

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DO RIO GRANDE DO NORTE

RITA DE CÁSSIA ROCHA

**O PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

NATAL-RN  
2017

RITA DE CÁSSIA ROCHA

**O PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) na linha de pesquisa Políticas e Práxis em Educação profissional, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. D.ra Lenina Lopes Soares Silva

NATAL-RN  
2017

RITA DE CÁSSIA ROCHA

**O PROGRAMA MULHERES MIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte em cumprimento às exigências legais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 30/03/2017

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. LÊNINA LOPES SOARES SILVA  
(Presidente)



Profa. Dra. MARIA DO SOCORRO DA SILVA BATISTA  
(Membro titular exteno)



Prof. Dr. MÁRCIO ADRIANO DE AZEVEDO  
(Membro titular interno)



Profa. Dra. ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES  
(Membro suplente interno)



Profa. Dra. ADRIANA APARECIDA DE SOUZA  
(Membro suplente externo)

Dedico este trabalho à Professora **Derval Olivar Costa** (*in memoriam*), minha avó, pelo exemplo de mulher e de educadora.

## AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma dissertação de mestrado não é uma tarefa simples, tampouco pouco solitária; dela, fazem parte diferentes relações, diversas pessoas e ideias ao longo do período da sua escrita. Sua elaboração envolve um emaranhado de fios dispostos cujas tramas amarram, arrematam e, por vezes, deixam fios se soltar. Assim, são as palavras tecidas na feitura do texto. Guiados pelo conhecimento teórico ou pelo sentido emocional, quem está responsável pela autoria vai se emaranhando nelas, nas diferentes falas, nas distintas atitudes, e no percurso precisa selecioná-las, identificando as que fundamentam, as que complementam e as que discordam. Assim, vão tecendo as ideias, as falas, as atitudes nos diálogos e na escrita, realizando a elaboração do todo – do texto.

Reconhecendo as inúmeras contribuições para a realização da presente dissertação de mestrado, dedico este espaço para agradecer aqueles e aquelas que foram importantes nessa tessitura. Agradecer é uma forma de reconhecer a importância do processo.

Início agradecendo a Deus, por me haver concedido as forças das quais necessitei para enfrentar a seara acadêmica.

À minha orientadora, professora Lenina Lopes Soares Silva, pelo apoio, pela confiança, paciência, dedicação, orientação e construção conjunta. Não recebi apenas lições, orientações sobre os temas a serem estudados, mas também lições sobre humanidade e a profissão de ser professora. Obrigada por me ensinar a ser cientista, por compartilhar suas experiências e seu conhecimento nas orientações.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPgEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), aqui representado pelos profissionais docentes-pesquisadores, apoio administrativo e pelos mestrandos(as). Participar desse Programa significou a abertura de possibilidades, de reflexões, de discussões que, felizmente, não cessarão, tampouco ficarão restritas a este texto. Com certeza, a dissertação tem a contribuição de todos vocês.

A minha família, especialmente aos meus pais, Maria do Socorro da Rocha e Geraldo Gomes da Rocha (*in memoriam*) responsáveis pelo ser humano que sou; minhas fontes de inspiração e meus exemplos de luta contra todas as formas de injustiça e opressão, que, no lugar de paz onde se encontram, celebram comigo este momento.

Ao meu esposo José Segundo e ao meu filho Tomaz Neto, por estarem sempre ao meu lado, entendendo as ausências, compartilhando comigo os momentos importantes e me ajudando nos momentos difíceis. À minha irmã Ana Luiza, às minhas tias Joana D'arc e Maria Lúcia, pelo carinho, atenção e cuidado comigo. A minha prima Bernadete, pelo apoio, incentivo e, principalmente, pela disponibilidade em cuidar do meu filho para que eu pudesse me dedicar integralmente à realização deste trabalho. Aos demais familiares e amigos(as) que não poderei nomeá-los(as), para não cometer injustiça, visto que são muitos os que se preocuparam, se interessaram e torceram por mim durante a vivência no mestrado.

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia *Campus* Santa Cruz e da 7ª Diretoria Regional de Educação, Cultura e Desporto do Rio Grande do Norte, que foram compreensivos e atenciosos durante esta jornada.

À amiga Rejane, por me incentivar e, sobretudo, pelas provocações acadêmicas, mas também pela atenção e carinho.

A Samira Delgado, Diretora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *Campus* Santa Cruz, pelo incentivo, pelo apoio, pela atenção dedicada. Não poderia deixar de registrar a solicitude para ajudar em momentos precisos. Apesar de todos os momentos vividos neste percurso, foi, sem dúvida, mais do que uma presença de caráter profissional; foi uma amiga, uma irmã.

Aos membros da Banca de qualificação, à professora Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro da Silva Batista e à professora Dr<sup>a</sup>. Adriana Aparecida de Souza, por todas as considerações e sugestões que contribuíram para a continuidade e finalização do trabalho.

À Banca examinadora da defesa, integrada pelas professoras da Banca de qualificação junto ao professor Dr. Márcio Adriano de Azevedo e à professora Dr<sup>a</sup>. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, por terem aceitado o convite de estar neste momento ímpar não apenas de avaliação, mas também de crescimento intelectual.

Às “Mulheres Mil”<sup>1</sup>, sujeitos desta pesquisa, pelo carinho com que me receberam, abrindo as portas de suas casas e de seus corações. Ajudando-me a permanecer acreditando, e ainda, com mais convicção, no poder transformador da Educação.

---

<sup>1</sup> Ênfase às egressas que participaram da amostra durante a pesquisa e uma referência às demais mulheres que foram alunas no referido Programa e que se encontram matriculadas nos Institutos Federais do país. Grifo da autora.

[...] e quando a gente se descobre mesmo,  
como mulher, então a gente começa a se sentir  
responsável pela história, não só a nossa história,  
mas a história da sociedade,  
a história das outras mulheres,  
a história do mundo, né?

Maria Nazaré de Souza, trabalhadora rural  
Itapipoca-Ceará

*In: História na Mão, Maria Alice Mc Cabe*  
Em epígrafe *In: Textos e Imagens do Feminino:*  
*Mulheres construindo a igualdade.*  
Maria Betânia Ávila (2001)



## RESUMO

Nesta dissertação, o objeto de estudos é o Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas públicas de Educação Profissional no Brasil. Analisa-se o Programa, verificando os seus avanços e desafios, tendo em vista o campo que ele vem definindo, ou seja, o da ampliação dos direitos, tendo a educação e o trabalho como importantes dimensões da construção da cidadania. A proposta do Programa é oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero para mulheres em situação de vulnerabilidade social. Este foi implantado, inicialmente, como projeto-piloto em 13 Estados das regiões Norte e Nordeste do país, por meio de uma parceria entre o Canadá e o Brasil, em 2007. Após a implantação, se transforma em política pública integrante do Programa Brasil Sem Miséria do Governo Federal sendo implementado nos *campi* da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil. Essa investigação sustenta-se na compreensão de um projeto educacional, capaz de enfrentar os novos desafios impostos pela modernidade em busca de uma educação que faz mudar os sentidos em direção às transformações sociais e econômicas; uma educação cujos caminhos se voltem para a emancipação humana por se ancorar no materialismo histórico como lastro teórico de abordagem do problema em sua totalidade e unicidade. As contribuições teóricas advêm dos autores que discutem a relação trabalho e educação, por envolver o processo histórico, a apreciação dos instrumentos que legitimam a ação política do Estado frente à educação e a percepção dos atores sociais envolvidos. O percurso investigativo compreendeu a pesquisa bibliográfica e documental complementando-se a empiria com entrevista semiestruturada com as mulheres egressas do referido Programa no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O estudo parte de uma abordagem histórica das políticas educacionais no Brasil, com recorte para a Educação Profissional para as mulheres, partindo da compreensão da formação do Estado brasileiro e de suas relações envolvidas no projeto societário, bem como do papel da educação. Em seguida, é apresentado o Programa Mulheres Mil no contexto das políticas de Educação Profissional, no âmbito das políticas públicas sociais, explicitando-se como se deu a sua concepção em face do contexto em que as políticas públicas eram tecidas no Estado brasileiro

no recorte temporal: pós anos 1990. Na sequência, tem-se a análise das entrevistas enfatizando-se as experiências e vivências formativas das mulheres egressas do IFRN, que apontam a concepção de Educação Profissional defendida por essas mulheres, como forma de evidenciar os avanços e desafios dessa política na dimensão da construção da cidadania. Considera-se que a gênese do Programa se assenta na ideologia da empregabilidade, mas a operacionalização no espaço escolar trouxe desdobramentos que contribuem para a formação humana emancipadora, visto que há elementos de reconhecimento de direitos básicos necessários ao exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educação Profissional – Políticas Públicas. Programa Nacional Mulheres Mil. Cidadania.

## **ABSTRACT**

The Women's National Program "Mulheres Mil" is analyzed in the context of the national public policies of Professional Education and it was verified which advances and challenges were accomplished, considering the field that it has been defining, namely, the extension of the civil rights, with the Professional Education as an important dimension of the construction of the citizenship. The proposal of the Women's National Program "Mulheres Mil" is to offer the bases of a social policy of inclusion and gender for women in situations of social vulnerability. It was initially implemented as a pilot project in 13 states in the North and Northeast of Brazil, through a partnership between Canada and Brazil in 2007. In the end, it became a public policy that is part of the "Brasil Sem Miséria" (Brazil without deprivation) Program of the federal government, and it is implanted in the campuses of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education of Brazil. This research is based on the understanding of an educational project capable of facing the new challenges imposed by the present time, supported by an education that changes the meanings towards social and economic transformations. Therefore, it deals with an education whose paths turn to human emancipation, by anchoring itself to the historical materialism as a theoretical background to approach the problem in its totality and uniqueness. The contributions come from the authors who discuss the relation between work and education, since it involves the historical process, the appreciation of the instruments that legitimize the political action of the State towards education and the perception of the social actors involved in it. The investigative course comprised bibliographical and documentary research. Complementing the empiria, semi-structured interviews with graduate women from the Program at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) were performed. The study is based on a historical approach to the educational policies in Brazil, with a perspective in the vocational education for women, based on the understanding of the formation of the Brazilian State and its relationships involved in the corporate project, as well as the understanding of the education's role. Following that, the Program is presented in the context of the Professional Education policies, in the scope of the public social policies, explaining how its conception was elaborated in relation to the context in

which the public policies were conceived in the Brazilian State, considering the post-1990s time lapse. As a next step, we analyze the interviews, emphasizing the experiences and daily situations of women from the IFRN, which point to the conception of Professional Education defended by them as a way of highlighting the advances and challenges of this policy in the dimension of their citizenship construction. We consider that the genesis of the Program is based on the ideology of employability, but the operationalization in the school space brought unfolding aspects that contribute to the emancipating human formation, since there are elements of recognition of basic rights necessary to the exercise of citizenship.

Keywords: Professional Education- Public policies. "Mulheres Mil" National Program. Citizenship.

## LISTA DE SIGLAS

ACCC	Associação dos <i>Colleges</i> Comunitários do Canadá
ASCOM	Associação Comercial do Maranhão
ARAP	Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia
ASA	Ação Social Arquidiocesana
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CARE	Cooperativa de Agentes Autônomos de Reciclagem de Aracaju
CPQT	Centro de Pesquisa e Qualificação Tecnológica
CEFET	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CERTIFC	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CIDA/ACDI	Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONCEFET	Conselho Nacional de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
FUNCEFET-SE	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico de Sergipe
FUNCEMA	Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão
FUNCERN	Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte
EPT	Educação para Todos
EPU	Educação Primária Universal
FIC	Formação Inicial Continuada
GPTM	Grupo Permanente de Trabalho da Mulher
GTEDEO	Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IFSE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PBF	Programa Bolsa Família
PEA	População Economicamente Ativa

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGEP	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFUNCIONÁ RIO	Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
REDENET	Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica
RESEAM	Relatório Anual Socioeconômico da Mulher
RMG	Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAN	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
SPM	Secretaria Especial de Políticas para Mulheres
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Quadro com os Subprojetos Mulheres Mil por Estado, referentes à 1ª iniciativa, considerada piloto – 2011, compreendendo os Estados da Região Norte do Brasil.	101
Figura 2 -	Quadro com os Subprojetos Mulheres Mil por Estado, referentes à 1ª iniciativa, considerada piloto – 2011, compreendendo os Estados da Região Nordeste do Brasil	102
Figura 3 -	Gráfico com a identificação cor/etnia das mulheres egressas entrevistadas	120
Figura 4 -	Quadro com relação dos cursos de Formação Inicial e Continuada, Mulheres Mil – 2012 - 2014.	128
Figura 5 -	Gráfico com os dados de escolaridade das egressas do Programa Mulheres Mil	139
Figura 6 -	Quadro com as respostas das egressas sobre o Programa Mulheres Mil sem formação profissional	146
Figura 7 -	Quadro com as respostas das egressas sobre o motivo que as levou a se inscrever no Mulheres Mil	147
Figura 8 -	Quadro com as respostas das mulheres sobre as mudanças ocorridas em suas vidas	148



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Tabela com o percentual da população feminina em 2012, por cor/raça – Brasil e grandes regiões	119
Tabela 2 -	Tabela com a distribuição da população feminina por situação de domicílio	122
Tabela 3 -	Tabela com a distribuição percentual das famílias com pessoa de referência do sexo feminino por tipo de família – Brasil – 2012	124
Tabela 4 -	Tabela com a distribuição do número de filhos que residem com as mulheres	125
Tabela 5 -	Tabela com a distribuição da faixa etária das egressas do Mulheres Mil	126
Tabela 6 -	Tabela com a distribuição percentual de mulheres de 16 anos ou mais de idade, com filhas/os de 0 a 3 anos, por condição de ocupação no mercado de trabalho, segundo a frequência das/os filhas/os a creche – Brasil – 2012	131
Tabela 8 -	Tabela com a distribuição percentual por sexo das matrículas em cursos de formação profissional, segundo a grande área – MEC – BRASIL – 2012	138

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	<b>INICIANDO A CONVERSA PELA URDIDURA E OS FIOS</b>	35
2.1	HISTORICIZANDO AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PELO ESTADO BRASILEIRO	39
2.1.1	<b>Fios e Tramas na Tecitura do Estado Brasileiro</b>	39
2.1.2	<b>Fiando a História da Educação Profissional</b>	43
2.1.3	<b>A Tecitura dos Anos 1990: A Educação Profissional diante das Reformas e Perspectivas</b>	54
2.2	FIOS SEMELHANTES EM NOTAS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO DA MULHER	58
3	<b>POLÍTICA PÚBLICA PARA MULHERES E CIDADANIA: A TRAMA DO PROGRAMA MULHERES MIL</b>	69
3.1	NO TEAR ESTRUTURANTE A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL NOS ARREMATES DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES	72
3.2	3.2 POLÍTICAS PARA MULHERES NA (IN)VISIBILIDADE DOS FIOS	80
3.3	3.3 EDUCAÇÃO, CIDADANIA E GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: A TRAMA DO MULHERES MIL	83
3.3.1	<b>O Programa Nacional Mulheres Mil no Entrelaçamento dos fios e do jogo de cores</b>	92
4	<b>A ANÁLISE DO PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL NO ARREMATE DAS TRAMAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE</b>	112
4.1	O TECIDO SOCIAL FEMININO BRASILEIRO NO MEIO DOS FIOS DO MULHERES MIL NO IFRN	116
4.2	TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM FIOS QUE SE ENTRELAÇAM, ARREMATAM E SE DESATAM NA TECITURA DO	

	PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL NO IFRN	142
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA NÃO PERDER O FIO DA MEADA</b>	151
	<b>REFERÊNCIAS</b>	158
	<b>GLOSSÁRIO</b>	172
	APÊNDICE – Roteiro de entrevista semiestruturada	176

## 1 INTRODUÇÃO

Tênue tecido alaranjado passando em fundo preto da noite à luz.  
Guimarães Rosa ([1950?])

Iniciamos este texto dissertativo tomando emprestadas as palavras de Guimarães Rosa (1908 - 1967) que, de forma singela, assinala as capacidades humanas criativas, emancipadoras e, sobretudo, audaciosas e essenciais à vida e à ciência.

A tecelagem é uma arte milenar presente na contemporaneidade. Por volta de 5.000 a.C., a tecelagem era feita entrelaçando-se pequenos galhos e ramos para construir barreiras, escudos ou cestas (CASTRO, 2012).

No Brasil, a tradição da tecelagem tem suas raízes nos povos indígenas, que a conheciam e a praticavam manualmente. Trabalhavam com folhas, palmas, cipós, talas, palhas e fibras de plantas nativas, trançando-as e produzindo uma gama de peças, artefatos. Com a invasão portuguesa ao Brasil, a tecelagem passou a ser tramada no tear, um instrumento trazido pelos portugueses (CASTRO, 2012).

Dos vários estudos dedicados ao trabalho e à vida material, que movimentam a historiografia, ressaltamos aqueles que iluminam os objetos e as ocupações, desempenhadas pelo sexo feminino. Essas ocupações extrapolam o âmbito doméstico, ou melhor, redefinem os sentidos do trabalho executado dentro da moradia, não desqualificando seu caráter monetário e comercial. Como exemplo, podemos citar as artesãs, costureiras, tecelãs ou tecedeiras, fiandeiras que movimentaram e dinamizaram a economia, ao longo dos tempos.

Neste trabalho, empregamos a metáfora da tecelagem, por compreendermos que, nela, inúmeras tramas ora convergem, ora divergem, para imprimir cor, rigidez, espessura, esgarçamento, elasticidade, resistência, leveza, mas, sobretudo, forma à criação imaginada (tecido). Entendemos que, de igual modo, a vida das mulheres se encontra entrelaçada nas relações de poder e no metabolismo social que perpassam a história da humanidade.

Consideramos relevante ressaltar, que, por meio da metáfora da tecelagem, podemos dizer que o processo existencial e histórico de homens e mulheres é uma

trama de pontos que se organiza entre fios e cores, essa por sua vez, a cada ponto visível pode permear a existência de tantos outros que não estão aparentes, mas que, na totalidade do tecido, possuem sua razão de lá estar, tornando o tecer unificado pelo trabalho.

Assim, a análise de políticas públicas de Educação Profissional para mulheres no Brasil perpassam por uma discussão de gênero<sup>2</sup>. Todavia, essa não é destaque nesta pesquisa, visto que temos, como referência de estudo, o Programa Mulheres Mil. Desse modo, por meio do emaranhado de fios que compõem o tecido societário e estatal brasileiro, em seu desenrolar histórico, foi possível tecê-lo e dispô-lo no tear da ordem social hegemônica.

Tecer nos remete a uma experiência de trabalho artesanal que, por sua vez, nos lembra da longa trajetória do trabalho e de sua divisão aprendida (condicionada) e dualizada em: corpo/mente, instrumental/intelectual, trabalho/lazer, afeto/razão, mulher/homem, pobre/rico, fome/fartura, que pode ser traduzida apenas como desigualdade. Nesse dualismo, as mulheres foram subjugadas a um patamar inferior de seres humanos, uma construção social, cujas sequelas são historicamente reconhecidas/conhecidas.

Assim, discorrer sobre como se originou esse percurso investigativo acerca de políticas públicas de Educação Profissional para mulheres no Brasil requer, inicialmente, que tracemos como se deu a aproximação à temática. Tudo começou quando ingressei, em 2009, na função de pedagoga, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no *Campus* Santa Cruz. Nessa instituição, nos deparamos com inúmeros desafios e inquietações, próprias do processo educativo, que envolvem o acesso, a permanência e o êxito dos educandos(as) na Educação Profissional. Esse processo de acesso, permanência e êxito às ofertas educativas da instituição difere do acesso promovido nas instituições

---

<sup>2</sup> Neste trabalho concebe-se gênero a luz de Scoot (1995). Segundo a autora, o núcleo da definição de gênero repousa numa conexão integral entre duas posições: "(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder" (SCOOT, 1995, p. 17). Assim, gênero seria uma construção social do que se constitui masculino e feminino, sendo deste modo produzido nas relações quase sempre desiguais que se estabelecem entre homens e mulheres no transcórre da história da humanidade e nas formações societárias.

das esferas públicas (municipais e estaduais) onde passamos um tempo considerável de vida profissional.

No IFRN há um processo seletivo que exige, além do conhecimento científico, acesso aos bens da cultura digital, permeado por um conjunto de ações de assistência estudantil aos discentes. Destacamos, ainda, em respeito a sua institucionalidade e a seus fins educacionais, cuja gênese mantém relação intrínseca com a formação da classe trabalhadora em seu projeto político-pedagógico. Desse modo, assume o compromisso de ser uma instituição voltada para:

A oferta de educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social (IFRN, 2012, p. 26).

Muitas dessas inquietações resultam de nossa trajetória pessoal e profissional, são alguns anos, e, neles, coexistem as aprendizagens para a vida e para o desenvolvimento da profissão como professora e pedagoga. No conjunto das mulheres brasileiras e de tantos outros brasileiros, somos uma das mulheres que conseguiu, a duras penas, perpassar por um itinerário formativo até chegar a educação superior e assumir uma função no serviço público. Trajetória que não foi e não é fácil, visto que continuamos estudando, trabalhando e cuidando do lar e da família. Isso nos faz lembrar as diversas situações que nos impedem, seja em um passado ou presente recente de continuarmos: a tecer jornadas diversas de trabalho (trabalhar, estudar e ajudar minha mãe nas atividades da casa); a superar a falta de materiais de estudo; a ausência de bibliotecas públicas; a dificuldade de encontrar uma vaga na escola; as noites mal dormidas; os vestibulares a que nos submetemos e não obtivemos sucesso; as esperas pelo transporte em plena madrugada na margem da BR - 226 e nas rodoviárias de Santa Cruz e Natal; os períodos quando precisávamos residir em casas de familiares ou amigos, entre outras situações que envolviam a questão social e econômica, aliadas às decisões políticas que permearam as décadas de 1980 e 1990 (na redemocratização do país) que atingiam, principalmente, as famílias do Nordeste brasileiro. Todavia, tudo isso nos

fez compreender que a educação como direito em nosso país, ainda necessita ser efetivado em sua totalidade.

Lyra (2006), ao discutir democracia e direitos sociais dos cidadãos, corrobora nossa afirmativa anterior e nos chama a atenção com o seguinte questionamento:

Não obstante a saudável – e indispensável – convergência dos ideais de democracia com a luta socialista, materializada na participação da cidadania na esfera pública, uma questão que não pode calar continuará a confundir boa parte da esquerda: a existência de democracias com fortes desigualdades sociais, como a vigente no Brasil. Não se trataria de uma democracia ‘de fachada’, com seus ilusórios ‘direitos do cidadão’? (LYRA, 2006, p. 218, grifos do autor).

Minhas inquietações persistem quando, em uma instituição pública de formação profissional, vemos ser selecionado seu público, por não dispor de vagas para o atendimento da demanda. Percebemos que, ainda, existe uma distância que separa os homens e as mulheres de direitos, do exercício da cidadania, visto que a educação é uma das vias de garantia, mas, assim como no trabalho, não há vaga.

Tratando-se, ainda, da realidade brasileira e fazendo um contraponto desta com o direito à educação no atual ordenamento jurídico do Brasil, podemos ressaltar que a legislação nacional de educação vigente, contém, em sua estrutura, o caráter de especificação do direito. A conceituação de Educação Básica – formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, de certa forma, define quais os titulares de alguns direitos.

Azevedo (2014), ao analisar o Plano Nacional de Educação, um dos instrumentos jurídico e político de materialização das políticas públicas educacionais, vai tecendo suas constatações, e nos auxilia a compreender a realidade educacional brasileira quando, assim, afirma:

A realidade educacional brasileira hoje contém avanços importantes, particularmente no que se refere às inflexões positivas experienciadas pelos padrões da escolaridade básica nas últimas décadas. Excetuando-se os limites ainda a serem superados para o acesso à educação infantil, crianças, adolescentes e jovens têm transposto os portões da escola com a oportunidade de vivenciar práticas educativas na perspectiva de usufruto do direito à educação. Não obstante, os processos de ensino e aprendizagem ainda mostram insuficientes para garantir uma efetiva escolarização de qualidade. (AZEVEDO, 2014, p. 273).

Em face dessa realidade, esta dissertação apresenta a análise de uma política pública que intersecciona três temáticas: a educação enquanto direito e uma das condições para o exercício da cidadania; as políticas públicas de Educação Profissional; e a questão da educação para mulheres no Brasil envolta na questão de gênero. Dessa maneira, esta pesquisa se situa no arcabouço teórico das Ciências Sociais e investiga uma política pública no âmbito educacional, discutindo a condição da mulher em um processo educativo e profissional.

A importância de estudos sobre as mulheres abordando os diversos aspectos que envolvem a sua construção como ser social em nosso país, e, de forma especial, a educação a ela destinada, nos leva a um passado quando as mulheres eram invisibilizadas pelo Estado. Assim, quando se adentra nas questões de gênero constatamos que essas eram negligenciadas em face dos interesses políticos e econômicos hegemônicos. Sobre a temática e, enfatizando as questões de gênero e étnicas, afirma Pereira (2011):

Em diferentes tempos históricos não foram consideradas agentes da história e sua função na sociedade era determinada de acordo com seu núcleo social, regida e administrada pelo Estado. E quando pensamos em mulher negra, a necessidade de ressignificação histórica é ainda maior, visto que o grupo social ao qual pertence nunca teve importância em nenhum momento histórico. (PEREIRA, 2011, p. 6).

Vemos, assim, que a discussão sobre o direito à educação, em nosso país, é desafiadora, visto que engloba diversas outras questões em função das profundas desigualdades e injustiças, sejam em proporções maiores ou menores. Essas são fortemente denunciadas nas inúmeras pesquisas sociais, registradas nos diversos espaços científicos no Brasil e no mundo. Diferentes segmentos e grupos sociais sofrem, cotidianamente, por ocupar uma posição social de inferioridade. Nesse contexto, as mulheres constituem uma população vítima de inúmeros processos de opressão, de inferioridade e negação. Na literatura, há constatações da supremacia de uma ideologia machista que trabalha para convencer, pressupondo que as mulheres são indivíduos de capacidades inferiores ao ser masculino.

A negação sustentada por tal ideologia tem contribuído para a existência de construções históricas distorcidas e perpetuação de mitos que servem como fonte



para incutir um estereótipo da figura feminina. Isso fortalece os processos de negação. Dessas reflexões, emerge a compreensão de como homens e mulheres foram construindo suas identidades como seres sociais. Assim, assumem lugares e papéis definidos por interesses políticos e econômicos, permeados por construtos sociais que negam a condição das mulheres como seres sociais e de direito.

Nessa perspectiva, foi definida uma cultura de visão simplória e machista que inferioriza o ser mulher e o resultado tem sido: a negação de direitos e/ou a constatação da exclusão social das mulheres ao longo da história, seja na educação, no trabalho ou em qualquer setor da vida social.

Quando se fala em educação e gênero, numerosas questões podem ser debatidas, entre elas, destacamos: discriminação, preconceitos de classe, de etnia, de gênero, violência nas mais diversas formas, invisibilidade, ausência de oportunidades igualitárias entre homes e mulheres em todos os campos sociais; inclusão e exclusão na sociedade sejam nos processos produtivos, nos processos de exercícios democráticos, enfim, no exercício pleno de cidadania.

Assim, percebemos que o encontro das relações de gênero com as questões voltadas para as políticas de educação e, de forma especial, para a Educação Profissional é complexo. Podemos, também, afirmar que é antigo e novo, ao mesmo tempo: antigo - nas lutas pela garantia de direitos e, novo - nas pesquisas educacionais, uma vez que vem ganhando maior visibilidade desde meados dos anos de 1990. A defesa da igualdade de oportunidades, da garantia dos direitos sociais é uma discussão que se encontra entranhada no bojo do processo de redemocratização do país. Essa discussão é , portanto, paralela, ao avanço do neoliberalismo enquanto lógica social, em face dos avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação das negações, das opressões, no âmbito do Estado, nas proposições das políticas públicas.

As intervenções do Estado mediante as políticas públicas podem ser observadas em meio a uma série de medidas autoritárias, conservadoras da ordem hegemônica. Nessas, as mulheres são subsumidas em duplicidade dentro de um processo no qual predomina a dominação pelo capital e a discriminação sexual. Tais medidas se revelam de formas exacerbadas nas contradições do capitalismo entre a

defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas as de educação.

Nesta pesquisa, investigamos o Programa Nacional Mulheres Mil<sup>3</sup>, no contexto das políticas públicas de Educação Profissional no Brasil. Por se tratar de um programa destinado ao público feminino, essas políticas constituem desafios políticos, sociais, culturais e pedagógicos. Desafios políticos, sociais e culturais por considerarmos a garantia instituída pelo aporte legal da Constituição Federal de 1988 e demais documentos que o sucedem, observando o direito à educação em sua plenitude para os cidadãos brasileiros como dever do Estado, legalmente instituído. Direito à educação, que só poderá ser garantido mediante o acesso, à permanência e o êxito aos serviços educacionais. Desafios pedagógicos, pela sua essência, por se tratar de uma ação educacional, cujos objetivos e formas metodológicas e organizacionais de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, avaliação e certificação, refere-se, explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social (LIBÂNEO, 2008).

Contudo, ressaltamos que, embora, a Ciência Política compreenda que política de gênero implica uma denominação mais ampla que envolve as mulheres, a abordagem dada ao Programa Nacional Mulheres Mil, se assume como uma política de gênero. Sua ênfase, porém, é apenas, nas mulheres e não na amplitude social, cultural e econômica que a denominação gênero denota.

Debruçar-nos sobre essas questões voltadas para políticas públicas educacionais e educação profissional para mulheres exige uma postura de entendimento das demandas sociais e das ações governamentais. Isso nos permite dizer que analisar uma política pública é analisar uma construção social em que estão presentes disputas de interesses. Conhecer melhor as políticas educacionais representa, assim, conhecer melhor o papel do Estado e as disputas pelo poder no seu interior e, além dele, compreender como se forjou a sociedade e como se deu a sua tessitura.

Nesse sentido, temos, como objetivo geral, analisar o Programa Mulheres Mil no contexto das políticas públicas nacionais de educação profissional, verificando

---

<sup>3</sup> O Programa Nacional Mulheres Mil será tratado no transcórper do texto, também, como "Mulheres Mil".

quais os avanços e desafios deste Programa. Temos em vista o campo que ele vem definindo, qual seja o da ampliação dos direitos, tendo a educação profissional como uma importante dimensão na construção da cidadania para as mulheres atendidas.

Para viabilizar esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Historicizar as políticas nacionais voltadas à educação profissional para mulheres.
- b) Analisar o processo de concepção e implantação do Programa Nacional Mulheres Mil no cenário nacional.
- c) Apresentar a concepção de educação profissional defendida por mulheres atendidas pelo Programa, como forma de evidenciar os avanços e desafios desta política na dimensão da construção da cidadania.

O Programa Mulheres Mil visa oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero para mulheres em situação de vulnerabilidade social. Foi implantado, inicialmente, como projeto-piloto em 13 Estados das regiões Norte e Nordeste do país, por meio de uma parceria com *Colleges* canadenses, em 2007. Conforme dados do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Tecnológica, desde então, cerca de 1,2 mil mulheres foram beneficiadas com cursos profissionais nas mais diversas áreas de formação profissional, inseridas nos eixos tecnológicos (BRASIL, 2012).

O Programa Mulheres Mil foi implementado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica (REDENET), Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro, Conselho Nacional de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CONCEFET) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Sua execução ocorreu por meio de um sistema de cooperação entre os governos brasileiro e canadense, este representado pela Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (Cida/ACDI) e a Associação de *Colleges* Comunitários do Canadá (ACCC) (BRASIL, 2007).

O Programa encontra-se estruturado em três eixos: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável. Além da profissionalização das mulheres, o projeto

sistematizou as metodologias e os saberes desenvolvidos pelos 13 subprojetos no decorrer de quatro anos, de 2007 a 2010. Ao final, esse projeto se transformou em política pública integrante do Programa Brasil Sem Miséria do Governo Federal e está implantado nos *campi* da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil. O referido Programa respalda-se, legalmente, pela Portaria do MEC nº 1.015, do dia 21 de julho de 2011, publicada no Diário Oficial da União do dia 22 de julho, seção 1, página 38.

Essa investigação sustenta-se na compreensão de um projeto educacional como aquele que torna possível uma educação que faz mudar os sentidos em direção às transformações sociais e econômicas. Portanto, uma educação cujos caminhos convergem para a emancipação humana e não aquele que procura nos adaptar para os novos desafios impostos pelo tempo presente.

A análise pauta-se na crítica à sociabilidade capitalista que tem a educação, mediante processo de escolarização submetida à reprodução das relações sociais alienadas postas pelo domínio do capital. Assim, ao difundir seus ideais diversifica sua função de acordo com seus interesses no transcorrer da história. Esse capital de modo contraditório vai, ao mesmo tempo, defender que a educação pode estabelecer uma relação intrínseca e, de certa forma, autônoma com o trabalho<sup>4</sup>, pelo fato de o homem – ser histórico e social – constituir um agente ativo e encontrar, nas alternativas, a liberdade como possibilidade. Dessa forma, pode produzir distintos resultados. Esses ora são adequados, ora contrários aos postos pelo capital como fins a serem alcançados, e, por consequência, constituírem forças antagônicas que vão interferir na desconstrução da ordem vigente para se tornarem instrumento de transformação. Seria assim, a educação assumida em seu caráter revolucionário, tornando-se instrumento de transmissão do conhecimento construído historicamente. Tem ainda a capacidade de formação individual e coletiva, mas, sobretudo, de transformação social, capaz de permitir aos filhos da classe dominada – os trabalhadores – o acesso ao saber que lhes fora negado em favor da conquista de sua consciência de classe. Nesse contexto, compreendemos que a escola, *lócus*

---

<sup>4</sup> Trabalho na concepção marxista, é tido como o processo de participação e objetivação do ser social na e para a vida social. A vida se manifesta como expressão da atividade social e da produção material das condições para a sobrevivência (caráter ontológico e social).

privilegiado do conhecimento, no conjunto da ação pedagógica, assume um papel decisivo na construção dessa consciência (FRIGOTTO *apud* MOLL, 2010).

Dessa forma, analisar uma política pública educacional brasileira voltada às mulheres, nos remete à análise da educação como parte “constituída e constituinte de um projeto, situado em uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas” (FRIGITTO *apud* MOLL, 2010, p. 25). Também nos impele à análise histórica da educação como direito em nosso país quando, posto que na sua constituição como nação, a oferta da educação não foi instituída para todos os sujeitos sociais. Assim, é necessário refletir acerca do que se encontra previsto no ordenamento jurídico internacional e nacional.<sup>5</sup> É necessário também inserir, nessas reflexões, a pauta da agenda de luta dos movimentos sociais, quando esses assumem a educação como direito social fundamental para todos os seres humanos, independente de etnia, faixa etária, religião, gênero, situação financeira e jurídica.

Tal direito social constitui-se em um componente da dignidade humana, alicerce de relações democráticas. Para ilustrar, destacamos o que está preconizado na Constituição da República Federativa do Brasil:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Na perspectiva de situar o campo teórico no qual foi sendo tecida a presente dissertação, cabe-nos afirmar que a vasta literatura, pertinente à temática, é enfática ao reconhecer que o fim dos anos de 1970 e início dos anos 1980 se delineiam como o tempo e espaço em que os estudos acerca das políticas públicas advieram e ganharam centralidade no Brasil. Esse período é compreendido como o de transição do regime ditatorial ao início da redemocratização do Brasil. No campo das Ciências Sociais, foi possível a afirmação de um campo investigativo vinculado, sobretudo, às Ciências Sociais e Humanas, de forma específica à Ciência Política e à Sociologia.

---

<sup>5</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas); Constituição Federal do Brasil de 1988, são, entre outros, documentos de relevância para esta discussão.

Considerando as especificidades da temática e qualificando-a como um tema pertencente à área das Ciências Sociais e Humanas, a pesquisa foi realizada mediante combinação de abordagens, métodos e técnicas, imprescindíveis ao alcance dos objetivos ordenados neste trabalho. Adotamos, para isso os princípios da pesquisa qualitativa.

[...] permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo [...]. (MINAYO, 2014, p. 57).

Tal abordagem nos permitiu escolher o materialismo histórico dialético, como lastro teórico de abordagem do problema em sua totalidade e unicidade. Isso por compreendermos que se trata de uma investigação que envolve o processo histórico, a apreciação dos instrumentos que legitimam a ação política do Estado frente à educação e a percepção dos atores sociais envolvidos. Segundo Minayo (2014, p. 107), “o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade”.

Assim, a análise sobre a conjuntura das políticas públicas no Brasil, situando o campo da educação e da questão de gênero, nos impele ao entendimento da tessitura da formação do Estado Brasileiro, sua origem, seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas. Deste modo, o suporte teórico-metodológico para orientar a investigação entrelaça-se em obras de essência marxista, por meio de uma abordagem histórico/crítica que nos permitiram visualizar o objeto/tema do tecido contextual em suas dimensões.

Cientes de que qualquer alternativa metodológica é limitada em sua capacidade de dar conta da riqueza do mundo real, concordamos com Ciavatta (2009, p. 132) ao afirmar que o desafio de pensar a ciência histórica, de se ter a verdade “implica admitir que o conhecimento que podemos ter é sempre aproximativo, dependente da totalidade social e das mediações históricas particulares ao objeto focalizado”. Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela pesquisa bibliográfica e documental e pela pesquisa empírica por meio de

entrevista semiestruturada, sem perdermos de vista que é no processo histórico (o tear da trama) que os objetos de estudo (os fios que se arquitetam) se entrelaçam e se constituem temas de análises no contexto social.

A revisão bibliográfica possibilitou compreendermos a condição atual do objeto de estudo, bem como permitiu estabelecer relações nas análises mediante as constatações elaboradas através dos dados coletados no transcorrer do estudo. Essa constatação vai ao encontro do pensamento de Minayo (2014), quando afirma que a revisão bibliográfica permite a construção do conhecimento científico estruturado em bases e princípios filosóficos e epistemológicos da produção do conhecimento que convergem em torno de um tema averiguado.

A busca pela produção do conhecimento científico, especificamente, os conhecimentos produzidos no campo das ciências sociais, nesse caso, as políticas públicas de educação profissional no Brasil, auxiliou na análise do Programa Mulheres Mil. Para Rosenberg (2001), a produção de conhecimento sobre o atual desenvolvimento de políticas públicas de educação, pela perspectiva da redução das desigualdades de gênero no sistema público de ensino brasileiro, é um campo investigativo em desenvolvimento. Isso porque a produção científica segue a tendência geral das pesquisas de gênero na educação, caracterizadas pela precária divulgação.

Minayo (2014) atenta, também, para a dinâmica contemporânea do campo científico (produção e divulgação), e assinala que a mercantilização das atividades de pesquisa frente às investidas do setor privado é concebida como um dos problemas graves a serem enfrentados na seara da Ciência. Para a autora, “ciência e tecnologia se tornaram fator de produção mais cobiçado”, os interesses voltam-se para “temas cujas descobertas são potencialmente muito lucrativas” (MINAYO, 2014, p.17).

Nossos estudos acerca da questão de gênero nas políticas públicas educacionais, realizados através dos periódicos científicos nacionais, apontam que as investigações que abordam essa temática têm sido relativamente escassas. Verificamos lacuna maior quando adentramos para a educação profissional para mulheres. Durante esta pesquisa, procuramos apresentar alguns resultados desses

estudos<sup>6</sup>, os quais foram sistematizados e apresentados em eventos científicos reconhecidos, na forma de comunicação oral e, posteriormente, publicados em anais sob a forma de artigos.

Durante a apreciação de alguns desses trabalhos, identificamos que os estudos procuram evidenciar várias dificuldades, colocadas à profissionalização do sexo feminino, tais como: a persistência da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos, no conteúdo escolar e currículos; a limitação ao acesso à educação e permanência na escola, sobretudo das mulheres jovens grávidas, bem como o fracasso escolar que marca de, maneira distinta, a trajetória escolar de meninas; a projeção profissional das mulheres, o magistério como espaço de formação da mulher, bem como a luta pela valorização e capacidade de atuação. No tocante à educação profissional, observamos que as produções, em sua maioria, se voltam para a análise da dualidade estrutural da educação e suas implicações.

A revisão bibliográfica estabeleceu um diálogo com autores<sup>7</sup> que discutem a concepção de Estado, a relação trabalho e educação e as questões de gênero na contextura da sociedade capitalista, com intuito de compreendermos as tramas que envolvem as políticas públicas. Ademais, favoreceu a percepção de como se apresenta a educação profissional e a questão da mulher, (co)relacionadas, como fios que se entrelaçam na contextura social.

<sup>6</sup> ROCHA, R.C.; SILVA.L.L.S. **Políticas de Educação o Profissional para Mulheres no Brasil: Buscando indícios na Sociedade Brasileira de História da Educação.** In: II Congresso Nacional de Educação. Anais do II CONEDU. Editora Realize, 2005;

ROCHA, R.C.; SILVA, L. L. S. **Reflexões iniciais sobre políticas públicas de educação profissional e gênero no Brasil no século XXI.** in: III Colóquio Nacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional - Plano Nacional de Educação (2014 -2014), 20015, Natal-RN. Anais do III Colóquio Nacional /Eixo temático I. Natal-RN: IFRN-EaD, 2015. v. único. p. 1-9.

ROCHA, R. C. **História da Educação e as Mulheres: as políticas de educação profissional que não provieram....** In: IV SENACEM Seminário Nacional do Ensino Médio - Ensino, Juventude e Diversidade na Escola Pública, 2016, Mossoró-RN. Anais do IVI SENACEM Seminário Nacional do Ensino Médio. Mossoró-RN: UERN, 2016. v. 21. p. 3883-3898

ROCHA, R.C.; SILVA, L. L. S.. **Política Pública para Mulheres e Cidadania: o Programa Mulheres Mil.** In: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal-RN. Anais III CONEDU. Campina Grande - PB: Editora Realize, 2016. v. único.

<sup>7</sup>Alves (1982); Bomfim (2008); Santos (1981, 2002, 2003); Antunes (2006); Gamboa(2001); Casttels (1999); Draibe (2007); Germano (2001); Azevedo (2001, 2004, 2003, 2007); Cabral Neto (2004,2012); Lyra ( 2006); Sousa (2003); Souza, Gouveia e Tavares (2016); Piovesan (1998); Poulantzas (1995); Oliveira (2010, 2014); Cunha (2005); Manfredi (2002); Moll (2010); Frigotto (1999, 2006, 2001, 20012, 20013); Ciavatta (2006); Moura (2009, 2012, 2013); Fernandes(1977); Saviani (1998, 2003, 2000); Kuenzer (2011); Ramos( 2006); Scott (1995); Rosemberg (2001); Hirata ( 2002, 2003, 2007); Machado (1999); Muraro & Boff ( 2002); Bandinther (1991); Ávila (2001);dentre outros referenciados neste trabalho.



Paralela à revisão bibliográfica, ocorreu a pesquisa documental<sup>8</sup> – os fios que arrematam e fixam a contextura – no intuito de absorver no contexto da literatura oficial os elementos que fundamentam e materializam a ação governamental. Neste estudo, revisitamos documentos oficiais do governo brasileiro e canadense, tais como: leis, decretos, resoluções, relatórios institucionais que estabelecem relação direta com o Programa, bem como livros produzidos pelo Ministério da Educação que relatam a experiência com o Mulheres Mil, além de relatórios de pesquisas nacionais, coordenados e editados por institutos de reconhecida competência.

Aliada à pesquisa bibliográfica e documental, realizamos a pesquisa empírica por meio da entrevista semiestruturada. Na visão de Minayo (2014), a entrevista semiestruturada possibilita a compreensão guiada por assuntos que interessam ao pesquisador na exploração científica em curso. A autora afirma que essa é a forma privilegiada de interação social, sujeita ao dinamismo das relações sociais, expressando “de forma diferenciada à luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos” (MINAYO, 2014, p. 263).

A entrevista semiestruturada com as ex-alunas/egressas do Programa, destinou-se a coletar dados sobre a sua identificação, a situação no mundo do trabalho, sua concepção de educação profissional, as contribuições do Mulheres Mil para a sua vida, bem como sua visão sobre a continuidade do Programa.

As entrevistas, orientadas pelos objetivos geral e específicos, previamente delineados no projeto de investigação, foram realizadas no período de julho a setembro de 2016, mediante o contato com 15 mulheres ex-alunas/egressas<sup>9</sup> dos cursos ofertados pelo IFRN, por meio do Mulheres Mil, entre os anos de 2012 a 2014, nos *Campi* de Currais Novos, Caicó e Santa Cruz.

O presente trabalho é parte do conjunto de pesquisas que integram o Mestrado Acadêmico em Educação Profissional, na Linha de Pesquisa: Políticas e Práxis da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional

---

<sup>8</sup>Documentos do governo brasileiro e do governo canadense, relacionados nas referências bibliográficas deste trabalho.

<sup>9</sup> Inicialmente, entramos em contato com os atuais coordenadores do Programa nos referidos *Campi*, com a intenção de iniciar a busca ativa pelas egressas. A busca foi viabilizada, a partir de dados que constam nos registros dos *Campi* citados, tais como cadastro de matrícula e lista de formatura, junto as Coordenações do Programa. Foram selecionados, a princípio, um total de 50 nomes. De posse destes nomes, com registros de endereço e telefônico, se deu o início do contato/ da busca.

(PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Natal-Central. O seu título - Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas públicas de Educação Profissional no Brasil<sup>10</sup>, traduz uma das inquietações que permeiam os estudos no campo da Educação Profissional, qual seja: a do ideário de educação do Estado Brasileiro.

Nesse sentido, o texto encontra-se organizado em três capítulos, antecidos por esta introdução. Nela, apresentamos a intencionalidade da investigação, situando o percurso teórico-metodológico que norteia o presente trabalho, bem como a sua organicidade em termos estruturais.

Na primeira seção, procedemos a uma abordagem histórica das políticas educacionais no Brasil, com recorte para a educação profissional e de gênero, a partir da compreensão da formação do Estado brasileiro e as relações estabelecidas com o projeto societário e o papel da educação.

Na segunda, apresentamos o Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas de educação profissional, no âmbito das políticas públicas sociais, explicitando como se deu a concepção do Programa frente ao contexto em que as políticas públicas eram tecidas no Estado brasileiro, considerando como recorte temporal os anos pós 1990.

Na terceira seção - o espaço da empiria - abordamos a oferta de educação profissional mediante o Mulheres Mil frente aos desafios impostos pela realidade em que se encontra a população feminina no Brasil. Nele, apresentamos a concepção de educação profissional defendida por mulheres atendidas pelo Programa, como forma de evidenciar os avanços e desafios dessa política na dimensão da construção da cidadania.

---

<sup>10</sup> Programa Mulheres Mil tem respaldo legal na Portaria do MEC nº 1.015, do dia 21 de julho de 2011, publicada no Diário Oficial da União do dia 22 de julho, seção 1, página 38. O Programa é estruturado em três eixos: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável, e vem sendo implementado pela Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT). Além da profissionalização das mulheres, o projeto sistematizou metodologias e saberes desenvolvidos pelos 13 subprojetos no decorrer de quatro anos, de 2007 a 2010. Ao final se transformou em política pública integrante do Programa Brasil Sem Miséria do governo federal, e está implantado nos *Campi* da RFEPCT.

Por fim, apresentamos as considerações finais. Nelas sinalizamos as limitações, e, também, os avanços que as tramas do Mulheres Mil vão assumindo em seu curso.

## 2 INICIANDO A CONVERSA PELA URDIDURA E OS FIOS

Preparada a gaiola e com fios imersos nas entranhas da urdideira, afirmamos que a etapa inicial de uma busca científica é uma tarefa árdua e conflituosa, que exige decisões teórico-metodológicas. Essas apontam os elementos basilares e característicos do percurso investigativo, exigindo decisão, autonomia, persistência, criatividade e ineditismo no processo de construção do conhecimento.

Conforme Minayo (2014), as ciências sociais como campo de conhecimento se constituem em uma seara científica na qual o desafio da produção acadêmica reside no labor e na complexidade e diversidade das áreas de conhecimento. No entanto, sabemos que, no interior dessas, todo o arcabouço teórico e metodológico transforma-se em especificidade e adequação, por entendermos que é desse modo que o movimento da construção social do conhecimento ocorre.

Assim, por nos situarmos nesse campo, assumimos a concepção de que o conhecimento é uma permanente construção, mediado por sucessivas experiências vivenciadas e situadas em um dado contexto social, histórico e cultural. O conhecimento é, assim, uma construção social e histórica desenvolvida pelos homens em suas relações sociais. Fernandes (1977, p. 5) ratifica essa percepção ao afirmar que “a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história”.

A compreensão desse movimento histórico implica reconhecimento da teoria histórico-crítica, de base marxista. Essa se justifica como caminho teórico-metodológico que reúne as condições que permitem uma análise da realidade social como um todo dinâmico, complexo, diverso que se processa em um dado tempo e espaço, onde estão presentes correlações de forças (MINAYO, 2014).

Ao iniciar essa busca científica, no campo das ciências sociais, abordando políticas públicas com base na proposta do Estado Brasileiro, torna-se relevante contextualizar a temática. Faz-se necessário evidenciar os eventos sociais e políticos que provocaram as inquietações que serviram de base às investigações que sedimentam a linha de pesquisa na qual se insere este trabalho, qual seja: políticas e práxis em educação.

Observando o movimento histórico, econômico e político nas duas últimas décadas do século XX, percebemos que, no Brasil e na América Latina, a garantia da plena cidadania foi ganhando importância e tornando-se referência para os projetos voltados às mudanças sociais. Fortaleceu-se o discurso sobre a cidadania, popularizando-se por meio de ações políticas e de inúmeros processos educativos, através dos quais a temática vai se constituindo em um campo de aprendizado e de observação para pesquisadores interessados em desvendar o que ocorre neste contexto (DÍAS, 2007).

No Brasil, as pesquisas sobre políticas públicas, constituem um campo amplo e um processo de consolidação, por considerar as condições históricas e sociais que abarcam a pesquisa acadêmica no cenário educacional brasileiro (CABRAL NETO, 2004). No campo dessa produção científica, verificamos que o início de sua constituição ocorre paralelo ao processo de transição do regime autoritário/militar para a implantação do governo democrático, entre o final dos anos 1970 e a primeira metade dos anos de 1980. Nessa época, conforme estudos de Azevedo e Aguiar (2001), as pesquisas sobre as políticas públicas sociais no Brasil assumem feições específicas. Grupos de pesquisas se constituem e se fortalecem, uma vez que os programas de pós-graduação nas Universidades, no campo das Ciências Sociais, se ampliam pela situação política descortinada, evidenciando o avanço da luta por democracia.

Draibe (2014) aponta que o processo de redemocratização do país, em meados dos anos de 1980, influenciou as pesquisas sociais empreendidas, uma vez que os objetos de estudos centram-se, em sua maioria, na análise das políticas setoriais, interpretando-as e propondo alternativas de desenhos institucionais. A autora destaca que, em sua maioria, esses trabalhos: a) apresentaram como resultados de análise, orientações e defesas para uma nova configuração e institucionalidade do Estado; b) apontavam para a descentralização e participação como formas de institucionalização do Estado brasileiro que as adotaria para o enfrentamento das questões sociais e a garantia do pleno exercício da cidadania. Para Draibe (2014), esse último ponto, influenciou no processo de criação de espaços para que os atores sociais tivessem acesso a serviços e participação

política. Trata-se de estudos que sinalizavam para a necessidade de medidas reformistas voltadas para o Estado.

Os anos de 1990 foram marcados por inúmeras ações que culminaram com a reforma do Estado. As pesquisas, por sua vez, mostram a compreensão dos cenários neoliberais no contexto das medidas reformistas. Nesse sentido, as pesquisas centram-se na análise das políticas estatais sob a ótica de seu potencial de transformação da cultura política e das relações entre o Estado e os cidadãos. Os estudos que se sucedem no início do século XXI procuram evidenciar a reforma do Estado, a avaliação das políticas sociais, os resultados alcançados e inserem a preocupação com as questões ambientais, as transformações no mundo do trabalho e o surgimento de novas instituições. Esses temas vão disputando a atenção e o interesse dos pesquisadores (DRAIBE, 2014).

No tocante à questão de gênero no contexto das políticas públicas educacionais, é imprescindível ressaltar que este estudo não irá aprofundar-se na discussão de gênero no plano conceitual. Contudo, procura destacar elementos da histórica luta das mulheres, no enfrentamento e na superação dos processos de segregação social e sexual, para garantir direitos que se encontram atrelados ao exercício da cidadania. Nesse sentido, a temática articula-se a uma problematização que envolve: direito à educação; formação profissional e a histórica luta da mulher em prol da sua cidadania, como elementos de referência para compreensão do projeto educacional e do papel do Estado diante dele. Por fim, a concepção do projeto societário vigente, e o entendimento da função educativa institucionalizada conforme as determinações legais nos evidenciam, quais sejam, os fins da educação na hegemonia social.

Cabral Neto (2004) afirma que a observação histórica sobre a política educacional de um país exige do pesquisador uma sólida análise da política de Estado, exprimidas na compreensão do discurso e da sua prática nas diversas situações, sejam de calma e dominação, crises e mobilizações de forças opositoras.

O autor acima referenciado destaca ser indispensável em um estudo sobre política educacional, a análise das medidas que o Estado implementa e como este concebe a educação do país, ou seja, torna-se necessário compreender os

processos que envolvem a feitura das políticas (definição da agenda, formulação, tomada de decisão, implementação e avaliação). Isso porque as determinações políticas são materializadas nos documentos legais, jurídicos: resoluções, decretos, planos e programas que, por sua vez, estão inseridos nas disputas políticas no âmbito da esfera social. Esses documentos se constituem em determinações regulatórias que estabelecem a organização, a missão e os objetivos das instituições e sistemas educacionais, bem como apontam a concepção e orientam a adoção das mais diversificadas práticas formativas que materializam os ideais societários.

Nesse contexto se situa o interesse desse processo exploratório científico: a análise das políticas educacionais voltadas à formação profissional das mulheres, partindo da exploração desta ação governamental: o Programa Nacional Mulheres Mil. Examinamos este Programa em um contexto histórico específico, procurando identificar e compreender as relações institucionais estabelecidas, os processos decisórios, seus princípios, sua organização, suas estratégias, os atores, os resultados esperados e alcançados. Desse modo, não podemos esquecer de evidenciar o campo de disputa que emerge da questão de gênero, ressaltando o direito no Estado democrático uma vez que o Mulheres Mil encontra-se inserido no Plano Brasil Sem Miséria<sup>11</sup> constituindo, a macro política pública de enfrentamento da pobreza, a partir do ano de 2011. Portanto, o Mulheres Mil integra ações de políticas públicas de inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade, envolvendo as questões de gênero.

A análise sobre a política educacional do Estado Brasileiro, com foco na formação profissional e na questão de gênero não se restringe à atualidade, mas sugere uma reflexão crítica e histórica, buscando compreender os elementos contextuais - social, econômico, cultural – que determinaram e/ou determinam, orientaram e/ou orientam a organização da educação profissional em nosso país, considerando os eventos sociais, políticos, econômicos ocorridos no transcorrer da história. Igualmente, torna-se imperativo apreendermos as *nuances* em que a política educacional foi sendo tecida.

---

<sup>11</sup> Plano Brasil Sem Miséria - Instituído pelo Decreto Nº 7.492/2011 - com a finalidade de superar a situação de extrema pobreza da população em todo o território nacional, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações. Disponível no site: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: junho de 2015.

Vale destacar o recorte temporal que será a seara da investigação: os anos pós - 1990 no Estado Brasileiro, em pleno processo de redemocratização. Assim, identificamos as reformas que aconteceram e como foram pensadas para a organização da Educação Profissional e como as questões de gênero são tratadas, de forma específica com ênfase nas políticas para mulheres pelos seguintes questionamentos: O que informa a história das políticas de educação profissional no contexto de formação e institucionalização do Estado Brasileiro acerca de políticas públicas direcionadas para mulheres?

## 2.1 HISTORICIZANDO AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PELO ESTADO BRASILEIRO

Neste tópico, apresentamos uma síntese da história das políticas públicas de caráter social no Brasil, centrando-se na organização da educação profissional, procurando identificar suas concepções e práticas e como estas direcionam a formação para o trabalho. Objetivamos apreender algumas questões específicas referentes à educação: a finalidade e a gestão dos processos formativos, da formação profissional frente às condições sociais, históricas, econômicas e culturais do Estado brasileiro no transcorrer da história.

Entendemos que, no domínio das políticas educacionais, é possível identificar as concepções de educação profissional, bem como a relação estabelecida entre o Estado e o projeto societário. Assim, é portanto, imperativa a compreensão do processo em que fora sendo tecido o Estado brasileiro e, conseqüentemente, as tramas de sustentação, entre elas, a educação.

### 2.1.1 Fios e Tramas na Tessitura<sup>12</sup> do Estado Brasileiro

Para fundamentar a concepção de Estado e como se deu a formação do Brasil, tomamos como base as contribuições de Manoel Bomfim (2008) e Boaventura Santos (1981).

---

<sup>12</sup> **Tessitura** – Utilizamos esta terminologia com o sentido de organização.



Manoel Bomfim (1968-1932), médico e cientista político, em sua obra *América Latina: Males da Origem* (2008) explicou a formação do Estado Brasileiro e das nações latino-americanas tendo como base argumentativa o processo de dominação exercido pelas metrópoles europeias. Para fundamentar sua exposição, formulou a teoria do parasitismo social, pela qual caracteriza as relações entre as colônias latino-americanas dominadas pelas nações europeias. Para isso, aplica conceitos biológicos (parasitismo) aos fenômenos sociais (atrasos). A teoria do parasitismo social elaborada por Bomfim (2008) nega a questão da superioridade e da inferioridade racial. Serve, assim, para demonstrar que as teorias deterministas de cunho racial, presentes no debate do nacionalismo brasileiro desde o século XIX, eram convenientes apenas para justificar a dominação econômica, política, social e moral das classes dirigentes sobre as massas populares.

O autor inseriu, no centro do debate sobre a formação do Estado Brasileiro o processo de construção da identidade nacional, ressaltando as relações entre a hegemonia das nações dominantes, ditas europeias, e a dependência nas nações latino-americanas. Desse modo, evidenciou a questão étnica como elemento de dominação quando a Europa disseminou a ideia de que negros e índios eram dotados de cultura inferior, selvagem, tornando-os incapazes de se autogovernar. Assim, pensava o colonizador: “Comprado ou vendido, o negro ou o índio era um capital: o chicote, o meio de crescer-lhe os juro, o recurso para que não se extraviasse.” (BOMFIM, 2008, p. 129).

As nações latino-americanas foram sendo organizadas dentro de uma lógica de subserviência do nativo para com o europeu. Para Bomfim (2008), essa condição é que gerou “os males de origem”, a vitimização dos povos latino-americanos a miséria, a deseducação, a falta de instrução, o atraso, a violência.

Lutas contínuas, trabalho escravo, estado tirânico e espoliador – qual seria o efeito de tudo isto sobre o caráter das novas nacionalidades? Perversão do senso moral, horror ao trabalho livre e à vida pacífica, ódio do governo, desconfiança das autoridades, desenvolvimentos dos instintos agressivos. Neste sistema de colonização tinham achado as metrópoles o ideal de vida política e econômica: manter as colônias sob o mesmo regime era a garantia da subsistência. Todos – Estados e Igreja, nobres e mercadores, senhores e tropas – todos se mantinham solidários, absolutamente unificados. (BOMFIM, 2008, p. 139).

Para Bomfim, o atraso dos países latino-americanos, e, em especial o Brasil, se caracterizava na perpetuação da ignorância, na falta de preparo do povo para avançar inclusive para o exercício da liberdade, da democracia e não por uma questão étnica como defendia a ideologia europeia. Eis a defesa da teoria do parasitismo social, isto é, a herança parasitária do modelo de exploração colonial dos países europeus.

Contudo, defende Bomfim (2008, p. 147), “o passado não se constituía em razão para a inércia geral que vinha obstaculizando o progresso dos países latino-americanos”. Para o autor, o rompimento dessa situação dar-se-á por meio de um esforço educacional maciço. Sua defesa se fundamentava na defesa de uma educação primária e pública como caminho de emancipação dos povos latino-americanos, pois havia “[...] a necessidade imprescritível de atender-se à instrução popular, se a América Latina se quer salvar. [...] Aí está o remédio contra nosso atraso, contra a miséria geral” (BOMFIM, 2008, p. 237).

Por fim, o autor aponta um ideário de luta por transformações sociais, provocadas por homens livres, educados, conscientes, mudanças que colocassem o homem, o trabalho, o exercício da vida cidadã como finalidades da existência humana.

Corroborando a discussão, Santos (1981) define o Estado Capitalista como uma relação social que condensa uma diversidade de forças, sendo uma dessas, a dominante. Essa força dominante confere ao Estado o seu formato, ou seja, a sua matriz estrutural: dominar política e economicamente os meios de produção e a força de trabalho: Eis a sua missão.

Nas formações sociais capitalistas, a articulação de forças dominantes é constituída pelas relações sociais de produção e a lógica que orienta todo o tecido social é a lógica da acumulação de capital. Essa visão é baseada na exploração para a extração de mais-valia, através da propriedade não socializada, seja individual ou estatal, dos meios de produção e do uso da força de trabalho apropriada pelos donos dos meios de produção, mediante contrato entre cidadãos juridicamente livres e iguais. Assim, o Estado Capitalista à medida que, ao se condensar como articulador dominante, permite que as relações sociais de produção capitalista, tornem-se dependente da lógica do capital.

Portanto, o Estado Capitalista se constitui na forma política dessas relações e se caracteriza pela dominação estatal oficial, agindo legalmente para assegurar a reprodução da relação de acumulação e acirramento entre os que detêm os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho. Dessa forma, a intervenção estatal tem como finalidade alterar os mecanismos para viabilizar a partilha das taxas de lucros. Ao fazê-lo, ele favorece a emergência das melhores condições para reprodução do capital e não para melhoria na sociedade ou na humanidade (SANTOS, 1981).

Ao discorrer, em sua obra, acerca dos processos históricos que caracterizam a formação das nações latinas, Santos(1981), destaca a influência da visão eurocêntrica na qual a raça e a identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

Em se tratando do Estado Brasileiro, sua concepção se deu mediante o processo de acumulação do poder econômico e político, estruturando-se mediante o processo de colonização, de dominação pelo poder europeu diante dos nativos e africanos. Assim sendo, o Estado Brasileiro, é uma sociedade multirracial, racista e excludente que classifica sua população de acordo com a proximidade dos padrões raciais das classes dominantes (SANTOS,1981).

Conforme o pensamento de Bomfim (2008) e Santos (1981), podemos afirmar que a implantação do capitalismo comercial pelos portugueses foi a forma estruturante da sociedade capitalista brasileira, já que usaram a colônia como uma produtora de gêneros comercialmente valiosos associados às relações escravistas de trabalho. Tudo isso gerou um acúmulo de capital e lucros, e o trabalho escravo foi tido como a base da exploração em detrimento ao trabalho livre.

Nesse processo, as mudanças pelas quais o Estado Brasileiro passou ao longo da sua história, do período colonial, passando pelo Império até a República, podemos dizer que estas foram impulsionadas por interesses das classes dominantes como forma de garantir o domínio político e econômico que se traduzem em poder.

Por fim, tomando como base as concepções defendidas por Bomfim (2008) e Santos (1981) acerca da concepção do Estado Brasileiro, apresentamos a historicização da Educação Profissional, apontando as concepções e ações que

foram desenvolvidas na efetivação e consolidação dos projetos educacionais que sustentaram e sustentam o projeto societário do país, ressaltando a condição do ser mulher no contexto social-hegemônico.

### **2.1.2 Fiando a História da Educação Profissional**

Nossa pretensão é a análise do Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas públicas de educação profissional voltadas às mulheres no tocante a essas políticas para mulheres no Brasil. Para tanto, consideramos imprescindível a compreensão da tessitura do Estado Brasileiro e sua relação com o propósito educacional de formação de uma nação.

Nesta perspectiva, questionamos aqui: quais fios são utilizados para tecer a história da educação profissional dentro de um Estado capitalista? E, a educação da mulher, a que condições fora e está submetida, quais são as tramas para urdir seus fios? Na trama, que fios ou linhas são usados, como eles se unem, ou se separam, quais são visíveis?

Para nos auxiliar nessa discussão, nos ancoramos nas ideias de Antunes (2006), que, ao tratar dos sentidos do trabalho, à luz da teoria marxista, contribui para a construção de algumas considerações, entre as quais, destaca-se o advento do capital e suas implicações ao trabalho. Para o autor, “o sistema de metabolismo social do capital nasceu como resultado da divisão social que operou a subordinação estrutural do trabalho ao capital” (ANTUNES, 2006, p. 21). Desse modo, não se trata de consequência de uma determinação ontológica inalterável, esse sistema de transformações sociais do capital resulta do processo histórico, cujas mediações favoreceram e construíram a hierarquização e divisão social que subsume o trabalho ao capital.

Dessa forma, iniciamos esse diálogo afirmando que as práticas formativas profissionais acompanham as práticas vitais humanas, com fins de preservar a vida, a reprodução individual e a formação das sociedades desde os tempos mais remotos da história da humanidade. Ao longo dos tempos, homens e mulheres na produção de sua existência tem o trabalho como atividade essencial que garante a organização social e a sobrevivência. Dessa forma, procuraram trabalhar dentro de

uma lógica organizacional de transferência de seus saberes profissionais. Esse processo de transferência de conhecimento fundamentava-se na observação direta, na prática e na repetição. Assim, era pela experiência que relembavam e aprimoravam conhecimentos e técnicas de produção de utensílios, aperfeiçoamento de ferramentas, instrumentos de caça, de defesa e demais artefatos que lhes servissem e facilitassem o enfrentamento dos desafios impostos pelo cotidiano e pela natureza. Com sua capacidade cognitiva e o desenvolvimento de tecnologias, as civilizações primitivas enfrentaram as adversidades e inovaram apresentando soluções e interferindo na realidade na qual estavam e estão inseridas (ANTUNES, 2006).

Partindo desse princípio histórico, Manfredi (2002), ao analisar a história da educação profissional brasileira, afirma que, mesmo não existindo a formalidade escolar, os povos nativos – os índios, que ocupavam as terras do Brasil, na época quando os portugueses a invadiram e a dominaram - em suas práticas cotidianas de socialização, de convivência, produziam conhecimento e formavam homens e mulheres no processo de trabalho. Logo, possuíam práticas coletivas educativas e de trabalho.

Tratava-se de um processo de trabalho que era formativo e que se estabelecia na convivência coletiva e tribal dos indígenas, no qual vidas humanas de homens e mulheres se projetavam integradas entre si e para com a natureza. Havia mediações em relações igualitárias que interferiam e transformavam a situação do real. As relações entre os grupos de uma mesma tribo era de solidariedade e partilha de bens, de saberes e de vida. Portanto, seus conhecimentos e suas práticas constituem a gênese dos itinerários formativos para o trabalho em busca da sobrevivência. A transferência dos saberes e da forma de fazer dava-se no exercício “das múltiplas atividades da vida em comunidade” (MANFREDI, 2002, p. 67). Porém, ao considerarmos o processo de colonização a que o Brasil foi submetido, à luz de Bomfim (2008), compreendemos que a formação do trabalhador ficou assinalada, já no início, com o estigma da servidão. Isso ocorreu por terem sido os nativos indígenas e os negros vindos – subtraídos - da África, destinados à condição de escravos sem direitos vinculados à vida, ao trabalho e à educação.

Aos índios e aos escravos foram designados os ofícios que exigiam o emprego da força e a ação manual. A eles, foram destinados, socialmente a responsabilidade do trabalho pesado, das atividades manuais, rígidas, desqualificando-os(as) e tornando suas ações subalternas no processo produtivo. Tais fatores, segundo Manfredi (2002), influenciaram para a cristalização de uma mentalidade que orientou a organização dos processos formativos de cunho profissional, destinando a esses ou essas, primordialmente, apenas a formação elementar e instrumental aos que pertenciam ao grupo social de menor poder econômico: aos pobres; aos trabalhadores. É assentada, nessa perspectiva, que a formação profissional, no cenário da educação brasileira, tece sua organização política e administrativa.

A condição de aprendiz de ofício, em primeira ordem, foi destinada aos índios e negros, fundamentada pela questão técnica da disposição para aprender, entendida como força, habilidades manuais e pela questão social, entendida como a lealdade às estruturas de dominação e à preservação do capital (MANFREDI, 2002).

A expansão da atividade econômica da agroindústria açucareira, bem como a intensificação da extração de minérios e da criação de gado redesenharam a ocupação do espaço, promovendo a interiorização e o surgimento dos núcleos urbanos. Neste último, fixou-se a burocracia estatal e promoveu-se o advento da atividade comercial e dos serviços, deixando de fora as mulheres.

Essas transformações impuseram novas necessidades e, conseqüentemente, novos produtos, novas funções, conseqüentemente, trabalhos mais especializados. Entre os serviços, desenvolvidos nos núcleos urbanos, estavam as escolas jesuíticas de caráter religioso, elementar e instrumental, consideradas os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, “as escolas-oficinas de formação de artesãos e demais ofícios, na colônia” (MANFREDI, 2002, p. 68).

O processo formativo coordenado pelos jesuítas nas oficinas se fundamentava na reprodução das aprendizagens de ofícios vigentes na Europa, quais sejam: alfaiates, sapateiros, ferreiros, enfermeiros, cozinheiros, carpinteiros, pintores, pedreiros, porteiros, entre outros. Os jesuítas organizaram no Brasil Colônia um sistema de educação próprio que se encontra estruturado no documento denominado *Ratio Studiorum*, documento em que foram sistematizados a pedagogia

adotada, os modelos institucionais, a definição curricular e a relação da estrutura educacional (colégios, residências, missões e seminários).

No contexto das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pela transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, tem-se a mudança do *status* do país que deixa de ser Colônia e passa a ser a sede do poder Português. Dá-se o princípio do Brasil Império. Nesse período, ocorre a expulsão dos jesuítas<sup>13</sup> e há uma reestruturação do sistema educacional. A expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, provocou a desorganização no sistema educacional brasileiro existente, forçando o Estado a responsabilidade de montar um outro aparato escolar em substituição ao que os religiosos teriam edificado. Assim, assinala Manfredi (2002, p.74):

As primeiras medidas rumo à constituição do aparelho escolar estatal, vão ocorrer após a transferência do reino português para o Brasil, em 1808. O desmantelamento do sistema educacional jesuítico, contudo, não impediu a rearticulação das iniciativas privadas e confessionais de educação, que se reconfiguraram em outros períodos históricos, embora já não sob a hegemonia jesuítica.

As primeiras instituições públicas a se estruturarem, nesse período, foram as escolas de educação superior, destinadas à formação da classe governante (força armada e administração do Estado), necessária à nova ordem política do Brasil. Portanto, a instituição da educação pública principiou pelo topo e, destinou-se à elite dominante (MANFREDI, 2002).

Os demais níveis – primário e secundário – eram concebidos como formação propedêutica, voltada à preparação para a universidade. O ensino primário (o ensino das primeiras letras), previsto na Constituição de 1824, “como uma instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (MANFREDI, 2002, p. 75), não fora dinamizado, na prática em virtude da manutenção do sistema escravocrata, negando aos escravos o direito à educação. O ensino secundário cujo currículo pautava-se

---

<sup>13</sup> Segundo Cunha (2005) a posição hegemônica ocupada pelos religiosos – Jesuítas da Companhia de Jesus - no campo educacional no Brasil Colônia, foi deslocada no Brasil Império, diante do contexto econômico, político e ideológico de Portugal e a formação do Estado brasileiro, revelando os embates pelo poder.

pela formação humanística, fora desenvolvido em raras instituições<sup>14</sup> e por meio das “aulas régias”<sup>15</sup> de humanidades.

As iniciativas voltadas à formação profissional no Império foram gestadas e mantidas pelo Estado e pela iniciativa privada, com a participação das instituições filantrópicas e militares. As ofertas educacionais foram desenvolvidas apartadas do nível secundário e do superior, com objetivos centrados na promoção da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais. As Casas de Educandos Artífices, financiadas pelo Estado, cuja finalidade residia no acolhimento - em medidas protetivas sociais - e no ensino de um ofício aos que se encontravam à margem da sociedade, entre eles os órfãos e órfãs, as viúvas, os desamparados, entre outros. Ademais, consta, neste período, a criação dos Liceus de Artes e Ofícios, mantidos pela iniciativa privada e pelo Estado, que ofertavam uma formação cujo currículo envolvia as primeiras letras, o ensino das Ciências Aplicadas<sup>16</sup> e o de Artes<sup>17</sup>. Dentro das Artes, incluía-se a formação profissional (a escolha de um dos conhecimentos). Dentre os Liceus criados, um foi destinado, exclusivamente, à formação feminina com currículo próprio: o curso comercial.

Manfredi (2002) destaca que tanto as iniciativas formativas mantidas pelo Estado como as mantidas pelo poder privado disciplinaram a ordem social vigente, estruturando a dualidade escolar, uma vez que as práticas formativas eram orientadas a partir da imposição política de um sistema e currículo que se responsabilizava em formar: (a) a classe dominante (pensante) por meio do ensino primário e secundário de formação propedêutica, necessária ao ingresso na educação superior; (b) a classe trabalhadora, por meio do ensino profissional,

---

<sup>14</sup> Há registros na obra de Manfredi (2002), do Colégio São José e o São Joaquim, no Rio de Janeiro. Este último serviu de gênese para o Colégio Pedro II.

<sup>15</sup> As aulas régias rompem com o pensamento escolástico, instituindo em seu lugar as aulas de primeiras letras e de humanidades, essas aulas pertenciam ao Estado e não a igreja (MANFREDI, 2002). Grifo da autora.

<sup>16</sup> As Ciências Aplicadas compreendiam o ensino de conhecimentos de Álgebra, Aritmética, Geometria plana, espacial, descritiva e estereotômica, Física, Química e Mecânica aplicadas (CUNHA, 2005).

<sup>17</sup> As Artes, compreendia de conhecimentos de desenho da figura humana, ornamental, geométrico, de máquinas, de arquitetura civil e regras da construção, desenho de arquitetura naval e regras da construção, escultura de ornatos e arte cerâmica, estatuária, gravura, talha-doce, água-forte, xilografia, e pintura.



através de organizações e currículos que iam disciplinando os setores populares, mediante instrução cuja ideologia legitimava a dignidade da pobreza.

Assim, quanto à formação profissional, aponta Manfredi (2002, p. 78):

Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as de iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza.

Portanto, as práticas formativas voltadas à profissionalização tanto no período colonial como no Império, defendiam uma educação conformista, assistencialista, compensatória e disciplinadora, destinada aos setores populares e marginalizados - “aos desvalidos da sorte” - no sentido de contribuir para a manutenção da ordem vigente e legitimação da estrutura social e excludente. As relações sociais estabelecidas caracterizavam a condição de benfeitor e beneficiário, reforçando a de dependência e subserviência (GAMBOA, 2001).

Os anos finais da época Imperial e as décadas iniciais de implantação do projeto político republicano no Brasil foram assinalados por transformações socioeconômicas. Essas foram impulsionadas pelos processos de industrialização, pelo fim da escravidão, pela intensificação da imigração, pelo processo de transição de uma organização social de base agrícola rural para uma organização de base urbana-comercial-industrial, animados pela modernização tecnológica. Tais transformações não são peculiares ao Brasil, mas constituem realidades em outros espaços do mundo que se industrializava. O novo cenário da economia impõe ao Estado Brasileiro a adoção de iniciativas políticas educacionais no campo da instrução básica e profissional popular que, segundo Moura, Ramos e Ciavatta (2006) e outros estudiosos afins, legitimaram a dualidade política e pedagógica da educação correlacionada à dualidade social estruturante da sociedade capitalista.

No início do século XX, uma das medidas políticas mais expressivas do período republicano de organização da educação profissional é a publicação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, instituindo a rede de escolas de aprendizes e artífices, cuja finalidade era a formação de operários e de

contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos, desenvolvidos em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos (MANFREDI, 2002). Mais tarde, essa rede eleva-se à categoria de escolas industriais, ancoradas nos interesses do setor produtivo. Percebemos que o projeto educativo, defendido nos primórdios do Brasil republicano, se mantém fiel à ordem social e econômica, orientada pelo ideal liberal positivista<sup>18</sup>.

O processo gradual de industrialização tecido no país, no transcorrer do século XX vai impulsionando e exigindo do Estado Brasileiro estratégias políticas, públicas e sociais que se alinhem ao novo desenho de reestruturação da economia. Nesse perpassar, a educação profissional foi adquirindo uma racionalidade técnica em função das determinações organizativas capitalistas de trabalho. A institucionalização formal da dualidade do sistema escolar ressaltava uma sintonia com a divisão social do trabalho. A escola dual – propedêutica x instrumental - é resultante de uma série de medidas legais e político-institucionais, engenhosamente articuladas e compromissadas com a legitimação dos interesses econômicos do poder hegemônico (MOURA, 2013).

Nesse entrelaçar de décadas, arrematados pelos interesses políticos e econômicos, forjados por uma ideologia desenvolvimentista, dá-se a reforma educacional implementada por Francisco Campos em 1931, culminando com a promulgação da Constituição de 1934. Nesse período, a formação dos trabalhadores brasileiros é tramada como necessidade da expansão industrial, porém à parte da política educacional.

A reforma educacional, promovida por Francisco Campos, reforça o caráter elitista da educação nacional e evidencia o projeto desenvolvimentista associado ao grande capital. Isso porque ao governo coube a responsabilização do ensino secundário seriado e de caráter curricular enciclopédico. A Educação Profissional foi negligenciada, regulamentando-se, apenas, o ensino profissional comercial, sem estabelecer nenhuma relação entre o ensino secundário e o ensino profissional. Assim, quando a ideologia desenvolvimentista vai ocupando os espaços na vida econômica e política do país, não é perceptível uma preocupação sólida com a

---

<sup>18</sup> Aprofundar em HARVEY, David. A Condição Pós-moderna. São Paulo. Loyola.1993. ( p. 117-134. Cap. 6, 7 e 8).

formação técnica, científica e profissional. Oficializa-se, dessa forma, o sistema dual, configurado um segmento de caráter enciclopédico e preparatório para o nível de ensino superior e outro, de caráter profissionalizante, independente, limitado em termos da configuração produtiva e ocupacional. Portanto, sistemas independentes, que reforçavam a dualidade educacional.

Moura (2010 apud MOLL, 2010) faz referências à Constituição de 1937 e legislações correlatas, reforçando os princípios e mecanismos da educação dual e uma organização sistematizada do ensino industrial. Assim, encontra-se grafado no artigo 129:

O ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhes dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários que caberão ao Estado sobre essas escolas ou de seus associados. A Lei regulará os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937).

Compreendemos que o aparato institucional<sup>19</sup> de legitimação das políticas educacionais, ou seja, o aparelhamento burocrático estatal coaduna-se com a estruturação do sistema corporativista e sindical, bem como com o projeto de industrialização em curso na década de 1940. As reformas getulistas foram influenciadas pela regulação fordista-keynesiana<sup>20</sup>, as quais não modificaram as estruturas, apenas promoveram alterações e adaptações, necessárias aos interesses políticos e econômicos dominantes que estavam sendo condicionados pela regulamentação do toyotismo<sup>21</sup> e/ou acumulação flexível (ANTUNES, 2006).

O Estado e seus agentes permaneceram sendo os protagonistas principais das ações governamentais (planos, projetos e programas políticos sociais e de investimento) que se voltavam para o alicerce do parque e do empresariado industrial. Igualmente, os mecanismos legais e as estruturas formativas, construídas,

---

<sup>19</sup> Incluem-se neste aparato: Lei Orgânica do Ensino Secundário e o conjunto de leis orgânicas que regulamentou o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal, que significou um importante marco na política educacional do Estado Novo. Citamos a Lei nº 3552, de 16 de fevereiro de 1959 e o Decreto nº 47.038, de 16 de fevereiro de 1959.

<sup>20</sup> Aprofundar em ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006.

<sup>21</sup> Idem.

ao longo das décadas de 1940 a 1970, foram solidificando concepções e práticas escolares que primavam pelo modelo dualista educacional: educação acadêmico-generalista organizada com base em um currículo formado por um conjunto básico de conhecimentos que se ampliavam na medida em que os estudantes progrediam nos seus estudos; e uma Educação Profissional, organizada sob a orientação curricular fundamentada em informações relevantes à instrumentalização de um ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que oferecesse condições de prosseguimento ao itinerário formativo (FRIGOTTO, 1999).

A política educacional dos governos militares (1964-1974) expressa a dominação burguesa, “se caracteriza não somente pela consolidação e apogeu do autoritarismo, mas também pela realização de reformas institucionais, inclusive no campo da educação” (GERMANO, 2011, p. 101). A política educacional, assumida neste período, resulta da correlação de forças sociais, prevalecendo os interesses burgueses, respaldadas pela ação política dos militares. Neste sentido, as medidas adotadas pelo Estado, respaldadas em ideologias reprodutivistas, de cunho liberal, imputaram ao setor educacional uma relação direta e subordinada à produção.

Ademais, o autor destaca que essas medidas fundamentaram a política educacional nesse período em torno de quatro eixos:

1. Controle político e ideológico da educação escolar em todos os níveis de ensino;
2. Adoção dos princípios da Teoria do Capital Humano defendida por Schultz (1973), que estabelece uma relação imediata entre a educação e à produção;
3. Desenvolvimento da Pesquisa mediante incentivos de ordem mercadológica voltados à acumulação do capital;
4. Ênfase à profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau (GERMANO, 2011).

Desse modo, a organicidade da educação profissional pelo Estado pode ser compreendida como a estratégia de controle social. Assim, o Estado por meio da educação vai assumindo a sua função, ocupando-se da parte que lhe é destinada quanto “à escolarização/qualificação da força de trabalho potencial e ativa”

(GERMANO, 2011, p. 104), conforme as funções adquiridas por ele no contexto do projeto de desenvolvimento nacional.

A 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 – Lei nº. 4.024/61 (BRASIL, 1961), bem como a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) – que reformulou o ensino de 1º e 2º Graus são documentos que reforçam o projeto de nação em curso que vincula a educação ao desenvolvimento brasileiro. Tais documentos jurídicos promovem aberturas para que os trabalhadores adquiram uma possibilidade de acesso à educação superior, visto que ambas tratam de equivalência de estudos/diplomas. Porém, a crítica reflexiva de militantes, que alimentam a luta pela democratização do ensino, ressalta o caráter excludente a que são submetidos os trabalhadores, uma vez que os currículos propostos são um tanto diversos e reforçam a divisão da sociedade de classes.

Segundo Gamboa (2001), as reformas implementadas no Brasil a partir de 1970, se coadunam às reformas implementadas na América Latina. Essas reformas foram impostas por meio de legislações sobre profissionalização do ensino e sobre a organização tecnoburocrática da escola. Nesse período, a organização do sistema educativo estava voltada à formação de recursos humanos necessários à expansão do capitalismo e do desenvolvimento industrial. Constatamos que a expansão do tecnicismo educativo atrelado aos interesses do capitalismo global que exige investimentos em recursos de informática e de multimeios para formar um *homo faber*<sup>22</sup> – eficiente eficaz e útil. Portanto, a educação sofria, nesse momento, intervenções gerenciais sob a orientação do modelo tecnicista. As reformas gestadas estavam impregnadas de um ideário que defendia a aprendizagem metódica, de qualificação profissional, do aperfeiçoamento e da especialização técnica em todos os níveis de formação. Daí, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) ser um dos instrumentos legais mais expressivos desse ideário. Essa lei instituiu a profissionalização universal e compulsória para todo o Ensino Médio – chamado, à época, de 2º Grau – equiparando os cursos secundários de formação científica e os cursos de formação profissional de nível técnico.

---

<sup>22</sup> Aprofundar em FRIGOTTO, G. A produtividade da Escola Improdutiva. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Percebemos que tais adaptações, mudanças e reformas, acompanharam o movimento de adequação que o capitalismo impunha, em face dos desafios impostos para legitimar as suas bases de sustentação. Para Frigotto, Ramos e Ciavatta (2006) e demais estudiosos como Moura, Lima Filho, Silva (2012), dentre outros, essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento quando o país almejava o ingresso no cenário da economia internacional. Desse modo, foi delegada ao sistema educacional a missão de preparação dos recursos humanos para absorção pelo mercado de trabalho. A educação seguia sob a orientação da Teoria do Capital Humano<sup>23</sup> cujas explicações teóricas foram formuladas para justificar as contradições do sistema capitalista, escamoteando o real objetivo: compromisso com a manutenção das relações de força e de desigualdade existentes.

No embate com a formalidade da educação dual tramada com os fios que tecem a história das políticas educacionais, registram-se mobilizações de idealistas que saem em defesa da escola única e da construção da igualdade social. Entre essas manifestações, citamos o Movimento dos Pioneiros<sup>24</sup>, a luta dos movimentos sociais pelos direitos à terra ou mesmo pela inclusão das questões de gênero e de educação étnico-racial. Percebemos que esses embates não se iniciam e se encerram em si mesmos. Eles constituem fios que vão unindo forças e engendrando um tecido de ideias que motivam e fundamentam a luta pela escola unitária, pela efetivação do direito à educação, algumas vezes com coloridos disformes, mas com finalidades voltadas para uma educação mais igualitária dentro do que é possível no mundo capitalista, em um Estado formulador de políticas quase sempre excludentes.

---

<sup>23</sup> Teoria do Capital Humano é uma elaboração de Theodore Schultz de base econômica neoclássica, cujo objetivo foi explicar a influência do fator (H) na produtividade. Aprofundar em SCHULTZ, T. O capital humano: investimento em educação e pesquisa. Trad. de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

<sup>24</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1930) traduziu a visão de um segmento da elite intelectual brasileira que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. O Manifesto, redigido por Fernando de Azevedo, contou com 26 signatários, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país.

Esses ideais de outrora revitalizados no tempo constituem as linhas, os fios da trama que permeiam o momento de transição histórica do Estado militar/ditatorial para a redemocratização do país, no limiar dos séculos XX e XXI.

### **2.1.3 A Tecitura<sup>25</sup> dos Anos 1990 e a Educação Profissional diante das reformas e perspectivas**

Para considerar a amplitude do processo reformista dos anos pós - 1990, convém ressaltar que não é finalidade deste trabalho aprofundar todos os aspectos da reforma, mas apresentar um panorama geral do que foi debatido em relação à política educacional no período, com destaque para a educação profissional.

A tecitura das reformas educacionais pós - anos 1990, segundo Saviani (2008), estão ancoradas nas bases da ideologia neoliberal<sup>26</sup> - uma política liberal readequada para a era da globalização<sup>27</sup>.

Para Cabral Neto (2012), as proposições neoliberais no conjunto das reformas educacionais pós - 1990 foram estimuladas pela lógica capitalista que prioriza a demanda de mercado, a relação custo-benefício, em detrimento de padrões de qualidade que foram e são enfatizados pelos movimentos sociais e entidades científicas no campo da educação. Para o autor, o projeto neoliberal defende a ideia de reformar a educação em todas as suas dimensões, tornando-a mais flexível e capaz de responder às demandas contextuais para aumentar a competitividade dos países e servir ao mercado.

Assim, reforçando esse entendimento, Cabral Neto (2012) diz, ainda, que as políticas dos anos de 1990 foram formuladas a partir das interferências dos organismos internacionais. A Conferência Mundial de Educação para Todos,

---

<sup>25</sup> Tecitura – Terminologia utilizada com o sentido do processo de tecer, dar forma a criação imaginada, planejada.

<sup>26</sup> O pensamento neoliberal passou a influenciar as relações de Estado e mercado a partir da década de 1970. Para o neoliberalismo o Estado deve interferir o mínimo no setor social e não regular o mercado, deixando-o livre para a concorrência e competitividade (JAMERSON, 2001).

<sup>27</sup> A globalização é considerada uma característica inerente ao novo estágio do capitalismo, na visão de Fredric Jameson (2001), que aborda inseparavelmente as relações entre a economia e a cultura na chamada era global. No âmbito econômico, ele afirma que a globalização caracterizou-se por uma rápida assimilação de mercados nacionais até então autônomos e de zonas produtivas a uma só esfera econômica; pelo desaparecimento da autossuficiência nacional em algumas áreas, como a de alimentos, por exemplo; e pela integração forçada de nações do mundo inteiro à nova divisão global do trabalho.

ocorrida em *Jomtien* na Tailândia, em 1990 (Ano Internacional de Alfabetização), foi um dos eventos mais importantes nessa conjuntura. O evento ocorreu tendo como justificativas motivações educacionais e econômicas, lideradas por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, sendo convocada com a finalidade de revitalizar o compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta, traçando metas a serem alcançadas por meio de um projeto reformista do Estado.

Os signatários desse evento, ou seja, os países que participaram da conferência, entre eles o Brasil, assumem compromissos e envidam esforços, passando a programar um conjunto de medidas que resultam na reforma estatal cujos objetivos estão alinhados aos ditames dos órgãos internacionais a serviço do capital.

No Brasil, os desdobramentos dessas orientações culminam na elaboração dos principais documentos referentes à política educacional, que se tornam a própria reforma, assumida nos anos pós - 1990.

A reforma educacional, portanto, se traduz na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) cuja essência traduziu o ideário neoliberal, traído os objetivos que alimentavam as discussões no seio da sociedade brasileira e vinham pautando a agenda da política educacional na elaboração de documentos governamentais como os Parâmetros Curriculares Nacionais; a promulgação do Decreto nº 2.208/1997 que define a organização da Educação Profissional em âmbito nacional e demais documentos correlatos. Esses documentos constituem as bases para a institucionalização das reformas educacionais implementadas nos anos de 1990. Ressaltando a influência dos organismos internacionais no processo reformista, Azevedo e Silva (2012) afirmam que a reforma educativa refletiu os diversos compromissos firmados com o Banco Mundial e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), estando explícitas as orientações de cunho neoliberal.

Observamos que a educação constitui um dos setores da sociedade que foi submetido a uma ampla reforma pautada no atendimento às demandas do mercado



internacional. Neste contexto, a função da escola, se volta para a reprodução e perpetuação da ordem vigente, preparando pessoas – trabalhadores – que atendam aos padrões de organização do processo de produção.

Portanto, as reformas educacionais, implementadas a partir dos anos de 1990, foram focalizadas no currículo, no aparato jurídico, nos processos de gestão. São mudanças pontuais para atender à reestruturação produtiva, à formação da força de trabalho para sustentação dos interesses do mercado que mantém o poder do capital. A institucionalização da separação da formação profissional da formação geral, promovida pelo Decreto nº 2.2008/1997, veio corroborar a histórica dualidade estrutural da educação brasileira (MOURA, 2009).

Porém, aponta Manfredi (2002), quando esses documentos se legitimavam nas iniciativas educacionais nacionais, presenciávamos uma disputa de dois projetos educacionais, sobressaindo, a defesa da educação profissional:

- a) um projeto que encontra sua sustentação na defesa de uma educação pautada nos ideais da democracia, uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos; que a educação média e profissional seja uma formação plural científica, cultural e tecnológica, preparando para o mundo do trabalho e para o mundo acadêmico – defesa que emana da sociedade civil organizada e de educadores e pesquisadores, representados por suas instituições representativas;
- b) um projeto defendido pelo Poder Estatal e pelo empresariado, que se pautava na defesa do mercado internacional, defendendo o ideal de que o país precisava se preparar para ingressar em um novo patamar de desenvolvimento, e os investimentos, na formação e no desenvolvimento de recursos humanos, deveriam estar em conformidade com o processo de modernização produtiva e a globalização da economia e com os modelos educacionais dos países detentores de tecnologia, que se consagravam no mundo como países desenvolvidos . Assim, as políticas propostas e desenvolvidas se encaminharam para atender a esses anseios, justificando-se por meio dos princípios liberais, meritocráticos, defendendo uma liberdade para ascensão ao desenvolvimento por meio do esforço, da capacidade, da iniciativa e do uso racional dos recursos.

Em decorrência desse embate, já no século XXI, projeta-se uma conquista - a publicação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) - que revogou o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 2007), reorientando a Educação Profissional no Brasil e estabelecendo um novo desenho da oferta dessa modalidade de ensino. Esse Decreto se constituiu em uma estratégia de rompimento com a estrutura política dual - prevista no Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 2007) - que separa formação profissional da formação geral, significando, assim, uma conquista política no âmbito da educação profissional, uma vez que a União chama para si a coordenação da política nacional de educação. Nesse sentido, o documento normatiza e assegura a articulação entre a educação profissional e a educação básica (contemplando os diferentes níveis e modalidades), possibilitando uma formação educacional mínima a todo e qualquer cidadão.

A proposta de integração da formação básica com a formação profissional implica um compromisso político e pedagógico, pois a construção da articulação se constitui num repensar e em um novo fazer pedagógico que exige a redefinição de princípios educativos, centrados na integração orgânica entre ciência, cultura, tecnologia e trabalho. Para isso, devemos compreender o trabalho como processo de produção da existência, princípio de aprendizagem, de capacidade inventiva que estrutura e orienta as práticas sociais e, por conseguinte, as práticas pedagógicas e o currículo, adotando-o como princípio educativo. Já a ciência seria um caminho metodológico de apropriação e construção de conhecimento, visto que é criação e recriação pela humanidade de sua natureza. A cultura pode ser a propriedade e uso dos saberes historicamente construído, ou seja, a síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio, incluindo-se os usos da tecnologia como o desenvolvimento de técnicas com fins comuns. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS 2006).

Assim, vemos que, com a institucionalização do Decreto nº 5.154/2004, vários programas educativos voltados à formação profissional são apresentados e operacionalizados, dentre eles: o Programa Brasil Profissionalizado; Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC); Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional; o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos

(Proeja); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec); Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Profucionário); o Programa Nacional Mulheres Mil, objeto deste estudo, entre outros.

Os programas educativos supracitados demarcam o cenário das ofertas educacionais de formação profissional no início do século XXI. Nesse sentido, percebemos que o tear entrelaçou fios de cores e resistências diversas, prevalecendo ora uma tendência, ora outra.

## 2.2 FIOS SEMELHANTES EM NOTAS SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO PARA AS MULHERES

Desde os tempos mais remotos na história das civilizações humanas, o trabalho é uma atividade social central que produz a existência de homens e mulheres e orienta a organização e funcionamento da sociedade. Assim, o trabalho não é do mundo masculino ou feminino, é do homem enquanto ser que produz vida, história, cultura, existência social e humana. A mulher se faz presente no mundo do trabalho porque ela, enquanto ser social, produz sua existência (ANTUNES, 2006).

Considerando o processo histórico da humanidade, Meszáros (2008) afirma que o sistema de produção hegemônico resulta de múltiplas mediações em que prevalece a divisão social hierárquica que torna o trabalho submisso aos interesses do capital.

Antunes (2006) afirma que o sistema de metabolismo social do capital, resultou na divisão social e subordinou o trabalho ao capital, impondo a divisão sexual do trabalho, definindo espaços e funções, numa relação de subordinação da mulher para o homem.

[...] na divisão sexual do trabalho, operada pelo capitalismo dentro do espaço fabril, geralmente as atividades de concepção ou aquelas baseadas em capital intensivo são preenchidas pelo trabalho masculino, enquanto aquelas dotadas de menor qualificação, mais elementares e muitas vezes fundadas em trabalho intensivo, são destinadas às mulheres trabalhadoras. (ANTUNES, 2006, p. 109).

Hirata (2007), ao abordar a organização social do trabalho, oferece indicações relevantes e semelhantes às afirmações de Antunes (2005). Ela considera que:

a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.) (HIRATA, 2007, p. 599).

Definir o ser mulher na sociedade capitalista não é uma tarefa fácil, é de fato, extremamente, complexa. Visto que seu processo formativo envolve contextos múltiplos de classe social, de gênero e de poder. A escritora Elizabeth Badinter (1991, p. 37) assim descreve: “se percorremos os países e os séculos, veremos quase em toda parte mulheres adoradas e oprimidas”. Um conjunto de relações que podem ser vistas a partir da relação entre o bem e o mal; entre o ser frágil e o ser forte; entre o público e o privado; entre o estar na condição de dominante e ser dominado.

Da mesma forma que definir o ser mulher é difícil, escrever sobre sua trajetória, também, o é. Configurar o seu papel social, cultural e econômico no tear dos interesses do modo de produção no tecido social, exige compreensão do entrelaçamento em que seus fios ora são visíveis; ora, invisíveis. Assim, na urdidura, os fios são tramados silenciosamente e emudecidos quase completamente pelos laços ambíguos estabelecidos no interior dos ambientes privados de trabalho, de domínio doméstico ou mesmo, quando no espaço fabril, em ocupações de tarefas repetitivas, de menor qualificação.

Portanto, em se tratando das questões de gênero, com base nos estudos de Scoot (1999) e Hirata (2002, 2003 e 2007), a história das mulheres foi silenciada, negligenciada. A sua existência e a participação na sociedade foi atribuída a uma condição secundária e subserviente ao ser masculino.

Hirata (2002), assinala, ainda, que ao analisar a divisão sexual do trabalho, os indícios apontam para uma compreensão de que a clivagem entre as tarefas masculinas e femininas fora configurada com base nas relações estabelecidas entre

homens e mulheres em face da ocupação dos espaços produtivos, da utilização das técnicas e dos equipamentos. Ao universo feminino foram confiadas e, ao mesmo tempo delimitadas, o lugar na produção, bem como as técnicas que poderiam ser desenvolvidas e os equipamentos que poderiam ser utilizados pela mulher no processo produtivo. Complementa afirmando que “a relação diferenciada das mulheres e dos homens com a técnica e no que diz respeito à qualificação encontra-se no centro da divisão sexual do trabalho” (HIRATA, 2002, p. 197).

A divisão sexual do trabalho, existente antemão no espaço familiar, e a valoração do trabalho feminino fundamentam o ingresso da mulher no espaço fabril. Os papéis (social, cultural, econômico) reservados à mulher subsidiam a lógica de organização do trabalho a ser desenvolvido. As atribuições e o lugar a ser ocupado por ela foram os princípios que orientaram o processo de qualificação ou não da mulher (HIRATA, 2002).

A organização social e os interesses da economia capitalista, reservaram lugares ao trabalho, evidenciando a divisão social entre os que pensam e os que executam, como também constituiu a divisão sexual, marcada pela qualificação, por meio de estratégias ideológicas que negam e, por vezes, mascaram a capacidade criativa do sexo feminino.

Essa lógica de segregação social e sexual do trabalho constitui elemento balizador na compreensão do papel da educação no contexto da sociedade capitalista, visto que, o processo de formação e qualificação das mulheres importa ao capital, como elemento determinante para sua hegemonia.

A difusão das técnicas no processo produtivo, na acumulação do capital, determina o controle da produção. No metabolismo do processo de produção do modelo capitalista - da manufatura, passando pelo taylorismo/fordismo, toyotismo, aos dias atuais – identificamos fatores que são essenciais à perpetuação do modelo hegemônico. Entre eles, destacamos a qualificação da mão de obra masculina e feminina, que se constitui fator preponderante à dominação no cerne do sistema capitalista.

A divisão social e sexual do trabalho importa ao sistema capitalista e impele ao controle. Assim, Hirata (2002), Ciavatta (2011), Antunes (2006) e demais autores que discutem a relação trabalho e educação, apontam que a formação e a

escolarização constituem-se em instrumento político que tem sido utilizado pelo modelo hegemônico a favor da sua perpetuação. Assim, em se tratando da divisão sexual do trabalho, o processo formativo, os requisitos gerados em termos de qualificação, procuraram incutir o lugar, o saber e o fazer da mulher, mediante a profissionalização.

A análise sobre a educação da mulher nos convida a refletir sobre as discriminações sociais e estereótipos elaborados nos processos de educação e de socialização para uma definição de qual qualificação fora imposta ao ser feminino. Esses elementos são, portanto, parte constituinte do arcabouço que justifica a divisão sexual e a organização do processo de trabalho.

Nessa perspectiva, a compreensão do lugar da mulher no mundo do trabalho não pode ser entendida à luz de uma única ótica, mas sob uma perspectiva histórica que envolve estruturas determinantes, como classe social, contexto político, econômico, cultural, etnia, dentre outros; assim, analisa Hirata (2003), considerando os moldes da sociedade capitalista.

Dessa forma, o processo de educação voltado à mulher assim como o do trabalho assumem duplo sentido social e sexual, que classifica sua segregação e, do mesmo modo seleciona e segrega os grupos sociais que constituem a sociedade.

Nesse sentido, Scoot (1995) afirma que, nos mais variados espaços e papéis assumidos pela mulher ao longo da história, considerando as sociedades contemporâneas, é nos princípios do patriarcado<sup>28</sup> que têm sido assentadas as estruturas organizativas, prevalecendo a autoridade masculina sobre a feminina, em espaços privados (domésticos) e públicos cujas ações foram, intencionalmente, consideradas invisíveis socialmente.

Com essa percepção, corrobora Hirata (2002) quando nos conduz à compreensão de que a estrutura (re)produtiva, a organização do trabalho, os aspectos culturais, as diversificadas práticas sociais – em tempos e espaços distintos - foram considerados elementos formadores dos indivíduos, enquanto

---

<sup>28</sup> Patriarcado - O uso do termo patriarcado representa o entendimento das relações em que se estabelece a dominação dos homens sobre as mulheres, na esfera familiar, no âmbito trabalhista, nos espaços públicos e privados, no sistema de comunicação, dentre outros espaços sociais e de poder. Ou seja, em toda a dinâmica social como um todo, procurando inculcar no inconsciente de homens e mulheres, individualmente e no coletivo, a superioridade do homem sob a mulher, enquanto categorias sociais (SCOOT, 1995) .

pertencentes a grupos ou classes sociais. A definição do ser e do lugar da mulher, das suas especificidades, portanto, são construções históricas.

Antunes (2005), citando Scott, aponta que a relação de gênero e trabalho, no atual contexto, impele a relação com as questões de classe. O universo do mundo do trabalho também exige a análise das relações de poder. Assim, a construção da mulher no contexto do modelo hegemônico - do mundo produtivo e reprodutivo – se dá mediante uma construção social sexuada, na qual homens e mulheres que trabalham são desde o núcleo familiar ao espaço escolar, diferentemente, caracterizados e preparados para assumir seus postos no mercado de trabalho.

Por conseguinte, a intensificação da separação da produção de bens e serviços de outras atividades e as transformações tecnológicas modificaram o trabalho da mulher e esse foi sendo empurrado para fora do âmbito doméstico. Esse processo ocorreu de forma universal na medida em que as sociedades foram caminhando no sentido da intensificação da regulação capitalista do processo produtivo. Assim, compreendemos que a emergência da ordem burguesa consolidou a construção de lugares socialmente sexuados, de inspiração patriarcal. Para Antunes (2006, p. 109), “o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho”.

No século XIX, no entanto, como produto da revolução industrial, a figura feminina adentrou num leque variado de ofícios (em troca de salários), ganhou visibilidade, passou a ser observada, tornou-se uma figura revolucionária e um problema que exigia uma resolução urgente, devido às suas especificidades. No Brasil, a modernização, iniciada pelo processo de industrialização nas últimas décadas do século XIX, afetou as ocupações ditas tradicionais. A passagem da manufatura para maquinofatura e a nova organização do trabalho acomodaram, inicialmente, o trabalho de homens e mulheres em função da escassez de mão de obra qualificada, principalmente no setor urbano (MANFREDI, 2002). Muito embora prevalecessem as discriminações e o rebaixamento quanto ao trabalho feminino, pois os postos de trabalhos reservados as mesmas, bem como as condições de trabalho reproduziam os sentidos de inferioridade as quais eram submetidas no universo doméstico.

Assim, a compreensão das políticas educacionais para mulheres traz discernimento sobre o projeto societário, o papel do Estado e as disputas pelo poder no seu interior. Dessa forma, auxilia na identificação do lugar da mulher e o que se deve buscar para o atendimento das necessidades individuais e coletivas dessas - como sujeitos sociais. A aproximação das temáticas, educação profissional e a questão de gênero se justificam pelo fato de ambas terem o intuito de questionar a educação democrática para a cidadania que os Estados se propõem a desenvolver, considerando o modelo hegemônico de organização social.

Muraro e Boff (2002) demonstram que as transformações sociais e econômicas, ocorridas historicamente, intervieram na organização do trabalho, produzindo desmontes: nas comunidades primitivas em que a produção, de responsabilidade de todos e para todos, passou a ser disputada com a questão do excedente; no desmonte do modelo do trabalho artesanal, doméstico para o fabril; de produções antes para a subsistência - para produção e distribuição em massa, bem como, na produção flexível; no uso desenfreado dos recursos naturais. A história demonstra que a relação homem - natureza se perpetrou num ir e vir, num ato violento de desmonte da natureza humana e do meio ambiente.

A literatura consultada aponta que, nos últimos dez anos, o debate sobre educação profissional é extremamente polêmico e polarizado, pois se relacionam às discussões de mercado e de trabalho. Ao se referir às questões de gênero, as discussões ainda permanecem no terreno estrito da divisão sexual do trabalho profissional ou da divisão sexual do poder e do saber. Ou seja, as pesquisas, ao adotarem a perspectiva de gênero relacionada ao trabalho e qualificação focam, em sua maioria, na análise das relações sociais existentes no processo de trabalho, em contextos sociais distintos, verificando se as mudanças que ocorrem no setor produtivo modificaram o cenário das desigualdades/divisões estabelecidas no trabalho, visando identificar as rupturas, permanências e/ou transformações (HIRATA, 2003).

Na história política brasileira, consideramos importante situar a temática e ressaltar que, desde que foi atribuída ao Estado a missão de promover o acesso à escolarização, garantindo a permanência e o êxito, o fazer político e pedagógico, passou a ser mediado por políticas educacionais concatenadas com projeto



societário em curso. Essas políticas públicas explicitam os objetivos que sustentam os projetos políticos e sociais e expressam a articulação entre as forças que nele coexistem, notadamente, as forças econômicas impulsionadoras da produção capitalista (SAVIANI, 1998).

Quanto à formação do Estado brasileiro, os elementos fundantes da sua constituição - raça/cor, classe social, dominação, ideologia do capital – intervieram na definição da identidade feminina, quanto ao seu papel e lugar na sociedade, às mulheres foram atribuídas na contextura social, valores negativados, de inferioridade a sua imagem, a sua cultura, a sua história, a sua formação, ao seu lugar e papel social. Os mecanismos sociais incutiram a ideologia da supremacia do ser masculino como estratégia de manutenção da ordem vigente.

Os processos históricos de inferiorização feminina acompanham as mulheres da infância à idade adulta, são como alimentos para introjeção do que é possível e impossível na vida pessoal e profissional delas, que tem seu espaço de criação e exploração pessoal delimitado, empobrecido, mediante os interesses políticos e econômicos.

Portanto, a educação feminina consiste no projeto educacional assumido pelo Estado brasileiro no seu decurso. Os princípios e os fundamentos são semelhantes. Portanto, a tessitura se guiará por tramas idênticas. Os fios de sua urdidura se entrelaçam imprimindo forma ao tecido, ora são percebidos pelas suas cores e espessuras, ora não aparecem, mas lá estão arrematando a robustez da trama na essência do capitalismo global. Assim, a história do acesso da mulher à educação no Brasil configurou diante de todos os impedimentos e entraves que são próprios da realidade brasileira, em face do seu processo de constituição como Nação.

A dualidade escolar, que impôs um tipo de educação para a classe dominante, e outro para a classe trabalhadora (intelectual para a elite, instrumental para pobres), também se efetivou em escolas segregadas por sexo. Os processos formativos dos três primeiros séculos da história educacional brasileira foram marcados pela conformação social, orientada pela exclusão, pela subserviência ao poder hegemônico e pela delegação às mulheres de ofícios que não estivessem diretamente ligados ao poder econômico.

Portanto, seguindo essa lógica, conforme Hirata (2003), a educação destinada às mulheres desde o Período Colonial, perpassando o Império no Brasil, articulava-se aos fins sociais e econômicos que, de acordo com a classe social a que pertenciam assumiam lugares e papéis distintos: as de classes inferiores desempenhavam todos os trabalhos pesados nas atividades produtivas da época, aprendendo os ofícios na convivência com os mais experientes; as pertencentes à classe superior preocupavam-se com os afazeres domésticos, a gerência do lar, o cuidado com a família, os ensinamentos da moral e dos bons costumes aos filhos. O que as tornava semelhantes no cenário educacional era a condição de não ter acesso à escolarização. Essa autora assinala que tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever. Dessa forma, as práticas formativas pautadas pela desigualdade seja social ou sexual deixaram marcas profundas no sistema educacional brasileiro; o currículo proposto para a mulher, se informal ou formal, era construído pautado pela segregação social e sexual.

A exploração científica acerca de políticas públicas de educação profissional e de gênero aponta para uma relação entre educação, interesses econômicos e questão de gênero no contexto da contemporaneidade tecida por desafios que exigem visão crítica. Essa deve ser inserida na história para que possamos perceber as *nuances* que envolvem os efeitos políticos promovidos na vida das mulheres. Assim, o processo histórico é uma condição à compreensão das relações estabelecidas entre o projeto societário almejado e as condições a que as mulheres estavam submetidas (ROSEMBERG, 2001).

No último quarto do século XX, assistimos a mudanças nos contextos econômico, político, social e cultural em todo o mundo. Os estudos de Harvey (1996) atestam que, a partir da década de 1970, o sistema capitalista atravessa uma fase de transição, passando de uma época<sup>29</sup> quando prevalecia a regulação fordista/kenesyana para uma outra, denominada, por ele, de “acumulação flexível”<sup>30</sup>. O primeiro período baseava-se na expansão material do capitalismo, por monopólio dos mercados, na expansão industrial por meio da produção em massa, crescimento

---

<sup>29</sup> Final do século XIX até os anos anteriores a 1960 do século XX.

<sup>30</sup> Grifos do autor, Harvey (1996).

de postos de trabalho/empregos cuja organização do trabalho, segundo os preceitos do taylorismo<sup>31</sup>, incentivos ao consumo e garantias sociais reguladas pelo Estado<sup>32</sup> e pela organização do trabalho. O segundo período, a partir dos anos de 1970, apresenta-se como os indícios da ruptura em relação à anterior, caracterizando-se pela flexibilização na produção que redimensiona o espaço de e para produção e as formas de organização do trabalho, minimizando a rigidez e ampliando as possibilidades de contratos de trabalho formal, fase esta conhecida como o Toyotismo<sup>33</sup>.

Torna-se significativo afirmar que essa transição não se consolida em todas as sociedades ditas capitalistas, ou seja, não se trata de uma transição linear/temporal. No entanto, é no bojo dessas mudanças que se reservam espaços e funções para a mulher, muito embora estejam forjados na ideologia da inferioridade do ser e fazer feminino com relação ao masculino. Ademais, essas transformações instigam o questionamento da permanência das tradições em face da modernidade e das diversas experiências sociais e culturais. A luta pela adoção da perspectiva feminista chama a atenção para a diversidade e particularidade que as novas técnicas e tecnologias produzem quando introduzidas no contexto da organicidade da produção. Aliada às outras demandas, os movimentos sociais, entre eles, o feminista vai encorpando suas pautas reivindicatórias (BANDINTHER, 1991; HIRATA, 2002; SCOOT, 1995).

No Brasil, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelas ações políticas da ditadura militar instaladas no país, o debate conservador dominante orientava as discussões institucionais públicas e a produção teórica. Nos finais dos anos 1980, temos o início do processo de redemocratização e destacamos o protagonismo dos movimentos sociais, há décadas em luta pela democracia. Eles permanecem insistindo na redefinição da agenda nacional, priorizando a discussão em torno das políticas públicas. Em se tratando do campo de estudos de gênero, verificamos que,

---

<sup>31</sup> Organização do trabalho sistematizada na teoria de Taylor, denominada Administração Científica do Trabalho – em que o trabalho é concebido para ser extremamente dividido, reforçando a dualidade: trabalho intelectual *versus* trabalho manual (HARVEY, 1996).

<sup>32</sup> Estado do Bem estar social – construção de normas sociais reguladoras das atividades econômicas pelo estado, mediante políticas sociais dirigidas a populações excluídas e de baixa renda. (HARVEY, 1996).

<sup>33</sup> Modelo japonês.

no Brasil, sua consolidação acontece no final dos anos 1970, concomitante ao movimento feminista no país. Desde o final dessa década, os movimentos sociais de mulheres vêm pautando suas reivindicações em exigências junto ao poder público, insistindo na incorporação da perspectiva de gênero nas políticas públicas.

Para Hirata (2003), a Constituição do Brasil de 1988, produzida no âmbito da luta democrática contra a ditadura é um dos marcos de formalização da cidadania. Com todos os limites e possibilidades, essa Carta Magna, criou os espaços jurídicos para o desenvolvimento de políticas de direitos. Portanto, é com a Constituição de 1988 que a mulher brasileira tem a garantia de direitos como caminho para o exercício da sua cidadania. Inicia-se, nesta, o processo de abolição de inúmeras discriminações com intuito de imprimir visibilidade a sua condição de ser mulher, em face das suas necessidades ora comuns, ora singulares aos demais.

No tocante à educação, as discussões sobre gênero e formação profissional no cenário escolar ainda carregam representações dogmáticas. Entretanto, a participação dos movimentos sociais nos debates sobre cidadania, principalmente do movimento feminista e a preocupação da academia com estas questões vêm tornando-as visíveis. Para Hirata (2007), essa discussão alia-se a outras de interesses correlatos que a contemporaneidade vai exigindo, tais como: o mundo doméstico, o acúmulo de funções, a duplicidade na jornada de trabalho, vínculos entre políticas de emprego e políticas para família, acesso às funções especializadas e públicas, entre outros. Mas, todos constituem campos de debate acadêmico e embate político, apresentando contribuições para o processo de consolidação da cidadania feminina.

Após anos de 1990, identificamos a movimentação do Estado brasileiro no intuito de atender às exigências e aos direitos conquistados em instrumentos jurídico-legais que procuram sistematizar as ações e criar as estruturas organizativas para efetivação das políticas. A criação da Secretaria Especial de Políticas para Mulher (SPM), vinculada à Presidência da República; a realização das Conferências Nacionais para Mulheres; os Planos Nacionais de Políticas para Mulheres; a Lei nº 11.340/06 (BRASIL, 2006), conhecida como Lei Maria da Penha; o Programa Nacional Mulheres Mil (BRASIL, 2012), foram ações que, entre outras, focaram na garantia do exercício da cidadania das mulher. Observamos que o poder estatal

assume a função de criar as condições que, ao mesmo tempo, favorecem a acumulação e legitimam a ordem social e econômica em defesa dos interesses de sustentação da classe dominante, atendendo, parcialmente, aos interesses advindos do meio popular sistematizados e representados pelas forças sociais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

Salientamos que há mais ou menos três décadas a discussão sobre o papel da mulher para o desenvolvimento econômico nas contribuições acadêmicas e técnicas tem insistido para que ela seja incorporada à questão de gênero na agenda das políticas públicas. Essas produções têm assumido uma postura crítica que aborda a questão homem e mulher como categorias sociais historicamente produzidas e que desempenham papéis ao mesmo tempo: diferentes e similares na sociedade. Portanto, tem diferentes necessidades, sendo imprescindíveis oportunidades igualitárias de formação e participação social, fundamentadas em uma base unitária, democrática e cidadã (MACHADO, 1999).

Situar a trama em que ocorre uma política pública voltada para mulheres que emerge na envergadura de um campo de disputas acirradas foi o que fizemos até aqui nesse espaço do tear do poder político e econômico que dispõe seus fios e tece suas amarras.

A atual legislação educacional no campo da educação profissional traduz duas possibilidades de iniciativas educacionais no campo da formação profissional: a que une e a que segrega. A integração da educação básica com a formação profissional em um único projeto e a permanência da separação da educação propedêutica, da formação profissional/técnica de instrumentalização. Nesse encontro e desencontro de pontos é que vão sendo tecidas as propostas governamentais, materializando-se os interesses que sustentam o lastro em que se assenta o tear do empreendimento capitalista.

Nessa tecitura<sup>34</sup> e na trama de linhas e fios que no seu conjunto constroem o tecido, há, também, combinações que fazem o desmontar dos pontos e encontros desses fios, retalhando o tecido. É assim que damos continuidade a este trabalho

---

<sup>34</sup> Reforçamos que o uso da terminologia “Tessitura” é empregada no sentido de organização. Enquanto, “Tecitura”, designa os processos quem envolve o ato de tecer, o conjunto de linhas, cores e a trama determinada.

para conhecer a tessitura das políticas educacionais como condição para análise de uma política específica: o Programa Nacional Mulheres Mil, que será abordado, de forma detalhada, na continuidade deste trabalho.

### **3 POLÍTICA PÚBLICA PARA MULHERES E CIDADANIA E A TRAMA DO PROGRAMA MULHERES MIL**

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

SANTOS (2003).

Iniciamos esta seção citando Santos (2003) por entendermos que a discussão sobre políticas públicas passa pelo reconhecimento do papel do Estado e da garantia de direitos aos cidadãos. Sua obra sugere que o modelo democrático<sup>35</sup>, praticado nas sociedades capitalistas, se constitui em práticas que, ao invés de promover a redistribuição social – a destrói. Assim, ele aponta as limitações que o modelo hegemônico tem em promover ações de essência democrática, cujo poder e riqueza são divididos em prol do processo emancipador do homem no conjunto da sociedade.

O conceito de democracia em Santos (2002, 2003) é aqui colocado no sentido de provocar a discussão sobre o direito à educação, o exercício da cidadania, a proposição da política pública, a intervenção estatal e a inclusão das mulheres. Esses elementos estão presentes na análise do Mulheres Mil como ação que se propõe a contribuir na efetivação dos direitos, na democratização do acesso ao conhecimento, à formação, à qualificação da mulher no contexto da educação brasileira.

Para levar a efeito um estudo acerca de uma política pública de caráter social, compreendendo a reforma dos anos pós - 1990 e suas implicações no anos iniciais

---

<sup>35</sup> Democracia entendida à luz de Santos (2002; 2003) que defende a emancipação social com base em experiências democráticas, participativas que não se coadunam com a lógica capitalista de produção.

do século XXI, é necessário perscrutar seu entorno. Ou seja, torna-se imprescindível considerar como ocorreram os processos políticos, econômicos e sociais mais recentes que levaram à adoção da política do neoliberalismo no Brasil e na América Latina.

Santos (2003) destaca o modelo de democracia liberal, implementada nas nações latino-americanas procurando compreender avanços e limitações na conquista e garantia de direitos, destacando a luta dos movimentos sociais para o desencadeamento de processos democráticos.

No entanto, nesse contexto, coube às mulheres desenvolver estratégias de luta e de combate para suportar e superar o que lhe é imposto. Além da divisão social, há a segregação pelo sexo, um não anula o outro; essa segregação se sobrepõe e quanto maior o nível de pobreza, maior o sofrimento.

Nesse sentido, o movimento feminista, protagonista na luta pelo reconhecimento e valorização da mulher – quanto ao seu papel e lugar – na sociedade, constitui uma das forças de resistência e luta em prol da democracia, da garantia da igualdade de acesso, de uso, de propriedade dos bens sociais e culturais historicamente construídos em nome do bem comum e da organização da sociedade.

Já discorremos nos capítulos anteriores, de forma superficial, sobre as contexturas políticas que materializaram a função do sistema educacional brasileiro e permitiram perceber como se deu a sua estruturação e de como a sua função se coaduna com a manutenção da ordem social hegemônica. Essa ordem sustentou a formação do Estado Nação, chamado Brasil.

Días (2007), ao tratar da questão da desigualdade na América Latina, ressalta que, atualmente, este é o lugar mais desigual do planeta. Para a autora, essa constatação se apresenta em facetas distintas, sendo econômicas, políticas e sociocultural, apontando que a desigualdade acompanha a história da América Latina e se estrutura pelo fator concentração de renda, entre outras questões preconceituosas.

Para Días (2007, p.130):

[...] a desigualdade não só foi produto da concentração da renda, como também das interações sociais, marcadas pela existência de relações assimétricas que se estabeleceram entre os colonizadores europeus e a população originária da América Latina.

Essa desigualdade tem se efetivado na relação entre a educação básica e a educação profissional, e se encontra assinalada historicamente pela dualidade estrutural<sup>36</sup> e pela funcionalidade da educação, obedecendo ao modelo de desenvolvimento econômico do país. Tal percepção nos permite compreender como as políticas sociais implementadas como iniciativas educacionais se mostravam organizadas, de modo a distribuir de forma regulada o conhecimento e os saberes de acordo com a origem de classe.

Abordar a educação profissional aliada às discussões sobre políticas educacionais para mulheres no contexto das políticas públicas requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o cenário das políticas públicas sociais, que representam a materialidade da intervenção do Estado.

A apreciação das políticas públicas de educação profissional na perspectiva das relações sociais de gênero (centrando-se nas mulheres) e no contexto no qual elas são produzidas evidenciam um tenso processo de negociação que determina o cerceamento e/ou a concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados – separada ou articuladamente – pelo Estado e pelos movimentos sociais que pressionam por: novas políticas públicas; pela ocupação de espaços de ação pública; e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade. Tanto o Estado quanto os movimentos sociais nas suas respectivas pluralidades, articulam-se e/ou disputam acirradamente interesses sociais que se fazem presentes nesse processo. Nesse conjunto de relações, necessariamente conflituosas e, por vezes contraditórias, a formulação dessas políticas, bem como a produção de conhecimento sobre elas, remete à discussão de complexidades, que também se inserem em cenários mais amplos e de alcance internacional.

---

<sup>36</sup> A divisão do trabalho em mental e físico resulta do processo de estruturação da sociedade dividida em classes (diferenciação social). Esta divisão orienta a organização dos sistemas educacionais e se constituem os objetivos de ensino (MOURA, 2013).



Desse modo, podemos resgatar nesse mesmo espaço, as particularidades da política educacional, devidamente contextualizadas no campo da educação profissional, como também o itinerário formativo voltado às mulheres na conjuntura da sociedade capitalista e na luta pela democratização das formas de poder (ser, estar e agir), economicamente pensado pela lógica do capital.

A temática desta pesquisa, a análise do Programa Nacional Mulheres Mil, no contexto das políticas públicas de educação profissional e de gênero do Brasil insere-se nas discussões sobre o ideário de educação como instrumento de desenvolvimento e exercício da cidadania. Isso porque o Programa centra-se num processo de superação das desigualdades sociais pelas vias da educação, optando-se como formação inicial, pela educação profissional. Esse ideário, afirma Cabral Neto (2004), está densamente presente, embora com matizes diversos, nos discursos acadêmicos e científicos, bem como, nos mais diversos planos e programas governamentais no âmbito nacional e mundial, assumindo configurações próprias em cada contexto social.

Considerando que várias questões balizam essa análise, neste capítulo tratamos da apresentação do Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas de educação profissional no âmbito das políticas públicas sociais, fazendo o recorte temporal pela reforma do Estado pós-anos 1990. Explicitamos como ocorreu a tessitura do programa, evidenciando as tramas que entrelaçaram os fios, e como estas, por sua vez, sustentam as ações governamentais e firmam as intervenções do Estado brasileiro.

### 3.1 NO TEAR ESTRUTURANTE A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL NOS ARREMATOS DA EDUCAÇÃO DAS MULHERES

Antes de iniciarmos a discussão no âmbito das políticas públicas educacionais no contexto da formação profissional e das questões voltadas às mulheres, é urgente a compreensão do que vem a ser política pública.

Após várias leituras e estudos, percebemos que não há uma inusitada e excepcional definição acerca do que seja política pública, trata-se de uma definição polissêmica, assim como são os conceitos no campo das Ciências Humanas. Assim,

a definição da expressão política pública relaciona-se a uma trama de ideias e interesses, cuja essência alimenta-se do ideário social de sustentação do capitalismo como ordenador da produção.

Na literatura consultada, encontramos uma diversidade de definições que, ao longo da discussão, nos servem de apoio para delinear entendimento acerca dos interesses que estruturam o poder e a ação da educação na construção do ser social mulher.

Traçar um conceito de política pública não é simples, visto que, na literatura especializada, não há um consenso quanto a sua definição. Portanto, assentamos nas definições que melhor se coadunam com a abordagem histórico-crítico-social. Assim, iniciamos pelo entendimento do significado da palavra “política” e da palavra “pública” e suas relações.

Na definição clássica<sup>37</sup>, a palavra política é de origem grega - *politikó* - traduz à condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Por sua vez, a palavra pública, de origem latina - *publica* - significa povo, do povo.

Segundo Oliveira (2010), a partir da etimologia da palavra, política pública se refere ao desenvolvimento a partir do trabalho do Estado junto à participação do povo nas decisões. No entanto, historicamente, essa participação assumiu aspectos distintos no tempo e no espaço cujas ocorrências deram-se por formas diretas ou indiretas (por meio da representação/ da democracia representativa)<sup>38</sup>.

Assim, ancorados na teoria marxista, concebemos a política como uma criação social e histórica, cujas ações estão diretamente e, por excelência, voltadas à instituição da sociedade e sustentação dos seus interesses, no caso brasileiro essas acompanham os interesses da classe dominante. Porém, vale destacar que um agente sempre foi fundamental na propositura e implementação da política pública social: o Estado.

Dessa forma, as políticas públicas constituem o arcabouço estatal que permite a formalização, a organização e a operacionalização dos interesses sociais

---

<sup>37</sup> Definição Clássica é influenciada pela obra de Aristóteles (LYRA, 2006).

<sup>38</sup> Democracia representativa e participativa, estratégias organizativas do Estado Moderno, a luz do liberalismo. (LYRA, 2006).

e econômicos de efetivação do ideário societário. Nesse sentido, o Estado tem na política, os meios e a materialização dos seus princípios e ideais.

Servindo-se da afirmação de Gobert Muller (1987 apud CABRAL NETO, 2003), políticas públicas é sinônimo de o “Estado em ação”; ou seja, as políticas públicas representam o Estado - passivo ou ativo – diante da realidade social de Nação.

Na visão de Bobbio (2000, p. 159), a palavra política encontra-se associada “a tudo o que se relaciona à cidade, civil, sociável ou social”. Igualmente, a palavra pública, sinaliza tanto os destinatários como também os agentes da política. Para o autor, trata-se de uma atividade humana ligada à obtenção e à manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem.

Segundo Ribeiro (1986, p.13), o termo política “[...] na linguagem comum ou na linguagem dos especialistas e profissionais, refere-se ao exercício de alguma forma de poder e, naturalmente, às múltiplas consequências desse exercício”.

Souza (2003) nos apresenta uma sistematização, destacando as definições que fundamentaram pesquisas sobre políticas públicas, no limiar entre os séculos XX e XXI, de forma específica no Brasil; vejamos: (a) Mead (1995), a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas; (b) Lynn (1980), conceitua como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos; (c) Peters (1986) segue mesmo viés: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos; (d) Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”; (e) Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Com base nesse inventário conceitual sobre políticas públicas, Souza (2003, p.13) expõe o seu entendimento acerca das políticas públicas, afirmando ser o:

campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de

política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Souza (2003), destaca, ainda, que o sentido contemporâneo para o termo política pública, situa-se na compreensão das condições democráticas das nações e na gama de arranjos institucionais de governos, que se tornou necessário para se fazer a governabilidade, aqui compreendida como as condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis. São essas condições adequadas, enquanto atitudes de governos (sejam eles de âmbito internacional, nacional, regional/estadual ou municipal), que caracterizam as políticas públicas.

Corroborando o exposto nos parágrafos anteriores, apresentamos a definição desenvolvida por Azevedo (2003) a partir da articulação entre as compreensões de Dye (1984) e Lowi (1966). O autor definiu que política pública é “tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (AZEVEDO, 2003, p. 38). Para ele, política pública é coisa para o governo, cujas ações destinam-se ao povo. Assim, governo e povo exercem política.

Percebemos, então, que existe uma variedade de definições e que é evidente uma distinção entre política e política pública. À luz dos autores já mencionados, compreendemos que uma política será pública quando efetivamente contemplar interesses públicos, ou seja, voltados à coletividade. Não que isso seja uma mera fórmula justificadora, mas a realização desejada pela sociedade.

Ressaltamos que uma política pública também deve ser expressão de um processo público, no sentido da possibilidade de participação de todos os interessados, diretos e indiretos, permitindo manifestação clara e transparente dos interesses respectivos. Desse modo, é possível afirmar que a política pública traz consigo, como pressuposto, a participação dos cidadãos na tomada de decisões acerca de projetos e atividades que irão influenciar diretamente suas vidas

Azevedo (2003), fundamentando-se nos estudos de Theodore J. Lowi<sup>39</sup>, considera as áreas de interesses da ação do poder do Estado (Governo) que se apresentam no campo da educação, da saúde, da segurança, da ciência e tecnologia, da agricultura, da cultura, entre outras de importância destacada. Para

---

<sup>39</sup> Theodore J. Lowi, Cientista político. Sua pesquisa é a América/ governo / política pública.

isso, classificou as políticas públicas com base na análise dos impactos esperados na sociedade, apresentando quatro tipos de políticas públicas:

- a) Políticas regulatórias – que estabelecem padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos ou privados – como exemplo, citamos, código de trânsito, código penal, leis proibitivas, leis de controle.
- b) Políticas distributivas – que geram benefícios concentrados para alguns grupos de atores e custos difusos para toda coletividade/contribuintes; implicam as ações cotidianas que todo e qualquer governo precisa fazer, referem-se à oferta de equipamentos e serviços públicos, mas sempre feita de forma pontual ou setorial, de acordo com a demanda social ou a pressão dos grupos de interesse – exemplos desse tipo de política são as leis de incentivos fiscais, de implantação de subsídios, programas e projetos de beneficiamento.
- c) Políticas redistributivas – concedem benefícios concentrados a algumas categorias de atores e implicam custos concentrados sobre outras categorias de atores; consistem em redistribuição de renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos – as cotas raciais para as universidades, políticas de benefícios sociais ao trabalhador, programa Bolsa Família, são exemplos desse tipo de política.
- d) Políticas constitutivas – são as regras gerais que determinam os poderes aos poderes e aos autores das demais regras. São políticas que definem as competências, jurisdições, regras da disputa política e da elaboração de políticas públicas – a constituição de um país, as regras do sistema político-eleitoral, a distribuição de competências entre os poderes e esferas, são exemplos desse tipo de políticas.

É significativo ressaltar que o limiar dessa tipologia de políticas públicas não é de fácil percepção, pois poderá agregar mais de uma característica, criando, inclusive, preconceitos inter-relacionados (AZEVEDO, 2003). Contudo, nos arvoramos a classificar o Programa Mulheres Mil como uma política redistributiva inserida no conjunto das ações do Plano Brasil Sem Miséria.

Segundo Poulantzas (1985), quando se enfocam as políticas públicas em um plano mais geral, a análise requer uma abstração. Isso significa que esse enfoque

requer a compreensão das estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* do seu espessamento. Em uma análise de políticas públicas, compreendemos as quantidades e o que está além dos resultados quantitativos. É imperativa a análise dos elementos que envolvem a contextura.

Portanto, refletir sobre as políticas públicas é uma atitude política, exige uma tomada de posição teórica, pois implica a compreensão das ações governamentais, das condições sociais evidentes, da percepção dos interesses em disputa, do entendimento das bases normativas que orientam o plano de governo em ação.

Oliveira (2010), sustentando-se na afirmação de Dye (1984), apresenta a seguinte definição acerca de políticas públicas e de um recorte dessas políticas; as educacionais:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 4, grifo do autor).

Em face das concepções apontadas, define-se política pública como uma ação política, institucionalizada, que envolve diferentes atores e contextos, influenciados por marcos regulatórios que representam as perspectivas, os compromissos do fazer e do não-fazer do Estado, uma vez que as políticas são permeadas de intenções. Assim, as políticas públicas representam o Estado em atividade, materializado na efetivação de um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (saúde, segurança, habitação, educação.).

Em se tratando da educação, servimos da concepção de Pinto que defende a educação como “processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (PINTO, 2010, p. 31).

Na sociedade capitalista, em que o trabalho está submetido ao capital, a dominação é promovida mediante a reprodução. A educação, nesse contexto,

constitui o instrumento de estigmas da essência do capital, visto que assume o compromisso de “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também, gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZAROS, 2008, p. 27). Homens e mulheres são submetidos a processos formativos de legitimação da ordem vigente. No caso das mulheres, acrescenta-se o servilismo à figura masculina.

Nesse sentido, compreendemos que as políticas públicas educacionais se configuram a educação institucionalizada. Essas políticas traduzem o processo formativo imposto ao homem pelo projeto societário, cujas intenções se justificam no processo de integração ao modo de ser social hegemônico.

A educação, portanto, está relacionada ao fazer do governo, por meio de suas ações, assumidas no processo de escolarização, determinadas por fatores de ordem econômica, social, política, cultural, responsabilizando diferentes atores.

A política educacional se materializa no processo regulatório das proposições governamentais que visam à organização institucional da educação - educação escolar, que por sua vez, norteiam as mais diversas ações planejadas e implantadas por meio de – projetos, programas – que alcançam os diferentes níveis educacionais, mediante práticas formativas que justificam os fins.

Reconhecendo o contexto em que se deu a tecitura do Estado brasileiro, a educação profissional, em nosso país, enquanto política público-educacional, foi gestada à luz dos interesses do capital.

Em se tratando do recorte temporal deste trabalho, os anos pós 1990, período de redemocratização do país, destacamos que se tornou desafiador a formulação das políticas públicas que se comprometessem em superar o uso de argumentos simplistas, reducionistas, assistencialistas de parte dos atores sociais imbricados na agenda da formulação das políticas, em diferentes campos de disputas, capazes de criar as ações sólidas, inovadoras que na correlação de forças permitissem a atuação de diversos segmentos sociais, em face das proposituras políticas neoliberais.

Convém ressaltar que estamos em processo de democratização, visto que demanda uma permanente vigilância, pois carregamos uma cultura política com

fortes heranças autoritárias, centralizadoras, conservadoras, mantenedora de privilégios de uma determinada classe social. Assim registra a história (MANFREDI, 2002).

Nesse campo de restrições e contradições que a nossa sociedade estabelece, a educação profissional voltada à mulher, constitui-se em um significativo tema para reflexões e um campo fértil para diferentes incursões teóricas e tentativas de superação. Para tanto, a análise acerca do Mulheres Mil articula-se com a possibilidade de pesquisa dentro deste contexto de formação profissional correlacionada à questão de gênero, e sobretudo, no exercício da cidadania, discutindo o direito à educação, o direito que a mulher tem de se educar, de se profissionalizar.

Rego e Pizanni (2013, p. 52) afirmam que “a estrada da cidadania das mulheres foi feita de muitas outras veredas, exatamente porque são várias suas modalidades de exclusão da vida pública”. Portanto, as várias formas de marginalização, de negação, se refletem no processo de conquista e vivência da cidadania feminina.

A literatura situa a política pública de caráter social como uma dimensão necessária à democracia e ao exercício da cidadania. A sua implantação da mesma está diretamente ligada aos valores de equidade. Rego e Pizanni (2013) apontam que, no conjunto institucional brasileiro, as políticas públicas integram um sistema de ação complexo, resultante de inúmeras causalidades e distintos atores e campos de ação e, em se tratando da ação social, tem sido pertinente, nas últimas proposições, movimentações do Estado brasileiro: a proteção contra riscos, combate à miséria, desenvolvimento de capacidades que possibilitem a superação das desigualdades e contribuam para o exercício da cidadania.

Partindo desse pensamento, as políticas públicas têm se tornado instrumentos institucionais forjados com o objetivo de assegurar aos indivíduos as condições materiais de vida que permitam, como cidadão, exercer seus direitos sociais e cívicos.

Dessa forma, questionamos: como situar o Programa Nacional Mulheres Mil, no contexto das políticas públicas de educação profissional e gênero no Brasil? Na



montagem do Programa, como foram colocados seus fios? Como eles se entrelaçam? Como se firmam na contextura?

### 3.2 POLÍTICAS PARA MULHERES NA (IN)VISIBILIDADE DOS FIOS

As tramas que perpassam a história da humanidade e, de forma contextualizada, a América Latina e o Brasil, devem ser consideradas para percebermos que os movimentos sociais contribuíram para que a urdidura estatal reorganizasse os fios no seu entrelaçamento para a formatação da contextura social, bem como suas possíveis intervenções. Alves (1982), Ávila (2001), Farah (2004) Godinho (2000), Hirata (2002), Piovesan (1998), Rosemberg (2001), relacionam em seus estudos vários movimentos, dentre os quais, destacamos: movimento *hippie*, movimento antirracismo, movimento estudantil, Teologia da Libertação, lutas contra as ditaduras na América Latina, Educação Popular, Revolução Cubana, movimento dos Trabalhadores Sem Terra, pela independência de países Africanos e de forma especial, o movimento feminista.

Articular política de educação profissional e gênero exige retomar as bases históricas do movimento feminista brasileiro que não constitui uma análise simples, pois a luta em defesa dos direitos da mulher, respeitando-se suas singularidades, se arquitetou sobre bases epistemológicas diversas.

Para Piovesan (1998), as medidas protetivas internacionais, elaboradas com base em conferências mundiais e sistematizadas em vários documentos, voltadas aos direitos humanos, ao longo de seu desenvolvimento, serviram de apoio ao movimento feminista e permitiram que este apresentasse feições e vertentes diferentes. Para exemplificar, conforme Piovesan (1998), citamos as necessidades que pautaram e ainda pautam as lutas feministas no Brasil e no mundo:

- a) o direito à igualdade formal - pauta do movimento feminista liberal;
- b) a liberdade sexual e reprodutiva – pleito de defesa do movimento feminista libertário radical;
- c) o fomento da igualdade e autonomia econômica - bandeira do movimento feminista socialista;

- d) a redefinição de papéis sociais - lema do movimento feminista existencialista e;
- e) o direito à diversidade sob as perspectivas de raça, etnia, dentre outras – pauta de reivindicação dos movimentos étnicos, culturais, em defesa da diversidade. (PIOVESAN, 1998).

Assim, entendemos que as reivindicações foram e ainda permanecem, na pauta das agendas políticas e na seara do poder estatal, pois o campo e os motivos da luta persistem cada uma a seu modo. Essas vão incorporando seus lemas, garantindo conquistas nos tratados internacionais de proteção aos direitos humanos, os quais intervêm em âmbito nacional, definindo metas, estratégias a serem alcançadas como forma de garantir a cidadania.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), constitui um dos mais importantes tratados internacionais, nele as múltiplas dimensões - ética, jurídica, política, econômica, educativa, social, histórica e cultural – dos direitos humanos são sistematizados e se apresentam como orientações nos mais diversos protocolos, pactos, conferências internacionais, cujos países signatários desse acordo, têm compromisso firmados e adotam em suas políticas.

No entanto, a garantia dos direitos universais do homem, ainda constitui objeto de luta nos mais diversificados espaços nacionais, reforçando a peleja mundial. No primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>40</sup> estabelece que: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade” (Centro de Informações das Nações Unidas Rio de Janeiro, 2009).

---

<sup>40</sup> A consulta ao documento deu-se em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso dezembro de 2015. Preâmbulo do documento: “Estes são os direitos de: Atribuídos em Enunciados pela Organização das Nações Unidas na Declaração Universal dos Direitos Humanos no dia 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos cujo texto, na íntegra, pode ser lido a seguir. Logo após, a Assembleia Geral solicitou a todos os Países - Membros que publicassem o texto da Declaração para que ele fosse divulgado, mostrado, lido e explicado, principalmente nas escolas e em outras instituições educacionais, sem distinção nenhuma baseada na situação política ou econômica dos Países ou Estados” (UNIC/RIO/005, janeiro de 2009(DPI/876)).

Servindo-se do que preceitua esta declaração, o questionamento, a seguir, é bastante pertinente: As mulheres e homens que nasceram em nosso país, e ainda nascem, ao longo da sua existência, foram e são tratados de forma igualitária quanto aos seus direitos? A realidade social de homens e mulheres em nosso país evidencia a igualdade? As ações do Estado Brasileiro, mediante seus governos, estabelecidos historicamente, implementaram políticas emancipatórias, de garantia de direitos sejam eles políticos, sociais e civis? A educação é garantidora da cidadania? Aos homens e mulheres foram e são dadas condições de acesso, permanência e êxito na escola, frente as suas singularidades? No mercado de trabalho são tratados em condições de igualdade? São questões que não responderemos neste trabalho, mas merecem ser colocadas em perspectiva de reflexão.

Para Muraro e Boff (2002), a luta e o reconhecimento do direito de ser mulher, em posição de igualdade diante do ser homem, atravessa tempos históricos, culturais, sociais e uma luta antiga e atual. As disparidades de gênero alinham-se às disparidades étnicas, econômicas, sociais. No que se refere à realidade brasileira, a discussão dos direitos humanos é política, é um todo (jogo) de interesses. Assim, assinalam os autores que, em função das raízes liberais, individualistas, grande parte da luta dos direitos humanos na contemporaneidade, concentra-se em alguns eixos que interessam mais a classe dominante, como os direitos à liberdade de expressão, à liberdade religiosa, à liberdade de imprensa, à liberdade de propriedade. Defendemos, assim, que se faz necessário priorizar, entre os direitos humanos, os direitos sociais, a partir dos quais seriam definidos os outros direitos.

Nesse sentido, o embate que trava o movimento feminista no Brasil visa à garantia da igualdade de direitos sociais, civis e políticos de forma que a realidade social das mulheres se transforme. E, qual realidade precisa ser transformada?

A luta feminista persegue a promoção de mudanças significativas na vida das mulheres e meninas brasileiras que exige um projeto de nação, que priorize a inclusão, a garantia dos direitos civis, políticos e sociais. O Estado enquanto promotor da ação pública, das políticas sociais voltadas ao bem comum, necessita pautar-se num ideário de emancipação humana.

A situação da maioria das mulheres traduz a condição de pertencimento as classes sociais estruturantes, no contexto do sistema capitalista. Se os dados representam uma realidade social, e a política pública é o Estado em ação, o que tem sido feito e/ou não tem sido feito para superar, ou mesmo perpetuar essa realidade? Quais políticas estão sendo implementadas? Quais são suas bases de sustentação? São essas as questões fundantes de nossas reflexões, contudo, reconhecemos ser impossível respondê-las em um trabalho dissertativo.

Neste arremate, citamos parte da fala da Maria Bethânia Ávila, da SOS Corpo, durante a I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres, realizada em 2004<sup>41</sup>: “Políticas Públicas para mulheres devem se constituir em uma política de Estado. Uma Política que deve ser um elemento estrutural da configuração de um estado democrático”.

Políticas públicas para mulheres em nosso país é uma necessidade sócio-histórica que precisa ser vencida com vistas à superação da negação de direitos. Constitui, também, caminho à autonomia de oportunizar experiências que contribuam para o empoderamento das mulheres em busca da liberdade política e igualdade de oportunidades.

Em se tratando do Programa Nacional Mulheres Mil, no âmbito das políticas públicas sociais como se encontra ancorado? Sustenta-se em quais princípios? A que fins se destinam? Sua operacionalização se estrutura em quais estratégias? Quais resultados projetam? Essas são as questões-chave das discussões empreendidas nesta seção.

### 3.3 EDUCAÇÃO, CIDADANIA E GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: A TRAMA DO MULHERES MIL

Segundo Farah (2004), o movimento feminista, em sua efervescência nos anos de 1970 e 1980, centra seus interesses no processo de transformação da situação da mulher na sociedade, objetivando a superação das desigualdades presentes nas relações entre homens e mulheres. O movimento feminista, assim

---

<sup>41</sup> Consultar Anais da I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres, 2004.

como os outros movimentos sociais urbanos, defendiam bandeiras que buscassem a superação das desigualdades sociais. Tais reivindicações lutavam pela inclusão de diversas temáticas sociais.

Em se tratando da ampliação da cidadania das mulheres, Godinho (2000) destaca que, a partir da década de 1980, o movimento de mulheres no Brasil passou a reivindicar uma posição mais incisiva na conjuntura sociopolítica, visando à elaboração, à atuação e à construção de políticas públicas tendo como foco a cidadania participativa, as demandas específicas de gênero, assim como as novas pautas do feminismo brasileiro, destacando a discussão acerca do papel da mulher no desenvolvimento sociopolítico, cultural, econômico e de poder. Tais postulações encontram sustentação, por reconhecer a crescente participação da mulher no cumprimento de tarefas públicas no âmbito do mercado de trabalho, na educação, nos espaços públicos. Estas condições, evidenciadas pelo movimento e fortalecidas no âmbito internacional, imprimiam novas exigências e desafios na elaboração e execução de políticas públicas voltadas para um Estado democrático pelas vias de um processo de justiça social baseado na ampliação da cidadania.

De acordo com esclarecimentos feitos por Farah (2004), impelidos pelos movimentos, na década de 1980, ocorreram experiências que objetivavam a institucionalização das demandas em relação às mulheres. Nesse período, foram implantadas as primeiras políticas públicas com recorte de gênero. Tal é o caso da criação do primeiro Conselho Estadual da Condição Feminina, em 1983, e da primeira Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher, em 1985, ambos no Estado de São Paulo. Ainda em 1985, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM). Anteriormente, as mulheres, tidas como figuras maternas, eram incluídas em políticas voltadas aos cuidados com a criança e com o lar; a exemplo, citamos as políticas de amamentação. Tudo isso, é resultante do processo de luta em prol dos direitos, da participação política e social, principalmente, com as aberturas concedidas pelos governos pós-ditadura, iniciando sua inserção nos diferentes espaços agora como sujeitos políticos.

Situamos, neste cenário, a Constituição de 1988 que pode ser traduzida conforme Draibe (2003), como o marco legal do primeiro ciclo de reformas no processo de redemocratização do Brasil, embora, essa autora informe que

precisamos reconhecer o corporativismo dominante na sociedade civil brasileira como resultado da práxis de participação da base nos movimentos sociais e sindicais. Algumas das manifestações dessa nova sociabilidade gerada na luta pela redemocratização concorreram diretamente para a mobilização social e popular na Constituinte.

A Carta Magna Brasileira de 1988 do Brasil constituiu um relevante marco institucional ao propor um novo modelo de seguridade social. Tal padrão passou a estruturar a organização e o formato da proteção social brasileira, em busca da universalização da cidadania e da consagração dos direitos sociais. Ou seja, esse dispositivo legal, entendido como conquista social permitiu o desencadear de outros, que no seu alcance, intervêm na vida e na realidade social, dos brasileiros, destacando-se por incluir, entre eles, as políticas voltadas ao sexo feminino. A título de exemplificação, citamos: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/1990), Estatuto da Cidade (Lei nº. 10.257/2001), A Lei Maria da Penha (11.340/2006), Lei nº 11.977/2009 do Programa Minha Casa Minha Vida, Bolsa Família, dentre outras<sup>42</sup>. Destaca-se, em 2003, a criação da Secretaria Especial de Política para as Mulheres (SPM), com *status* de Ministério e ligada à Presidência da República, sendo realizadas três Conferências de Políticas para as Mulheres (2009, 2010 e 2011), que possibilitaram a elaboração do I, II e III Plano Nacional de Políticas para Mulheres. Os Planos constituem marcos significativos no processo de consolidação e amadurecimento das políticas para as mulheres. A elaboração deles, resultou do diálogo permanente entre governo e sociedade civil, instrumento que reforça o princípio de que, em um Estado plenamente democrático, a condição da participação social, sobretudo das mulheres, é constitutiva de todas as fases do ciclo das políticas públicas<sup>43</sup>.

As atividades institucionalizadas levaram a conquistas de uma diversidade de direitos; dentre eles, citamos aqueles que foram expressos no Código Civil, Lei Nº

---

<sup>42</sup> Estas leis são citadas por seu teor intervir na questão de gênero, como exemplo a Lei nº. 11.977/2009, que insere a mulher como beneficiária direta, na conquista da moradia.

<sup>43</sup> Secchi (2010) define o ciclo de políticas compostos de 06 fases: 1) identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação, 7) extinção.

10.406, de 10 de janeiro de 2002, e demais leis correlatas, entre os quais foram concedidos às mulheres:

- a) o direito de tomarem decisões sobre a casa, com os tribunais decidindo em caso de conflito.
- b) o direito de a mulher casada declarar separadamente o imposto de renda e de ter os filhos como dependentes para as deduções do imposto de renda.
- c) a eliminação do direito do homem de impedir que as suas esposas trabalhem em quaisquer circunstâncias.
- d) os mesmos direitos para os filhos gerados fora e no matrimônio.
- e) os mesmos direitos aos parceiros que mantem união estável.
- f) remuneração da licença paternidade e ampliação do tempo da licença maternidade.
- g) inserção da violência sexual como um crime contra os direitos humanos em oposição ao crime moral, implicando assim em penalidades mais duras para os que cometem crimes sexuais, além dos direitos trabalhistas.
- h) direitos trabalhistas e previdenciários expandidos para as(os) empregadas(os) domésticas(os).

Ao analisar inúmeros documentos governamentais de institucionalização das políticas públicas para mulheres, iniciadas no pós-ditadura, percebemos que elas se coadunam às diversas políticas públicas sociais implantadas (encerradas e/ou em curso) no país. Essas políticas, por sua vez, resultam do conjunto de reformas que foram defendidas como necessárias no processo de redemocratização.

O fim da ditadura e o processo de redemocratização no Brasil, situam-se em um contexto histórico caracterizado pela materialização da crise econômica iniciada no fim dos anos de 1960, momento em que o padrão de acumulação capitalista *taylorista-fordista* é confrontado com o *toyotismo* (acumulação flexível/reestruturação produtiva), exigindo redefinições de ordem econômica e social, bem como a reorganização do Estado (LYRA, 2006).

A redefinição do papel do Estado vem ao longo dos anos, impulsionando reformas, em nível político e na administração pública. Os Estados se submetem a uma ordem jurídica internacional, que vem se moldando no transcorrer dos anos. No

ambiente interno, as reformas políticas e administrativas atendem às novas exigências de atuação do poder público (LYRA, 2006).

Jamerson (2001) e Castells (2001) apontam o fenômeno da globalização como a materialização das ações de reestruturação produtiva, mediatizadas pelo avanço dos sistemas e tecnologias de informação. Trata-se de um processo que procurou e procura sistematizar e fortalecer práticas de controle e acumulação do capital mediante a utilização de recursos materiais, não materiais, humanos, naturais, técnicos, tecnológicos, que extrapolam todas as barreiras nacionais - que vão das territoriais às barreiras culturais - envidando esforços para ampliar o domínio internacional por meio do poder tecnológico, político, social, cultural, econômico. O Poder Estatal constitui um aliado e funciona como mecanismo de normatização e legalização.

Cabral Neto (2012), ao analisar o contexto do período que compreende os anos de 1990 e as primeiras décadas do século XXI, ressalta que a resposta a essa situação de crise em todas as dimensões foi o neoliberalismo. A ideologia neoliberal contemporânea, assumida no projeto reformista brasileiro pós-anos 1990, é, fundamentalmente, um liberalismo econômico. Este exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, rejeitando veemente a intervenção estatal na economia que na sua versão genuína, propunha o Estado Mínimo, necessário para promover reformas em todas as áreas, redimensionando seu verdadeiro papel.

O neoliberalismo apresenta-se como estratégia política e administrativa intervencionista e defende o provimento de reformas que abrangem as áreas que compreendem a sociedade, focadas no redimensionamento do papel do Estado. Nesse sentido, apresenta medidas de contenção dos gastos públicos, a serem adotadas para melhor funcionamento da máquina pública, bem como a reedição do aparato jurídico e legal. Tudo isso para favorecer direitos individuais à propriedade, valorização das políticas de mercado, a competição e a definição de arranjos produtivos que fortaleçam o controle da produção (CABRAL NETO, 2012).

A disseminação das ideias neoliberais foi assumida pelos órgãos internacionais que fomentam e financiam as reformas como ferramentas de controle político e social. As normativas que emanavam das organizações internacionais



institucionalizadas defendiam uma neutralidade ideológica que é mascarada pelo discurso de uma condição de melhoria da qualidade do que é ofertada à sociedade. Isso sempre se justifica como necessidade econômica (CABRAL NETO, 2012).

Cabral Neto (2012) ainda destaca que o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva se constituem em dinâmicas de naturezas semelhantes que objetivam a superação da crise do capitalismo e a manutenção da sua essência, a acumulação e controle do capital. No entanto, esse autor ressalta que a educação como instrumento de desenvolvimento da cidadania, mesmo sob a égide do neoliberalismo, encontra-se fortemente delineada nos planos governamentais, assumindo configurações próprias em cada contexto.

Ao analisar a primeira década do século XXI, assentamos nossa reflexão nas contribuições de Frigotto (2011) que assinala que a análise desse período não pode ser realizada pelas ações que nele foram desenvolvidas. Devemos considerar, nessa análise, as motivações históricas que o antecederam e as contribuições dos movimentos sociais no embate com a burguesia conservadora. Assim, o objeto por nós analisado parte do ano de 2003, com o advento do governo Lula, pois não é a cronologia que define a conjuntura, mas a gênese dos acontecimentos e dos fatos mediados pelos interesses e forças que as produzem (FRIGOTTO, 2011).

A década dos anos 2000, no Brasil, é marcada por uma considerada produção crítica que defendia um ideal de sociedade mais justa e igualitária, concebendo o Estado como organismo que deveria provocar reformas que alterassem as estruturas jurídicas, políticas, e econômicas de fortalecimento da sociedade capitalista, buscando a repartição da riqueza.

No entanto, assinala Frigotto (2011), esse ideário não foi assumido pelo governo Lula, que optou por uma governabilidade que:

- a) aliava e conciliava interesses sociais de uma minoria dominante e conservadora aos da maioria que, historicamente, tiveram seus direitos negados e, quando foram garantidos, foram de forma precarizada;
- b) defendia um projeto político econômico desenvolvimentista a partir das condições impostas pelo mercado, embora tenha realizado políticas sociais que atingem parte da população.

Nesse cenário, percebem-se, continuidades e rupturas. Nos anos iniciais do século XXI, o país tem à frente do Estado Nação, um presidente popular, que democraticamente, conquista o poder e assume um plano de governo com promessas de reformas sociais e políticas, historicamente defendidas. No entanto, adotou uma política macroeconômica, fiel aos interesses da classe dominante, com foco no consumo e, ao mesmo tempo, implementa políticas sociais que promovem melhorias para, apenas, uma fração da classe trabalhadora, embora esta seja majoritária no país (FRIGOTTO, 2011).

Ainda segundo o autor, entre as políticas sociais e desenvolvimentistas, destacam-se: o travamento do processo de privatização e nova postura política externa; a retomada da agenda de desenvolvimento; o aumento dos postos de trabalho e do real poder do salário mínimo; o diálogo com os movimentos sociais; o aumento das oportunidades de acesso à educação superior e profissional; os programas e projetos sociais direcionados aos que viviam na linha de extrema pobreza; o acesso ao crédito; entre outras.

Para Frigotto (2011), as políticas públicas sociais implantadas nesse período revelam um equívoco, visto que, as ações permitem a uma fração da população ter acesso a melhores condições de vida, não alterando a real situação social, uma vez que o país permaneceu com estratégias políticas, sociais, econômicas que perpetuam as relações de dominação do capital e permanência da pobreza, ou seja, da dependência de muitos, com relação aos poderes do capital.

Em face desse contexto, Godinho (2000) e Ávila (2001), em seus estudos, apontam indícios de rupturas e permanências no processo de formulação e gestão das políticas públicas. Citam que o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, a partir dos anos 2000, apoiou o Grupo Permanente de Trabalho da Mulher (GPTM) e o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO), que tinham o objetivo de propor, implementar e acompanhar as ações afirmativas nas políticas públicas na área do trabalho. Além disso, promoveu diálogo interinstitucional com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), com o Ministério do Trabalho, Secretaria de Desenvolvimento Rural, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto

de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dentre outros. Nesse período, foram estabelecidas estratégias de ação articuladas, referentes ao incentivo e à promoção de:

- a) cursos de capacitação e projetos de educação profissional para mulheres trabalhadoras;
- b) realização de pesquisas nacionais, junto a órgãos governamentais de estudos e pesquisas para mapeamento da pobreza feminina e monitoramento do impacto das políticas públicas na reversão do quadro de discriminação;
- c) campanha de divulgação, junto à mulher trabalhadora, dos seus direitos trabalhistas, dos mecanismos de acesso à justiça e da assistência jurídica gratuita no que se refere aos direitos das mães e dos seus filhos em relação à responsabilidade paterna;
- d) socialização do aparato legal voltado a mulher, em destaque a Lei Maria da Penha;
- e) introduzir a perspectiva de gênero nos programas sociais , como exemplos citamos, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) que destinavam, percentuais específicos do total dos recursos para mulheres ativas na agricultura familiar, ação que exigia capacitação e assistência técnica, além de linhas de financiamento, o Programa Bolsa Família como representante do benefício, o Programa habitacional Minha Casa Minha Vida, que registra a mulher , também como chefe de família e responsável direta pelo benefício.

Sinalizam, ainda, no âmbito da Administração Pública Federal: publicado, em 13 de maio de 2002, o Decreto n.º 4.228, que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas e determina a observância, pelos órgãos dessa Administração, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de negros, mulheres e pessoas portadoras de deficiência em vários cenários de atuação do executivo.

Ressaltamos que o exercício pleno de cidadania (universal), de garantia de todos os direitos, conforme defendeu Marshal<sup>44</sup> (1967), em sua teoria baseada na tríade de direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, não se concretiza plenamente em uma sociedade de classe. Isso porque sua garantia não se efetiva e/ou se efetivou plenamente, pelas vias formais (legais). Identificamos que, apenas, os direitos políticos e civis foram assegurados, como meios de sustentação e qualificação dos sujeitos cidadãos do Estado, necessários à manutenção dos moldes sociais de sustentação do capital.

As contribuições de Marshal (1967) nos ajuda a entender a cidadania defendida no conjunto das políticas públicas. Para esse autor a cidadania acontece mediante concessão seletiva e diferenciada atrelada aos interesses mercadológicos, como resultado de processos de estabilização de privilégios a favor de grupos comunitários organizados. Tem-se, portanto, a construção de uma cidadania social, como ação histórica, cultural e social, que significa conquista de 'determinados'<sup>45</sup> direitos sociais por parte da classe trabalhadora, resultantes de lutas empreendidas entre o capital e trabalho.

Trata-se de uma cidadania seletiva que vai garantindo, de forma parcelada, os direitos sociais, àqueles não estendidos ao conjunto da sociedade. Inclui-se, aqui, a igualdade de oportunidades, em todos os campos sociais, lastro em que se situa a luta das mulheres, dos negros, dos sem-terra, dos índios, dos suburbanos, entre outros grupos que, na totalidade, constituem a classe trabalhadora.

Em tal perspectiva, entendemos como significativo analisar como tem sido construída e permanentemente reconfigurada a pauta da agenda política de gênero, a partir das formulações e exigências femininas nas diversas ambiências sociopolíticas, culturais e de poder, a partir do viés educação e trabalho.

Considerando o que foi, até aqui, discutido, situamos o Mulheres Mil como uma ação política, no que se refere à questão de gênero, no campo da educação

---

<sup>44</sup> Aprofundar em MARSHALL, Thomas Humphrey. "Cidadania, classe social e status". Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

<sup>45</sup> Por que a conquistas não se dá em todos os direitos, mas apenas em alguns, frutos de articulação de grupos comunitários articulados. Aprofundar em MARSHALL, Thomas Humphrey. "Cidadania, classe social e status". Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

profissional direcionada para mulheres que se une às demais no enfrentamento das desigualdades sociais que ainda persistem no Brasil.

### **3.3.1 O Programa Nacional Mulheres Mil no entrelaçamento dos fios e do jogo de cores**

A humanidade no transcorrer do último século tem perseguido o ideário da Educação para Todos. Nesse contexto, a ascensão da visão da cidadania universal, proclamada pela burguesia em contraposição aos privilégios feudais da Idade Média, representou, também, a ascensão da ideia de educação universal. A burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária conseqüentemente, dominante.

Afirma Saviani (2003, p. 40) que:

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadão, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é obvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática.

Ancorado nesse ideário liberal de educação para todos, sob o patrocínio das instituições internacionais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, entre outras, identificamos a formulação de documentos normativos, bem como a realização de eventos que selam compromissos entre as nações voltados à Educação.

A Conferência de *Jomtien*, realizada em 1990, centrou todas as atenções e definições de estratégias em torno do alcance da Educação Primária Universal (EPU) e da melhoria nos serviços de educação básica e constitui um marco paradigmático, que inaugura, por assim dizer, a era da chamada Educação Para Todos e, em seus termos, a educação deve estar universalmente disponível. A partir dela, registramos uma diversidade de outros eventos internacionais, tais como: as

Conferências Mundiais e Ibero-Americanas de Educação, Sessões do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação, Fóruns Internacionais Consultivos sobre Educação para Todos, Reuniões do Grupo de Alto Nível de Educação para Todos, Semanas de Ação Mundial ou Semanas de Educação para Todos, O Marco de Ação de *Dakar* em 2000. Tudo isso reforça a adoção de esforços coletivos e reedita os compromissos de assegurar as necessidades educacionais que, articuladas a outras ações, caminha para o enfrentamento à pobreza (BRASIL, 2014) e defendendo o desenvolvimento social e humano.

Os acordos internacionais constituem marcos constituintes e direcionadores das políticas dos países signatários pelos princípios que regem tais acordos. Constituem, portanto, como as regras da urdidura dos fios no tear, cujas tramas formatam a textura da ordem social hegemônica.

Contudo, quando se trata da educação profissional, o lastro teórico de sustentação das análises que subsidiam essa investigação é contundente em afirmar que as políticas traçadas articulam seus fins aos interesses do mercado de trabalho, a ponto de relativizar sua função quanto à exclusão social. Conseqüentemente, emerge a questão da superação do desemprego e da situação das populações de risco social (MOLL, 2010).

O governo brasileiro, no Plano Plurianual de 2004-2007<sup>46</sup> e demais correlatos, estabeleceu os objetivos nacionais voltados para apoiar o crescimento econômico através da inclusão social e econômica de populações marginalizadas, especificamente nas regiões Nordeste e Norte e na circunvizinhança das grandes cidades, delimitando objetivos e metas específicos para as mulheres. Entendemos que o governo procurou alicerçar a construção social democrática, a partir da equidade e a promoção da cidadania, e nesse bojo, reconheceu as questões de interesse das mulheres desfavorecidas, uma vez que empreendeu significativos esforços a fim de melhorar a educação pós-secundária e elementar.

No tocante à definição da agenda política voltada à educação profissional, o governo brasileiro assume, a partir dos anos de 2000, a responsabilidade de

---

<sup>46</sup> Lei nº 10.933/2004. Disponível em: [http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-1/2004-2007/040811\\_lei\\_10933.pdf](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-1/2004-2007/040811_lei_10933.pdf).

expandir a rede de educação profissional e tecnológica. Isso veio fortalecer as redes federal e estaduais com ações que compreendem: a redefinição dos instrumentos jurídicos que redefiniram a forma de oferta da educação profissional, bem como possibilitaram a criação de programas educacionais específicos, alocação de recursos, reformas e construções de novas escolas.

Com relação à legislação, destacamos as ações que partem do que se encontra disposto nos Decretos nº. 5154/2005 e nº. 5.840/2006, que viabilizam a ampliação das possibilidades de itinerários formativos distintos: no primeiro, a oferta de Educação Profissional Integrada, Concomitante e Subsequente; o segundo, a definição de atendimento à população de jovens e adultos que não possuem educação básica e profissional, de possuir na forma integrada.

Quanto à ampliação da rede federal, destacamos, a transformação institucional dos Centros Federais de Educação Profissional e Escolas Técnicas Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>47</sup>, por meio da Lei Nº. 11.892/2008, equiparando-os a universidades. Quanto ao Ensino Superior, percebemos a responsabilidade dos Institutos para com a formação docente, em especial, a formação de professores da área de Ciências da Natureza e Matemática; umas das áreas com maior *déficit* na educação nacional.

A nova institucionalidade abrange todo o território nacional, e apresenta, como missão, assumir, no âmbito estadual, o fomento ao desenvolvimento educacional e tecnológico em elos de desenvolvimento regional, garantindo-lhe a manutenção da respeitabilidade, junto às comunidades onde se inserem suas antigas instituições, cuja credibilidade foi construída ao longo da centenária história da Escola de Aprendizes e Artífices<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, com sede em Natal possui atualmente 21 *campi* instalados, a saber: Natal Central, Natal Zona Norte(2), Natal Cidade Alta, Natal Rocas, Mossoró, Ipanguaçu, Currais Novos, Santa Cruz, João Câmara, Pau dos Ferros, Caicó, Apodi e Macau, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, Canguaretama, Ceará-Mirim, São Paulo do Potengi, Lajes, Parelhas, Natal Rocas e Campus De Educação à Distância. De acordo com a Lei é uma Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação gozando das seguintes prerrogativas: autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar.

<sup>48</sup> Aprofundar em CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

No âmbito da gestão institucional, os Institutos buscam mecanismos participativos para a tomada de decisão, com representantes de todos os setores institucionais e da sociedade. Com a criação dos Institutos Federais, a Rede de Educação Profissional e Tecnológica aumenta, significativamente, a inserção na área de pesquisa e extensão, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas e estendendo seus benefícios à comunidade. Essa responsabilidade recai na oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais, estimulando a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, além de apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente, a partir de processos de autogestão. No contexto mais amplo, contribui para as transformações da sociedade, tendo em vista que, são nas relações sociais, que são construídos os processos educacionais. Essa institucionalidade permitiu a adoção, implantação de diversos programas educacionais de caráter profissionalizante.

No contexto das políticas públicas para mulheres, no campo da educação profissional, percebemos que essa discussão ancora-se no direito à educação, no exercício da cidadania, antigas e atuais lutas, se considerarmos a história nacional e nela, a da mulher. A educação brasileira, assim como a educação da mulher, reflete a concepção de Estado Brasileiro, em todas as suas contexturas. A educação destinada à mulher reflete a educação do trabalhador, porém com *nuances* diferentes.

O Mulheres Mil enquanto política de educação profissional foi inicialmente gestada como experiência piloto, mediante acordos entre o Brasil e o Canadá. O referido Programa ocorreu por meio de intercâmbio de conhecimentos cujos resultados foram considerados satisfatórios e devida à ampliação da rede federal, permitiram sua institucionalização, através da Portaria do Ministério da Educação, nº 1.015, do dia 21 de julho de 2011, publicada no Diário Oficial da União do dia 22 de julho, seção 1, página 38. Atualmente, assume a denominação de o Programa Nacional Mulheres Mil e encontra-se implantado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Por se tratar de uma ação governamental que envolve as questões de educação e gênero, é importante ressaltar que sua agenda de formulação não



advém dos movimentos sociais e/ou feministas em diálogo com o poder público. Seu advento emerge no bojo das relações e intercâmbios internacionais. Os documentos oficiais e as produções correlatas, ao apresentarem como se deu a tessitura do Programa, revelam seus princípios, finalidades, estratégias e metas e ao mesmo tempo, apontam os indícios que reforçam como se deu a agenda política do mesmo.

A experiência do Mulheres Mil foi gestada, anteriormente a sua instituição mediante a Portaria nº.1015/2011, numa parceria bilateral entre o Brasil e o Canadá. Resultou da cooperação entre a Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses (ACCC) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia (Setec) do Ministério da Educação (MEC), que, durante cinco anos (2000 a 2005), vinha desenvolvendo uma variedade de programas de capacitação profissional, tendo os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefet), como *lócus* de ensino e de aprendizagem e aperfeiçoamento dos conhecimentos construídos (BRASIL, 2011). Conforme afirma Sérgio França, membro da Direção Nacional do Mulheres Mil, na obra: *Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão*: “Mulheres Mil significa também cooperação internacional de grande sucesso, o relacionamento com um país chamado Canadá, que representou e representa características e valores que são tão significativos para as nossas vidas.” (BRASIL, 2011, p.10).

Nessa conjuntura, no momento inicial, a Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses (ACCC), assumiu o papel de coordenação das ações, dentre elas destacam-se o trabalho junto ao Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet), a realização de dois *workshops* nacionais com a Setec, MEC e Concefet. Os parceiros canadenses a partir de sua *expertise* construíram uma forte relação de confiança com a Setec, MEC, Concefet e a emergente Rede Norte e Nordeste de Educação Federal Tecnológica (Redenet) nas Regiões Nordeste e Norte<sup>49</sup>. Isso permitiu a vivência de experiências formativas dentro dos Cefet. Assim, afirma Sérgio França<sup>50</sup>, sobre a cooperação com o Canadá:

---

<sup>49</sup> A Redenet, nos documentos consultados acerca do Programa Mulheres Mil se constitui uma rede que congrega os Cefet do Norte e Nordeste do Brasil. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

<sup>50</sup> Sérgio Luiz Alves de França, citado em BRASIL (2001), como Membro da Direção Nacional do Projeto Mulheres Mil.

País amigo que pensa um mundo mais inclusivo, equânime e justo; que sonha e luta para que as desigualdades sociais, regionais, econômicas sejam reduzidas e, quem sabe, eliminadas. Cooperação exitosa que evidencia um Canadá, nas relações com seus parceiros, focado em ações sustentáveis, baseadas no respeito, no compartilhamento, na transparência, na sensibilidade e no profissionalismo. [...] O Mulheres Mil representa tudo isso, mas tem algo de mais significativo: ele evidencia o valor das pessoas, dos companheiros e dos parceiros. Pessoas que, nos seus mais diferentes papéis de participação, deram o que têm de melhor, doaram-se em sua totalidade. Transformaram pequenas sementes em grandes árvores fortes e saudáveis, tiveram a capacidade de mostrar que é possível fazer a revolução da justiça social pela educação, com as armas que deveriam ser sempre utilizadas, as armas do conhecimento, da sensibilidade, da solidariedade e do profissionalismo. (BRASIL, 2011, p. 11).

O Mulheres Mil, no princípio, foi gestado como uma estratégia de enfrentamento às desigualdades sociais e de gênero, mediante uma oportunidade comercial canadense que envolvia intercâmbios de experiências e conhecimentos no campo da formação profissional. Assim, relata *Jos Nolle*<sup>51</sup>, diretor de Desenvolvimento Internacional do *Niagara College*, em uma produção do governo brasileiro, intitulada - Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão, Brasília, março de 2011, disponível eletronicamente.

Para mim, a motivação para participar de projetos como o Mulheres Mil começou há 30 anos, quando fui como jovem da Europa para trabalhar na África do Sul, durante meus estudos universitários. A África, na época, estava sob o regime do *Apartheid*, onde 10% da população tinha direitos e 90% não tinha nenhum direito. Viajei por partes da África, Ásia e América do Sul. Para mim, um jovem entre 23 e 24 anos, foi uma transformação, porque vi que existiam muitas injustiças.

[...] No *Niagara College* é interessante porque parte de meu trabalho é na área comercial, para trazer estudantes para estudar no Niagara. Outra parte é na área de desenvolvimento nacional por meio da educação e treinamento. E com minha experiência na América do Sul e na África tentei buscar parceiros em projetos com foco nas pessoas que não têm acesso à educação. Então, quando realizamos o primeiro projeto no Brasil, o objetivo principal foi estabelecer parcerias. Durante esse período, eu tive a sorte de começar um trabalho com o Sérgio França, em Natal. Naquela ocasião, já discutíamos assuntos mais sociais e o papel dos Cefets, que não conseguiam atender as pessoas desfavorecidas, porque tinha seleção que era muito concorrida e só entravam os melhores.

[...] Durante as visitas ao Canadá, no decorrer desse projeto, algumas pessoas do Ministério fizeram observação de RAP (Reconhecimento da Aprendizagem Prévia). Como a ACCC tinha um pouco de dinheiro, nós propusemos fazer algo na área de RAP. Nós iniciamos em Natal, na área de turismo, mas incluindo Salvador, Manaus, Belém e Fortaleza, e treinamos

---

<sup>51</sup>JOS NOLLE, citado em BRASIL (2011) e *Association of Canadian Community Colleges Annual Report (2009-2010)* como Diretor de Desenvolvimento Internacional do Niagara College.

professores para um programa de inclusão social. *Marti Jurmain* deu o treinamento para os professores, e propusemos que eles fossem às comunidades e selecionassem mulheres, sem educação formal, mas que tivessem experiência de vida e de trabalho. (BRASIL, 2011, p.14 e 15).

A experiência do Curso de Extensão de Camareira, destinado à Capacitação de 30 senhoras, mães de alunos do Projeto Fraldinha<sup>52</sup>, assumida pelo Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Rio Grande do Norte (Cefet/RN) em 2005, atualmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) em parceria com *Niagara College* do Canadá, constitui o berço do nascimento do Mulheres Mil (Projeto Mulheres Mil/ACCC/ Setec-MEC,2006). No entanto, a essa experiência, aliam-se as *expertises* de consultores do governo brasileiro e canadense. Essa junção da experiência da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com os saberes produzidos no *Niagara College* do Canadá foram encorpendo o Programa na rede de educação profissional, por meio da sistematização, apresentação e implementação de um projeto piloto. Assim, descreve Sérgio França (2011):

E foi assim que, em 2003, com o insucesso e as fragilidades de um pequeno projeto de cooperação do Brasil com o Canadá, foi possível um encontro com uma pessoa especial, sensível, perspicaz, parceiro e hoje um grande amigo, o *Jos Nolle*, que, com sua visão prospectiva, acreditou no antigo Cefet-RN e no novo Presidente que assumia o governo brasileiro, possibilitando assim a conclusão positiva da última etapa do projeto e do resgate da confiança mútua e do profissionalismo entre os dois parceiros, elementos esses base necessária para a continuidade e ampliação da nossa cooperação. O passo seguinte foi construir um projeto piloto que permitiria a continuidade e ampliação da experiência anterior e o compartilhamento da metodologia ARAP Foram envolvidos mais quatro Cefets das regiões Norte e Nordeste: Bahia, Amazonas, Ceará e Pará Instituições que em conjunto com nossos parceiros canadenses possibilitaram a formatura, em 2005, daquelas 60 mulheres lá em Natal, consolidando com pleno sucesso o projeto. (BRASIL, 2011, p. 12).

Ainda para França (2011), foram os resultados que forjaram a aceitação e a aprovação subsequente do Projeto. Em suas palavras:

---

<sup>52</sup> Projeto de Extensão Fraldinha – criado em 1992 e mantido até os dias atuais. O Projeto de Extensão destina-se a adolescentes em situação de vulnerabilidade social que encontra-se no entorno CEFET-RN (Escola Técnica de Natal), atualmente IFRN *Campus* Natal Central. O Projeto atua com atividades esportivas. Disponível no *síte* do IFRN – [www.ifrn.edu.br](http://www.ifrn.edu.br).

Os resultados alcançados nos deram forças para acreditar que podíamos ir além, fazer mais, chegar a mais mulheres, romper novas fronteiras e construir um projeto que pudesse ser referência no processo de políticas afirmativas, inclusivas e de equidade, focado especialmente nas mulheres brasileiras que, na nossa visão, eram e são elementos-chave no processo de estruturação das famílias, das comunidades e de todo o seu entorno. Com esta compreensão, passamos então para uma urgente, exigente e nova etapa. Tivemos que elaborar e submeter o Projeto Mulheres Mil às agências e órgãos de governo dos dois países. E aí veio à tona o que nós tínhamos de melhor e que iríamos ver no decorrer de todo o processo de implantação e do nosso projeto: as pessoas. Em uma semana, o *Bernard Lachance*, a *Marti Jurmain*, a Márcia Moreschi, o Gutenberg e eu sistematizamos todo o processo, gerando um documento que materializava as experiências, o domínio, o conhecimento e a visão dos nossos dois países. Projeto aprovado, implantado nos 13 estados das regiões Norte e Nordeste, veio o grande desafio, que era fazer acontecer, efetivá-lo, realizá-lo, mas veio também, paralelamente a tudo isso, uma confirmação: nós tínhamos em mão as melhores pessoas e as melhores equipes. Os *Colleges* e os Institutos estavam presentes, nós tínhamos a ACCC, a CIDA, a ABC, o MEC e a Setec. Tínhamos também os melhores estrategistas, comunicadores, executivos, técnicos, professores, alunos e as nossas alunas. E aí a conclusão não poderia ser diferente. Todos já sabem: sucesso, resultados e impactos muito além do esperado. (BRASIL, 2011, p. 12).

Dessa iniciativa de colaboração bilateral entre o Canadá e o Brasil, por meio da CIDA/ACDI e da ACCC e o Brasil, por intermédio da Agência Brasileira de Cooperação (ABC/MRE) foi construído o projeto a ser implantado nos estados brasileiros das regiões Norte e Nordeste, cuja vigência seria de 2007 a 2010. A experiência propunha o desenvolvimento de competência nos Cefet, nas regiões citadas visando desenvolver as ferramentas, técnicas e currículo para oferecer, em um período de quatro anos, a um mínimo de 1000 mulheres desfavorecidas os serviços de acesso, capacitação e relações com empregadores que lhes permitam entrar ou progredir no mercado de trabalho (BRASIL, 2011).

Os objetivos a serem alcançados e a nomenclatura do Programa foi sendo delineada à medida que o programa se desencadeou. Assim, assinala Márcia Moreschi, ex-gerente executiva do Mulheres Mil e gerente de projetos da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), *e-book*, intitulada - Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão,

[...] Vislumbrávamos que esse era o caminho, e seus resultados e alcance seriam a transformação das mulheres que participariam do projeto em verdadeiras cidadãs, com autoestima elevada e donas da sua própria história, ou seja, seriam 'mulheres nota mil'. Então, o título do projeto não se

refere ao quantitativo de mulheres formadas, mas expressa o avanço, a conquista que as elevaria a um novo patamar e à dignidade. Não há tradução para tal expressão no idioma inglês e para o documento canadense ficou '*1000 Women*' (BRASIL, 2011, p.19).

Acerca dos documentos oficiais, identificamos que a finalidade da ação governamental reside em promover a inclusão social e econômica de mulheres desfavorecidas nas regiões Nordeste e Norte do Brasil, permitindo-lhes melhorar o seu potencial de mão de obra, suas vidas e as vidas de suas famílias e comunidades.

O financiamento da iniciativa - do projeto piloto – foi de responsabilidade da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (CIDA), tendo ocorrida mediante suporte de investimento partilhado, cuja totalidade é de \$ 6.653,729 (Seis milhões, seiscentos e cinquenta e três mil e setecentos e vinte e nove dólares), assim composta por: \$ 2.145,707 (Dois milhões, cento e quarenta e cinco mil, setecentos e sete dólares) solicitados à CIDA e as contribuições responsabilizadas aos parceiros, cuja participação deu-se da seguinte forma: Brasil: \$ 4.057,390 e o Canadá: \$ 450,632. Registramos, também, o trabalho voluntário e as doações como estratégia de captação de recursos materiais e humanos, por meio das parcerias locais, não quantificadas (Projeto Mulheres Mil/ACCC/ Setec-MEC, 2006).

Reforçando, podemos afirmar que o Projeto - Mulheres Mil, em âmbito nacional, ocorreu por meio da atuação de órgãos e agências governamentais, em parceria com os Cefet, atualmente Institutos Federais (IF) vinculados à Redenet. Estes, por sua vez, buscaram parcerias com instâncias não governamentais, motivadas pelas necessidades operacionais (administrativas e pedagógicas) relacionadas à execução dos subprojetos (BRASIL, 2011). As Figuras 1 e 2 relacionam os subprojetos por região.

Na figura 1, encontramos as informações básicas referentes aos subprojetos desenvolvidos nas instituições federais localizadas na região Norte do país.

Figura 1: Quadro com os Subprojetos Mulheres Mil por Estado referente à 1ª iniciativa, considerada piloto – 2011, nos Estados da Região Norte do Brasil

Instituto Federal	Denominação do projeto	Área de Formação	Parcerias Brasileiras	Colleges Parceiros
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM</b>	Transformação, Cidadania e Renda	Turismo	Governo do Estado do Amazonas/Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac-AM)	<i>Niagara College, George Brown College e Collège Montmorency</i>
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO</b>	Biojóias – Rede de Vida	Artesanato	Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná e Secretaria Estadual de Educação de Rondônia	<i>New Brunswick College of Craft and Design e Cégep Marie-Victorin</i>
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR</b>	Inclusão com Educação	Alimentos	Secretaria de Educação do Estado de Roraima, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae-RR), Serviço Nacional da Indústria (Sesi-RR), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac-RR), Fórum da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Secretaria de Justiça do Estado, Universidade Federal de Roraima (UFR), Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).	<i>Red River College e Cégep Régional de Lanaudière.</i>
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins - IFTO</b>	Cidadania pela Arte	Artesanato e Bioarte	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae-TO), Prefeitura de Palmas, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai-TO), Instituto Ecológica.	<i>New Brunswick College of Craft and Design e Cégep Marie-Victorin</i>

Fonte: Autoria própria (2016)<sup>53</sup>

<sup>53</sup> Elaboração da autora a partir das informações que constam no Livro Mulheres Mil: do sonho à realidade = *Thousand women: making dreams come true* = *Mille femmes: du revê à la réalité*. Organização: Stela Rosa. – Brasília: Ministério da Educação, 2011.

Na figura 2, visualizamos as informações básicas concernentes aos subprojetos desenvolvidos nas instituições federais localizadas na região Nordeste do país.

Figura 02: Quadro com os Subprojetos Mulheres Mil por Estado referente à 1ª iniciativa, considerada piloto – 2011, nos Estados da Região Nordeste do Brasil

<b>Instituto Federal</b>	<b>Denominação do projeto</b>	<b>Área de Formação</b>	<b>Parcerias Brasileiras</b>	<b>Colleges Parceiros</b>
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – IFAL</b>	O Doce Sabor de Ser	Alimentos	Secretaria de Estado de Educação de Alagoas, ECAPEL (papelaria), Projeto Raízes de África – ONG Maria Mariá, Cooperativa de Funcionários do Banco do Brasil, Pastoral da Barra Nova – Freiras Canadenses, Aeroturismo.	<i>Red River College e Cégep Régional de Lanaudière</i>
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA</b>	Um Tour em Novos Horizontes	Turismo e Cuidador de Idoso	Terreiro Mokambo, Centro de Meditação Raja Yoga Brahma Kumaris, Associação de Moradores da Comunidade Vila Dois de Julho (Amo vila), Igreja Batista Betesda, Paróquia de São Lázaro, Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares do IFBA	<i>Niagara College, George Brown College e Collège Montmorency</i>
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE</b>	Mulheres de Fortaleza	Turismo, Manipulação de alimentos e Governança	ONG Emaús, Associações de Bairro do Pirambu, Centro de Pesquisa e Qualificação Tecnológica (CPQT) e Associação Brasileira da Indústria de Hotéis – Ceará.	<i>Niagara College, George Brown College e Collège Montmorency</i>
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA</b>	Alimento da Inclusão Social	Técnicas de conservação e manipulação de alimentos	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac-MA), Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão (Funcema), Associação Comercial do Maranhão (Ascom), Olívio J. Fonseca, Bondiboca, Panificadora Pão Nosso, Panificadora e Confeitaria Sabor e Qualidade, Fundação José Sarney	<i>Red River College e Cégep Régional de Lanaudière</i>
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e</b>	Desenvolvimento Comunitário – Impacto na	Pesca, Artesanato e Meio ambiente	Não consta nos dados.	<i>Cégep de la Gaspésie et des Îles</i>

<b>Tecnologia da Paraíba – IFPB</b>	Qualidade de Vida e Ambiental			
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE</b>	Culinária Solidária	Culinária	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac-PE) e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	<i>Red River College e Cégep Régional de Lanaudière</i>
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI</b>	Vestindo a Cidadania	Moda e confecção	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae-PI), Prefeitura Municipal de Teresina, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo e Casa de Zabelê, Ação Social Arquidiocesana (ASA)	<i>New Brunswick College of Craft and Design e Cégep Marie-Victorin</i>
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN</b>	Casa da Tilápia	Beneficiamento do couro do peixe, Alimentos e Artesanato	Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte (Funcern), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Prefeituras Municipais de Ceará-Mirim, João Câmara, Pureza e Touros	<i>College Cégep de la Gaspésie et des Îles</i>
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFSE</b>	Do Lixo à Cidadania/ Pescando Cidadania e Arte	Artesanato com reaproveitamento de resíduos sólidos e Arte na culinária	Ministério Público Estadual, Universidade Federal de Sergipe (UFS), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae-SE), Secretaria Estadual de Inclusão Social, Grupo de Saúde e Prevenção nas Escolas, Prefeitura Municipal de Nossa Senhora do Socorro, Cooperativa de Agentes Autônomos de Reciclagem de Aracaju (CARE), Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico de Sergipe (FUNCEFET-SE), Instituto de Beleza Cida Duarte e educadores voluntários	<i>New Brunswick College of Craft and Design e Cégep Marie-Victorin</i>

**Fonte:** Autoria própria (2016)<sup>54</sup>

<sup>54</sup> Ver nota anterior.



No que se refere à metodologia é resultante da junção da *expertise* das instituições canadenses com a dos Cefet. As instituições de ensino canadenses contribuíram trazendo a metodologia de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (ARAP), mediatizadas por estratégias que garantiam o acesso, a permanência e o êxito ao lidar com populações em situação de vulnerabilidade social. A ARAP encontra-se definida no corpo do Projeto Mulheres Mil/ACCC/ Setec-MEC, (2007):

Como um processo que usa uma variedade de ferramentas para auxiliar as pessoas a identificar, articular, documentar e demonstrar aprendizagem com a finalidade de ganhar reconhecimento das instituições educacionais, empregadores ou organizações de credenciamento.

Os Cefet, agora Institutos Federais, que detinham habilidades semelhantes às das faculdades e institutos parceiros canadenses, se colocavam desafiados, no tratamento de populações desfavorecidas e marginalizadas, uma vez que se distanciaram, no percurso histórico das suas origens, ou seja, atender aos trabalhadores, como uma instituição de ensino voltada para as classes desfavorecidas e, em alguns moldes, como medida protetiva – atender os desvalidos da sorte. Os Cefet projetavam-se no país como instituições que atendiam público diferenciado, devidamente selecionado, a partir de conhecimentos científicos.

O desafio consistia em desenvolver sistemas de informação, infraestrutura, políticas e procedimentos que possibilitassem personalizar ou desenvolver e implementar ferramentas e técnicas para atender às mulheres vítimas do processo de exclusão social, como também proporcionar capacitação personalizada para atualização e verticalização acadêmica, desenvolvimento de habilidades técnicas, desenvolver pesquisas aplicadas, programas de formação continuada de docentes e material didático contextualizado.

As instituições precisavam, também, desenvolver relações formais com a comunidade empregadora (trabalho formal), traçando metodologias para desenvolver programação voltada às necessidades do empregador e do público-alvo.

O discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional, nesse cenário - das mulheres trabalhadoras - está

presente nessas instituições e constituiu um princípio orientador. Objetivava-se a oferta de uma modalidade educacional que disponibilizasse àquelas que vivem do trabalho, uma oportunidade de certificação profissional articulada a uma inclusão subordinada às cadeias produtivas.

O Mulheres Mil, na sua essência, é submetido à ideologia da empregabilidade, que, em termos de desenvolvimento educacional, significa mobilização autônoma do indivíduo para buscar as oportunidades que a sociedade (ou o mercado) oferecem (MOLL, 2010).

Percebemos que, na operacionalização dos seus objetivos e finalidades mediante a aplicação do ARAP, as mulheres desfavorecidas, atendidas pelo projeto, tinham a oportunidade de articular um objetivo de emprego, identificar e documentar a aprendizagem relevante para o objetivo definido e teriam a aprendizagem avaliada e reconhecida por educadores ou empregadores.

A metodologia de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (ARAP) foi desenvolvida pelo acúmulo e sistematização de conhecimentos desenvolvidos pelas instituições de ensino técnico do Canadá, os *Community Colleges*:

[...] pelas experiências de promoção da equidade e nas ações com populações desfavorecidas naquele país ao longo de dez anos. O sistema canadense é denominado Sistema ARAP e consiste, em linhas gerais, em certificar todas as aprendizagens formais ou não formais e proporcionar a qualificação nas áreas necessárias à complementação da qualificação (GUIA..., 2011, p. 03).

A metodologia de trabalho definida, a partir da ARAP, consistia em cinco etapas:

**1ª Definição da Equipe Executiva** multidisciplinar responsável pelo desenvolvimento das demais etapas e pela sistematização das ações;

**2ª Diagnóstico** – levantamento das informações do *locus* de vida cotidiana e aprendizagem das aprendentes e da sensibilização da instituição para o reconhecimento e criação dos cursos profissionalizantes, articulados à vocação econômica regional (comunidade empregadora) e a demanda apresentada pelas mulheres, bem como a formação dos profissionais da

instituição e dos parceiros para estabelecer a oferta dos cursos, com duração mínima de 160 horas;

**3ª Acesso** - é desenvolvido em princípios de educação de adultos, mas também no reconhecimento que as aprendizes desfavorecidas e não tradicionais exigem serviços educacionais especializados para encorajá-las a ingressar em estabelecimentos de ensino, permanecer em um programa de capacitação e prepará-las efetivamente para um emprego que seja significativo em suas vidas. O modelo do serviço de acesso inclui:

- a) serviços e técnicas de busca que atinjam o público-alvo em que as mulheres vivem ou trabalham, encorajando-as a ingressar no sistema de ensino.
- b) Serviços de ingresso que sejam confortáveis, formais para estas mulheres, respeitando suas origens e circunstâncias e não-ameaçadores.
- c) Serviços de consulta e aconselhamento que permitam as mulheres analisar seus objetivos e barreiras de um modo realista.
- d) Serviços de avaliação que podem identificar e avaliar, de forma genérica, o conhecimento e as habilidades aprendidas, como também avaliar o conhecimento e habilidades técnicas, necessárias a um determinado setor de trabalho ou emprego.
- e) Serviços de encaminhamento e acompanhamento durante e após a capacitação das mulheres desfavorecidas, assegurando que elas alcancem seus objetivos o quanto possível.

**4ª Permanência**– Formação profissional mediante um currículo articulado com os arranjos produtivo locais – diálogo com o mercado de trabalho:

- a) Construção de um Currículo pautado nos objetivos da aprendiz com contribuições genéricas, de bases científicas, em que os programas incluíssem: Idioma; Matemática Básica aplicada; Conhecimentos de Informática Básica; Empreendedorismo para o Desenvolvimento de Negócios cooperativos; Educação Ambiental e Saúde da Mulher; Cidadania; Relações Humanas; Cooperativismo; Direitos da Mulher e conhecimentos voltados à profissionalização;
- b) Práticas Pedagógicas integradas, colaborativas;

- c) Avaliação formativa, certificação profissional, construção de um portfólio<sup>55</sup>.
- d) Incentivo ao protagonismo feminino.
- e) Aperfeiçoamento das competências já adquiridas no cotidiano, de forma que, por meio de uma formação inicial - profissional – a aluna obtivesse um certificado profissional.
- f) Articulação de políticas afirmativas e inclusivas disponíveis no sistema público.
- g) Assistência estudantil por meio do auxílio transporte, material didático, uniformes e, em alguns locais, o espaço e atividades para os filhos enquanto as alunas estiverem em aulas.

**5ª Êxito** – Acompanhamento sistemático, certificação apropriada e encaminhamento ao emprego por meio dos serviços formais de articulação com a comunidade.

Os resultados esperados seria o desenvolvimento da competência de mulheres, valorização do individual – de cada mulher desfavorecida. O êxito resultaria na competência adquirida e desenvolvida, capaz de produzir mudanças significativas na vida das mulheres e da sua família. Essas competências deveriam incluir os seguintes aspectos:

- a) Aumento da autoconsciência
- b) Aumento da autoestima e autoconfiança
- c) Novos conhecimentos e habilidades
- d) Crescente habilidade para melhorar as vidas de suas famílias
- e) Crescente habilidade para participar da vida social e econômica das comunidades onde vivem. (BRASIL, 2007).

A amplitude do compromisso da Rede Federal, representada pelos antigos Cefet, hoje, por força da Lei nº. 11.892/2008, transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assumidas perante a sociedade é extensa: ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades,

---

<sup>55</sup> Coletânea de documentos, evidências nas distintas linguagens que organizados, sob uma lógica didática, destina-se ao processo de avaliação e certificação profissional. (Brasil,2011).

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.

No centro das disposições dos atores envolvidos no Mulheres Mil, deveria residir a vontade de construir, de forma completamente diferenciada, o que tem sido objetivo precípuo da escola: promover melhorias individuais e comuns em prol de uma sociedade mais justa.

Ao ler os documentos disponibilizados, observamos que a referida iniciativa se constituía em compromissos com as metas estabelecidas nos acordos internacionais para o enfrentamento das desigualdades sociais. Esse conjunto de ações estava contido no Plano Brasil Sem Miséria<sup>56</sup>, e apresentava-se como uma ação afirmativa, inserida no conjunto das políticas públicas que visavam ao cumprimento dos acordos, convenções e planos de ação assinados pelo Brasil, no âmbito internacional, com referência aos aspectos relativos à igualdade entre mulheres e homens. Tal premissa se justifica quando, na Portaria de implantação se faz essa referência. Assim, encontra-se definido no artigo 2º, da Portaria nº 1.015/2011, que institui o Programa, emitida pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2011):

[...] Art. 2º o Programa Nacional Mulheres Mil constitui uma das ações do Plano Brasil Sem Miséria e terá como principais diretrizes:

- I – Possibilitar o acesso à educação;
- II – Contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres;
- III – Promover a inclusão social;

---

<sup>56</sup> O Plano Brasil sem Miséria, centra-se nas ações pensadas com vista a superação da extrema pobreza no país, percebendo que a pobreza não se resume a uma questão de renda, inclui a segurança alimentar e nutricional, educação, saúde, acesso a água e energia elétrica, moradia, qualificação profissional e melhora da inserção no mundo do trabalho. Essas dimensões tornam-se as prioridades a serem enfrentadas no combate à pobreza.

IV – Defender a igualdade de gênero;  
V – Combater a violência contra a mulher [...].

Sendo um programa governamental, incluído como uma das ações do Plano Brasil Sem Miséria, assumiu a finalidade de ofertar cursos profissionalizantes para o público específico – as mulheres em situação de vulnerabilidade social. Trata-se de cursos de formação inicial e continuada com carga horária mínima de 160 horas, que privilegia, no currículo e na metodologia, temas como direitos e deveres das mulheres, empreendedorismo, economia solidária, saúde, elevação da autoestima, entre outros, buscando promover a inclusão produtiva, a mobilidade no mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania.

As ofertas formativas eram, prioritariamente, de responsabilidade da rede de educação profissional pública, no âmbito federal, estadual e municipal. Ademais, pode ser assumido por organizações privadas nacional do serviço social, aprendizagem e formação profissional, identificado como Sistema “S”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e entidades privadas sem fins lucrativos de reconhecida competência no campo da educação profissional.

A discussão no campo da garantia e direitos e exercício da cidadania numa perspectiva de emancipação do ser humano é apregoada nesta pesquisa e nela podemos afirmar que o Mulheres Mil traz elementos que, na sua tessitura, evidenciam fios que se entrelaçam, arrematando a ideologia da empregabilidade, pois defendem a inclusão social interessada. Assim, quando se articulam com os objetivos do empregadores (do mercado/do capital), evidenciam os princípios, fortalecendo as estratégias políticas, pedagógicas, garantidoras da didática que atende à “fábrica”<sup>57</sup> (RAMOS, 2006; KUENZER, 2009). Por outro lado, vemos pontos que arrematam o acesso à educação emancipadora quando se promove a abertura, a ampliação de oportunidades educativas para as mulheres, contribuindo, dessa forma, para o enfrentamento das profundas desigualdades, existentes na educação das mulheres brasileiras, principalmente, daquelas que se encontram em situação

---

<sup>57</sup> Aprofundar a expressão didática da “fábrica” nas de Ramos (2006) e Kuenzer (2009).

de vulnerabilidade social, além de propor um currículo que permite a discussão de temáticas significativas para a formação política, cidadã da mulher.

Os pontos e contrapontos que rompem, que arrematam, que estampilham os fios do tecido, acabam por demonstrar que o tear em que se teceu o Programa, situa-se em um período que se engendra na conjuntura brasileira, experiências diversas que partem da sociedade civil e do governo que se relacionam com a escolarização e com a profissionalização no atendimento a trabalhadores desempregados, subempregados, ou com necessidades de reinserção laboral.

Por outro lado, identificamos que o Mulheres Mil, mesmo sendo uma ação governamental de inclusão social, de atenção à mulher, é uma política que, na sua feitura, não contemplou, na trama dos pontos e das linhas, o protagonismo dos movimentos sociais e/ou feministas, que primam pelo diálogo, pela educação emancipadora e pela gestão participativa, cujas ações emanam das vozes que constituem seu movimento. Embora reserve, na sua gênese, finalidades, objetivos, metas que comungam com os interesses dos movimentos sociais, em face das demandas feministas que defendem o acesso à educação.

A agenda política do governo na qual foi formulado o Mulheres Mil acomodou as oportunidades comerciais e acordos entre o Brasil e o Canadá diante das metas estabelecidas no plano internacional, relacionadas ao enfrentamento das desigualdades sociais, contemplando a educação, as questões de gênero, a equidade social, autonomia financeira. Trata-se de uma agenda concatenada com os interesses econômicos e com os compromissos firmados com as agências internacionais financiadoras das reformas educacionais dos países signatários dos acordos firmados em nível mundial e, de forma particular, os compromissos do Brasil.

Essa parceria bilateral (Brasil-Canadá), também, viabilizou o protagonismo do Canadá em outras ações, conforme indícios achados no *Association of Canadian Community Colleges - Annual Report -2009-2010*<sup>58</sup> (2010. p. 10):

---

<sup>58</sup> "A pedido do Governo do Brasil, ACCC participou da comissão organizadora para o " Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica ", realizado em Brasília de 23 de novembro - 27 de 2009, que atraiu mais de 15.000 delegados de Brasil e ao redor do mundo. Muitos representantes universitários canadenses participaram como membros do painel, incluindo Nicole Rouillier de Cégep Marie-Victorin, abril Krahn de Red River College, e Jos Nolle de Niagara College. Durante o evento,

*At the request of the Government of Brazil, ACCC participated in the organizing committee for the "World Forum of Vocational and Technological Education," held in Brasilia from November 23 - 27, 2009, which attracted more than 15,000 delegates from Brazil and around the world. Many Canadian college representatives participated as panellists, including Nicole Rouillier of Cégep Marie-Victorin, April Krahn of Red River College, and Jos Nolle of Niagara College. During the event, meetings with representatives from Brazil's council of federal institutes were held to discuss future partnership opportunities. Important focus during the Forum was given to the "Thousand Women" project being implemented by ACCC and Canadian colleges in partnership with the Ministry of Education in Brazil. This project is building the capacity of a number of Brazil's federal institutes to develop the tools, services, and curricula that attract disadvantaged women to learning, and enable them to gain employment by linking their training with employers' needs.*

A concepção de educação que norteia o Mulheres Mil assenta-se em princípios da formação profissional voltada para a instrumentalização técnica, necessária ao mercado. Visto que, seus fins se justificam na inserção imediata da mulher no mercado de trabalho. A qualificação profissional mínima mediante um currículo de curta-duração - 160 horas, materializa seus ideais, uma vez que são processos que fortalecem a dependência, a precarização do trabalho, tão necessária ao sistema hegemônico (CIAVATTA, 2006).

Apesar de parte dos discursos nos documentos oficiais mostrar a preocupação a inclusão e com a diminuição das desigualdades, seus caminhos estratégicos, nos parecem trazer incertezas e ambiguidades tanto para as mulheres (com uma formação aligeirada) como também, para a função educativa, formativa da escolarização, características fortes que demonstram a persistência da educação dual (MOLL, 2010).

Por fim, compreendemos que as políticas públicas oficializadas no Brasil pós-anos 1990, constituíram partindo de premissas ligadas à mundialização do capital,

---

reuniões com representantes do conselho de institutos federais do Brasil foram realizadas para discutir oportunidades de parcerias futuras. importante foco durante o Fórum foi dado ao projeto "Mulheres Mil" a ser implementado pela ACCC e faculdades canadenses em parceria com o Ministério da Educação no Brasil. Este projecto está a construir a capacidade de um número de institutos federais do Brasil para desenvolver as ferramentas, serviços e programas que atraem mulheres desfavorecidas da aprendizagem, e permitir-lhes obter um emprego, ligando a sua formação com as necessidades dos empregadores." Tradução: Association of Canadian Community Colleges - Relatório Annual - 2009-2010 (2010,pág.10).



uma vez que se encontram formalizadas sob a orientação da organização hegemônica do trabalho.

Dessa forma, o Estado assume suas funções concatenadas com os interesses do modelo produtivo hegemônico em detrimento das classes subalternas, procurando apaziguar os interesses antagônicos mediante políticas sociais.

Ao propor ações como o Mulheres Mil, o Estado reconhece direitos conquistados tanto pelas mulheres como pela classe trabalhadora e se coloca como mediador, na luta contra o capital, “luta esta que emana de um processo no qual forças se agregam com o intuito de abranger o desenvolvimento individual e social, na defesa dos direitos humanos e sociais” (CINACCHI, 2016, p. 5).

Na continuidade desse trabalho, apresentamos as vozes das mulheres que participaram do Programa Mulheres Mil no IFRN, sua percepção de formação profissional em face das suas experiências e percurso formativo do referido Programa. Verificamos, por meio, das entrevistas realizadas, como este “tecido”<sup>59</sup>, superou as intempéries do tempo, das ações, das relações estabelecidas. Os fios esgarçaram, esticaram, encolheram, resistiram? A formação pretendida se limitou à relação com o mercado ou permitiu outras relações? São pontos de reflexão que guiam a exposição da próxima seção.

#### **4 A ANÁLISE DO PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL NO ARREIMATE DAS TRAMAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE**

Neste tópico, reservamos o espaço à empiria: a oferta de educação profissional mediante o Mulheres Mil em face dos desafios impostos pela realidade em que se encontra a população feminina no Brasil. Nele, apresentamos a concepção de educação profissional defendida por mulheres atendidas pelo Programa, como forma de evidenciar os avanços e desafios dessa política na dimensão da construção da cidadania.

---

<sup>59</sup> Grifos da autora – o destaque destina-se à compreensão que o Programa Mulheres Mil enquanto política pública é sistematizado a partir de uma conjuntura política e econômica. O termo tecido, também, traduz a possibilidade de esgarçamento, ou seja, o acesso à educação pode permitir a emancipação, não só a acomodação, tampouco pouco a reprodução.

O universo pesquisado é formado por egressas do Mulheres Mil no contexto do IFRN.

Inicialmente, consultamos os relatórios de gestão<sup>60</sup> do IFRN, dos anos de 2012 a 2014, para identificar quais *campi* atuaram com o Programa. Na sequência, mantivemos contato com os atuais coordenadores do Programa nos *Campi*, com a intenção de iniciar a busca ativa pelas egressas. Diante das possibilidades postas, selecionamos os *Campi* de Caicó, Currais Novos e Santa Cruz, para compor a amostra da pesquisa.

A amostra limita-se a 15 (quinze) egressas de um universo de, aproximadamente, 500 matrículas efetivadas de mulheres nos Cursos de Formação Inicial e Continuada, realizadas entre os anos de 2012 a 2014, distribuídas nos *Campi* do IFRN de Caicó, Currais Novos e Santa Cruz, conforme os Relatórios de Gestão do IFRN (2012 a 2014). A busca ativa efetivou-se, no período dos meses de abril a junho de 2016, por meio da disponibilidade dos cadastros de matrículas, lista de formatura existentes nos *Campi*, acima citados, e informados pelos coordenadores. Foi selecionado, aleatoriamente, pelos coordenadores, um total de 50 (cinquenta) nomes. De posse desses nomes, com registros de endereço e telefone, se deu o início do contato/da busca pelas egressas, pela pesquisadora. Não foi uma tarefa fácil, a maioria dos dados presentes nas informações cadastrais repassadas pelos coordenadores, no tocante ao endereço e número telefônico não condizia com a realidade. Do universo selecionado de 50 (cinquenta) mulheres, só foi possível encontrar 15 (quinze). Durante o período de julho a setembro de 2016, foram realizadas as entrevistas, as quais foram agendadas, a partir da busca ativa.

O roteiro que orientou as entrevistas constituiu de quatro tópicos estruturantes, intitulados: (1) Identificação; (2) Situação no Mundo do Trabalho; (3) Escolaridade; e (4) Sobre o Programa Mulheres Mil. O primeiro e o segundo tópicos preocupavam-se em sistematizar informações que contribuíam para a caracterização social e econômica da mulher, egressa do Mulheres Mil no âmbito do IFRN. De forma específica no 2º tópico, procuramos indagar a entrevistada sobre a sua concepção acerca do trabalho, emprego, formação pessoal e educação profissional.

---

<sup>60</sup> Relatórios de Gestão do IFRN disponíveis em: [www.ifrn.edu.br](http://www.ifrn.edu.br)

O 3º tópico focalizava o itinerário formativo (processo de escolarização) da egressa. E, o último voltava-se para as questões do programa, priorizando o acesso, a permanência e o êxito, preconizados na rotina administrativa e pedagógica do IFRN, nos documentos oficiais e garantidos no ordenamento jurídico brasileiro.

Na sistematização e análise das informações prestadas pelas egressas, optamos em nomeá-las por termos<sup>61</sup> que pertencem à área da tecelagem que contempla processos, instrumentos e profissões. Essa opção se coaduna à metáfora textual escolhida.

Assim, a proposta desse tópico centra-se na reflexão sobre os desafios a serem enfrentados na atual política nacional, com ênfase na situação das mulheres para compreender seu lugar e o papel das políticas públicas no enfrentamento desses desafios. A intenção é desvelar as tramas e os fios que tratam da contextura feminina que compõem o tecido social brasileiro, devidamente cuidado pelo poder estatal, provedor das políticas públicas. Portanto, são imprescindíveis, alguns questionamentos: Quem são as mulheres? Quais são suas necessidades? E, nesse estudo, quem são as mulheres egressas do Programa Mulheres Mil? O que elas pensam sobre educação profissional?

Assim, discutimos, inicialmente, a situação da mulher no Brasil e isso exige um entendimento das relações de gênero estabelecidas na sociedade capitalista, composta por organizações políticas e econômicas de ordem autoritárias, conservadoras e liberais. No entanto, nessa, estão presentes forças adversas e lutas sociais, que se engendram na força popular e nos movimentos sociais.

Nas premissas legais, nacionais e mundiais, é notória a defesa de que a educação é um direito social basilar<sup>62</sup> para todos(as) os seres humanos, independente da etnia, da idade, do gênero, da religiosidade, da condição social, da situação jurídica. Tal direito constitui elemento da dignidade humana, fundamento do Estado democrático e condição para o exercício da cidadania.

---

<sup>61</sup> As 15 mulheres entrevistadas são denominadas de termos que envolvem o processo de tecelagem: (1) Costureira; (2) Tecelã; (3) Artesã; (4) Crocheteira; (5) Trançadeira; (6) Fiandeira; (7) Carretel; (8) Algodão; (9) Mestra; (10) Tricoteira; (11) Bordadeira; (12) Urdideira (13) Tecedeira; (14) Linha; (15) Tintureira.

<sup>62</sup> Constituição Brasileira de 1988 – Artigos 1º, 5º e 6º; Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU) – Art.26.

Em seu tecido social, o Brasil, no tocante as mulheres apresenta realidades que demonstram e/ou denunciam rupturas e permanências, no que se refere às desigualdades sociais que sustentam a estrutura societária hegemônica. Todavia, outros segmentos sociais também se encontram imersos em desigualdades semelhantes às das mulheres.

Para Frigotto (2011), a análise do projeto societário situa-se no campo das Ciências Sociais e implica a realização de uma abordagem histórico-crítica que possibilite a compreensão da realidade. Nesse sentido, a mulher deve ser situada em tempos e em espaços construídos por ações determinadas pelas correlações de forças de interesses mediadas pelas condições econômicas e engendradas pelo sistema capitalista em vigor.

Moore (1991), Pratt e Hanson (1993, apud MACHADO1999) entendem que gênero é um constructo sócio histórico que envolve o homem seja ele macho ou fêmea, mediatizado no tempo e no espaço. Desse modo, as características femininas e masculinas de uma cultura não são necessariamente as mesmas em outra.

Nesse sentido, as relações de gênero, sócio-histórico-culturais desenvolvidas, produzem mulheres e homens que desempenham diferentes papéis sociais, que, por sua vez, relacionam-se com a esfera produtiva, reprodutiva e de gerenciamento das comunidades, intervindo na contextura social. Esse entendimento sustenta-se na concepção social do trabalho, à luz da teoria marxista, cuja compreensão defende que é pelo trabalho que os homens constroem e reconstroem a sua existência, definindo-se como humano. Para a teoria marxista, o trabalho é práxis - e ação humana – prática social transformadora da natureza e da sociedade – portanto, a práxis é eminentemente histórica, e o modo pelo qual os homens mantêm suas relações e buscam preservar sua espécie é conseguido por meio do trabalho. Assim, posicionam-se Marx e Engels (2008, p. 93),

Na produção social de sua existência, os homens contraem relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um grau determinado de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre qual se eleva uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem

determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que inversamente determina a sua consciência. Ao alcançarmos um certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é apenas a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então.

A condição do ser mulher na sociedade capitalista reflete o modo de produção da vida material, que, por sua vez, influencia no desenvolvimento da vida social, política e intelectual.

Na sociedade capitalista, primordialmente, à mulher, foi reservado o papel de reprodução da força de trabalho (alicerce da sociedade capitalista). Contudo, o papel reprodutivo possui sentidos diversos que se relacionam: ao sentido biológico - concepção de gestação, perpetuação da espécie; ao sentido produtivo informal (reprodução social) - responsabilizando-a pela socialização e cuidados das crianças até a manutenção dos adultos durante todas as suas vidas, constituindo um processo necessário para a formação de indivíduos adaptados à estrutura social e para assegurar a existência de gerações futuras, imprescindíveis para garantir a reprodução e a manutenção e naturalizando essa ação, a ponto de torná-la invisível na sociedade (BOFF e MURARO, 2002).

#### 4.1 O TECIDO SOCIAL FEMININO BRASILEIRO NO MEIO DOS FIOS DO MULHERES MIL NO IFRN

As necessidades das mulheres são amplas, visto que traduzem os interesses sociais, a compreensão das suas necessidades, abrangendo as questões de ordem étnica, de classe social, de gênero, entre outras, não sendo possível estabelecer um estereótipo comum de mulher, para toda a humanidade em seu decurso histórico.

Neste trabalho, para situar melhor o tecido feminino brasileiro recorreremos às distintas informações sistematizadas e alicerçadas, no período de 2012 a 2016, em diversas bases de dados, tais como: Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos - 2015 (RMG); Educação para Todos 2000-2015 (EPT), Progressos e Desafios, produzidos pela Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Relatório Anual Socioeconômico da Mulher - 2015 (Raseam); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE); Relação Anual de Informações Sociais, do Ministério do Trabalho e Emprego; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq; Plano Nacional de Educação 2014 - 2024 (PNE); as informações da Pesquisa Nacional sobre a Saúde do Escolar; Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinam), do Ministério da Saúde; Ministério da Educação (MEC); dados sobre violência contra as mulheres da Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180 da SPM; do Ministério da Saúde; dentre outros. O conjunto de dados constitui um dos instrumentos – públicos - que auxilia na reflexão sobre as desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade com enfoque nas mulheres. Assim, neste trabalho, serão correlacionadas com os dados das egressas do Mulheres Mil no domínio do IFRN - universo pesquisado.

Traçar o perfil do tecido feminino brasileiro demanda seleção de indicadores que evidenciem as realidades impostas pelo poder hegemônico. Essa realidade colabora para o processo de exclusão ao qual a classe trabalhadora é submetida seja homem ou mulher.

A compreensão do panorama social brasileiro exige a análise das desigualdades de gênero, de raça, de etnia no conjunto dos problemas sociais a serem enfrentados e superados. A exemplo, citamos o combate à pobreza, que, à luz das pesquisas avaliativas, exige reconhecimento de que as iniciativas de enfrentamento serão mais eficazes se planejadas com foco nestas questões, considerando as áreas de atuação (saúde, educação, habitação, geração de emprego e renda, entre outras) (REGO; PINZANI, 2013).

O Brasil, atualmente, conforme dados das diversas bases já relacionadas neste estudo, se projeta nas plataformas de informação nacional e internacional, como a quinta maior população mundial e a sétima maior economia do mundo. O processo de redemocratização, iniciado com o fim do período da ditadura militar, nas últimas décadas do século XX, e em permanência, nas décadas iniciais do século XXI, assinala a luta constante em prol da garantia da igualdade de oportunidades, de reconhecimento das diversidades culturais, da inclusão social, visando ao exercício

da cidadania, como forma de enfrentamento, de combate às formas de discriminação, presentes em nossa sociedade.

O embate político trava-se contra a discriminação nas suas mais variadas facetas e a questão social da mulher é uma entre inúmeras existentes. No tocante ao ser mulher, as questões de gênero se potencializam, em virtude do tratamento histórico atribuído a esse ser. Conforme assinala Bandinther (1999), Scoot (1995, 1999) e Hirata (2002), em diferentes períodos históricos, as mulheres não foram consideradas agentes da história e sua função social foi definida com base no seu núcleo social, submissa aos interesses econômicos, regidos e administrados pelo Estado.

Quem é a mulher brasileira? Quais políticas se projetam para ela? Quem são as egressas do Programa Mulheres Mil? Para apresentar esse ser social e o cenário no qual se situa, recorreremos aos dados sobre mulheres no país, disponibilizados em bases diversas que serão discutidas ao longo deste capítulo.

Do ponto de vista das políticas públicas, os dados demográficos oferecem referências básicas à identificação e projeção de demandas sociais, enquanto os dados coletados no trabalho de campo, neste estudo, vão alinhando e desalinhando o tecido, reforçando ou não a contextura hegemônica e trazendo as similitudes para o debate.

Sabemos que aproximadamente, 51% do total da população brasileira é constituída por mulheres. Considerando a questão étnica, percebemos que, no Brasil, no universo da população feminina, 51,7% se definem como negra quanto à cor/raça. A tabela 1, apresenta a tabela com a distribuição da população, tendo por base as grandes regiões brasileiras e o indicativo étnico (cor/raça), aponta a predominância da afrodescendência. As Regiões Norte e Nordeste concentram a maior população de mulheres negras do país (IBGE,2012).

Tabela 1 - Percentual da população feminina em 2012,  
cor/raça – Brasil e grandes regiões.

<b>Espaço</b>	<b>Branca</b>	<b>Negra</b>	<b>Outra</b>
<b>Brasil</b>	<b>47,5</b>	<b>51,7</b>	<b>0,9</b>
<b>Região Norte</b>	23,3	75,2	1,5
<b>Região Nordeste</b>	28,8	70,7	0,5
<b>Região Sudeste</b>	55,1	43,9	1,0
<b>Região Sul</b>	78,0	21,3	0,8
<b>Região Centro-Oeste</b>	42,1	57,0	0,8

Fonte: RASEAM(2015)

Na publicação intitulada “Bolsa Família uma década de inclusão e cidadania”, de responsabilidade do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2013, consta que a maior parte dos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) é de cor parda (66,7%), seguido da cor branca (24,8%) e preta (7%). Dessa forma, quase três quartos desses beneficiários são pretos ou pardos.

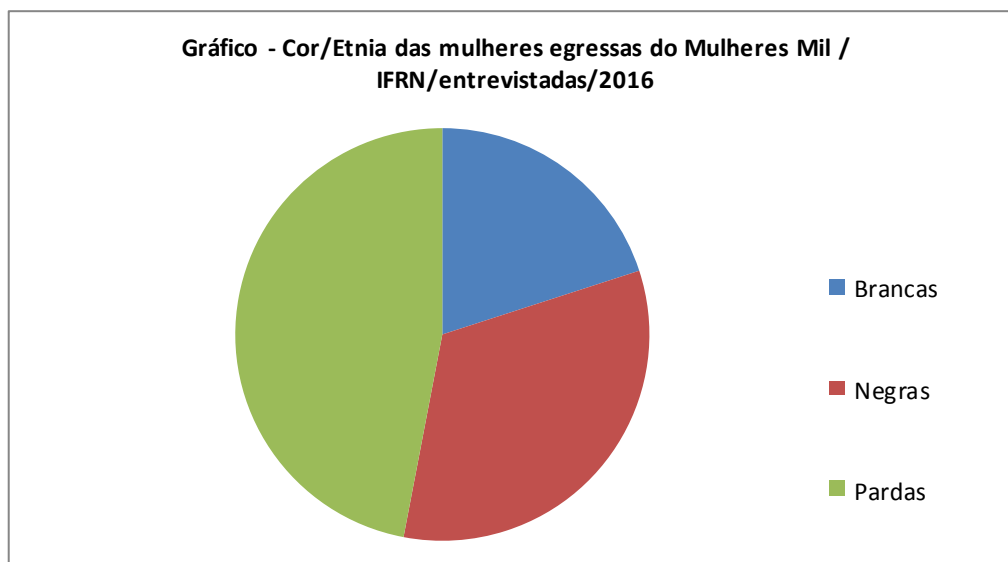
A propositura do Mulheres Mil ressalta que a intencionalidade da oferta destinava-se, prioritariamente, para as mulheres desfavorecidas dos Estados do Norte e Nordeste. Nesse sentido,

o objetivo principal do Projeto Mulheres Mil é promover a inclusão social e econômica de mulheres desfavorecidas no Nordeste e Norte do Brasil, permitindo-lhes melhorar o seu potencial de mão-de-obra, suas vidas e as vidas de suas famílias e comunidades (PROJETO MULHERES MIL /ACCC/ SETEC-MEC, 2007, p. 05).

A amostra indagada nesta pesquisa foi de 15 mulheres egressas do Mulheres Mil no IFRN que têm sua naturalidade e residem no Nordeste brasileiro, nos Estados do Rio Grande do Norte e Paraíba e, se declaram no tocante à questão etnia como: cinco negras; sete pardas; e, três brancas. Ao considerarmos o universo pesquisado, em termos percentuais, teremos os seguintes resultados apresentados na figura 3.



Figura 3 – Gráfico com a identificação cor/etnia das mulheres egressas entrevistadas entrevistadas - 2016



Fonte: Autoria própria (2016)

Inicialmente, podemos afirmar que esses dados corroboram o diagnóstico que embasou os atores governamentais na definição da agenda das políticas públicas, bem como seu planejamento e implementação, tais como o Plano Brasil Sem Miséria<sup>63</sup> e os correlatos que o integram, como exemplo, o Mulheres Mil. Ao somarmos as mulheres que se declaram negras com as que se declaram pardas, no universo das 15 entrevistas, totalizam 80% do universo investigado. Dados esses que, quando confrontados com dados assentados em relatórios de outros programas pertencentes às políticas públicas do país de enfrentamento à pobreza, como o PBF, evidenciam e denunciam a situação de vulnerabilidade social a que uma parte

<sup>63</sup> O leque de programas que integram o Plano Brasil Sem Miséria é diverso. Os Programas estão voltados para o fortalecimento dos pilares básicos que estruturam o Plano, quais sejam: garantia de renda, para alívio imediato da situação de extrema pobreza; acesso aos serviços públicos, visando melhorar as condições de educação, saúde e cidadania das famílias; e inclusão produtiva, com o objetivo de aumentar as capacidades e as oportunidades de trabalho e geração de renda entre as famílias mais pobres do campo e das cidades. Dentre eles citamos o Programa Mulheres Mil, o Programa Brasil Carinhoso, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec, Brasil Sem Miséria), Programa Nacional de Qualificação da Assistência Farmacêutica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Outros programas encorpam esta Política. Aprofundar em Campello, Falcão e Costa, 2014.

significativa das famílias brasileiras está submetida, sendo que, em relação às mulheres, percebemos “uma espécie de círculo vicioso de não direitos, de não cidadania e de não participação (REGO e PIZANNI, 2013, p. 54).

Os dados elencados corroboram a (in)visibilidade social, apontada pelas autoras Scoot (1995; 1999) e Hirata (2002; 2003; 2007), em seus estudos referenciados no corpo deste trabalho. No transcorrer histórico temos que, no Brasil, evidenciar esforços para vencer as discrepâncias sociais, culturais e regionais (espaciais). A defesa da igualdade de oportunidades, no que concerne a efetividade dos direitos garantidos, ainda constitui pauta de luta dos embates políticos, na agenda governamental. Assim, O Programa Mulheres Mil constitui uma via de acesso à educação para as mulheres no país.

Percebemos que a concessão de serviços e direitos sociais vão se alinhando e procuram atender à necessidade de apaziguar os conflitos de classes. Entretanto, cabe ressaltar que, conforme assinala Scoot (1999) e Hirata (2002), por muito tempo, esses direitos foram negados às mulheres. Direitos esses que, apesar do caráter contraditório, afirma Ávila (2001), foram de fato conquistados por meio do embate político, protagonizado pelos movimentos sociais, pela luta da classe trabalhadora e pelo movimento feminista. Assim, não podem pois, ter sua importância minimizada e relegada apenas à questão do apaziguamento dos conflitos de classes, forjados em acordos e planos governamentais. Pensar um Programa de alcance às mulheres em vulnerabilidade no Norte e Nordeste do Brasil não é uma mera ação governamental; é fruto da persistência, da luta de classes, pelo reconhecimento de regiões que, assim como as mulheres, enfrentou e enfrenta discriminações políticas e econômicas, embora, reconheçamos que nos documentos oficiais do Programa analisados esses não contemplam a pauta de luta desses movimentos.

Os números que seguem nos ajudam a compreender a dificuldade em reconhecer o protagonismo das mulheres, exigindo enfrentamento das dificuldades e dos conflitos (sociais, econômicos, culturais) que essas mulheres enfrentam, por sofrer e viver em uma sociedade em que são oprimidas por questões de raça e gênero e pelo fato de serem pobres.

A distribuição da população, por domicílio, revela que o Brasil é um país predominantemente urbano, com quase, aproximadamente, 85% de sua população residente na área urbana. Desses 85%, as mulheres representam cerca de 52% da população residente nas cidades brasileiras e 48% da população habitante das áreas rurais. A distribuição da população feminina por situação de domicílio nas Grandes Regiões evidencia que as regiões Norte e Nordeste, concentram a maior proporção de mulheres em áreas rurais, sendo seus percentuais, respectivamente, 23% e 25,1% (IBGE, 2012), conforme tabela 2, que apresenta a tabela com a distribuição da população feminina por situação de domicílio. Amplia-se, assim, o segmento de mulheres em idade produtiva, ou seja, entre 15 e 49 anos, que, em 2003, representavam 54,7% da população feminina (PNAD/IBGE, 2012).

Tabela 2- Distribuição da população feminina por situação de domicílio - 2012

<b>ESPAÇO</b>	<b>URBANO</b>	<b>RURAL</b>
<b>Brasil</b>	85,8 %	14,2 %
<b>Região Norte</b>	77,0 %	23,0 %
<b>Região Nordeste</b>	74,9 %	25,1 %
<b>Região Sudeste</b>	93,8 %	6,2 %
<b>Região Sul</b>	85,8 %	14,2 %
<b>Região Centro-Oeste</b>	91,1 %	8,9 %

Fonte: Anuário Estatístico do IBGE (2012).

No Brasil, prevalece o espaço urbano como domicílio das mulheres e em face do universo averiguado, o espaço urbano, também, prevalece como espaço residencial das quinze mulheres pesquisadas, sendo 14 (quatorze) mulheres domiciliadas na zona urbana e 1 (uma) na zona rural. Em sua maioria, as que residem na zona urbana afirmam residir em imóveis próprios e que tem acesso ao saneamento básico, no que diz respeito ao abastecimento de água potável e à coleta e tratamento de esgoto. As que residem na zona rural, afirmam que o imóvel é cedido e que têm acesso a água potável, distribuída em carro pipa e por órgãos governamentais e acondicionada em cisternas comunitárias; e quanto aos dejetos, são alocados em fossas artesanais.

Em se tratando dos arranjos familiares, são definidos com base nos dados que constam no Anuário Estatístico do IBGE (2012), como um conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco ou não, que moram no mesmo domicílio e que

possuem uma pessoa de referência (sendo homem ou mulher). Esses arranjos, por sua vez, podem ser formados por uma só pessoa, um casal sem filhas/os, um casal com filhas/os, uma pessoa de referência sem cônjuge com filhas/os, entre outros arranjos. Para cada unidade domiciliar no Brasil, o IBGE (2012) considera uma pessoa de referência, sendo essa pessoa responsável pelo domicílio ou assim considerada pelos seus membros. Assim, no Brasil, conforme dados do IBGE (2012), 42,7% tinham, em seus domicílios, arranjos familiares, nos quais prevaleciam mulheres sem cônjuge e com filhos, como pessoa de referência. No que diz respeito à cor ou raça, as mulheres negras estavam à frente de 52,6% das famílias como pessoa de referência do sexo feminino, indicando que quase um terço das famílias é monoparental<sup>64</sup>, chefiadas por mulheres, que vivem de forma solitária, assumindo a responsabilização com o bem-estar de sua família, assegurando a existência de gerações futuras.

Os dados coletados, nessa investigação junto às egressas do Mulheres Mil, reescrevem os dados do Brasil e do Nordeste, em 2012, pois, quando questionadas se são chefes de família, esses apontam que, no universo das 15 (quinze) mulheres, 10 (dez) afirmam que assumem a responsabilidade para com a sua família e a casa. Destas 10, apenas 2 (duas), consideram que essa responsabilidade é partilhada com seu cônjuge.

No tocante aos arranjos familiares, entre as 15 mulheres: 6 (seis) são solteiras; 7 (oito) são casadas, 1 (uma) vive em união estável e a outra se diz viúva.

Nos dados fornecidos pelas entrevistas, a composição das famílias varia; apenas 1(uma) mulher afirma morar sozinha, as demais são arranjos familiares compostos de 3 (três) a 7 (sete) pessoas.

A atenção integral à saúde da mulher e a promoção dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos são aspectos cruciais no cumprimento dos direitos humanos das mulheres brasileiras. Não obstante as recentes ampliações dos serviços e políticas públicas de saúde, verificamos que as taxas de natalidade e de mortalidade têm melhorado ao longo dos anos, porém as mulheres negras (aproximadamente

---

<sup>64</sup> Família monoparental, definida, a partir do glossário do Anuário Estatístico do IBGE (2012) ocorre quando apenas um dos pais de uma criança arca com as responsabilidades de criar o filho ou os filhos. Tal fenômeno ocorre, por exemplo, quando o pai não reconhece o filho e abandona a mãe, quando um dos pais morrem ou quando os pais dissolvem a família pela separação ou divórcio.

60% do total), habitantes das regiões Norte e Nordeste do Brasil, ainda são as principais vítimas do descaso social, relacionado às doenças e agravos que levam ao óbito (RASEAM, 2015). Ademais, destacamos a taxa de fecundidade que, no passado, era tida como em crescimento constante, sofrendo intervenções a partir dos anos de 1970. Atualmente, essa taxa vem apresentando uma considerável diminuição entre 2000 e 2014, passando de 2,4 para 1,7 filhas/os por mulher em idade reprodutiva (de 15 a 49 anos), valor abaixo do índice de reposição populacional que é de 2,1. As Regiões Sul e Sudeste apresentavam as menores taxas de fecundidade, enquanto que, na Região Norte tinha a maior taxa de fecundidade do país (2,2 filhos por mulher), como registra o Anuário Estatístico do IBGE (2012). A tabela 3 mostra os dados percentuais em que o sexo feminino é referência.

Tabela 3 - Distribuição percentual das famílias com pessoa de referência do sexo feminino por tipo de família – Brasil – 2012

TIPO DE FAMÍLIA	DADOS %
<b>Unipessoal</b>	17,5%
<b>Casal sem filhos/as</b>	9,4%
<b>Casal com filhos/as</b>	22,9%
<b>Mulher sem cônjuge com filhos</b>	42,7%
<b>Outros</b>	7,3%

Fonte: Anuário Estatístico do IBGE, 2012

Os dados apresentados pelas egressas do Mulheres Mil, objeto de análise, caminham, proporcionalmente, com os dados apontados pelo IBGE (2012). As mulheres afirmam, em sua totalidade, que são atendidas pelo Sistema Único de Saúde, responsável pela saúde pública e coletiva em nosso país. Questionadas sobre as pessoas que moram com elas e que estão sob suas responsabilidades, no tocante aos filhos, verificamos que a quantidade de filhos entre 1 (um) e 2 (dois) são os maiores percentuais. A tabela 4 apresenta os resultados com as entrevistadas.

Tabela 4 - com a distribuição do número de filhos que residem com a mulheres

<b>Quantitativo de filhos (as) que residem com as mulheres</b>	<b>Número de mulheres</b>	<b>Dados %</b>
<b>nenhum</b>	02 mulheres	13%
<b>01 filho(a)</b>	04 mulheres	26%
<b>02 filhos(as)</b>	05 mulheres	33%
<b>03 filhos (as)</b>	03 mulheres	20%
<b>04 filhos (as)</b>	01 mulher	7%

Fonte: Autoria própria (2016)

Quanto aos processos de envelhecimento da população, é preciso considerar a redução da taxa de fecundidade, e, sendo, as mulheres maioria, na população brasileira, e considerando as taxas de fecundidade e as taxas de expectativa de vida, presumimos que há, em curso, um processo de feminização da população idosa, destacando que o IBGE (2012) afirma, em suas análises, que as mulheres tinham esperança de vida, ao nascer e chegar aos 60 anos, mais longa que a dos homens - em média - esperava-se que uma mulher, ao nascer, vivesse 7,3 anos a mais que os homens e que, aos 60 anos, ela tivesse uma esperança de vida maior em 3,3 anos.

Nos aspectos que compõem o perfil do público-alvo dessa pesquisa, pode-se observar que a maioria é adulta, encontrando-se na faixa etária entre 20 e 60 anos de idade.

O Programa estipula 18 anos como a idade mínima requerida e não impõe limite de idade. Desta forma, o público atendido é bem heterogêneo no que diz respeito à faixa etária, embora, no grupo das egressas da pesquisa, tenha havido a predominância de mulheres adultas com idade entre 40 a 59 anos, conforme tabela 5.

Tabela 5 - Distribuição da faixa etária das egressas do Mulheres Mil

<b>Faixa etária</b>	<b>Quantidade de mulheres</b>	<b>Dados %</b>
<b>Acima de 60 anos</b>	1	7%
<b>Entre 59 e 50 anos</b>	3	20%
<b>Entre 49 e 40 anos</b>	8	53%
<b>Entre 39 e 30 anos</b>	1	7%
<b>Entre 29 e 20 anos</b>	2	13%

Fonte: Autoria própria (2016).

As mulheres constituem 42,7% da População Economicamente Ativa – PEA. Sendo que 43,7% estão na área urbana e 37,8% no meio rural (PNAD/IBGE, 2012). A crescente participação da população feminina no mercado de trabalho é considerada um processo eminentemente urbano, merecendo destaque à participação da mulher trabalhadora na área rural.

Em se tratando da autonomia econômica e igualdade no mundo do trabalho, o cenário em que se situa a figura feminina, enfrenta desafios históricos e culturais. A divisão sexual do trabalho determinou o lugar doméstico da mulher, responsabilizando-a com os afazeres da casa e o do cuidar, sobrecarregando-a, designando atributos sob o estigma da subserviência ao mundo masculino. Assim, pensar sobre a autonomia econômica das mulheres incide em reconhecer singularidades e garantir equidades, sejam essas de organização de tempos, de responsabilidades, de ações, de valorização no mundo do trabalho entre homens e mulheres, de forma especial, ressignificando o espaço doméstico e as responsabilidades que ali residem. Significa dizer que as mulheres precisam ocupar espaços e ações de ordem pública, cujo reconhecimento, seja pautado pela igualdade de gênero. Consideramos importante, que os diferentes papéis que mulheres e homens desempenham sejam entendidos, para que ausências, simplificações e equívocos sejam superados na definição da agenda e elaboração das políticas públicas (REGO; PIZZANI, 2013).

Os dados do IBGE (2012), do Raseam (2015) e desta pesquisa evidenciam que as questões raciais, étnicas e de gênero reforçam a vulnerabilidade social, econômica, cultural a que vem sendo submetida à mulher no transcorrer histórico. Já Hirata (2002), ao analisar a divisão social e sexual do trabalho no contexto da

sociedade capitalista, aponta que há uma relação direta entre a ocupação dos espaços produtivos e a qualificação profissional da mulher. Isso demonstra que as funções sociais determinadas para a mulher no contexto da sociedade capitalista foram definidas a partir da qualificação sem considerar as limitações impostas quanto ao uso de técnicas e ferramentas. Demonstra, também, que as ações que o Estado, na sua função, fez ou deixou de fazer, diante das definições políticas e econômicas para as mulheres vão influenciar na inserção social das mesmas.

Ao analisarmos os projetos pedagógicos dos cursos, diante da oferta do Mulheres Mil no âmbito do IFRN, verificamos que há permanências e rupturas no que diz respeito ao conhecimento técnico: há rupturas, uma vez que os eixos tecnológicos contemplados saem do espaço doméstico e da intencionalidade da formação para o cuidar, tão presente na educação para a mulher; permanências, por ainda prevalecer formações voltadas ao mundo doméstico e ao cuidar.

Nesta pesquisa, contabilizamos 13 (treze) subprojetos de cursos que serviram de base para o Programa em análise. Com a implantação da Portaria nº. 1.015/2011, os Institutos Federais, no âmbito de suas Diretorias de Ensino, foram responsabilizados para elaborar seus Projetos Pedagógicos de Cursos. No IFRN, foram criados, entre os anos de 2012 a 2014, 38 (trinta e oito) Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)<sup>65</sup>, com carga horária mínima de 160 horas. Na figura 4<sup>66</sup>, apresentamos os cursos com seus respectivos eixos tecnológicos (IFRN, 2012).

Os Cursos de Formação Inicial e Continuada, com respaldo no art. 39 da Lei nº 9.394/96 e normatizados pelo Decreto nº 5.154/2004, encontram-se definidos no Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN (2012, p. 164), como: “ofertas educacionais adequadas aos diferentes contextos e às necessidades dos trabalhadores, às necessidades das vocações produtivas e socioculturais e as necessidades das potencialidades regionais”.

O processo de efetivação dos cursos dar-se por meio de convênios e projetos de extensão ou cursos presenciais e a distância. A estrutura curricular, gestão do

---

<sup>65</sup> Os cursos de Formação Inicial e Continuada, no Projeto Político Pedagógico do IFRN (2012), encontram-se definido como ofertas educacionais adequadas aos diferentes contextos.

<sup>66</sup> As informações contidas na figura 4, foram colhidas no site do IFRN ( [www.ifrn.edu.br](http://www.ifrn.edu.br)), na seção dos planos de cursos para o Mulheres Mil.



tempo, carga horária, assume formatos variados. No entanto, priorizam a integração da formação geral à formação profissional, conforme preconiza o PPP da instituição.

No IFRN, as ofertas educativas do Mulheres Mil integram as ações da Pró-Reitoria de Extensão, delegando aos *Campi*, a pactuação das vagas e indicação do curso, mediante planejamento local<sup>67</sup> (IFRN,2012).

Figura 4 – Quadro com a relação dos Cursos de Formação Inicial e Continuada do Mulheres Mil no IFRN – 2012-2014

<b>Eixo Tecnológico</b>	<b>Curso FIC</b>
<b>Ambiente e Saúde</b>	Produtor de Plantas Aromáticas e Medicinais
	Produção de Produtos Naturais
	Produtos Naturais Fitoterápicos
	Cuidador de Idoso
	Cuidador Infantil
	Manicure e Pedicure
	Reciclador
<b>Produção Cultural e Designer</b>	Artesão de Cerâmica
	Costureiro
	Corte e Costura (Vestuário)
	Corte e Costura vestuário feminino e masculino
	Artesanato em Material Reciclável
	Artesão de Cerâmica
	Modelista e Costureira em Geral
<b>Gestão e Negócio</b>	Vendedor
	Representante Comercial
<b>Infraestrutura</b>	Pintor de Obra
	Revestimento em Construção Civil
	Aplicador de Revestimento Cerâmico
	Auxiliar Administrativo
	Auxiliar em Administração
	Zeladoria
<b>Informação e Comunicação</b>	Operador de Computador
	Introdução a Informática
<b>Recursos Naturais</b>	Derivados de Produtos de Origem Animal
	Agricultor Familiar
	Beneficiamento e Gastronomia do Pescado
	Produção de Derivados Apícolas
<b>Produção Alimentícia</b>	Processamento de Frutas
	Produtor de Derivados do Leite
	Processamento de doces em conservas
	Processamento de Alimentos
	Processamento do Leite

<sup>67</sup> Informações disponíveis no site do IFRN ([www.ifrn.edu.br](http://www.ifrn.edu.br)), serviram de base para elaboração das informações dispostas na figura .

	Operador de Beneficiamento de Pescado
	Beneficiamento de Produtos oriundos da apicultura e/ou meliponicultura
	Manipulador de Alimentos
<b>Hospitalidade e Lazer</b>	Auxiliar de Cozinha
	Camareira

Fonte: Autoria própria (2016).

As quinze mulheres entrevistadas nesta pesquisa, concluíram os seguintes cursos: Curso FIC em Corte e Costura (vestuário); Curso FIC em Corte e Costura vestuário feminino e masculino, Curso FIC em Modelista e Costureira em Geral, Curso FIC em Processamento de doces em conservas, Curso FIC em Auxiliar de Cozinha, Curso FIC em Artesanato em Material Reciclável, Curso FIC em Processamento de Frutas.

O IBGE (2012) certifica que a taxa de atividade das mulheres de 16 a 59 anos marca 64,2%, bastante inferior à dos homens, que desponta com 86,2%. As desigualdades de raça ou cor, também, são acentuadas, fazendo com que as menores taxas registrem-se entre mulheres negras (62,2%) e as maiores entre homens brancos (86,5%). O salário médio para os homens é 30% maior do que o das mulheres. Esses dados corroboram a persistência da ideologia machista que inferioriza o trabalho desenvolvido pelas mulheres.

O Relatório Anual da Organização das Nações Unidas (ONU) - ONU Mulheres (2015), indica que a taxa de desemprego das mulheres, no Brasil, é bastante acentuada, corresponde cerca de duas vezes maior que a dos homens, uma diferença que aumenta quando se comparam homens brancos (5,3%) com mulheres negras (12,5%). Apenas um quarto das mulheres empregadas está no setor formal. Em se tratando do tipo de ocupação remunerada, exercida pelas mulheres, as ocupações domésticas, sobressaem, seguidas das ocupações na educação, saúde e serviços sociais (diretamente relacionadas ao cuidar). É importante fazer recorte de gênero e de cor ou raça na ocupação relacionada ao trabalho doméstico remunerado, pois esse ocupa 20,1% do total das ocupações no mercado de trabalho no Brasil.

O Raseam (2015) aponta que, de um total de mais de 6 milhões de pessoas de 16 anos ou mais de idade ocupadas no trabalho doméstico, mais de 92% são

mulheres. Além disso, desse total, 63,4% são negras. No que tange à escolaridade, elevada proporção das mulheres empregadas no trabalho doméstico (20,1%) apresenta um itinerário formativo escolar de menos de quatro anos de estudos.

Para nos ajudar nessa análise, tomamos alguns indicadores, que evidenciam a situação a que está submetida às mulheres. Destacamos, aqui, que, para poder acessar o emprego remunerado a mulher necessita de segurança e bem-estar para os filhos, já que ela ocupa a posição solitária nos cuidados domésticos, dedicando mais do que o dobro de seu tempo para as tarefas domésticas do que os homens (RASEAM, 2015). Em que situação encontra-se a política de educação básica – Infantil, Fundamental e Médio - no Brasil? Como se apresenta a situação de acesso? Não temos condições de responder nesta pesquisa, mas são questões que implicam a situação de vida das mulheres trabalhadoras brasileiras.

Nesse sentido, a disponibilidade de vagas em creches constitui um importante indicador da autonomia econômica das mulheres. Na pesquisa nacional por domicílio, realizada pelo IBGE, 2012, somente 20,3% das mulheres com filhas/os de 0 a 3 anos tinham todas/os as/os filhas/os em creche. Entretanto, há importantes disparidades regionais: essa proporção desagregada, segundo as Grandes Regiões, variava, em 2012, de 7,3% na região Norte a 29% na região Sul. Quando selecionamos as mulheres por ocupação no mercado de trabalho, os dados apontam que, entre as mulheres com todas/os as/os filhas/os de 0 a 3 anos na creche, 72,9% estavam ocupadas, enquanto somente 42,6% daquelas sem nenhum/a filha/o, na creche, tinham ocupação, como descrevemos na tabela exposta na tabela 6.

Tabela 6 - Distribuição percentual de mulheres de 16 anos ou mais de idade, com filhas/os de 0 a 3 anos, por condição de ocupação no mercado de trabalho, segundo a frequência das/os filhas/os a creche – Brasil – 2012

Situação/aceso creches	Mães ocupadas	Mães desocupadas
Nenhum(a) filha/o filha/a frequentando creches	42,6%	57,4%
Algum/a filha/o frequentando creche	48,7%	51,3%
Todos/as os/as filhos/as frequentando creche	72,9%	27,1%

Fonte: IBGE/PNAD (2012).

Em 2013, havia 49.637.552 pessoas no Programa Bolsa Família (PBF). Isso equivale a 26,0% da população brasileira, considerando-se o apurado no Censo de 2010, que identificou 190.755.799 brasileiros. No que tange à distribuição por sexo entre os beneficiários do PBF, predomina o sexo feminino, com 55,5%, assemelhando-se ao cenário nacional, contabilizando que 52% da população é feminina. Estes dados anunciam um perfil mais feminino nas famílias em situação de pobreza diante da população em geral (Ipea, 2013).

Em face dos dados abordados e a partir das entrevistas com as egressas, temos a percepção de que estamos diante de um espelho, quando consideramos a ocupação das mesmas no mercado de trabalho.

As respostas das entrevistas nos ajudam a identificar o conceito de trabalho e de emprego que embasam seus pensamentos. O trabalho é concebido como uma atividade do cotidiano, assim afirma Tecelã (2016): “é o que a gente faz todo dia. Todo dia a gente tem que se virá. Tem que arranjar o pão de cada dia”.

Por outro lado, o emprego está relacionado à formalização de uma atividade, em que existe uma relação formal (com horário, com salário fixo). Segundo Carretel (2016), o emprego “é uma atividade que você desenvolve a partir do que os outros mandam. Você ganha de acordo com o que o patrão determina”. Percebemos que as egressas estabelecem uma diferença entre trabalho e emprego. Tecer análises sobre estas conceituações não é a finalidade desses estudos. Eles estão sendo citados, apenas com a intenção de perceber como as egressas se identificam no mundo do trabalho.

Questionadas se trabalham, elas, assim definem: 14 (quatorze) mulheres afirmam que sim, e 1 (uma), diz não. Afirmam que o seu ambiente de trabalho é o espaço doméstico. Que possuem distintas jornadas de trabalho, dividindo o seu tempo produtivo com as atividades de cuidado com a casa e a família e atividades que se voltam para a agricultura familiar, corte e costura, consertos de redes, artesanato, comércio de alimentos, atividades estas que lhe rendem uma remuneração que tem por finalidade a sua subsistência familiar.

Quanto à composição da renda familiar das egressas do Mulheres Mil, conforme os depoimentos, esta é constituída por valores, fruto do trabalho da mulher juntamente aos dos cônjuges, dos filhos e demais parentes e do acesso aos programas sociais de transferência de renda. Identificamos, no universo das 15 mulheres entrevistadas, que 5 (cinco) mulheres afirmam que ela e/ou seu cônjuge são beneficiários diretos dos programas sociais de transferência de renda, que oscila entre o Programa Bolsa Família (PBF) e o Garantia Safrá(GS)<sup>68</sup>. Esta renda varia de: renda inferior a 1 (um) salário mínimo - 3 mulheres; de 1(um) até dois salários mínimos - 8(oito mulheres); e de 2 (dois) até 4(quatro) salários mínimos - quatro mulheres.

No contexto familiar, um dos grandes desafios do poder público é o enfrentamento da violência contra as mulheres - uma questão crucial - percebemos que a gravidade e a amplitude exercem um forte impacto no cumprimento dos direitos humanos das mulheres no Brasil. Elas são duplamente vítimas de situações violentas: a) como cidadãs – visto que se defrontam com as diversas formas de violência que atinge o cotidiano da sociedade; b) como cidadãs mulheres – enfrentam a violência de gênero, que encontra no ambiente doméstico seu *lôcus*, e nos seus parceiros, os agressores. A violência de gênero, originada na cultura patriarcal, centra-se na ideia de sujeição das mulheres ao exercício do poder masculino, efetivado pelo uso da força.

---

<sup>68</sup> O Garantia-Safra (GS), é uma ação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) inicialmente voltada para os agricultores e as agricultoras familiares na área de atuação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), majoritariamente semiárida — que sofrem perda de safra por motivo de seca ou excesso de chuvas. Instituído por meio da Lei Nº 12.766, de 27 de dezembro de 2012, deve atender os agricultores e familiares que se encontram em municípios sistematicamente sujeitos a perda de safra em razão de estiagem ou excesso hídrico. Disponível em <<http://www.mda.gov.br/sitemda/secretaria/saf-garantia/sobre-o-programa>>. Acesso em 10/2016.

A Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, da Secretaria de Políticas para as Mulheres e os dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), do Ministério da Saúde, são fontes relevantes sobre o fenômeno da violência contra as mulheres. Com base nos consolidados por essas fontes, e citados no Raseam (2015) e no Mapa da Violência (2012 e 2013), identificamos que:

- a) a violência física e sexual nos espaços domésticos são as mais praticadas, correspondendo a 54% dos relatos computados na Central do Ligue 180, as demais recorrentes são as violências financeira, psicológica e moral, registrando-se casos de tortura;
- b) os principais agressores são os companheiros, e que, 99,5% são do sexo masculino, considerando as relações homo e heteroafetivas;
- c) as agressões cometidas pelos homens retratam consequências advindas de sentimentos machistas, e reações sob efeito de drogas, principalmente do álcool;
- d) as mulheres violentadas na totalidade, são 60% negras, na faixa etária de 25 a 39 anos;
- e) a maioria das/dos filhas/os das mulheres violentadas presenciam as cenas de violência, e que deste total, 19%, também são violentadas/os.

A taxa de feminicídio<sup>69</sup>, conforme os dados do Rasem (2015) e o Mapa da Violência: Homicídios de mulheres no Brasil (2015), dobrou entre 1980 e 2013, Nos últimos 40 anos, aproximadamente, 103.093 mil mulheres foram assassinadas, brutalmente, onde 43,7 mil dos assassinatos, ocorreram nas 2 últimas décadas. Neste cenário, as projeções apontam que 1(uma) mulher é assassinada a cada duas horas, a maioria, por homens com os quais têm relações íntimas. Esses dados colocam o Brasil como o sétimo país do mundo com maiores taxas de feminicídio. Em 2013, o número de estupros foi superior a 50.000 (Raseam, 2015 e Mapa da Violência 2012 e 2015). Nessa perspectiva, deve ser, também, considerado o tráfico nacional e internacional de mulheres e meninas; os dados não encontrados nos relatórios visitados, denunciam a omissão, destacando, que no Relatório Anual da

---

<sup>69</sup> Lei nº13.104/2015 - alterou o Código Penal para incluir mais uma modalidade de homicídio qualificado, o feminicídio: quando crime for praticado contra a mulher por razões da condição de sexo feminino. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br).

ONU Mulheres (2015), há preocupação no combate, levando em consideração as condições a que elas são submetidas, destacando o nível de selvageria e a negação dos direitos e da cidadania feminina, ou seja, a negação da liberdade, da dignidade, do respeito; da individualidade; do direito ao corpo, entre outros.

O Mulheres Mil adentra nesta questão contribuindo para uma perspectiva de conscientização, visto que reserva, na sua matriz curricular, um módulo destinado à discussão da Cidadania e os Direitos da Mulher. Dentre as egressas, verificamos que a discussão é assumida e reconhecida pelas mulheres como significativa. Os dados apontam que 7 (sete) das entrevistadas, citam essa temática, entre as que estavam no currículo, como importante para a sua formação. Entre os seus comentários, destacamos:

Antes quando as pessoas diziam alguma coisa comigo, eu não sabia reagir, inclusive meu marido. Depois que eu fiquei sabendo dos meus direitos, eu aprendi a ser o que eu sou. Respeitar e exigir ser respeitada. (TECELÃ, 2016).

[...] Mudou muita coisa. Eu agora sei meus direitos. Aprendi a conversar com meu marido [...].” (TRANÇADEIRA, 2016).

Em se tratando da situação educacional no Brasil, os documentos consultados apontam que essa área sofreu uma sensível melhora nos últimos anos, beneficiando as mulheres, principalmente no que se refere à queda das taxas de analfabetismo, cujos índices reduziram de 20,28%, em 1991, para 13,50% em 2000, no grupo das mulheres com mais de 15 anos de idade (IPEA, 2005). Porém, os avanços observados não anulam as disparidades que ainda afetam um grande contingente da população, permanecendo as desigualdades sociais segundo a cor ou raça, características sociais estruturantes da nossa sociedade que impactam os diversos campos que a constituem, principalmente a educação, que é tida como elemento balizador no processo de conquistas sociais e exercício da cidadania.

Análises contidas no Raseam (2015), fundamentadas nas variáveis de gênero e raça revelam que:

- a) em 2001, a média geral de anos de estudos dos homens brancos era de 5,6 anos e a média das mulheres brancas era de 5,9 anos, em

contrapartida, a média das mulheres negras era de 4,2 e a dos homens negros ficava em 3,9 anos de estudo ( Ipea, 2015).

b) a taxa de alfabetização tem se elevado, registrando, em 2012, 84% da população com mais de 10 anos alfabetizada. Considerando a faixa etária, cor e/ou raça, da população feminina - as mulheres negras - acima de 50 anos, apresentam índices de alfabetização invariavelmente inferiores, amargando uma taxa de alfabetização de, aproximadamente, 30% inferior à taxa observada para as mulheres brancas. Assemelham-se esses dados quando relacionados à condição masculina (branco e negro). As disparidades estão mais acentuadas nas regiões Norte e Nordeste.

As diversidades no campo educacional não se limitam ao tema da alfabetização, mas repercutem em todos os níveis de ensino, agravando-se na hierarquia em direção ao maior nível. Embora os dados apontem que as taxas de acesso entre todos os segmentos populacionais tenham se elevado nos últimos anos, houve discretos avanços no sentido da reversão desse padrão de desigualdade (Raseam, 2015).

Cabe neste momento, essas observações sobre o acesso ao processo de escolarização, visto que, ao tratarmos do direito à educação, é preciso que estejamos atentos ao que se projeta enquanto política pública em nosso país. O acesso à escola, em todos os níveis educacionais é um direito de todos(as). É a garantia de que homens e mulheres terão oportunidades de vivenciar seu itinerário formativo. Para as mulheres, ter garantido o acesso à educação dela e dos seus filhos e filhas, é objeto da sua luta.

Portanto, com relação ao ensino fundamental, o Relatório Educação para Todos - EPT (2000 - 2015), menciona que o processo de universalização em curso, nas últimas três décadas articulado à políticas sociais de transferência de renda – como o Bolsa Família – vem apresentando índices positivos no tocante ao acesso, demonstrando que há paridade com relação às matrículas por sexo. Ressalta que a permanência e o êxito, ainda se apresentam, ainda como desafios, diante dos índices de reprovação e abandono. No entanto, convém ressaltar que, segundo o Ipea (2015), ao se considerar toda a população com a faixa etária correspondente ao ensino fundamental - 6 a 14 anos - verificamos que 1,6% dos brasileiros estavam



fora da escola em 2013. Se, por um lado, este percentual é relativamente baixo, por outro, isso não significa que não se deva dar prioridade a ações para a incorporação ao ensino fundamental de todos(as) os ainda excluídos(as) da escola. A esse respeito, o Plano Nacional de Educação<sup>70</sup> (PNE) 2014-2024 prevê, no conjunto de suas metas e estratégias, ações que impactam na realidade de superação das desigualdades. A meta 2 do PNE 2014-2024 prevê, justamente, a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos de idade, estabelece estratégias; três delas, em especial, se efetivadas, podem ser decisivas para atingir a meta: a) promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola; b) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento dos alunos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como dos alunos em situação de discriminação, preconceitos e violências na escola; e c) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.

Destacamos ainda, a oferta de educação em tempo integral, por meio do Programa Mais Educação<sup>71</sup> - mediadas por ações de ensino, cultura, esporte, entre outras, que expande a permanência do aluno na escola de 4 horas para 7 horas – e vem sendo ofertada na rede pública de ensino, mediante políticas públicas associadas. Observamos que essa forma de organização do itinerário formativo e do tempo escolar representa maiores possibilidades de inserção das mães no mercado de trabalho, tendo em vista que as crianças estarão durante toda a jornada de trabalho na escola (BRASIL, 2010). O PNE 2014 – 2024, na meta 6, busca garantir educação de tempo integral em, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

O Ensino Médio - etapa final da Educação Básica - nos últimos anos tem apresentado uma curva de crescimento decrescente, acompanhada de uma estabilidade, permanecendo o número de matrículas entre 9,6 milhões e 10 milhões. Esse número é considerado aquém do desejável, uma vez que a proporção de jovens de 18 a 29 anos que havia concluído esse nível de ensino ainda é baixa. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD - IBGE, 2012),

---

<sup>70</sup> Lei nº 10.005/2014 - Plano Nacional de Educação 2014-2024.

<sup>71</sup> Programa Mais Educação (MEC) - O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

apenas 58% dos jovens, nessa faixa etária, concluíram o Ensino Médio. Portanto, cerca de 16 milhões não se encontravam formalmente habilitados a pleitear uma vaga na educação superior, pelo fato de não disporem do requisito legal, ou mesmo buscar uma melhor inserção no mercado de trabalho. Nesse cenário, as mulheres representam maioria, cuja diferença, no acesso com relação aos homens, nas últimas décadas, oscilou entre 20% a 30% , conforme aponta o Relatório de EPT - 2000 a 2015.

No ensino profissional, as matrículas do sexo feminino representam 53,8% da totalidade e constituem os resultados de conclusão de curso de 54,5% de êxito, portanto, apenas pouco mais de 50% concluem os cursos que iniciam. Porém, essas matrículas se concentram em ofertas formativas do sistema de ensino, em áreas consideradas tipicamente femininas de acordo com a divisão social do trabalho, pertinentes a tarefas de cuidado e de reprodução, como as áreas da educação, saúde, serviço social. Em 2012, as áreas/eixos tecnológicos de Desenvolvimento Social e Educacional, Ambiente e Saúde, Turismo, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e *Design*, e, Produção Alimentícia, congregaram os cursos de maior número de matrículas femininas. Enquanto que, a maioria da população masculina ocupava as vagas formativas ofertadas no sistema de ensino em cursos das áreas/eixos tecnológicos Militar; Controle e Processos Industriais; Informação e Comunicação; Recursos Naturais; e, Infraestrutura, conforme podemos perceber a partir da leitura da figura 11, construída a partir de dados disponíveis no *site* do Ministério da Educação, referente ao Censo Escolar (2012), contemplando todos os níveis de ensino. Esses dados revelam o ideário de educação escolar, formal que existe e talvez permaneça perpetuado nas orientações quanto ao itinerário formativo feminino. A divisão sexual, também, social, prevalece. A tabela 7, evidencia a concentração das matrículas na formação profissional.

Tabela 7 - Distribuição percentual por sexo das matrículas em cursos de formação profissional, segundo a grande área – MEC - Brasil – 2012

<b>Área/Eixo tecnológico dos cursos de formação profissional</b>	<b>Matrículas sexo feminino</b>	<b>Matrículas sexo masculino</b>
<b>Desenvolvimento educacional e social</b>	83,4%	16,6%
<b>Ambiente e Saúde</b>	82,0%	18,0%
<b>Turismo, hospitalidade e lazer</b>	73,0%	27,0%
<b>Produção cultural e designer</b>	67,3%	32,7%
<b>Produção alimentícia</b>	66,8%	33,2%
<b>Infraestrutura</b>	40,3%	59,7%
<b>Recursos naturais</b>	39,3%	60,7%
<b>Informação e comunicação</b>	37,7%	62,3%
<b>Controle e processos industriais</b>	19,4%	80,6%
<b>Militar</b>	8,8%	80,6%

Fonte: (MEC/Censo Escolar 2012)

Concernente à educação superior, os dados permitem concluir que a presença feminina, nas matrículas, é dominante. Sua participação supera a masculina. Representa, a partir dos dados da última década, aproximadamente, uma média de 57% da totalidade das matrículas. O que chama atenção é a presença reduzida nos cursos de áreas vistas, social e historicamente, como espaços de formação masculina, reforçando o mundo doméstico e invisível a que a mulher fora submetida. Ressaltamos, porém, que 24,6% das mulheres brancas, e 19,7% dos homens brancos de 18 a 24 anos frequentavam o ensino superior, enquanto, somente 11,6% das mulheres negras e 7,7% dos homens negros, nessa faixa etária cursavam (RASEAM, 2015). Esse dado reafirma a relação que as desigualdades de gênero mantêm com as de etnia/raça e classe social.

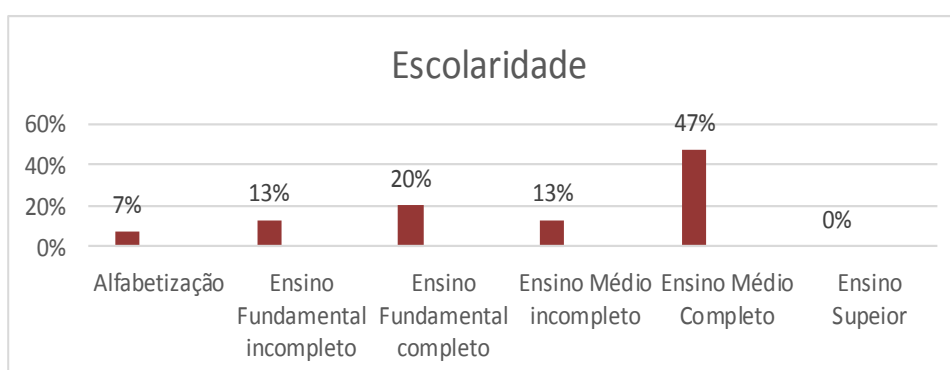
De igual modo, perseveram as desigualdades na educação superior nos espaços de fomento à pesquisa, atividade coadjuvante do ensino, da formação e do desenvolvimento. Os números, evidenciados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são importantes por revelar o acesso das mulheres a instrumentos de apoio à sua formação durante o período inicial de estudos sejam no nível médio ou superior. O processo de concessão de bolsas de formação e fomento à pesquisa viabiliza as vias de ingresso, permanência e êxito. Seguindo o padrão, quanto maior o nível, maiores as disparidades sociais, de gênero, de cor/raça, identificamos que do total de

matrículas no ensino superior, em 2012, as mulheres representavam 56,5% quanto ao acesso a bolsas de pesquisa no início de sua formação acadêmica. No entanto, sua participação em níveis de pós-graduação – mestrado e doutorado – nacional e internacional quanto a bolsas apenas 21% de mulheres tem acesso. Estas restrições, no campo acadêmico e científico, traduzem a ocupação das estruturas de poder da sociedade e do mercado de trabalho (RASEAM, 2015).

Os dados de escolaridade das quinze mulheres sujeitos dessa pesquisa mostram que 1 (uma) afirma ser apenas alfabetizada. Entre as que ingressaram no sistema escolar: 2 (duas) cursaram parte do Ensino Fundamental e 3 (três) concluíram. Quanto ao Ensino Médio, das 9 (nove) que ingressaram, apenas 7 (sete) o concluíram, 2 (duas) não conseguiram finalizar a última etapa da Educação Básica, e nenhuma conseguiu cursar o Ensino Superior. Os dados são demonstrados em percentuais no gráfico da figura 5.

Uma das prioridades do Programa consiste em assegurar a educação inclusiva, garantindo o acesso das mulheres que, por diversas razões, ficaram fora do sistema educacional. Inicialmente, seria necessário priorizar as participantes com menor grau de escolaridade, devido à relação que existe entre baixo nível de escolaridade e baixa renda. Contudo, observamos que, embora a maioria das alunas tivesse o Ensino Fundamental completo, havia, também, de maneira significativa, as que haviam concluído o Ensino Médio.

Figura 5 - Gráfico com os dados de escolaridade das egressas do Programa Mulheres Mil – 2016



Fonte: Autoria própria (2016).

Quando questionadas se possuem cursos de formação profissional, os resultados apontam, que a formação recebida pelo Mulheres Mil constitui, em sua maioria, a primeira oportunidade de ingresso em um curso de cunho profissional. Neste universo pesquisado, 1 (uma), ingressou no curso técnico desenhista de moda, ofertado no IFRN, *Campus Caicó*.

Quando questionadas sobre sua escolaridade, como ocorreu, em que ano cursou os níveis que constituem a Educação Básica (ensino fundamental e médio), em seus comentários as 15 egressas iam revelando e comprovando o que as pesquisas apontam, na sua totalidade, cursaram em escolas públicas. A escola pública é a principal ofertante, garantidora da escolaridade alcançada pelas mulheres.

Quanto ao itinerário formativo das mulheres, referente ao acesso, à permanência e ao êxito na escola, bem como, a sua qualificação profissional pelas vias formais, as suas histórias vão ratificando a história da educação para a mulher. Suas experiências de vida estão diretamente relacionadas às suas responsabilidades no ambiente doméstico, à sua condição social. Em sua maioria, a autoridade masculina, seja com o pai ou companheiro no casamento, o cuidado com os(as) filhos(as), somadas a escassez de vagas, de oportunidades referentes a formação profissional constituem as grandes barreiras apresentadas pelas egressas no que diz respeito ao avanço no seu processo de formação. Para ilustrar, citamos o que as egressas versam sobre seus itinerários formativos.

Eu não estudei porque meus pais não deixaram e depois que casei meu marido também não deixou. (COSTUREIRA, 2016).

Eu só estudei até casar. Depois que casei parei. Aí só voltei quando fiz o Mulheres Mil. (TRANÇADEIRA, 2016).

Eu só estudei porque fui estimulada. Pois quando eu morava no sítio não tinha como. Depois que me casei foi que estudei. Mas era difícil. Não tinha dinheiro para comprar os cadernos. Mas eu consegui terminar o fundamental. (CARRETEL, 2016).

Casei jovem e o marido não deixou concluir (URDIDEIRA, 2016).

Eu comecei a estudar já velha. Terminei com a ajuda dos professores e com a ajuda dos filhos que incentivaram eu ir para a escola (TECELÃ, 2016).

O Ensino Médio eu só fiz quando meus filhos já estavam crescidos (ARTESÃ, 2016).

Com base nos dados elencados, percebemos que, no tocante ao direito à educação, podemos afirmar que, até o presente momento, esse direito ainda não é garantido a todos(as) brasileiros(as). Retomando o pensamento dos autores referenciados neste trabalho, lembramos que a educação assume um propósito no contexto social de um país. Assim, é preciso considerar a sociedade escravocrata, passando pelo Brasil Império, nos primórdios da República até os dias atuais para constatar que a organização da educação nacional, pautou-se sempre pelas vias da dualidade, promovendo educações diferenciadas para públicos distintos, variando, também, a posição social, sexual e econômica de quem a ela tem acesso. A educação formal, nesse molde, é mais uma ferramenta para a manutenção da hegemonia vigente. No entanto, não podemos deixar de destacar os embates políticos, o protagonismo dos movimentos sociais, as experiências formativas inovadoras (de caráter antagônico), bem como as estratégias que as mulheres, de forma individual ou coletiva, desenvolvem para suportar, enfrentar e superar as condições de inferioridade impostas pela política e economia hegemônica.

Os dados nacionais referenciados por esta pesquisa apontam que, com a passar dos anos, o Brasil vem avançando na propositura de políticas sociais inclusivas. Ressaltamos que, no tocante as políticas educacionais, foi significativa a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e a ampliação de vagas nas outras etapas e modalidades, inclusive na educação profissional. Compreendemos que as investidas do Estado brasileiro, na ampliação das garantias sociais e no acesso à educação, ainda estão muito aquém da demanda e da realidade social, visto que os números relacionados neste estudo evidenciam as desigualdades no âmbito educacional, bem como em outras áreas sociais, consequências do processo longo e árduo da negação de cidadania, notadamente, para as mulheres.

Peregrino (2010) e Azevedo (2014) nos conduzem a pensar sobre as discrepâncias no campo educacional, e afirmam que a escola brasileira, em face das mudanças que foram sendo promovidas, ao longo da história, conforme apontam os inúmeros estudos no campo das políticas sociais, denunciam que a escola atual manifesta uma expansão quantitativa, mas não qualitativa. A dualidade estrutural,

ainda presente, abarca processos que mesclam o caráter educativo com o assistencial, a educação reprodutivista com a emancipatória.

Até aqui nossa preocupação deteve-se em apresentar as características sociais, econômicas e educacionais pertinentes à mulher brasileira, situando as egressas do Mulheres Mil que constituem sujeitos deste estudo. No tópico seguinte, destacamos as vozes que estampilham o tecido do Mulheres Mil, quando trabalhado no chão da escola.

#### 4.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM FIOS QUE SE ENTRELAÇAM, ARREMATAM E SE DESATAM NA TECITURA DO PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL NO IFRN

O lastro teórico que sustenta essa análise ancora-se no pressuposto de que trabalho e educação possuem uma relação de identidade, no que concerne a seus aspectos ontológicos. São atividades especificamente humanas, relacionadas diretamente, visto que, ao produzir a existência por meio do trabalho social os seres humanos educam-se mutuamente, além de serem educados pelo próprio processo do trabalho (NOSSELA, 2011).

A luz dos ideais marxistas, respaldados no ideário da Escola Unitária de Gramsci, defendida nos estudos de Nossela (2011) e Sousa (2014), contrastando com os ideais neoliberais, procuraremos contextualizar o ideário de educação enquanto processo que promove a emancipação do ser humano em relação ao da empregabilidade, trazendo as vozes das egressas quanto a sua concepção de trabalho e educação profissional e quais as contribuições do Mulheres Mil para sua vida.

Conforme Frigotto (1999, 2008, 2011), Moura (2009), Saviani (2003), as percepções sobre trabalho, profissões e sua relação com a escolarização derivam de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões existentes na sociedade em suas esferas econômica, política, social e cultural. Assim, é necessário considerar o contexto histórico em que se fundamenta e se organiza o sistema educacional, uma vez que sua estruturação deriva de uma dinâmica que sofre influências de diversos fatores entre os quais o projeto societário em disputa

pelo poder no Estado brasileiro. Assim, são definidos os espaços onde atuam os diferentes protagonistas sociais, com distintos interesses, “nesse sentido, tanto as configurações resultantes como as possibilidades de interferência por parte dos sujeitos que atuam como protagonistas nem sempre se tornam visíveis e claras” (MANFREDI, 2002, p.32), exigindo esforço compreensivo por parte da análise.

Uma das discussões que identificamos, na tessitura<sup>72</sup> do Mulheres Mil é a relação trabalho, educação e desenvolvimento, uma vez que o processo de proposição e implantação do Programa, se justifica no cenário de defesa social de garantia de direitos, do acesso à educação, do exercício da cidadania, de legitimação das mudanças sociais e atendimento às necessidades do mercado de trabalho, para combater a vulnerabilidade/precariedade social e o desemprego.

Relembrando Antunes (2006), a integração do trabalhador, na sociedade capitalista, via modelo fordista, dá-se pela ocupação da força de trabalho pela profissionalização dos trabalhadores. Por isso, no perpassar da história, para a supremacia da sociedade capitalista, a educação, por vezes, tem assumido o papel de mediadora dos conflitos sociais, unida aos interesses mercadológicos, tendo como proposta a preparação dos trabalhadores para inserção no mercado de trabalho. Assim, o contraditório, também, pode ocorrer, da mesma forma que o acesso à informação acomoda os interesses hegemônicos, o acesso ao saber, permite que o homem se conscientize do lugar e do papel que assume no conjunto da sociedade, bem como da sua capacidade de transformação. Assim, há possibilidades da contra hegemonia. A luta de classes tem sido fundamentada nessa relação antagônica.

Ciavatta (2006), Frigotto e Gentili (2008), Moura (2009), Ramos (2006), advogam que, historicamente, o campo educacional, se apresenta como arena de disputa hegemônica, e que, no decorrer do desenvolvimento do capitalismo, a relação trabalho e educação assume formas e conteúdos distintos, conforme práticas e níveis de desenvolvimento. Esses autores, ainda, afirmam que a divisão social e técnica do trabalho impôs a dualidade educacional. Nesse bojo, a educação

---

<sup>72</sup> **Tessitura** – Utilizamos esta terminologia com o sentido de organização.



profissional assume a responsabilidade de preparar o trabalhador. E, em se tratando da mulher, a dualidade se potencializa, pois, agrega a divisão sexual.

Os modelos de estruturação produtiva do capital encontram na Teoria do Capital Humano, as bases que solidificam o ideário de que a educação para o trabalhador deveria estar vinculada ao mercado de trabalho, pois o investimento na instrução, no treinamento e na educação dos trabalhadores corresponderia a um acréscimo na capacidade produtiva. Essas ideias foram disseminadas como alternativa para o enfrentamento das desigualdades entre os países e entre o indivíduo.

O período pós-anos 1990 e as primeiras décadas do século XXI, em nosso país, têm sido palco de reformas sob a égide do neoliberalismo, que propõe a minimização do Estado, provedor dos direitos garantidores da cidadania. Cabral Neto (2004; 2012) nos chama a atenção, destacando que, no cerne dos discursos das políticas públicas governamentais, há a defesa das ideias propostas em nome da garantia da cidadania. Para o autor, trata-se de uma defesa que apresenta uma dicotomia, visto que o Estado mínimo proposto reduz as garantias sociais e torna mais intensa as disparidades entre os indivíduos e entre os países ricos e pobres. Como garantir a todos os direitos sociais? É nesse tear que foram e vêm sendo traçadas as políticas públicas sociais de enfrentamento às desigualdades sociais, inclusive, o Mulheres Mil, conforme apresentamos no capítulo anterior.

Durante a pesquisa de campo, na realização das entrevistas, foi possível observar que a maioria das entrevistadas demonstrou estar satisfeita de haver participado do Programa Mulheres Mil. A concepção do exercício de cidadania se reveste na condição de deter informações, conhecimentos e de poder adotar novas posturas, de atuar com autonomia. Assim, afirma Costureira (2016):

Realizar meu sonho de ter a minha escolinha de corte e costura. Eu aprendi a costurar com minha mãe, mas eu queria ter um curso. Fiquei uma costureira profissional, agora tenho meu certificado. Eu aprendi a fazer meus moldes e agora posso ensinar. (COSTUREIRA, 2016).

A análise, a seguir, revela o impacto do programa na vida das egressas, assim como os prováveis benefícios na melhoria de renda e outros que possam haver contribuído para elevar a qualidade de vida.

O objetivo principal do Programa Mulheres Mil é qualificar as mulheres e inseri-las no mundo do trabalho, seja no trabalho formal, empreendedorismo, cooperativismo ou associativismo. Ademais, pretende contribuir para a autonomia econômica das mulheres e a redução da feminização da pobreza. Contudo, os dados<sup>73</sup> revelam que a certificação não contribuiu diretamente para a melhoria da renda mensal de um número considerável das egressas entrevistadas, uma vez que elas continuam sobrevivendo mediante trabalhos realizados na informalidade, e suas rendas familiares transitam na maioria das vezes entre menos que 1 salário mínimo a 2 salários. Isso nos permite questionar: que fatores contribuíram para que o objetivo precípua do programa não tenha sido plenamente alcançado?

Entre as intenções que mediava a entrevista, destacamos aquelas voltadas para a concepção de educação profissional e de como as egressas se posicionavam quanto à oferta dos cursos pelo Mulheres Mil, de como a participação no Programa havia contribuído na sua vida.

Essas constatações reforçam o caráter contraditório da Teoria do Capital Humano, que acomoda a educação profissional aos interesses do capital, revelando que o processo formativo e o acesso ao conhecimento, podem, também, emancipar, transformar.

As figuras 6 e 7 traduzem as falas das egressas quando questionadas se elas consideram a formação recebida, no Programa, uma formação profissional. E, de como elas compreendem o que é educação profissional.

---

<sup>73</sup> Correlacionar aos dados já citados, anteriormente, sobre as egressas, quanto à renda familiar.

Figura 6 – Quadro com as respostas das egressas sobre o Programa Mulheres Mil sem formação profissional - 2016

MULHER	O QUE É EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	O MULHERES MIL É FORMAÇÃO PROFISSIONAL
<b>Costureira</b>	E uma educação que prepara a gente para a vida, para o trabalho.	Sim. Foi a melhor escola que já fui. Aprendi muitas coisas. Eu pensei que ia só aprender a costurar, mas aprendi mais sobre a vida.
<b>Tecelã</b>	Muito bom. É aquilo que a gente aprende para crescer. Para criar amizades. Ter mais conhecimento. Leva a gente ser mais feliz.	Sim. Porque a partir do momento que você botar em prática o que aprender pode ser independente. Você vai recomeçar uma nova vida.
<b>Artesã</b>	É uma aprendizagem para a vida toda.	Sim, Eu aprendi muita coisa. Aprendi a lidar com as pessoas. Aprendi sobre leis de trabalho. Aprendi técnicas de artesanato. Fazer velas.
<b>Crocheteira</b>	É uma educação que ajuda a gente a melhorar de vida.	É sim, eu pude aprender muitas coisas que jamais imaginei.
<b>Traçadeira</b>	É o que se aprende para aplicar no trabalho. Fazendo coisas novas.	Eu aprendi muitas coisas. Aprendi a ver o mundo fora da minha casa.
<b>Fiandeira</b>	É uma aprendizagem para o mercado de trabalho.	Sim, pois ensina conteúdos conhecimentos para você trabalhar.
<b>Carretel</b>	Ensina a ser educado. Ensina as pessoas conhecimentos para repassar. Ensina coisas novas para o trabalho.	Sim, porque durante este período que eu estudei aprendi muita coisa. Eu aprendi a procurar conhecimentos novos.
<b>Algodão</b>	São conhecimentos onde eu adquiro mais saber, nas aulas teóricas, práticas e aulas de campo.	Sim, porque é um programa que pode montar seu próprio negócio, se tornar uma pessoa profissionalizante.
<b>Mestra</b>	São os conhecimentos que aprendemos para aplicar na vida e no trabalho. Como exemplo: a ética.	Sim, o Programa Mulheres Mil é formação profissional.
<b>Tricoteira</b>	E aquilo que ensina conteúdo para seguir na vida e na profissão. Tem coisa que a gente aprende e leva pra vida inteira.	Sim, porque lá eu aprendi muita coisa, trabalhar em grupo, pesquisar.
<b>Bordadeira</b>	É uma educação que especializa as pessoas em alguma coisa.	Sim, o curso foi muito bom eu diria que foi minha iniciação. Precisando aperfeiçoar mais.
<b>Urdideira</b>	É tudo. Nós aprendemos a ter ética, como se relacionar com as pessoas, ser mais responsável, aprendi a sorrir e o principal uma profissão.	Sim, depende de cada um se interessar aprender muita coisa que o curso ofertado como por exemplo: costuras
<b>Tecedeira</b>	É o processo e profissionalização. Aprende-se uma profissão.	Sim, porque eu aprendi muita coisa. Aprendi sobre a vida, sobre o mundo, e sobre o que eu queria trabalhar: com comidas.
<b>Linha</b>	É uma modalidade de ensino que se encontra na educação básica e também dá através de cursos.	Acredito que sim
<b>Tintureira</b>	É a educação que capacita um indivíduo para determinada profissão.	Sim, porque capacita os alunos a ingressarem com habilidade na área específica do curso profissionalizante

Fonte: Autoria própria (2016).

Observamos, nas entrelinhas das falas das mulheres egressas, mesmo na sua forma singela, sem conceituações elaboradas, o que os autores, sustentáculos teóricos desta pesquisa, defendem sobre uma formação para o trabalho, concebido como uma das dimensões educativas do processo de formação humana.

Dessa forma, evidencia o trabalho como princípio educativo, no cerne de um projeto educacional que une na formação, a cultura geral humanística, científica a cultura técnica, referenciados pelos autores que fundamentam esse estudo. As falas das mulheres trazem indícios que apontam para o desejo de uma escola que prepare para a vida. “[...] Foi a melhor escola que já fui. Aprendi muitas coisas. Eu pensei que ia só aprender a costurar. Mas aprendi mais sobre a vida.” (COSTUREIRA, 2016).

Quando provocadas sobre o motivo que as levou a se inscrever no Programa Mulheres Mil, suas respostas revelaram que os motivos principais estavam relacionados à necessidade de conhecer, de aprender. Suas respostas encontram-se descritas na figura 7.

Figura 7 – Quadro com as respostas das egressas sobre o motivo que as levou a se inscrever no Mulheres Mil

Mulher	Resposta
<b>Costureira</b>	Um sonho que eu tinha. Eu queria ter uma escolinha na minha casa de corte e costura.
<b>Tecelã</b>	Minha filha me incentivou. Minha família disse que eu tinha que sair de casa, aprender alguma coisa.
<b>Artesã</b>	Porque eu gosto de transformar as coisas.
<b>Crocheteira</b>	Eu poder estudar
<b>Trançadeira</b>	Há quem não gosta de estudar
<b>Fiandeira</b>	Sair de casa aprender coisas novas.
<b>Carretel</b>	Curiosidade. O que eu que iria acontecer no curso. O que iríamos aprender? E era algo que eu desejo.
<b>Algodão</b>	Eu já era costureira, só que nunca tinha feito um curso para adquirir um certificado.
<b>Mestra</b>	Foi desejar ter novas experiências
<b>Tricoteira</b>	Eu gosto de aprender as coisas. Sempre tive muita vontade de estudar.
<b>Bordadeira</b>	Era um desejo de infância. Eu sempre ajudei e gostaria de ter o curso.
<b>Urdideira</b>	Porque tinha muita vontade de estudar no IFRN
<b>Tecedeiras</b>	Minha filha, meu marido me incentivaram muito.
<b>Linha</b>	Para adquirir o conhecimento
<b>Tintureira</b>	O desejo de adquirir mais conhecimentos da área ofertada no curso.

Fonte: Autoria própria (2016).

Para as mulheres egressas do Mulheres Mil que, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de estudar, ter uma formação profissional, a oferta de qualificação profissional do programa, que, nos dados, traduz a única chance no campo da formação profissional, representou uma oportunidade de novos conhecimentos, de novas possibilidades; suas falas, ao abordarem a forma como o Programa modificou suas vidas, mostram, nas entrelinhas, indícios do significado do que é ter acesso à educação e quais mudanças podem ocorrer. No quadro da figura 8, transcrevemos suas falas.

Figura 8 – Quadro com as respostas das mulheres sobre as mudanças ocorridas em suas vidas

Mulher	Resposta
<b>Costureira</b>	Realizar meu sonho de ter a minha escolinha de corte e costura. Eu aprendi a costurar com minha mãe, mas eu queria ter um curso. Fiquei uma costureira profissional, agora tenho meu certificado. Eu aprendi a fazer meus moldes e agora posso ensinar.
<b>Tecelã</b>	Amizades. Uma aprendizagem que eu não tinha. Aprender coisas sobre a vida. Gostei das aulas de Direito e Saúde da Mulher. Antes quando as pessoas diziam alguma coisa comigo, eu não sabia reagir, inclusive meu marido. Depois que eu fiquei sabendo dos meus direitos, eu aprendi a ser o que eu sou. Respeitar e exigir ser respeitada.
<b>Artesã</b>	As aprendizagens novas. As técnicas de artesanato. Meus direitos como mulher. Eu aprendi muito
<b>Crocheteira</b>	Aprender coisas novas, que eu posso ser outra pessoa. Mudou muita coisa, principalmente minha auto-estima. Eu acredito mais em mim agora.
<b>Traçadeira</b>	Aprender coisas que jamais eu pensei de aprender, morando num sítio. Mudou muita coisa. Eu agora sei meus direitos. Aprendi a conversar com meu marido. Aprendi a aproveitar melhor as frutas do meu sítio. Eu faço doces pra casa e pra vender.
<b>Fiandeira</b>	Aprender coisas novas. E como aproveitar melhor as frutas. Muita coisa. Aprendi muitas coisas novas. Não foi só sobre as frutas, aprendemos sobre nós mesmas.
<b>Carretel</b>	Modificou sim. Porque o que eu aprendi eu ensinei a outras mulheres. Hoje eu repasso para outras mulheres e até já ajudei no Programa Mulheres Mil. Eu aprendi a mexer no computador. É muito bom a internet, eu não saio de casa, mas com a internet eu aprendo tudo. Vejo os vídeos. Vejo o que os outros sabem e aprendo também.
<b>Algodão</b>	Me proporcionou conhecimento e retornar a voltar a estudar e hoje estou no curso técnico. Foi a volta de retornar a estudar, e aprendi a me programar e hoje estou me organizando a colocar meu próprio ateliê.
<b>Mestra</b>	O curso de auxiliar de cozinha, novos conhecimentos. Sair de casa, aprender muitas coisas. Mudou meus conhecimentos. Eu aprendi muitas coisas. Coisas que dizem respeito a mulher e coisas sobre a prática na cozinha. Às vezes eu penso em colocar coisas para vender. O que me impede são as condições financeiras. É preciso ter dinheiro para investir. Só a vontade não resolve.
<b>Tricoteira</b>	Muita coisa boa. Amizades, conhecimento. Tudo. Pois hoje eu sou uma pessoa mulher que procuro sempre aprender. O que mais aprendi lá foi a procurar me melhorar.
<b>Bordadeira</b>	Ter minha independência financeira. Ter uma forma de trabalhar. Eu me

	planejo. Hoje eu costuro faço roupas para minhas clientes e também faço roupas para alugar para festas sociais, escolares e fantasias.
<b>Urdideira</b>	Apreendi a administrar meu próprio negócio e agora tenho meu certificado. Eu com o conhecimento que adquiri, aprendi a organizar, a administrar meu próprio negócio que é a costura, atendendo melhor minhas clientes.
<b>Tecedeira</b>	Sair de casa. Conhecer novas pessoas. E conhecimentos sobre o que eu queria. Me motivou a ter uma nova vida. Hoje eu trabalho tenho minhas atividades. Faço minhas entregas. Hoje eu abri meu próprio negócio e comigo trabalha todo mundo, cada um com sua responsabilidade. Hoje minha firma existe porque todos da família se envolvem.
<b>Linha</b>	O aprendizado. Melhorei o meu aprendizado adquiri conhecimentos. Conheci pessoas maravilhosas nas quais nunca irei esquecer.
<b>Tintureira</b>	Conhecimento na área de empreendedorismo, na área de desenho e também na área de criação de roupas. A minha visão sobre o IFRN e também sobre a área oferecida nos cursos.

Fonte: Autoria própria (2016).

Verificamos que, embora o referido Programa tenha sido pensado para atender a expectativa dos interesses mercadológicos, as práticas formativas e o desenvolvimento do currículo propiciaram às mulheres a aproximação com conhecimentos, cujas contribuições lhes permitiram empoderamento diante das questões relacionadas aos seus direitos como mulher, tais como: a certificação de saberes anteriores ao curso; a autoestima; a interação social - o sair de casa, conhecer novas pessoas, fazer novas amizades; o planejamento da rotina; a capacidade de empreender seu próprio negócio; conforme verificamos nas respostas apresentadas na figura 8.

Essas falas revelam que o espaço escolar compreende importantes interações, constituindo agente de acomodação ou transformação. No entanto, pode ser um *lócus* propiciador de condições que podem possibilitar muitos encontros, não só com o conhecimento. O fato do Mulheres Mil estar voltado para uma formação que garantisse a empregabilidade e a geração de renda para a mulher, não impediu que outros encontros e possibilidades adviessem.

Dando seguimento a análise, percebemos, nas entrelinhas de suas falas, que elas puderam, algumas pela primeira vez, sair de casa, participar de um curso de formação profissional, ter uma renda, se relacionar com outras mulheres, também, trabalhadoras, e formar novas amizades. A consequência negativa, entretanto, é que esses espaços e condições, oportunidades são vulneráveis, ou seja, ações como as do Mulheres Mil, ainda pertencem ao conjunto de políticas focalizadas em garantia de alguns direitos e para um dos grupos vítimas de exclusão. Embora as mulheres,

sejam maioria da população brasileira, diante do exposto, estão sendo relegadas a políticas que permitem a elas um nível de equidade diante dos homens ou mesmo o cerceamento de práticas machistas. Tais constatações nos apontam, que, ainda, almejamos a universalização de direitos sociais.

O significado da formação se expressa e espessa<sup>74</sup>, quando arguimos sobre o que elas diriam para os gestores do Programa. As mulheres reivindicam mais cursos, mais oportunidades, seriedade e transparência nos processos institucionais, nos processos da oferta, ecoando o que a história tem denunciado, o que as estatísticas têm mostrado, no que as demais políticas públicas têm contribuído quanto ao acesso à educação, em nosso país. E para ilustrar, trazemos a fala de Trançadeira (2016), que assim diz: “Que tenha mais cursos pra gente. Nós precisamos que olhem pra gente assim, nos respeitando”.

Por fim, retomando o processo da tecelagem, o tear e a urdidura dos fios, verificamos que o reconhecer-se como cidadã, ter consciência dos seus direitos e sentir-se encorajada a lutar por eles, são fios que despontam, arrematam e, por vezes, desfiam-se na contextura do Mulheres Mil. Isso faz com que consideremos que não diferem do quadro geral das mulheres brasileiras pobres e trabalhadoras, quando entendemos que a educação, numa perspectiva emancipadora é: uma possibilidade de superação das desigualdades sociais.

---

<sup>74</sup> Expressa e espessa são termos que exprimem, os anseios, as reivindicações e a capacidade de ir além (encorpar/empoderar) das egressas, correlacionados a metáfora, quando o tecido se espessa ele se encorpa e expressa sua robustez.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA NÃO PERDER O FIO DA MEADA<sup>75</sup>

A amplitude e a diversidade do conjunto de conhecimentos sistematizados no desenrolar desta pesquisa abrangendo aspectos diversificados acerca da mulher, sua história, seu cotidiano, suas demandas, as políticas públicas governamentais e seus cenários, correspondem a um trabalho cujas análises alcançam vertentes científicas com recorte de gênero.

As análises, nesta pesquisa, se definem como transversal e multidimensional, visto que os vários indicadores analisados se entrelaçam, auxiliando na compreensão da contextura feminina. Evidenciando o lugar das mulheres e os desafios a elas impostos no tear em que a urdidura das lutas antigas e atuais se juntam no somatório das conquistas sociais. Assim, reverberam a persistência de inúmeras bandeiras de lutas que necessitam da organização social consciente da luta de classes, como estratégia para enfrentamento dos ditames da ordem capitalista. Esses ditames são, também, observados, quando tratamos da educação das mulheres como um direito social já instituído, tornando evidente, como esse é elemento basilar para a garantia de cidadania para elas.

As contribuições teóricas, a análise documental e os resultados apresentados mediante as entrevistas com as egressas do Programa Mulheres Mil atestam que a situação da mulher é um fenômeno de construção social e histórica, cujas raízes encontram-se cravadas no modelo econômico capitalista. Suas realidades de classes sociais, origens, regiões, estados civis, escolaridades, cor/raças, saúde, segurança/violência, situação no mercado e mundo do trabalho, anseios, utopias expressam as tramas a que foram submetidas, na tessitura do ser mulher.

---

<sup>75</sup> A partir de leituras diversificadas, compreende-se que achar ou perder o “fio da meada”, trata-se de uma expressão da nossa língua. No dicionário de FERREIRA (2009), **meada** significa porção de fios dobrados, emaranhados. A experiência (para quem já passou por ela) de desmanchar um emaranhado de fios exige esforço, paciência, habilidade e nos impele a encontrar a ponta para que o serviço fique mais fácil de ser realizado. Ao encontra-la o processo de desmanchar passa a ser mais proveitoso, rápido e eficaz, em função de uma razão de continuidade com melhor definição de seu princípio, meio e fim. Desmanchar um emaranhado de fios é uma ação a ser realizada, vencida por etapas, respeitando a dinâmica do fazer, mobilizando, lógica, forças, habilidades e atitudes. Neste texto, em sua finalização ela tem o sentido de chamar atenção para não se perder o espaço político do Programa Nacional Mulheres Mil, como contribuição para o exercício da cidadania.



Vale a pena destacarmos que a análise sobre as políticas públicas de educação profissional articulada às questões de gênero do Programa analisado é apenas uma parte de um todo. As singularidades e os detalhes comuns nos impelem a uma concordância com Manoel Bomfim, quando esse, ao tratar dos males da origem do Estado brasileiro, diz que somos parasitados. A situação das mulheres brasileiras, inclusive, das mulheres entrevistadas não é uma consequência de necessidades naturais ou mesmo, de consequências advindas de situações externas mais amplas (a relação do Brasil diante da situação de países desenvolvidos, ou mesmo, de países que apresentam situações sociais mais extremas). Essa situação (em são diversas vulnerabilidades e singularidades) é resultante das determinações políticas efetuadas pelas classes dominantes. O regime hegemônico a que se submete o país, desde sua origem, conduz e justifica por meios legais e ideológicos suas decisões, por vezes, naturalizadoras da exclusão de mulheres e também de homens trabalhadores.

Na verdade, herdamos um legado político, econômico e cultural que resulta de um desenvolvimento tardio e desigual. Em se tratando da educação como direito inalienável de todos(as), a classe trabalhadora tem sido submetida a processos que guardam a marca da exclusão, com impedimentos distintos para aqueles que dela mais necessitam – de forma específica, neste estudo, as mulheres.

As reivindicações da pauta feminista têm suas bases na história maior, a do povo brasileiro trabalhador, a história de luta por conquista de direitos, construída em diferentes tempos e espaços, por diferentes sexos, por homens e mulheres, por velhos (as) e jovens, por negros e indígenas de diferentes maneiras.

Nos espaços públicos e privados, as mulheres vêm questionando as rígidas divisões entre os sexos e estão alterando, gradualmente, as relações de poder entre homens e mulheres, historicamente desiguais. Gerações de mulheres e homens têm se dedicado muito para construir um mundo mais justo buscando a igualdade, respeito às diferentes orientações sexuais; igualdades raciais e étnicas, que façam com que as diferenças de cor e origem também sejam, apenas, mais uma expressão da rica diversidade humana; igualdades de oportunidades para todas as pessoas.

A organização das mulheres em torno de agendas específicas está procedendo na ocupação de espaços tradicionalmente reservados aos homens. Isso resulta de lutas, de movimentos de mulheres, que vêm batalhando desde o início do século XIX, contra a opressão e a discriminação da mulher, exigindo a ampliação de seus direitos civis, políticos e sociais, seja por iniciativa individual, seja por iniciativa coletiva. Nas últimas décadas, o movimento brasileiro de mulheres vem ganhando novas características e se firmando como sujeito político ativo no processo brasileiro de democratização política e de mentalidades. A peleja feminina – de negras, de índias, de brancas, de ciganas, de solteiras, de jovens, de idosas - contra a opressão de gênero e de raça vem enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero no tecer da luta na sociedade brasileira. Essa vem tingindo fios e moldando novos arremates para a ação política feminista e antirracista.

Todavia, essas conquistas não são suficientes. Ainda, existem muitas brasileiras que padecem com as mais diversas formas de privação, violência, discriminação e salários desiguais; daí, a necessidade de políticas que atendam aquelas que estão em situação de vulnerabilidade. A grande parte da população feminina, conforme constatamos nos dados elencados, neste estudo, ainda tem a cara da pobreza, da miséria e da falta de acesso, por negação de um Estado que foi tecido de forma parasitária. Isso tem se refletido na relação de poder desigual entre homens e mulheres nessa sociedade. Essa relação deixa marcas duráveis, difíceis de combater por estar arraigadas na sociedade e ser assumidas como formas capitalistas de discriminação, gerando, no tecido social, marcas disformes, cores destoantes daquelas que formam a dignidade humana.

Contudo, consideramos que a escolarização tem constituído um caminho de edificação e sustentação do modelo social vigente, apenas com algumas exceções dentro da própria textura, posto que: assim, como na tecelagem, no projeto societário hegemônico, as políticas educacionais são fios dispostos na trama e se entrelaçam para formatar o tecido desse ideário nos moldes da exclusão social daqueles que não nasceram dentro da classe hegemônica ou que não se submetem aos seus ditames.

Assim, identificamos, no processo de construção das políticas públicas sociais implementadas, nos anos pós-anos 1990 - período de redemocratização do nosso país – a movimentação do Estado brasileiro, intervindo e propondo desde o seu ordenamento jurídico até o cotidiano das instituições educacionais a formação de um novo trabalhador. No entanto, o arcabouço teórico deste trabalho, nos permite afirmar que é perceptível a disputa de projetos societários antagônicos: um sedimentado nas ideias neoliberais, de interesses corporativistas e um outro, alicerçado na democracia participativa, inspirados em ideais que, em alguns momentos, nos parecem socialistas.

Assim, partindo do pressuposto de que o Mulheres Mil é uma política inclusiva e diferenciada de outras que visam à profissionalização, este estudo analisou esse Programa, no contexto das políticas públicas nacionais de educação profissional, verificando quais os avanços e desafios, a partir do campo que ele vem definindo, qual seja: o da ampliação dos direitos, tendo a educação profissional como uma importante dimensão da construção da cidadania.

Consideramos relevante destacar que o Mulheres Mil se constitui numa oferta educacional, instituída, oficialmente, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cuja experiência inicial ocorreu no IFRN. Identificamos a preocupação com as especificidades da oferta, observando que suas definições ancoram-se no Projeto Político pedagógico e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) deste Instituto que aponta como função social, a formação humana, a qual por meio de um currículo, integra formação geral à formação profissional, visto que Projetos Pedagógicos dos Cursos ofertados contemplam, em seu currículo, temáticas e conteúdos de bases científicas e tecnológicas.

A realização das entrevistas nos trouxe evidências de que, para algumas mulheres, o Programa significou acesso, recomeço, oportunidade de retomar um itinerário formativo, cujos impedimentos (sociais e/ou culturais), iam sendo vencidos, mediante o acesso à informação, ao conhecimento, como instrumento de libertação. Isso reforça que há negação de direitos sociais às mulheres.

As mulheres egressas, universo do estudo, em sua maioria, afirmaram que o Programa lhes trouxe formação técnica, mas, sobretudo, as despertou para a vida, permitindo-lhes acesso a conhecimentos sobre os seus direitos de cidadã, a sua

inclusão na cultura digital, a consciência dos seus deveres, e, ainda, as despertando-as para o empreendedorismo.

Percebemos, portanto, o despertar para o senso crítico, de proporcionar leituras da sua realidade com inferências que enxergam a necessidade de transformações; processo formativo que se coaduna com o pensamento gramsciano - o assumir-se como ser pensante, criador, em que o trabalho constitui princípio da formação, isto é, processo pelo qual a tomada de consciência possibilita a transformação da realidade.

Nesse sentido, entendemos que se trata do esgarçamento, da elasticidade dos fios na contextura do Mulheres Mil que, mesmo tendo seus princípios em diálogo com o mercado de trabalho, a operacionalização no tear escolar permitiu arremates com encaminhamentos políticos e pedagógicos que possibilitam, sobretudo, a formação para a vida.

De igual modo, neste estudo, ficam claras as permanências da visão da educação para empregabilidade, quando as egressas, reivindicam por mais cursos, por mais vagas. Elas denunciam, dessa forma, o que, na sociedade capitalista, é essencial: a garantia de parte das necessidades sociais do trabalhador. Assim, como não existem vagas de empregos para todos (as) que pertencem à classe trabalhadora, também, não existem vagas para que esta classe efetive, com êxito, seu itinerário formativo.

Da mesma forma, historicamente, os mecanismos sociais de manutenção das estruturas vigentes de discriminação sexual fazem parte da vida cotidiana das mulheres. A elas, também, pertence a reunião de forças, de definição de estratégias de luta e de combate para suportar e superar o que histórica e politicamente, lhes impuseram e negaram.

Quando as linhas (fios) saem da gaiola, adentram no processo da urdissagem - o tecer - o emaranhado de fios que diante da disposição e organização se entrecruzam e formam o tecido. Identificar os fios, sua resistência, elasticidade, flexibilidade, se fios lisos ou retorcidos, compreender sua disposição e trama, são conhecimentos necessários à feitura de um tecido. Na contextura da sociedade capitalista, as políticas públicas educacionais estão no entrecruzamento de forças (fios) que forjam uma complexa trama. É necessário compreendê-la para que se

identifiquem os poderes, as funções determinadas, os mecanismos que produzem a manutenção da ordem vigente, mas também aqueles que propiciam as transformações. Só assim, poderemos perceber quais resultados prospectam.

Assim, para não perdermos o fio da meada<sup>76</sup> da trama, o utilizamos para continuar a travessia. Esse é um importante fio, mas sozinho não é suficiente para tecer algo. O acesso à educação é condição indispensável ao exercício da cidadania, mas sozinha não se transforma em garantia absoluta da mesma, é preciso se entrelaçar, se interligar a outras ações políticas que envolvem toda a vida em sociedade. No tocante às mulheres, para reverter o quadro de exclusão socioeducacional desse público vimos que é uma tarefa árdua que carece não só da ação pública, mas também do reconhecimento, da necessidade de compreender, conhecer e revelar as perspectivas que envolvem as mulheres e o que elas entendem e desejam para o seu viver. Observamos, neste estudo, que espaço escolar é um dos mais importantes, nele inúmeras interações ocorrem, ele pode ser um espaço de contribuição à manutenção da ordem vigente, mas também pode ser agente transformador, e, ainda, pode ser considerado *lócus* propiciador de condições que permitem muitos encontros, não só com o conhecimento.

Há, ainda muitos fios que podem ser tecidos em pesquisas sobre o Programa Mulheres Mil, entre os quais, destacamos: o processo de incorporação da questão de gênero nas políticas públicas educacionais como estratégia para o entendimento dos diferentes papéis que homens e mulheres desempenham na sociedade, bem como os demais aspectos econômicos, sociais e culturais; a inter-relação das políticas públicas e a questão de gênero para o exercício da cidadania; a democratização da oferta do Mulheres Mil na rede pública de ensino; a gestão do acesso e permanência da mulher no contexto escolar, no que se refere as estratégias e práticas formativas e de assistência à discente, que considerem a dinâmica social da vida, percebendo o individual e o coletivo, na qual se insere a

---

<sup>76</sup> Torna-se necessário informar que na produção do tecido, a estrutura do tear segue uma lógica. O tear, denominação de um equipamento de produção de tecido, sobre o qual os fios da urdidura (ou urdume) são arrançados, de tal maneira que os fios da trama (ou tecedura) podem ser facilmente entrelaçados. Grifo da autora.

mulher; o processo de empoderamento da mulher a partir da gestão política e pedagógica do currículo e do tempo escolar; o financiamento da ação governamental, bem como a própria avaliação da política, entre outros. Esses se apresentaram durante o processo de pesquisa e os coloco em destaque aqui para que outros pesquisadores possam inseri-los no tear das políticas públicas promovidas pelo Estado brasileiro.

O processo da tecelagem usado como metáfora nessa pesquisa me chamou a atenção porque, nele, é indispensável a interligação de múltiplos fios. Quanto mais diversificados forem os fios, mais rica é a trama, conseqüentemente, mais resistente é o tecido. A posse do conhecimento é um fio que empodera, que se fortalece em complementaridade; por isso, trazemos a fala de Fiandeira (2016): “[...] aprendemos sobre nós mesmos”.

Penso ser aí que residem as limitações, mas também as possibilidades do Mulheres Mil como política pública que objetiva a ampliação dos direitos das mulheres quanto ao acesso à educação, tendo a educação profissional como uma importante dimensão da construção da cidadania. Essa seria o começo da travessia numa tentativa de dar respostas à classe social de trabalhadores que aspiram por um lugar nessa sociedade competitiva de forma a atender à formação humana cidadã. É preciso reconhecer como as mulheres desta pesquisa, que a instituição escolar ainda é um espaço considerado por muitos de ascensão de saberes, como registra Costureira (2016), uma das egressas: “Foi a melhor escola que já fui. Aprendi muitas coisas. Eu pensei que ia só aprender a costurar, mas aprendi mais sobre a vida”.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Branca Moreira; PINTANGUY, Jaqueline. **O que é feminismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006.

ÁVILA, Maria Betânia. **Textos e imagens do feminismo**: mulheres construindo igualdade. Recife/PE: SOS Corpo, 2001.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Angela. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 49 – 70, set-/dez. 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Plano Nacional de Educação e planejamento – a questão da qualidade da educação básica. In: **Retratos da Escola**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)- v.8, n.15, pCNTE, jul./dez. 2014.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos (*et al.*). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003, p. 38 - 44.

BANDINTHER, Elisabeth, **O que é uma mulher?** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

BOMFIM, Manoel. **América Latina**: males de origem. Disponível em: <[www.bvce.org](http://www.bvce.org)>. Acesso em: 29 de junho de 2015.

BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral da Política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. 11. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRASIL, **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm) > Acesso em: 09 de maio 2016.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 3 de janeiro de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)> Acesso em: 13 de novembro de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)> Acesso em 26 de outubro de 2015. Acesso: 10 de novembro de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03) [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03)> Acesso em: 01 de novembro de 2015. Acesso: 10 de novembro de 2015

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 26 de setembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 11 de setembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 26 de outubro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.304, de 07 de agosto de 2006**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)>. Acesso em: 26 de outubro de 2015.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília-DF. 2008. Acesso: 20 de novembro de 2015

BRASIL. **Guia metodológico do sistema de Acesso, permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília-DF: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. MEC/MDS, 2012.

BRASIL. **I Plano Nacional de Políticas para Mulheres Secretaria Especial de Políticas para Mulheres**. Brasília-DF, 2005.

BRASIL. **II Plano Nacional de Políticas para Mulheres Secretaria Especial de Políticas para Mulheres**. Brasília-DF, 2008.



BRASIL. **III Plano Nacional de políticas para Mulheres**. Brasília-DF, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher 2014**. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2015.

BRASIL. **Decreto n.º 4.228, de 13 de maio de 2002**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4228.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm)>. Acesso em: 19 de novembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão**. e-book\_artigos\_e\_relatos.pdf. MEC, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação – 2014-2024. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 16 de novembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº. 10.836/2004**. Programa Bolsa Família. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm)>. Acesso em: 16 de novembro de 2015.

BRASIL. **Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm)>. Acesso em: 16 de novembro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015** / Ministério da Educação. – Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf>>. Acesso em: 10 de junho de 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Anais da Conferência** - Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004, p.164. (Série Documentos) Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/anais.pdf>>. Acesso em: 17 de maio de 2015.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, em 16 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm)>. Acesso em: 18 de novembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº. 10.257, de julho de 2001**. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências (Estatuto da Cidade). Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm)>. Acesso em: 07 de novembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº. 10.406, 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil Brasileiro. Publicado no Diário oficial da União em 11 de janeiro de 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm)>. Acesso em: 23 de janeiro de 2016.

BRASIL. **Lei nº.11.340, de 07 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.(Lei Maria da Penha). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)>. Acesso em: 07 de novembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº. 11.977, de 07 de julho de 2009.** Dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV e a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas; altera o Decreto-Lei nº3.365, de 21 de junho de 1941, as Leis nº. 4.380, de 21 de agosto de 1964, 6.015, de 31 de dezembro de 1973, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 10.257, de 10 de julho de 2001, e a Medida Provisória nº. 2.197-43, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l11977.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11977.htm)>. Acesso em: 07 de novembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº. 10.933, de 11 de agosto de 2004.** Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2004/2007. Disponível em: <[http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-1/2004-2007/040811\\_lei\\_10933.pdf](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-1/2004-2007/040811_lei_10933.pdf)>. Acesso em: 07 de novembro de 2015.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1.015/2011.** Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. Diário oficial da União nº 140, Seção 1, página 38, sexta-feira, 22 de julho de 2011. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8589-portaria1015-220711-pmm-pdf&category\\_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8589-portaria1015-220711-pmm-pdf&category_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06 de março de 2014.

BRASIL. **Decreto nº. 7.492, de 02 de junho de 2011.** Institui o Plano Brasil Sem Miséria. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/Decreto/D7492.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Decreto/D7492.htm)>. Acesso em: 07 de junho de 2015.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/>>. Acesso em: 06 de maio de 2015 a 30 de maio de 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 06 de maio de 2015 a 30 de maio de 2016.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Previdência Social**. Disponível em: <<http://www.mtps.gov.br/>>. Acesso em: maio de 2015 a junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Mulheres Mil**. Projeto Mulheres Mil Associação dos *Colleges* Comunitários do Canadá -ACCC/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica -SETEC- MEC. 2007, versão final. Disponível em: <<http://www.oei.es/pdf2/mulheres-mil.pdf>>. Acesso em: 09 de março de 2015.

BRASIL. **Projetos Pilotos**. Disponível em: <<http://mulheresmil.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: abril de 2015.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **O Brasil sem miséria** / Organizadores: Tereza Campello, Tiago Falcão, Patrícia Vieira da Costa. – Brasília: MDS, 2014. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil\\_sem\\_miseria/livro\\_o\\_brasil\\_s\\_em\\_miseria/livro\\_obrasilsemmiseria.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/livro_o_brasil_s_em_miseria/livro_obrasilsemmiseria.pdf)>. Acesso em 13 de janeiro de 2016.

CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CABRAL NETO, Antônio. **Mudanças socioeconômicas e políticas e suas repercussões no campo da política educacional**. Natal: Mimeo, 2012.

CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro\\_bolsafamilia\\_10\\_anos.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_bolsafamilia_10_anos.pdf)>. Acesso em: 29 de setembro de 2016.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Série A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, v. II).

CASTRO, Amanda Mota Ângelo. **O processo pedagógico invisível desenvolvido por mulheres: o ensino e aprendizagem da tecelagem manual nas Minas Gerais e no Rio Grande do Sul**. 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/129/803>>. Acesso em: outubro de 2016.

CENTRO DE INFORMAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS RIO DE JANEIRO (UNIC). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 2009. Disponível em:

<<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 02 de dezembro de 2015.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SANTA CATARINA. **Apostila Curso Têxtil em Malharia e Confecções. Módulo 2 – Introdução à Tecnologia Textil**. Documento em PDF. Disponível em: <[https://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/7/7d/Apostila\\_tecnologia.pdf](https://wiki.ifsc.edu.br/mediawiki/images/7/7d/Apostila_tecnologia.pdf) > Acesso em: dezembro de 2016.

CINACCHI, Giovanna Costa. **As políticas públicas para mulheres no Brasil: focalizar para universalizar?** II Congresso de Assistentes Sociais do Rio de Janeiro. RJ, 2016. Disponível em: <<http://www.cressrj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/118.pdf>>. Acesso em: dezembro de 2016.

CIAVATTA, Maria. Estudos Comparados: sua Epistemologia e sua Historicidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 129-151, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/07.pdf> > Acesso em: 29 de maio de 2015.

CLARKE, Simon. Crise do Fordismo ou Crise da Social - Democracia? São Paulo: **Revista Lua Nova**, nº. 24, set. 1991. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451991000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451991000200007)> Acesso em: 06 de julho de 2015.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DÍAS, Laura Mota. Instituições do estado e a produção e reprodução da desigualdade na América Latina. In: CIMADAMORE, Alberto David e CATTANI, Antônio David (Org.) **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Tradução: Ernani Só. — Porto Alegre: Tomo Editorial/ Clacso, 2007, p. 125 – 150. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/cattapt/06mota.pdf>>. Acesso em: 10 julho de 2015.

DRAIBE, Sônia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social Revista de Sociologia**. USP, São Paulo, volume 15, nº (2), nov. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702003000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000200004)>. Acesso em: 27 de dezembro de 2016.

DRAIBE, Sônia. Estado do Bem Estar Social, Desenvolvimento Econômico e Cidadania: algumas lições da literatura contemporânea. In: Hochman, Gilberto, ARRETCHE, MARQUES, Eduardo (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2007.

**RETRATOS DA ESCOLA** - v.8, n.15, jul./dez. 2014. – Brasília: CNTE, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 4ª Edição. Curitiba. Editora Positivo, 2009.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Trad. de Luciana Carli. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. Educação & Sociedade. v. 32, p. 619-638, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo. **A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacyr. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAMBOA, S. S. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Associados, 2001.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964.1985)**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODINHO, Tatau. A Ação Feminista Diante do Estado: as mulheres e a elaboração de políticas públicas. In: FARIA, Nalu. SILVEIRA Maria Lúcia e Mirian. NOBRE (Org.). **Gênero nas Políticas Públicas: impasses, desafios e perspectivas para a**

ação feminista. São Paulo: SOF. (Coleção Cadernos Sempre Viva), 2000, p. 65 – 76.

GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia (Org.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004 (Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, nº. 8).

HARVEY, David. **A Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1996.

HAYEK, Friedrich. **O caminho da servidão**. Porto Alegre: Globo, 1977.

HIRATA, Helena. Tecnologia, formação e relações de gênero no trabalho. **Revista Educação & Tecnologia**. CEFETs-PR/MG/RJ. 06, 2003. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1081/684>>. Acesso em: 17 de setembro de 2015.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p.595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132>>. Acesso em: setembro/2015.

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

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Org.) **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio-2012**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default\\_sintese.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese.shtm)>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico**. Volume 72. 2012. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb\\_2012.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_2012.pdf)>. Acesso 04 de agosto de 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico do IFRN**: Uma construção Coletiva – Documento Base. Natal/RN: IFRN, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projetos pedagógicos de Cursos FIC**. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-qualificacao-profissional/mulheres-mil>>. Acesso em: 06 de agosto de 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatórios de Gestão (2005 a 2014)**. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/acessoainformacao/auditorias/relatorios-de-gestao>>. Acesso entre maio a dezembro de 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **III COLÓQUIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Plano Nacional de Educação 2014 – 2024**. Vídeos de Conferências e Mesas Temáticas. Volume 1, IFRN/EaD, 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais - acompanhamento e análise nº 23, 2015**. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_23\\_14072015.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_23_14072015.pdf)>. Acesso em: 18 de junho de 2015.

JAMERSON, Fredric. **A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização**. 3. ed. Tradução de Maria Elisa Cevasco e Marcos César de Paula Soares. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 de dezembro de 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos (*et al*). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LYRA, Rubens Pinto. **Estado e cidadania: de Maquiavel à democracia participativa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente Filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MACHADO, Leda Maria Vieira. **A incorporação de gênero nas políticas públicas perspectivas e desafios**. São Paulo: Annablume, 1999.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010. (Coleção Temas Sociais).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**, 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLL, Jaqueline e Colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo – desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D.H. Ensino Médio e educação profissional no Brasil. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Org.). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Líber Livro, 2009.

MOURA, Dante. Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, Dante (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: **Anais 35ª Reunião anual da ANPED**: Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <[MURARO, R. M; BOFF, L. \*\*Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças\*\*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.](https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=J2o8WNzUF-zM8Aeq657YDQ#q=MOURA%2CDante%3BLIMA+FILHO%2CDomingos%3BSILVA%2CRibeiro.+Politecnicidade+e+forma%C3%A7%C3%A3o+integrada:+confrontos+conceituais%2C+projetos+pol%C3%ADticos+e+contradi%C3%A7%C3%B5es+hist%C3%B3ricas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+brasileira.+In:+Anais:+35%C2%AA+Reuni%C3%A3o+anual+da+ANPED:+Porto+de+Galinhas%2C+2012+> . Acesso em: 05 de setembro 2015.</p>
</div>
<div data-bbox=)

NOSELA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Revista Educação e Sociedade**, vol.32 no.117 Campinas Outubro/Dezembro, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000400009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400009)>. Acesso em: 2 de julho de 2015.

OFFE, Claus. Algumas contradições do Estado Social Moderno. In: OFFE, Claus. **Trabalho & Sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho**. vol. 2, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.



OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Percalços da escola e desafios da educação. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; NASCIMENTO, Claudemiro G. do (Org.). Educação na alternância: cidadania e inclusão social no meio rural brasileiro. Goiânia: Editora da UCG, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Informe Anual 2014-2015 DE ONU mujeres** (Relatório Anual ONU Mulheres 2014-2015). Disponível em: <[http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/01/annual\\_report\\_SP\\_2014\\_2015.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/01/annual_report_SP_2014_2015.pdf)>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamons, 2010.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**. São Paulo: Max Limonad, 1998.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A gênese do decreto n. 5.154/2004**: um debate no contexto controverso da democracia. Ministério da Educação. Programa Salto para o Futuro. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Boletim 07. Maio/Junho, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: Autonomia ou adaptação? 3.ed. São Paulo. Cortez, 2006.

REGO, W.L.; PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família** – autonomia, dinheiro e cidadania. São Paulo: Unesp, 2013.

ROCHA, Rita de Cássia; SILVA, Lenina Lopes Soares. **Políticas de Educação o Profissional para Mulheres no Brasil**: buscando indícios na Sociedade Brasileira de História da Educação. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Anais do II CONEDU. Editora Realize, 2005.

ROCHA, Rita de Cássia; SILVA, Lenina Lopes Soares. **Reflexões iniciais sobre políticas públicas de educação profissional e gênero no Brasil no século XXI**. In: III COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014 -2014), 20015, Natal-RN. **Anais** do III Colóquio Nacional /Eixo temático I. Natal-RN: IFRN-EaD, 2015. v. único. p. 1-9.

ROCHA, Rita de Cássia. **História da Educação e as Mulheres: as políticas de educação profissional que não provieram....** In: IV SENACEM SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENSINO, JUVENTUDE E DIVERSIDADE NA ESCOLA PÚBLICA, 2016, Mossoró-RN. Anais do IV SENACEM Seminário Nacional do Ensino Médio. Mossoró-RN: UERN, 2016. v. 21. p. 3883-3898

ROCHA, Rita de Cássia; SILVA, Lenina Lopes Soares. **Política Pública para Mulheres e Cidadania: o Programa Mulheres Mil.** In: III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016, Natal-RN. Anais III CONEDU. Campina Grande - PB: Editora Realize, 2016. v. único.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p.47-68, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Estado, o Direito e a Questão Urbana. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 1981, n.9, p 9-86. (Capítulo I: O Estado, o Direito e a Dominação Política). Disponível em: <<http://www.boaventurasousasantos.pt/media/pdfs/EstadoDireitoeaQuestãoUrbanaRCCS9.PDF>>. Acesso em: 09 de maio de 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Redemocratizar a democracia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Anderson Christopher dos. **Políticas governamentais e redistributivismo no Brasil (2001–2011).** Natal,RN,2015. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20569/1/AndersonChristopherDosSantos\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20569/1/AndersonChristopherDosSantos_TESE.pdf)>. Acesso em: 03 de abril de 2016.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares, DIOGENES Elione Maria Nogueira, REIS Rosimeire. **Ensino Médio em Reformas: trabalho, políticas, cotidiano.** 1. Ed. Curitiba/PR: CRV, 2012.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da Politecnia. In: **Educação, Trabalho e Saúde.** 2003, vol.1, n.1, p.131-152. ISSN 1981-7746. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>>. Acesso em: 07 de outubro de 2015.

SAVIANI, Demerval. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. In: **Revista Princípios.** Nº 47. São Paulo, Editora Anita Garibaldi, nov/97 a jan/1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 36. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2000.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Trad. de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 20, v. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott\\_gender2.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott_gender2.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

SCOTT, Joan. Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista. In: SCOTT, Joan. **Debate Feminista-Cidadania e feminismo**. Brasília: Agende, 1999.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

**SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (SBHE)**. Anais dos Congressos Brasileiro de História da Educação - 2000 – 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br>>. Acesso em: 25 de julho 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, 2003.

SOUZA, Joeline Rodrigues de. **GRAMSCI - educação, escola e formação – caminhos para emancipação humana**. 1ª. Edição. Curitiba: Appris, 2014.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. **Anais da IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa da Região Sul. 2012, Universidade de Caxias do SUL / RS. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>> Acesso em: 10 de dezembro de 2015.

WASELFISZ, Júlio. **Mapa da Violência no Brasil - Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil**. 2012. Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americano. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012\\_atual\\_mulheres.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_atual_mulheres.pdf)>. Acesso em: 06 de junho de 2016.

WAISELFISZ, Júlio. **Mapa da Violência no Brasil** - Homicídio de mulheres no Brasil. 1. Ed. Brasília. DF. 2015. Disponível em:  
<[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf)>.  
Acesso em: 06 junho de 2016.

## GLOSSÁRIO

ALGODÃO	Filamentos vegetais que envolvem a semente do algodoeiro. Fibra utilizada na produção de tecidos.
ARTESÃ	Pessoa que fabrica manualmente determinadas peças ou produtos (de olaria, carpintaria, tecelagem, renda, etc.) Pessoa que faz os seus próprios produtos e os comercializa diretamente.
ATAR	Apertar e dar nó em. Ligar, unir. Cingir-se, ater-se.
BORDADEIRA	Mulher que borda por profissão.
CARRETEL	Carrinho (para fio)
COMPACTAR	Tornar mais compacto. Reduzir as dimensões, a extensão ou o volume.
CONTEXTURA	Tecido. Modo pelo qual a trama e a urdidura estão enlaçadas. Ligação entre as partes de um todo. Entrecho, contexto.
COSTURAR	Coser. Dar pontos de agulha em. Chegar muito uma coisa a outra. Crivar, encher.
COSTUREIRA	Mulher que desenvolve trabalhos de costura.
CROCHETEIRA	Mulher que entrelaça linha, usando o instrumento específico, denominado de agulha para crochê.
DESATAR	Tirar o laço ou o nó a; abrir. Decidir, resolver. Libertar. Rescindir. Despregar.
EMARANHAR	Embaraçar, trançar, envolver, enredar.
ENCORPAR	Dar mais corpo ou grossura a. Tomar corpo, engrossar.
ENTRETECER	Urdir; armar; tecer; tramar; maquinar, entrelaçar. (Fig.) Incluir; inserir; intercalar; introduzir.
ESGARÇAR	Rasgar (um tecido) afastando os fios. Separar (ramos) da árvore, sem os cortar. Desfiar-se, abrir-se, o tecido raro. Substantivo –

	esgarçamento.
ESPESSAR	Tornar espesso; engrossar.
FIAÇÃO	Processo de produção dos fios
FIANDEIRA	Mulher que fia (em roca ou máquina – Fiadeira).
FIO	São materiais constituídos por fibras naturais ou químicas, apresentando comprimento e finura, formada mediante as diversas operações de fiação. “Fio da meada” expressão linguística.
GAIOLA	A gaiola é uma armação de ferro, de forma retangular, onde existem: pinos para suportes de fios, funis, guia-fios, tensores e ilhoses. É constituída de duas partes: Direita e esquerda. Existem vários tipos e tamanhos. O importante é que sejam versáteis para poder trabalhar com vários tipos de embalagens e títulos de fios. As gaiolas são utilizadas em urdimento seccional e contínuo no processamento do tecido.
LINHA	É um fio de fibra. As linhas organizadas compõe o tecido.
MESTRA	Mulher mestre de ofício, que dá ensinamento.
TEAR	Máquina utilizada para tecer. Produzir o tecido.
TECEDEIRA	Mulher que tece o algodão, o tecido.
TECEDURA	Ato de tecer. Os fios que atravessam a urdidura. Sentido figurado – Trama.
TECELÃ	Palavra relacionada - tecedeira.
TECELAGEM	É o ato de tecer, entrelaçar fios de trama (transversal) e urdume, ou urdidura, (longitudinal) formando tecidos.
TECER	Entrelaçar; prender organizadamente, entrelaçando, juntando uma coisa à outra ou entre si: tecia algodão; teceu uma peneira; tecia o cabelo. Compor algo através da junção ou da sobreposição de fios produzidos pelo próprio corpo ou com outros materiais.
TECIDO	O tecido é um material à base de fios de fibra natural,

	artificial ou sintética, que são compostos de diversas formas e atende a diversos interesses de uso.
TESSITURA	É sinônimo de composição, contextura, organismo, organização.
TINTUREIRA	Mulher que tingi os fios de algodão ou o tecido.
TRAMA	Organização (tecnologia) do conjunto dos fios que os tecelões fazem passar com a lançadeira entre os fios estendidos do urdimento e transversalmente a estes. Sentido figurado conjunto emaranhado (a trama dos acontecimentos).
TRANÇADEIRA	Mulher que emaranha fios, trançando-os, produzindo tramas.
TRICOTEIRA	Mulher que faz tricô (tricota). Tricô é um tipo de trama, que se produz um tecido com fios lã. A trama dos fios dar-se com o auxílio de duas hastes.
URDUME	Conjunto de fios de mesmo comprimento reunidos paralelamente no tear por entre os quais se faz a trama. O entrelaçamento do urdume com a trama é feito no tear (onde o fio do urdume se costuma designar simplesmente por fio e o fio de trama por passagem)
URDIDURA	É formado por um conjunto de fios tensos, paralelos e colocados, previamente, no sentido do comprimento do tear.
URDIMENTO	É a operação de preparação à tecelagem, que consiste na passagem dos fios que formarão o urdume do tecido, transferindo-os de seus suportes iniciais (cones, bobinas, etc.) para o rolete do tear. Palavras relacionadas (urdideira).
URDIDEIRA	Equipamento para proceder ao urdimento. É onde são enrolados os fios do urdume.
URDISSAGEM	Faz parte do conjunto de operações preliminares de

preparação da trama (urdimento). Demais operações:  
bobinagem, engomagem, remetagem.



## APÊNDICE: Roteiro de Entrevista Semiestruturada

### PARTE 1 – IDENTIFICAÇÃO DA EGRESSA

“”

- 1.1 Naturalidade:
- 1.2 Data de Nascimento:
- 1.3 Estado Civil: ( ) solteira ( ) Casada ( ) união estável ( ) outros
- 1.4 Como identifica-se quanto a etnia:  
( ) negra ( ) branca ( ) indígena ( ) amarela ( ) parda
- 1.5 Reside na área ( ) urbana ( ) rural
- 1.6 Reside em Imóvel ( ) Próprio ( ) alugado ( ) Cedido
- 1.7 Dentre as alternativas indique aquelas que melhor caracterizam sua residência:  
( ) Residência com acabamento ( piso, reboco, pintura, banheiro)  
( ) Residência sem acabamento ( piso, reboco, pintura, banheiro)
- 1.7.1 Número de cômodos \_\_\_\_\_
- 1.7.2 Possui água tratada ( ) sim ( ) não
- 1.7.3 Possui rede de esgoto ( ) sim ( ) não
- 1.8 Você é Chefe de Família: ( ) sim ( ) não
- 1.9 Quantos membros da família moram com você ?
- 1.9.1 Indique e quantifique os membros da família que moram com você:

1. Filho(s) \_\_\_\_
2. Filha(s) \_\_\_\_
3. Irmã(s) \_\_\_\_
4. Irmão \_\_\_\_
5. Pai \_\_\_\_
6. Mãe \_\_\_\_
7. Avó \_\_\_\_
8. Avô \_\_\_\_\_
9. Parentes \_\_\_\_\_
10. Amigos \_\_\_\_
11. Amigas \_\_\_\_
12. Companheiro \_\_\_\_
13. Companheira \_\_\_\_

1.9.2 Você ou algum membro da sua Família (que reside com você) é ou são beneficiários de Programas Sociais? ( ) sim ( ) não

1.9.3 Se sim, qual(is) programas ?

### PARTE 2 – SITUAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

- 2.1 Vamos tratar da sua situação atual quanto ao trabalho:
- 2.2 Você trabalha? ( ) sim ( ) não
- 2.3 Quais atividades você desenvolve?
- 2.4 Quais atividades você desenvolve e obtém renda para seu sustento e da sua família?
- 2.5 Além de você outras pessoa na sua casa trabalham? ( ) Sim ( ) Não

**2.5.1** Quantifique a renda que garante o seu sustento:

- ( ) menos que 1 salário mínimo  
 ( ) 1 salário mínimo  
 ( ) Até 02 salários mínimos  
 ( ) Mais que dois salários mínimos

**2.6** Se você não tem uma renda (formal ou informal), como você garante sua subsistência?

- Renda familiar – Quem?  
 Doação – Qual origem?  
 Programa Social - Qual?

**2.6.1** Comente:

**2.7** Como você define:

a) Trabalho:

b) Emprego:

**2.8** Você é usuária do Sistema Único de Saúde? ( ) sim ( ) não

### PARTE 3 – ESCOLARIDADE

**3.1** Quanto a sua escolaridade, nos informe:

**3.1.1** Qual o seu grau de escolaridade? Onde você estudou? Em qual tempo?

**alfabetizada**

( ) escola pública ( ) escola privada ( ) programa de alfabetização/ ano:\_\_\_\_

**ensino fundamental incompleto**

( ) escola pública ( ) escola privada / ano:\_\_\_\_

**ensino fundamental completo**

( ) escola pública ( ) escola privada / ano:\_\_\_\_

**ensino médio completo**

( ) escola pública ( ) escola privada / ano:\_\_\_\_

**ensino médio incompleto**

( ) escola pública ( ) escola privada / ano:\_\_\_\_

**nível superior incompleto**

( ) escola pública ( ) escola privada/ ano:\_\_\_\_

**nível superior completo**

( ) escola pública ( ) escola privada / ano:\_\_\_\_

**3.1.2** Outras observações apontadas pela entrevistada:

**3.2** Quanto à formação profissional: Qual(is) curso(s) você possui? Liste e indique a instituição em que você estudou e o ano de conclusão.

### PARTE 4 – SOBRE O PROGRAMA MULHERES MIL

**4.1** Em se tratando do Curso ofertado pelo Mulheres Mil, como você tomou conhecimento?

**4.2** Como você classifica o processo de seleção? Você pode marcar mais de uma alternativa.

Simplificado ( ) complexo ( ) burocrático ( ) transparente

**4.2.1** Comente:

**4.3.** Como você ficou sabendo do resultado?

**4.4** Quanto a matrícula:

**4.4.1** Você foi informada de quais documentos necessitava para a matrícula?

( ) sim ou ( ) não

**4.4.2** Você lembra quais eram? Cite-os

**4.4.3** Você tinha todos eles naquele momento? ( ) sim ( ) não

**4.4.4** Se não? Qual(i)s faltava(m)?

**4.4.5** Porquê você não tinha este documento?

**4.4.6** Como conseguiu?

**4.5** Como você descreve o momento em que você foi fazer a matrícula do IFRN?

**4.6** Em se tratando do Curso que você participou:

**4.7** Foi uma oferta desejada para você? ( ) sim ( ) não

**4.8** O Horário escola se adequava a realidade da turma? ( ) sim ( ) não

**4.9** Como o horário foi definido?

**4.10** O que lhe motivou a fazer o Curso?

**4.11** Você recebeu material escolar e fardamento para suas atividades?( ) sim ( ) não

**4.12** Você se sentiu acolhida no IFRN? ( ) sim ( ) não

Comente:

**4.13** Você recebeu o auxílio para o transporte escolar? ( ) sim ( ) não

**4.14** Durante a realização do curso você encontrou dificuldades para participar das aulas? ( ) sim ( ) não

**4.14.1** Se sim, responda as questões que seguem:

**4.14.1.1** Quais foram?

**4.14.1.2** Como você enfrentou as dificuldades?

**4.14.1.3** Você recebeu ajuda? Se sim, como foi esta ajuda?

**4.15** Dentre os conteúdos trabalhados durante o curso quais você mais se identificou?

**4.16** Dentre os conteúdos trabalhados quais você encontrou dificuldade?

**4.17** Quanto a metodologia de trabalho dos professores liste:

**a)** Aquelas que facilitava sua aprendizagem

**b)** E, aquelas que dificultavam sua aprendizagem

**4.18** Para você o que é educação profissional?

**4.19** O Programa Mulheres Mil é formação profissional? Comente.

**4.20** O que mais lhe marcou durante este período em que você estava no Curso?

**4.21** O que você aponta como negativo durante o curso?

**4.22** O que o Curso lhe proporcionou?

**4.23** O que mudou na sua vida depois do Curso?

**4.24** O que você sugere aos gestores do Programa Mulheres Mil, com relação ao desenvolvimento do referido programa?

---