



CLEONICE MARIA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE TRABALHADORAS: O
PROGRAMA *MULHERES MIL* SOB O OLHAR DE
SUAS EDUCADORAS**

LAVRAS - MG

2016

CLEONICE MARIA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE TRABALHADORAS: O PROGRAMA *MULHERES MIL*
SOB O OLHAR DE SUAS EDUCADORAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

LAVRAS - MG

2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Silva, Cleonice Maria da.

Formação de trabalhadoras: o programa *mulheres mil* sob o
olhar de suas educadoras / Cleonice Maria da Silva. – Lavras :
UFLA, 2016.

157 p. : il.

Dissertação(mestrado profissional)–Universidade Federal de
Lavras, 2015.

Orientador: Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Bibliografia.

1. Gênero. 2. Políticas Educacionais. 3. Políticas Sociais. 4.
Educação Profissional. 5. Educação não formal. I. Universidade
Federal de Lavras. II. Título.

CLEONICE MARIA DA SILVA

**FORMAÇÃO DE TRABALHADORAS: O PROGRAMA *MULHERES MIL*
SOB O OLHAR DE SUAS EDUCADORAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 16 de dezembro de 2015.

Dra. Cláudia Maria Ribeiro UFPA

Dr. Milton Ramón Pires de Oliveira UFV

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Orientador

**LAVRAS – MG
2015**

A minha mãe Dalva e ao meu pai Antônio.

Às minhas irmãs Rita e Regina.

Aos meus irmãos Edvaldo, Emerson e Edson.

A minha Tia Geraldina.

Às educandas e às educadoras do Programa Mulheres Mil de Inconfidentes.

DEDICO

AGRADECIMENTO

Muito embora o processo de escrita de uma dissertação seja um ato solitário, ele se faz no plural, pois muitas são as pessoas e as vozes que nos ajudam a trilhar este caminho. Uma oração, uma palavra de estímulo, uma oportunidade, um abraço, uma mensagem, um gesto, uma conversa...uma nova referência! Por tudo isso, muito eu tenho a agradecer.

A Deus, meu refúgio e minha fortaleza.

Ao Prof. Fábio Reis que, mesmo sem me conhecer, aventurou-se a me orientar na escrita deste trabalho.

Ao Prof. Ademir José Pereira que, na qualidade de Diretor do IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes, ao autorizar meu afastamento integral, concedeu-me o tempo necessário à escrita. E, ao fazer este agradecimento, estendo-o aos colegas de trabalho que, na minha ausência, assumiram a árdua tarefa de manter as atividades em funcionamento.

Ao Prof. Miguel Angel Isaac Toledo del Pinno, atual Diretor do IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes, cuja autorização de pesquisa, tornou possível a elaboração desta dissertação.

Às educandas e às educadoras sem as quais esta pesquisa seria mais um sonho adormecido.

À Profa. Cláudia Maria Ribeiro pela presença em minha banca de qualificação, pelas sugestões e indicações bibliográficas que contribuíram para elaboração deste trabalho.

Ao Prof. Milton Ramón Pires de Oliveira pelo cuidado e pela amorosidade com que se deteve à leitura dos meus escritos. Os registros deixados no impresso do texto da qualificação são indicativos de sensibilidade e generosidade não só acadêmicas.

Ao Prof. Vanderlei Barbosa pelas experiências e aprendizagens construídas ao longo deste Mestrado.

Às professoras e aos professores Rosana, Ronei, Luciana, Márcio, Jacqueline e Carlos cujas vozes se fizeram presentes neste nosso processo de conhecer estimulando-nos a olhar por outros ângulos.

Ao casal Rita e Angelo, minha referência de família em Inconfidentes.

Ao Samuel, sobrinho amado, que nesses tempos de escrevinhações, teve sensibilidade para me incluir em seu universo lúdico e me fazer recordar do vínculo existente entre imaginar e criar.

À Cátia Veríssimo pela amizade, pelo companheirismo, pelo carinho, pela escuta, pelas mensagens trocadas e pelas boas risadas: presente que o mestrado me deu.

Aos colegas do IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes, pelas palavras de incentivo, em especial: Genoveva Rangel, Carla Pacheco, Márcia, Adriana Oliveira e Lindolfo.

À Gesmair, Christiane Schitini, Ana Lúcia, Roselena, Adriana, Wilma, Marli Franco e tantos outros que, mesmo em Viçosa, torceram por mim.

A uma grande pessoa que encontrei pelas 'bandas' do Sul de Minas, grande em estatura e em coração, Wanúcia Barros, por partilhar de minhas alegrias, vitórias e momentos outros.

À Andréia Cristina Júlio Silva, ex-secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo respeito e pela gentileza com que sempre me atendeu.

À turma de mestrado 2013, vidas e sonhos cruzados, companheiros/companheiras de jornada, sentirei falta de nossas conversas, mas fico feliz com os resultados das nossas pequenas intenções de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA por possibilitar que as nossas trajetórias e experiências possam inspirar nossas pesquisas.

Às mulheres que conheci no trajeto Inconfidentes-Lavras, da mais tenra idade à mais madura; do campo; da cidade; altamente qualificada; não escolarizada; muitas acalentando o desejo de um futuro melhor para os seus, para os nossos, vocês, embora anônimas, sem saber, ampliaram minha visão de mundo, trouxeram movimento e reflexão para um momento que poderia ter sido só espera.

Como a travessia não é tranquila, serena e sem tormentas, pelo contrário, atravessada por múltiplos desafios, agradeço a todos e a todas que, de maneira especial, colaboraram para que este trabalho fosse concluído. Muitíssimo obrigada!

E é isso, idas...vindas...tempos...caminhos...projetos...pessoas...vidas abensonhadas¹/abensonhados.

¹ Termo tomado de empréstimo do livro de contos “*Estórias abensonhadas*” de Mia Couto. Segundo o autor, a benção que gostaria que alguém lhe concedesse não poderia ser pronunciada numa língua existente, “o escritor quer é falar na língua dos sonhos, essa que não tem possibilidade de tradução”.

*O que faz andar a estrada? É o sonho.
Enquanto a gente sonhar, a estrada permanecerá viva.
É para isso que
servem os caminhos, para nos
fazerem parentes do futuro.*

Mia couto – Terra sonâmbula

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que tem como objeto de estudo o Programa *Mulheres Mil*, desenvolvido pelo Governo Federal, em parceria com Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. A abordagem investigativa, de base qualitativa, realizada sob a forma de um estudo de caso foi desenvolvida na cidade de Inconfidentes, Minas Gerais. Teve por objetivos: i) discutir a proposta pedagógica de formação/qualificação profissional de mulheres trabalhadoras do Programa *Mulheres Mil*; ii) caracterizar o programa e identificar suas concepções educativas; iii) compreender, baseado na análise de documentos nacionais do programa e dos relatos obtidos com as educadoras como foi o desenvolvimento da proposta de formação do Programa *Mulheres Mil*; iv) compreender os processos formativos que objetivaram reconhecer os saberes advindos da trajetória de vida, do trabalho e da experiência das mulheres. No percurso metodológico desta pesquisa, realizei a revisão bibliográfica nos periódicos nacionais, leitura do resumo de teses e dissertações, estudo de documentos eletrônicos disponíveis no sítio do Ministério da Educação, do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres e do Observatório de Gênero. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com as educadoras do programa para complementação das informações.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Políticas sociais. Educação profissional. Relações de gênero. Educação não formal.

ABSTRACT

This paper presents the results of a master's degree research with the subject of the "*Thousand Women Program*" developed by the Brazilian Federal Government in partnership with the Federal Institutions of Vocational and Technological Education. The investigative approach had qualitative basis. It was conducted in the form of a case study and developed in the municipality of Inconfidentes in Minas Gerais, Brazil. The objectives were to: i) discuss the pedagogical proposal of professional training/qualification of women workers participants of the *Thousand Women Program*; ii) characterize the program and identify its educational concepts; iii) understand how the training proposal of the *Thousand Women Program* was developed, by analyzing national program documents and reports obtained from the teachers; iv) understand the formation processes, which aimed to recognize the knowledge arising from life course, labor and women's experience. In the methodological course of this research, a literature review was conducted using national journals. We also used dissertation and thesis summaries, as well as electronic documents available on the website of the Ministry of Education and Ministry of Social Development and Hunger Alleviation - Secretariat of Vocational and Technological Education - SETEC, and National Secretariat of Policies for Women and the Gender Observatory. Semi-structured interviews were performed with the educators of the program to complement the information.

Keywords: Educational policies. Social policies. Professional education. Gender relations. Non-formal education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Escolaridade das mulheres atendidas	72
Gráfico 2	Relação de mulheres por faixa-etária	73
Gráfico 3	Rendimento das mulheres	74
Gráfico 4	Mulheres responsáveis pela fonte principal de renda	75
Gráfico 5	Relação de mulheres por cor/etnia	76
Gráfico 6	Relação de mulheres ingressantes e concluintes 2012/2013	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil das educadoras entrevistadas	39
Quadro 2	Projetos piloto por região brasileira	53
Quadro 3	Justificativas para recebimento da Bolsa Permanência	78
Quadro 4	Fundamentação teórico-metodológica.....	80
Quadro 5	Questões reflexivas do portfólio	87
Quadro 6	Módulo educacional central.....	89
Quadro 7	Módulo profissionalizante do Curso Farinhas e farináceos	90
Quadro 8	Módulo profissionalizante do Curso de Informática	90
Quadro 9	Módulo profissionalizante do Curso Cuidador de Idosos ofertado em Ouro Fino-MG.....	91
Quadro 10	Módulo profissionalizante do Curso de Costura	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACCC	Associação dos Colleges Comunitários do Canadá
ARAP	Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia
BSM	Brasil sem Miséria
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CIDA	Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional
CNPM	Conselho Nacional de Políticas para Mulheres
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
FIC	Formação Inicial e Continuada
IF	Institutos Federais
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
PBF	Programa Bolsa Família
PNPM	Plano Nacional de Políticas para Mulheres
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PSF	Programa Saúde da Família
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional
SPM	Secretaria de Políticas para Mulheres

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	TRAJETÓRIA DE PESQUISA.....	17
2.1	Caminhos e descaminhos metodológicos.....	26
3	<i>MULHERES MIL: ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS</i>	40
3.1	Contexto de surgimento.....	50
3.2	Contexto de expansão.....	57
3.3	Contexto local: <i>Mulheres Mil</i> em Inconfidentes – MG.....	63
3.3.1	Perfil das mulheres atendidas pelo Programa <i>Mulheres Mil</i>	70
4	PROPOSTA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	79
4.1	“O desafio foi realmente adaptar”: os arranjos locais.....	98
4.2	Pronatec encena: des/continuidades e rupturas.....	109
5	<i>MULHERES MIL: SIGNIFICADOS E SENTIDOS</i>	123
6	CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS.....	134
	REFERÊNCIAS.....	139
	APÊNDICES.....	149

1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF foram criados em 2008 com a missão de promover a justiça social, a equidade, o desenvolvimento sustentável, com a expectativa de responder à demanda por formação profissional, difusão de conhecimentos científicos e suporte aos arranjos produtivos locais (PACHECO, 2012).

A expansão destas instituições tornou-as lócus, para formação continuada de trabalhadores/trabalhadoras, colocando-as como parceiras estratégicas do governo federal na execução de políticas e programas socioeducativos “ditos” inclusivos. De acordo com Pacheco (2012), a implantação dos IF está relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica; pela cooperação com estados e municípios na oferta de cursos técnicos; pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam vinculados à elevação de escolaridade.

Discuto neste trabalho o *Programa Mulheres Mil*, desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Campus Inconfidentes. Este programa foi criado em 2005, para atender a mulheres das regiões norte e nordeste do Brasil e, posteriormente, em 2011, foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, mediante a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, como um programa nacional que tem por objetivo incluir mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Entendo que um dos fatores relevantes deste estudo reside no fato de os IF possuírem criação recente e, portanto, há pouca produção sobre as atividades que vêm desenvolvendo nos territórios em que estão sediados. Ademais, em se tratando de políticas públicas, não raro os programas são extintos, fundem-se a outros e/ou são instituídos novos desconsiderando a experiência dos projetos/programas pré-existentes.

O estudo, de natureza qualitativa, teve por finalidade discutir o desenvolvimento do programa na perspectiva das educadoras que atuaram no *Mulheres Mil* nos anos de 2012-2013. O Campus Inconfidentes possui, até o momento, três turmas egressas, duas no formato em que os servidores do IF atuaram como educadores/educadoras e uma sob formato Pronatec na qual o processo seletivo dos profissionais que irão atuar é realizado por edital específico.

A dissertação foi organizada em cinco capítulos distribuídos da seguinte forma: no primeiro capítulo, “Trajetória de pesquisa”, apresento o percurso teórico-metodológico que me conduziu ao processo de elaboração deste trabalho e o panorama conceitual; “*Mulheres Mil*: entre textos e contextos” constitui o título do segundo capítulo no qual discuto o programa com base em seus documentos oficiais, do contexto em que foi realizada a pesquisa e das narrativas dos sujeitos pesquisados. O currículo dá o tom ao terceiro capítulo no qual realizo uma discussão sobre a proposta pedagógica do programa e às des/continuidades provocadas pela migração do *Mulheres Mil* para o Pronatec. No quarto capítulo apresento os sentidos atribuídos pelas educadoras à experiência formativa do programa. No quinto capítulo, teço algumas considerações sobre a pesquisa realizada.

2 TRAJETÓRIA DE PESQUISA

“A experiência é o que dá sentido à escritura”².
Jorge Larrosa e Walter Kohan

O envolvimento com o campo das políticas públicas, projetos e programas socioeducativos entrelaça minhas vivências acadêmica, profissional e comunitária. A primeira, porque foi na universidade, a partir dos estudos e das pesquisas produzidas pelo Núcleo de Pesquisas Políticas Públicas, vinculado ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, da convivência com estudantes e pesquisadores, que debatiam políticas públicas de educação e assistência à infância e à adolescência pobre que se deu a ampliação do meu olhar para o fato de que a política pública pode funcionar de forma estruturada e que pode contribuir para a eliminação das desigualdades constatadas nos diferentes segmentos populacionais.

A segunda decorre de minha atuação como coordenadora pedagógica, junto à rede municipal de ensino de Viçosa-MG, cujo atendimento, majoritariamente destinado às populações mais pobres em escolas, na sua maioria, construídas em territórios espacialmente segregados, sem a infraestrutura necessária para o atendimento ao público. Foi deste contexto que se deu o desafio de lidar com situações que não diziam respeito somente ao processo educativo, mas incluíam questões mais amplas de desigualdades socioeconômicas, familiares e geracionais.

A terceira se justifica no entendimento de que os conselhos gestores de políticas públicas constituíam locais em que era possível intervir na elaboração e nos rumos dos planos municipais e que, portanto, era preciso estar nestes espaços e em movimentos sociais para ter a possibilidade de ver discutidas as demandas da comunidade local.

² Apresentação da Coleção “Educação: experiência e sentido”.

Elaborada em gabinetes é no município que a política pública é encenada, posta em prática, não deixa de ser um lugar de tensões que precisam ser resolvidas pelos agentes locais: prefeitos, secretários, chefias departamentais, conselhos gestores de políticas públicas, órgãos legislativos, população, instituições públicas/privadas de ensino, universidades, dentre outros. É neste espaço que percebemos os embates que tornam as ações possíveis/impossíveis.

Atuei como Conselheira Municipal nos Conselhos de Cultura e Patrimônio; Assistência Social; Idoso, onde fui vice-presidente; Direitos da Criança e do Adolescente. Nesta condição, participei como delegada pelo estado de Minas Gerais em uma Conferência Nacional em Brasília – DF e Conselho de Desenvolvimento Rural Sustentável.

Essa trajetória atravessada pelo debate de populações socioeconomicamente desfavorecidas concorreu, na graduação, para que desenvolvesse uma pesquisa³, baseada em recortes sobre a infância, a etnia e a exclusão.

Destaco que, quando se discute sobre vulnerabilidade social⁴, o fato de ser mulher, negra, com baixa escolaridade, limita as possibilidades de ascensão social do seu grupo familiar tornando-a, não raro, usuária de políticas públicas. Conforme Lima, Rios e França (2013, p. 54) no caso brasileiro:

³ Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa e desenvolvido sob orientação do Prof. Dr. Milton Ramón Pires de Oliveira com o título “**Criança negra e educação**: uma análise sobre as relações raciais em uma escola pública do município de Viçosa (MG).”

⁴ Relaciona-se ao resultado de qualquer processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos ou grupos, provocado por fatores como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária que gera fragilidade dos atores no meio social. Fonte: Ximenes (2014)

há que se considerar que, embora o cenário atual seja de redução das desigualdades sociais, ainda persistem padrões diferenciados de participação na educação e no mercado de trabalho que afetam de forma específica as mulheres, os negros e, em especial, as mulheres negras.

É importante ressaltar, aqui, a minha condição como pesquisadora deste trabalho, ou seja, uma mulher negra, com trajetória diferente e, ao mesmo tempo, similar a tantas outras mulheres negras, pois isto, também, influi na forma como se produz pesquisa. Se pensarmos a produção de conhecimento sob a perspectiva do rizoma⁵ capaz de conexões com diversos campos, “como um mapa aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável e suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21), entendo que a produção deste trabalho, também, está permeada pelas questões étnicas.

No ano 2010, comecei a trabalhar em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Desloquei-me da zona da mata para o sul de Minas Gerais. Em 2012, essa instituição começou a desenvolver um programa do governo federal de qualificação de mulheres. A realidade me fez questionar a necessidade de discutir e registrar a formação ministrada a essas mulheres, compreender como é a vida das mulheres para além do espaço escolar e conhecer suas aspirações na busca por qualificação profissional.

Vê-las chegar à instituição como que sob efeito de um encantamento, fez-me imaginar os discursos que poderiam ter sido construídos até ali e que colocavam o Instituto Federal, IF, como um espaço do “não lugar” ou como uma impossibilidade para aquelas mulheres.

⁵ Tomando de empréstimo da Botânica a descrição do rizoma como um caule horizontal, geralmente subterrâneo, cujas raízes se espalham de forma aparentemente desordenada e caótica, Gilles Deleuze e Félix Guattari, no livro *Mil platôs*, utilizam o termo para descrever uma forma não-hierárquica, não-estrutural, não-centrada e não-linear de organização, pensamento ou escrita, em contraste com a forma hierárquica, estrutural, centrada e linear dos modelos baseados na figura da árvore (SILVA, 2000, p. 98).

O fato de ter atuado no campo educacional e, ao mesmo tempo social, fez-me refletir sobre as possibilidades que uma instituição do porte do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, no exercício de sua função educativa, tem com relação ao desenvolvimento de ações que possam contribuir para a equidade de gênero, o que não se limita, é claro, à execução do programa discutido neste trabalho.

Desse contexto procede meu interesse de investigação que foi proposto de modo incipiente no memorial de ingresso no Mestrado Profissional em Educação, na área de “*Gênero e Diversidades na Educação*” e encontrou acolhida por parte do Professor Fábio P. G. Reis. Como participante dessa área de pesquisa, tive a oportunidade de integrar o “*Grupo de Pesquisas Relações entre Filosofia e Educação na Contemporaneidade: a problemática da formação docente*” – FESEX, espaço privilegiado de estudos/debates que, conforme os referenciais pós-estruturalistas e dos estudos culturais, possibilitou-me aprendizagens sobre os diferentes modos de pensar e produzir pesquisas.

Ressalto aqui a importância do grupo de estudo para construção deste trabalho, uma vez que pude modificar a percepção do meu objeto, mediante as leituras e das pesquisas produzidas/socializadas no FESEX.

Martins e Ribeiro (2013), ao relatarem a experiência do mestrado profissional, destacam que ele oferece condições objetivas para que os ingressantes no curso reconheçam a necessidade de tomar sua prática profissional como objeto de estudos, reflexões, pesquisas e desenvolver processos de produção didático-pedagógicas pertinentes às demandas sociais. Assim, os discentes podem refletir e produzir mudanças nas relações sociais, nos espaços e tempos dos processos educativos por onde transitam.

Foi no sentido de produzir uma reflexão teórica e crítica que escolhi como objeto de pesquisa o Programa Nacional *Mulheres Mil* criado pelo Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

– SETEC com o objetivo de qualificar mulheres em situação de vulnerabilidade social selecionadas pelos Institutos Federais.

Criado pela Portaria Ministerial nº 1015, de 21/07/2011, assinada pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, o Programa *Mulheres Mil* apresenta como diretrizes principais: possibilitar o acesso à educação; contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres; promover a inclusão social; defender a igualdade de gênero; combater a violência contra a mulher (BRASIL, 2011d).

A proposta me interessou, sobretudo, porque sua ênfase formativa não estava somente na qualificação para o trabalho, mas também na possibilidade de uma educação para a cidadania, promotora do conhecimento dos direitos sociais, que se propõe a discutir as desigualdades de gênero, questões que considero tão importantes quanto a qualificação e a inserção produtiva das mulheres.

Em consulta ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES com a palavra-chave *Mulheres Mil* trouxe como resultado uma dissertação de Mestrado de autoria de Ana Carolina Falcão Braga, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro “Projeto *Mulheres Mil* e Gênero: comercialização das pequenas produções das mulheres no setor Santa Bárbara em Palmas – TO” (BRAGA, 2011). Este trabalho objetivou investigar as possibilidades de comercialização da produção de mulheres beneficiadas pelo projeto.

Posteriormente, via repositório da Universidade Federal de Sergipe, outro trabalho que identifiquei foi o de Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira, “Programa *Mulheres Mil* no Instituto Federal Sergipe: interfaces com a educação e o trabalho” (OLIVEIRA, 2013) e teve como foco verificar se os objetivos propostos pelo programa em esfera nacional estavam sendo alcançados no Instituto de Federal de Sergipe. A dissertação foi desenvolvida sob a

perspectiva histórico-dialética e suas análises foram baseadas nas categorias trabalho e educação no contexto do capitalismo.

Nos anexos deste trabalho, foi apresentado um documento denominado “Carta de Brasília” na qual os servidores da rede federal, que participaram do treinamento em Brasília, em 2012, solicitam, entre outras coisas, a problematização do conceito de gênero no âmbito do Programa *Mulheres Mil*,

A ideia de mulher apresentada pelo Programa *Mulheres Mil* é fundada a partir de um conceito heteronormativo [...] ser mulher não deve ser entendido de forma unívoca e essencialista. O programa deve privilegiar as diversas possibilidades de identidade de gênero [...] defendemos que haja capacitação em gênero de maneira ininterrupta para todos os profissionais envolvidos (OLIVEIRA, 2013, p. 155).

Aqui, os/as possíveis educadores/educadoras do programa questionam o fato de como uma política socioeducativa governamental, pensada “para todos/todas”, não contemplar os sujeitos em suas diversidades nas suas outras possibilidades de ser mulher. Além disso, o conceito de vulnerabilidade emerge como um debate, problemático e necessário, pois na percepção do grupo que participou do curso de formação,

[...] a vulnerabilidade destas mulheres não está necessariamente ligada a condições socioeconômicas. Por exemplo, a violência doméstica ultrapassa a questão de classe, já que, independentemente da renda familiar as mulheres são vítimas deste tipo de violência, única e exclusivamente pelo fato de serem mulheres (OLIVEIRA, 2013, p. 85).

Pelos questionamentos realizados desde a apresentação da proposta do *Mulheres Mil* como um programa nacional, pode-se perceber que haveria dificuldades estruturais para pô-lo em prática, pois as condições necessárias para

que pudesse funcionar nos Campi dos IF iam desde a remuneração complementar para aquele/aquela que estivesse na gestão do programa até assegurar que as horas destinadas ao desenvolvimento do programa fossem descontadas da carga horária semanal de trabalho dos servidores.

Cabe ressaltar que os trabalhos mencionados foram pesquisas que se dedicaram a verificar se os objetivos previstos pelo Programa *Mulheres Mil* em nível nacional foram efetivados na prática. No entanto, entre o estabelecimento dos objetivos e o resultado final do programa há um mover-se, um movimento que considero importante que seja pensado, pois incorpora sujeitos e ações que podem tornar viáveis, ou não, a execução do programa.

Neste sentido, importa-me, para este trabalho, fazer uma reflexão sobre o contexto em que o programa foi desenvolvido, aquele em que os chamados atores/agentes, cuja ação, às vezes negligenciada no âmbito da elaboração das políticas públicas, têm o desafio de reinventar e reinterpretar uma política que foi formatada para todos os recantos do país.

De acordo com Dias e Matos (2012, p. 6):

para que as políticas públicas se efetivem há uma condição fundamental, que é a capacidade de intervenção dos diversos atores políticos envolvidos no processo. As transformações propiciadas pelas políticas públicas só serão possíveis se os agentes demonstrarem capacidade não só para diagnosticar e analisar a realidade social, econômica e política em que vivem, mas também para interagir e negociar de forma democrática com os diferentes atores envolvidos no processo.

Parto do pressuposto de que, embora o *Mulheres Mil* tenha sido elaborado como um programa nacional, para ser desenvolvido nos Institutos Federais de todos os estados brasileiros⁶, os diferentes atores sociais têm a

⁶ O Brasil possui 38 Institutos Federais e 562 Campi vinculados. Fonte: Brasil (2014).

possibilidade de (re)interpretá-lo, (re)adequá-lo e (re)criá-lo no âmbito de suas comunidades, ou seja, existem arranjos locais decorrentes da execução do programa que merecem ser estudados. Minha questão de pesquisa está focada na indagação sobre os significados que o grupo de educadoras atribui à experiência formativa do Programa *Mulheres Mil* desenvolvida pelo IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes.

A pesquisa teve por objetivo-geral discutir a proposta pedagógica de formação/qualificação profissional de mulheres trabalhadoras do Programa *Mulheres Mil* e por objetivos específicos: i) caracterizar o programa e suas concepções educativas; ii) compreender, segundo a análise de documentos nacionais/locais do programa e dos relatos, obtidos com as educadoras, como foi o desenvolvimento da proposta de formação do Programa *Mulheres Mil*; iii) compreender os processos formativos que objetivaram reconhecer os saberes advindos da trajetória de vida, do trabalho e da experiência das mulheres.

Para fins reflexivos, considero os seguintes questionamentos: que justifica a oferta de políticas públicas específicas para mulheres? Por que elaborar um programa de educação profissional com foco nas mulheres? De que forma o programa problematiza a questão das relações de gênero? Como a instituição se organizou para recebê-las? Que práticas pedagógicas e/ou currículos foram pensados para estas mulheres? Como foi, para as educadoras, vivenciar a experiência de trabalhar com um grupo tão heterogêneo? Quais as im/possibilidades⁷ de se construir uma experiência de formação profissional que não se reduza à aprendizagem de uma técnica?

⁷ Im/possibilidades pensadas com base em Larrosa (2010, p. 194-195) para quem se podem distinguir dois sentidos do “possível”. Em primeiro lugar, o possível é o provável; o possível seria aquilo cuja probabilidade se pode calcular. O possível depende do que sabemos sobre a realidade e do modo como esse saber é capaz de determinadas regularidades do real. Em segundo lugar, o possível é, também, o que pode ser real, o que, para chegar a ser real, só depende do nosso poder. *Há um parentesco entre possibilidade e poder* (grifos meus). O poder é aquilo que faz com

A discussão de políticas/programas tem se tornado um campo de demanda da sociedade civil e dos movimentos sociais, pois a criação de programas traz à tona a necessidade de acompanhamento da forma como têm sido realizadas nos municípios brasileiros e o exercício reflexivo da pesquisa torna possíveis leituras de seu funcionamento em nível local.

Ao dialogar com as pessoas sobre meu interesse de pesquisa, algumas delas me questionaram o porquê de o programa atender “apenas” mulheres ou se não seria uma política discriminatória. São indagações advindas de uma leitura linear, principalmente, de estatísticas educacionais que apresentam um panorama favorável às mulheres, que figuram como maioria entre os concluintes da educação básica/superior, da visão da educação como redentora e de uma percepção que ignora aquelas que não conseguiram concluir o processo educativo. Embora no senso comum se propague uma perspectiva extremamente favorável às mulheres, Campos (2003, p. 86) destaca em seu artigo que:

dependendo de como se vive a escolaridade, a garantia de acesso, por si só, não leva à inclusão social; a qualidade da aprendizagem, as condições de socialização no ambiente escolar podem, ao mesmo tempo que incluem alguns, contribuir para excluir outros, tanto objetivamente, pelas oportunidades diminuídas ou negadas, como subjetivamente, pela vivência de experiências de rejeição social e de não reconhecimento de identidade.

Outro dado que corrobora com a percepção de que as mulheres não precisariam de um tratamento diferenciado encontra respaldo no ponto de vista econômico de que se tem um contexto de crescente atividade feminina, embora,

que o possível se mova em direção ao real e é possível aquilo que está ao alcance do nosso poder. O impossível é aquilo frente ao qual desfalece todo poder e todo saber. Somente nos despojando de todo saber e de todo poder nos abrimos ao impossível. O impossível é aquilo que não se pode determinar como resultado de um cálculo e aquilo que não se pode definir como um ponto de ancoragem de uma ação técnica.

a inserção produtiva dessas mulheres e a sua concentração em determinados nichos ocupacionais, sejam passíveis de discussão.

Destaco que este trabalho se justifica pela relevância que os Institutos Federais têm assumido, frente ao desenvolvimento de políticas, ditas inclusivas, do governo federal e pelo potencial destas instituições públicas em se tornarem referência para os municípios do entorno em que estão inseridas. Estimo que este estudo possa se somar a outros trabalhos interessados em debater políticas, projetos e programas da educação profissional que tenham interface com os estudos de gênero.

2.1 Caminhos e descaminhos metodológicos

“A presença de outra pessoa descaminha-me os pensamentos”. Fernando Pessoa – Livro do Desassossego.

O exercício empreendido na construção da resposta a uma pergunta de pesquisa tem um pouco a ver com essa inquietação apresentada pelo poeta, pois constitui a ruptura de certezas pré-estabelecidas, uma vez que o encontro com o objeto de pesquisa real – não o imaginado – impõe a inclusão de outros olhares, o abandono de algumas percepções e desafia o/a pesquisador/pesquisadora ao compromisso ético de contemplar as mudanças de perspectivas im/postas pelo objeto e pelos sujeitos pesquisados.

Como nos escreve Bachelard (2010), todo conhecimento científico é uma resposta a uma questão. Nada é natural. Nada é dado. Tudo é construído. O problema não nos oferece uma resposta pronta, mas se apresenta para nós como um desafio a ser enfrentado, para o qual uma resposta precisa ser construída (GALLO, 2012). Neste processo, é o objeto quem define os contornos pelos

quais a resposta será redigida, o caminho pelo qual se fará conhecer não está estabelecido “*a priori*”.

É necessário, pois, explicitar minhas escolhas uma vez que o sujeito pesquisador/pesquisadora “é portador de uma cultura, de uma linguagem, de uma estrutura de pensamento e uma escala de valores; sua relação com o objeto, nesse sentido, não é neutra” (GAMBOA, 2012, p. 45). Não existe a cabeça vazia do/da pesquisador/pesquisadora (TELLO; ALMEIDA, 2013, p. 17). Este tópico tem o propósito de dizer dos meus “fazer” metodológicos na elaboração desta pesquisa.

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de forma que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode - se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica porque se trata de uma condução (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 17).

Costa e Fleuri (2005, p. 117) ressaltam que o processo de pesquisa perpassa relações e interações entre os sujeitos em que a subjetividade do pesquisador/pesquisadora interfere na construção do objeto de pesquisa.

Toda pesquisa tem uma dimensão “teórica”, pois busca elaborar uma “visão” rigorosa e de conjunto sobre um fenômeno. Mas os fenômenos sociais são constituídos por diferentes sujeitos em relação. E o próprio pesquisador se coloca como um desses sujeitos em relação. O pesquisador interfere, pois, na configuração do próprio fenômeno objeto de sua pesquisa. Assim, a pesquisa no campo social só se torna radical, rigorosa e de conjunto na medida em que consegue, de um lado, elaborar e articular os pontos de vista dos diferentes sujeitos – “olhar de dentro” – e, de outro, explicitar os significados constituídos dinamicamente na interação desses pontos de vista – “olhar do alto”.

Poderia construir o meu objeto de pesquisa pela perspectiva do macrocontexto, propondo uma pergunta que me conduzisse a um debate sobre classe social, trabalho e/ou sobre o âmbito das políticas socioeducativas estatais problematizando questões relativas ao cumprimento de seus objetivos. Neste caso, poderia discutir se as mulheres se inseriram no mercado de trabalho, se conseguiram vencer a informalidade e se voltaram a estudar após a participação no programa.

Entretanto, a revisão bibliográfica e as referências que apresento neste texto Bruschini (1998, 2011), Bruschini e Lombardi (2007), Georges e Leite (2009), Hirata e Segnini (2007), Leite e Souza (2005) e Rosemberg (2001, 2009), faziam-me inferir que não, pois a inserção produtiva das mulheres e a melhoria de suas condições de trabalho não dependem unicamente/exclusivamente da elevação da escolaridade e da qualificação profissional. Então me questioneei, para que conduzir uma pesquisa para qual havia respostas?

De outro modo, poderia ter utilizado nesta dissertação apenas os documentos oficiais produzidos sobre o programa, mas havia, dentro de mim, por causa dessa trajetória vinculada às políticas socioeducativas, a necessidade de fazer falar os sujeitos, suas vozes ecoavam em mim, mesmo antes desta dissertação ter sido formalizada sob a forma de um projeto de pesquisa.

Contudo, pensando na intencionalidade do *Mulheres Mil*, como expressão de uma política pública, não propor o problema da forma explicitada me levou a outra questão. Se existe um programa socioeducativo, se ele tem objetivos explícitos e não os cumpre, para que haver programa? Essa reflexão tornaria o programa dispensável – não serviu para nada?

Posteriormente passei a refletir, se não cumpriu os seus objetivos primeiros, poderiam existir “*outros resultados*” e/ou “*outros efeitos*” que justificariam a realização de uma pesquisa? Então fiz o exercício de tentar

pensá-lo sob outros ângulos e, neste caso, as leituras de Foucault (1988, 2010, 2013), bem como das teorizações pós-estruturalistas; Ball⁸ e Mainardes (2011), Silva (2011, 2013a) e Veiga-Neto (2011) e; a aproximação com os Estudos Culturais, auxiliaram-me na construção de um problema de pesquisa que levasse em consideração a percepção que os sujeitos pesquisados tinham sobre as suas vivências no programa.

Ball (2011) e Dias e Matos (2012), por exemplo, expõem a importância dos sujeitos na releitura das políticas públicas e em suas adequações, para que se tornem viáveis, assim, imaginei que este poderia ser um caminho possível, pois permitiria romper com ideia de “imobilidade”, de que os sujeitos seriam meros receptores e executores do Programa *Mulheres Mil* sem ter a possibilidade de nele intervir.

Esta perspectiva, aliada à analítica do poder de Foucault (2013), ou seja, de que o poder não está localizado em um lugar específico da estrutura social, criou a possibilidade de pensar os sujeitos pesquisados como capazes de exercer o poder em âmbito local. Cabe ressaltar que Foucault entende o poder como algo que se exerce, que se efetua, que funciona.

⁸ Ball propõe um modelo de análise de política educacional que abrange três contextos: o *contexto de influência*, onde a elaboração da política pública, normalmente, tem início e onde os discursos políticos são construídos, onde as partes interessadas disputam a definição e propósitos sociais da educação. Envolvem grupos que influenciam o governo, mas não são eles que determinam diretamente a política; o *contexto da produção* de textos que inclui os documentos oficiais que “representam” a política, a narrativa que lhe dá suporte. Entende que os textos representam a política, mas não são a política. Essa representação pode adquirir várias formas: textos oficiais e documentos políticos. Estes textos serão lidos, interpretados, por vezes mal interpretados, compreendidos ou não, e reinterpretados; o *contexto da prática* refere-se à esfera da implementação; neste contexto os educadores são influenciados pelos discursos da política, contudo, a leitura diferenciada dos mesmos pode conduzir a consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes; o *contexto dos resultados*, dos efeitos da política e; o *contexto das estratégias políticas* que poderiam mais efetivamente dar conta dos problemas diagnosticados (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

E funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada num lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. Esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser travadas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder (MACHADO, 2013, p. 17-18).

O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e, também, a exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários (FOUCAULT, 2010, p. 26).

A aproximação com os estudos culturais me possibilitou olhar o *Mulheres Mil* como um artefato cultural⁹, entendido como um dispositivo pedagógico¹⁰ que pela transversalidade do currículo “*educa em*” e “*educa para*”: se olharmos para o seu currículo, para além da obrigatoriedade de qualificar em uma atividade produtiva, o Programa Mulheres Mil educa em saúde; educa para que as mulheres percebam situações de violência doméstica e, assim, tenham a possibilidade de se defender; educa para que possam produzir-se empreendedoras; educa para questões do meio ambiente e da sustentabilidade.

⁹ Políticas compreendidas como artefatos centrais de organização social, porque promovem seus objetivos por meio da normatização e administração de várias esferas da vida cotidiana dos sujeitos aos quais se direcionam, educando-os para pensar, sentir e agir de certos modos, e não de outros. Concebê-las dessa maneira autoriza dizer que um dos modos de conhecer suas formas de funcionamento e seus efeitos passa pelo exame de relações de poder colocadas em ação nas proposições programáticas dos governos que as promovem, os quais, através de suas instituições e nas práticas assistenciais e educativas a elas vinculadas, investem sobre as famílias no sentido de instituir modos de viver a vida que devem produzir o que, nelas, se entende como inclusão social: saúde, educação, acesso a bens e serviços e ao trabalho (MEYER; KLEIN, 2013).

¹⁰ Qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo (LARROSA, 2011, p. 56).

Ou seja, discutir o currículo e as práticas educativas passou a ser importante para pensar o sujeito que se quer formar.

Posto isto, precisei selecionar um método que se aproximasse do objeto pesquisado e, pelas características do Programa Mulheres Mil, escolhi o estudo de caso pelo fato de possibilitar reunir informações sobre um fenômeno situado em seu próprio contexto.

Segundo Lüdke e André (2013, p. 20), o estudo de um caso, seja ele simples ou específico, pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio e singular que incide naquilo que ele tem de único e de particular. Além disso, podem existir questões que vão sendo reformuladas ou abandonadas à medida que se mostrem mais ou menos relevantes.

Essas questões ou pontos críticos iniciais podem ter origem no exame da literatura pertinente, podem ser fruto de observações e depoimentos [...] sobre o problema, podem surgir do contato inicial com a documentação existente e com as pessoas ligadas ao fenômeno estudado ou podem ser derivados de especulações baseadas na experiência pessoal do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 24).

Yin (2015) ressalta que os estudos de caso podem ser utilizados como etapas exploratórias de um fenômeno pouco investigado e sinaliza que a investigação com este enfoque surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos e singulares.

Dentro da concepção do estudo de caso que pretende apreender os aspectos ricos e os imprevistos que envolvem determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como queria que fosse, deve existir não só nessa fase, mas

no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 25).

No percurso exploratório desta pesquisa, realizei a revisão bibliográfica nos periódicos nacionais, leitura do resumo de teses e dissertações, para seleção dos trabalhos que mais se aproximassem da discussão, estudo de documentos eletrônicos disponíveis no sítio do Ministério da Educação, do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres e do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero.

O material empírico da pesquisa foi produzido em um trabalho de campo baseado no estudo dos documentos oficiais: “*Mulheres Mil na rede federal: caminhos da inclusão*”¹¹; “*Guia Metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito; Mulheres Mil: do sonho à realidade*”¹²; *Chamada pública MEC/SETEC de nº 1/2011 e 1/2012*; documentos disponibilizados pela coordenação local do Programa *Mulheres Mil* como o projeto pedagógico dos cursos, os relatórios anuais e os formulários de cadastro das mulheres; Webconferências do MEC; para complementação das informações foram utilizadas entrevistas semiestruturadas realizadas no mês de março/2015 e, posteriormente, nos meses de agosto a outubro/2015, com as educadoras do *Mulheres Mil*.

Uma das questões demandadas pelo objeto pesquisado foi a utilização de documentos oficiais como fonte de pesquisa. Sobre isso, Bogdan e Biklen (1994, p. 180, grifo meu) destacam que,

¹¹ Relato da parceria Brasil-Canadá para desenvolvimento do Programa *Mulheres Mil* nas regiões norte e nordeste.

¹² Documento-base do Programa *Mulheres Mil* e pelo qual são desenvolvidas todas as suas ações.

Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização. Por esta razão, muitos investigadores não os consideram importantes, excluindo-os da categoria de “dados”. *É exatamente por estas propriedades e (outras) que os investigadores qualitativos os veem de forma favorável.* [...] os investigadores não estão interessados na “verdade” como é convencionalmente concebida [...] não estão à procura do “verdadeiro retrato”.

Klein e Damico (2014) argumentam que os documentos oficiais, reportagens e fôlderes constituem importantes referências para as formas de implantação e implementação das políticas nos municípios, além de evidenciarem a dimensão política que envolve os processos educativos direcionados aos indivíduos, pois mostram como eles foram/são constitutivos das ações que se materializam nas atividades educativas propostas às pessoas para as quais se direcionam as políticas.

Na construção do objeto, foi necessário pesquisar informações complementares em um trabalho de campo. Meu contato com a instituição, na condição de pesquisadora, ocorreu no mês de setembro de 2014, quando fui recebida pelo Diretor Geral a quem apresentei o meu campo de pesquisa, os seus propósitos e explicitiei setores, documentos e perfis de pessoas a serem entrevistadas. Ele concordou com a realização do trabalho e emitiu parecer favorável à sua realização e, neste mesmo mês, cadastramos o projeto de pesquisa na Plataforma Brasil e o Comitê de Ética da UFLA emitiu parecer favorável de nº 976.133 em março de 2015.

Iniciei a coleta de dados¹³ no mês de março/2015, ocasião em que conversei com uma das gestoras do programa, apresentei a autorização da direção e discuti a possibilidade de consultar os arquivos do programa para levantamento de informações e escolha dos sujeitos que poderiam ser entrevistados/entrevistadas ao longo da pesquisa. Permaneci durante duas semanas no Escritório Local do Programa *Mulheres Mil*, realizando pesquisa documental e anotando informações que pudessem me auxiliar na escolha dos sujeitos pesquisados. Não foram colocados impedimentos na consulta ao acervo. Assim, tomei nota de tudo o que me foi possível.

Com base no trabalho de campo, na consulta aos arquivos do Programa *Mulheres Mil*, foram traçados os perfis dos sujeitos pesquisados com o cuidado de contemplar educadoras da área de formação geral e da área de formação profissional. Deste modo, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado com três dimensões: na *dimensão I*, foram postas questões relativas à identificação do sujeito, sua formação inicial, suas experiências formativas; a *dimensão II* contemplou demandas sobre o programa e as dinâmicas de trabalho desenvolvidas com as mulheres; a *dimensão III* abordou questões relativas à inserção profissional e foi específica para os/as professores/professoras que lecionaram na área de formação profissional, ou seja, aquela responsável por definir as possibilidades do reconhecimento dos saberes.

O recorte temporal da pesquisa, inicialmente pensado para os anos 2012-2013, foi ampliado, após o primeiro grupo de entrevistas, para incorporar a perspectiva do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – Pronatec¹⁴, que, a partir de 2014, provocou mudanças estruturais, que o

¹³ Dados entendidos como páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo: transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais, etc. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 232).

¹⁴ De acordo com a Lei 11.513/2011, o Pronatec foi criado com o objetivo de expandir a oferta de educação profissional em cursos gratuitos, de curta duração, que

descharacterizaram do projeto piloto inicial, desenvolvido nas regiões do norte e nordeste do país.

O contato com o campo me trouxe o “imprevisto” de discutir o Pronatec, algo que inicialmente eu havia dispensado, por se tratar de outro programa que, não necessariamente, surgiu vinculado ao *Mulheres Mil* e que comporta outras perspectivas e ações. Incorporar esse outro “ator” ao texto e conectá-lo às narrativas já constituídas foi necessário, porque o contato com os sujeitos pesquisados e as significações que atribuíam à experiência do Programa *Mulheres Mil* perpassava o Pronatec. Leal (2008 citado por KLEIN; DAMICO, 2014), ressalta que o estudo das políticas pode indicar a distância entre o que é preconizado em um segmento institucional – o Estado – e o que ocorre lá na ponta, no local em que elas são experienciadas, ampliando-se a reflexão dos impactos e efeitos sobre a vida das pessoas ou dos grupos sociais em questão.

No trabalho de campo com as entrevistas, um dos empecilhos foi encontrar os sujeitos pesquisados, pois, apesar de o programa ser de iniciativa recente, vários educadores/educadoras não estavam mais em exercício na instituição na ocasião em que as entrevistas foram realizadas. Alguns estavam afastados/afastadas para licença capacitação, outros solicitaram redistribuição, aposentadoria, remoção para outra localidade e licença médica.

Outra dificuldade foi o agendamento da data, pois dependia da disponibilidade das educadoras. Por trabalharmos na mesma instituição e me conhecerem, sentiram-se à vontade para se expressar uma vez que já havia uma relação de confiança preestabelecida. Quero dizer com isso que estavam seguras quanto à finalidade dos dados. De acordo com Bourdieu (1997), quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe

qualificam para o mercado de trabalho (BRASIL, 2011a). O Pronatec está presente no texto porque o Programa *Mulheres Mil* foi incorporado a este programa no ano de 2014. A fusão dos programas será abordada no segundo capítulo.

dá garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas.

Considero importante que as condições em que as entrevistas foram produzidas sejam incorporadas ao texto da dissertação, por entender que este processo, também, faz parte da reflexão da pesquisa, muito embora existam pesquisadores/as que não concordem com este posicionamento.

Foram realizadas entrevistas com quatro educadoras, nas dependências da instituição pesquisada, em dias e horários previamente agendados. Utilizei o roteiro de entrevista semiestruturado, porém, com a possibilidade de deixá-las acrescentar informações complementares.

Para preservar a identidade dos sujeitos adotarei a nomenclatura “*Educadora 1*”, “*Educadora 2*”, “*Educadora 3*” e “*Educadora 4*” para me referir a elas. A sequência numérica diz respeito à ordem em que as entrevistas foram feitas. Destaco que, em todos os casos, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e todas as entrevistas foram gravadas somente porque os sujeitos pesquisados concordaram com esta possibilidade.

As duas primeiras entrevistas foram primordiais para perceber o desconforto causado pela migração do *Mulheres Mil* para o Pronatec. Ruquoy (1995), ao discutir as situações de entrevistas, alerta para o fato de que aquilo que é dito pelo entrevistado nos presta informações em primeiro lugar, sobre o pensamento da pessoa que fala e, secundariamente, sobre a realidade que é objeto de discurso.

Embora o Pronatec não fosse o propósito da pesquisa naquele momento, permiti que falassem sobre a questão por entender que, apesar de ter um roteiro prévio, às vezes, nossos sujeitos necessitam expor outros pontos de vista que não necessariamente os nossos e, também, porque este poderia constituir, posteriormente, dado para a pesquisa e foi o que aconteceu.

A última entrevista foi a mais tranquila das realizadas neste trabalho e, também, a mais longa. Tentei fazer uma abordagem mais livre, elaborando as questões e deixando a educadora falar. Neste ponto já havia transcrito e categorizado as entrevistas anteriores; então, esta entrevista foi pontual, a fim de contemplar as informações de que não dispunha.

Ressalto que a seleção de um informante educador/homem não se revelou tão necessária, pois, após a análise e categorização das primeiras entrevistas, o propósito investigativo passou a ser responder à questão de pesquisa. Ou seja, independente do perfil do informante, tornou-se necessário selecioná-lo/la pela sua possibilidade em contribuir para complementar as lacunas identificadas na construção do objeto de pesquisa.

O critério para finalização do processo de entrevistas levou em conta a quantidade e a qualidade do material coletado, portanto, finalizei as entrevistas com quatro entrevistadas, porque as gravações realizadas eram suficientes, para discutir a questão de pesquisa.

As entrevistas foram transcritas textualmente e, posteriormente, realizei o tratamento dos dados com recorte e supressão de ruídos da fala que poderiam atrapalhar a compreensão de seu sentido. Houve tratamento, também, com relação à adequação da fala dos sujeitos à linguagem coloquial. As omissões de partes da transcrição serão identificadas por colchetes e reticências. Em alguns casos, foram suprimidos trechos que identificariam os sujeitos.

Pelo fato de tratar-se de uma investigação qualitativa, à medida que as entrevistas foram sendo realizadas, fui ampliando a percepção de meu objeto de pesquisa, descartando algumas perspectivas e construindo/reelaborando outras. Inicialmente havia a intencionalidade de entrevistar educandas egressas do programa, esta perspectiva foi dispensada ao longo da pesquisa em virtude da conformação que o texto foi tomando, pois era preciso priorizar informantes que

auxiliassem na construção do *Mulheres Mil* de Inconfidentes como objeto de pesquisa.

Ademais, seria necessário concluir a investigação com o segmento de educadoras para, posteriormente, pensar nas possibilidades de entrevista das educandas, inclusive, com a possibilidade de alteração do roteiro de entrevista pensado, pois a realidade me trouxe informações relevantes para reestruturar o roteiro.

Cabe ressaltar que, no desenvolvimento de uma pesquisa, raramente se trabalha com as condições ideais, mas o fator tempo é determinante para a finalização dos processos. Na entrevista com o grupo de educandas “idealizadas” no projeto de pesquisa tive dificuldade em encontrar mulheres, mães, esposas, trabalhadoras com os horários disponíveis para as entrevistas. Por outro lado, executar esta ação, sem finalizar a análise das entrevistas com as educadoras, poderia significar apenas a produção de dados desconectados das narrativas em construção. Assim, ficou definido que este segmento poderá ser estudado em outra pesquisa.

Os dados coletados nas entrevistas foram categorizados e analisados na perspectiva da análise de conteúdos definida por Bardin (2011) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa a obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens indicadores, quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Ao analisar as entrevistas, apesar de ter possibilitado que as categorias pudessem emergir das falas dos sujeitos entrevistados, percebi a dificuldade em categorizá-las. Esta situação me fez concordar com Bardin (2011), ao destacar que, quando se faz entrevistas, *raramente é possível estabelecer um quadro categorial único e homogêneo*, em razão da complexidade e da multidimensionalidade do material verbal.

Mesmo seguindo as etapas previstas por Bardin de pré-análise, da exploração do material, do tratamento de resultados, da inferência e da interpretação, tive dificuldade em classificar as narrativas dos sujeitos pesquisados, pois, no meu entendimento, o fato de serem densas e carregadas de sentidos, fez com que em alguns momentos não conseguisse fracioná-las, recortá-las, além disto, muitas narrativas poderiam ser classificadas em mais de uma categoria.

As categorias de análise não estavam fechadas a priori, mas vinculadas aos objetivos de pesquisa que, de certo modo, direcionava e restringia o campo de respostas, porém mantendo a possibilidade de que outras categorias pudessem emergir das entrevistas.

O perfil das educadoras entrevistadas está descrito no quadro abaixo.

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	FORMAÇÃO ¹⁵	TITULAÇÃO	EXPERIÊNCIA DOCENTE	ENTREVISTA DURAÇÃO
Educadora 1	50	Licenciada e Bacharela	Ms.	16 anos	36 min
Educadora 2	50	Licenciada	Esp.	16 ¹⁶ anos	22 min
Educadora 3	33	Bacharela	Esp.	2 anos	26 min
Educadora 4	41	Licenciada e Bacharela	Esp.	Não informado	41 min

Quadro 1 Perfil das educadoras entrevistadas

Fonte: entrevistas

O fato de conhecer as educadoras, também, trouxe o desafio ao longo do trabalho de campo e de toda a construção desta dissertação de lidar com a minha própria subjetividade e emoções por causa da convivência que tenho com estas pessoas.

¹⁵ A área específica de formação das educadoras não foi informada para preservar as suas identidades.

¹⁶ Tempo de exercício na instituição pesquisada.

3 MULHERES MIL: ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS

Uma das indagações postas na construção do Programa *Mulheres Mil* como objeto de pesquisa diz respeito à questão – “*A que emergência(s) ele vem atender?*” Isto salientou a necessidade de, ao construí-lo, abordá-lo em sua historicidade, não a do tempo presente, pois, embora seja/esteja datado, ele constitui a expressão de demandas sociais, ou seja, não é um fenômeno isolado e, como efeito de uma política pública, evoca a existência de uma agenda.

É importante ressaltar que o processo de formação de uma política pública começa com a identificação de um problema ou de um estado de coisas que exija uma intervenção governamental (DIAS; MATOS, 2012), porém, nem tudo o que é considerado problema consegue ser inserido na agenda de ações do Estado. De outro modo, passa por um processo decisório que envolve atores sociais que deliberam sobre o que vai se tornar efetivamente política pública.

Uma das ações que tem mobilizado o governo brasileiro e tem sido considerado um problema social a ser eliminado é a pobreza e uma das estratégias governamentais utilizada para combatê-la tem sido a política de transferência de renda mínima ou o Bolsa Família.

Este programa cria condicionalidades para o seu recebimento, como a obrigatoriedade da frequência das crianças à escola, vacinação, tenta assegurar que as crianças e os adolescentes, por meio da elevação da escolaridade, tenham possibilidades de romper com o ciclo de pobreza. Ademais, as famílias assistidas pelo Bolsa Família poderão ser orientadas a participar de processos de qualificação profissional de modo a criar possibilidades de se tornarem empregáveis.

Segundo Lautier (2014, p. 463):

Toda a América Latina vive, há 20 anos, em uma tensão entre dois discursos sobre os pobres e a pobreza, duas visões de mundo e talvez dois modos de fazer sociedade. De um lado, podem-se encontrar um discurso e uma visão simultaneamente racionais e impulsionados por sentimentos: constata-se uma série de disfunções – pobreza, carências, corrupção, falta de serviços públicos, etc. – e há certa aflição sobre esse estado: mobilizam-se recursos para corrigi-lo, refinam-se técnicas para remediá-lo. De outro lado, há uma multiplicação de discursos que falam de outra coisa, não daquilo que é, mas daquilo que se reivindica, que se exige. As palavras empregadas são “cidadania” e “direitos”, e o discurso é o da universalidade. As políticas públicas contemporâneas têm por responsabilidade não apenas eliminar essa tensão, mas torná-la suportável, geri-la.

Neste contexto, a América Latina tem se tornado, nos últimos anos, o território de uma nova política social com foco nas famílias e, dentro delas, a mulher, o que não constitui um ato novo. Foucault (2013, p. 424) destaca que a família é um segmento privilegiado, à medida que, quando se quiser obter alguma “coisa da população, quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo, é pela família que se deve passar. De modelo, a família vai tornar-se instrumento, e instrumento privilegiado, para o governo da população”.

Dias e Matos (2012), ao discutirem políticas públicas, expõem o problema terminológico do uso da palavra política. Como política tem um conceito mais amplo relacionado ao poder, as políticas públicas dizem respeito à forma de manejo dos assuntos públicos. Constitui em linhas gerais um conjunto de ações governamentais que:

se propõe a assegurar, por meio da coerção física, baseada no direito, a segurança externa e a solidariedade interna de um território específico, garantindo a ordem e providenciando ações que visam atender as necessidades da sociedade. A política, nesse sentido, é executada por uma autoridade legitimada que busca efetuar uma realocação dos recursos escassos da sociedade. Nesse caso, a política pode ser adjetivada em função do campo de sua atuação ou de

especialização da agência governamental encarregada de executá-la. Desse modo, podemos nos referir à política de educação, saúde, assistência social, agrícola, fiscal etc., ou seja, produtos de ações que tem efeitos no sistema político e social (DIAS; MATOS, 2012, p. 2).

No contexto das políticas públicas, a política deve ser compreendida como um conjunto de procedimentos que emanam relações de poder capazes de afetar comportamentos; um meio que o grupo ou indivíduos têm de fazer com que as coisas sejam realizadas por outros. Têm um aspecto coercitivo reconhecido como legítimo pelos cidadãos. Já o termo “público”, vinculado à política, pressupõe que há uma área ou domínio da vida que não é privada ou somente individual, mas que existe em comum com outros. Essa dimensão comum, denominada propriedade pública, não pertence a ninguém em particular e é controlada pelo governo para propósitos públicos (DIAS; MATOS, 2012).

Conforme Foucault (2013), o poder não deve ser tomado como o domínio de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras. Ele deve ser analisado como algo que circula, que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação.

Pensada ou planejada nos limites de Estados-nação, a política flui/circula por incalculáveis capilaridades transnacionais. Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, em geral, são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura “e condições de trabalho adequadas sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de

desigualdades regionais ou das capacidades locais” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13). Assim:

Sua localização na esfera pública é a condição de tornar-se objeto de política pública. É nesse âmbito que as decisões são tomadas pelo público, para tratar de questões que afetam as pessoas em comunidades. A esfera pública pode ser pequena como uma vila ou do tamanho de um país. Qualquer que seja a escala, as políticas públicas remetem a problemas que são públicos, em oposição aos problemas privados (DIAS; MATOS, 2012, p. 11).

Uma das tensões desse processo nos é apresentada por Gohn (2011), ao ressaltar que o modelo econômico gera categorias de excluídos, inclusive, no próprio acesso ao mercado de trabalho, pelo fato de deixar de existir certas categorias funcionais por causa da flexibilização/desregulamentação deste mercado. Neste caso:

as políticas sociais tendem a ser formuladas para o atendimento de clientela específicas, agrupadas e categorizadas como índio, negro, mulher, terceira idade, menino de rua etc., e não mais por ser um pobre ou por ser demandante de serviços (transporte, saúde, educação etc.) ou habitação. As políticas perdem o caráter universalizante e passam a ser formuladas de forma particularista, visando clientela específicas, e neste processo podem contemplar os interesses das minorias (GOHN, 2011, p. 21-22).

Baseado na necessidade de intervir em questões que condicionam a pobreza e na obrigação de “aliviar” as tensões socioeconômicas, advindas desse processo, é que o governo tem se estruturado em torno de políticas que possam atenuar problemas que são considerados condicionantes da pobreza como a baixa escolaridade, as relações de gênero, dentre outros.

Além disso, um dos itens importantes diz respeito à condição que as mulheres ocupam como forças de trabalho secundárias e, fazendo uma reflexão

histórica, temos que as mulheres sempre trabalharam. Seu trabalho era da ordem do doméstico, da reprodução, não valorizado, não remunerado. As sociedades jamais poderiam ter vivido, ter-se reproduzido e desenvolvido sem o trabalho doméstico das mulheres, que é invisível (PERROT, 2012, p. 109).

O texto de Michelle Perrot, embora pareça redundante, carrega em si o fato de que as mulheres sempre trabalharam, embora historicamente, nem sempre apareçam. Segundo ela, para escrever a história, são necessárias fontes, documentos e vestígios, o que é uma dificuldade no caso das mulheres, pois vários de seus registros e arquivos foram desfeitos.

No entanto, ressalta mudanças na história das mulheres: partiu de uma história do corpo e dos papéis desempenhados na vida privada para chegar a uma história das mulheres no espaço público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. De mulheres vítimas para chegar a uma história das mulheres ativas (PERROT, 2012).

Na atualidade, apesar de as mulheres terem acedido aos espaços públicos e poderem trabalhar, há aquelas que acumulam jornadas de casa com outro trabalho remunerado e há casos, em que o cuidado com a família, define sua situação no mercado de trabalho, algumas optam por permanecer na informalidade para ter tempo para a família.

Conforme Bruschini (1998), o modelo de família segundo o qual cabem às mulheres as responsabilidades domésticas e socializadoras, bem como a persistência de uma identidade construída em torno do mundo doméstico, condicionam a participação feminina no mercado de trabalho a outros fatores além daqueles que se referem à sua qualificação e à oferta de emprego, como no caso dos homens.

Ainda, de acordo com Bruschini (1998), a constante necessidade de articular papéis familiares e profissionais limita a disponibilidade das mulheres para o trabalho, que depende de uma complexa combinação de características

peçoais e familiares, como o estado conjugal e a presença de filhos, associados à idade e à escolaridade da trabalhadora, assim como características do grupo familiar, o ciclo de vida e a estrutura familiar. Fatores como esses afetam a participação feminina, mas não a masculina, no mercado de trabalho. O importante a reter é que o trabalho das mulheres não depende apenas da demanda do mercado e das suas necessidades de qualificação para atendê-la, mas decorre, também, de uma articulação complexa e em permanente transformação dos fatores mencionados.

Bruschini e Lombardi (2007, p. 11), ao fazerem a análise dos dados estatísticos do mercado de trabalho no Brasil, no período de 1990-2002, traçam o seguinte panorama, que nos auxilia na compreensão da condição das mulheres:

Em termos de escolaridade, verifica-se a crescente participação das mulheres no ensino médio e superior, e no mercado de trabalho, o acesso a profissões de prestígio, a cargos de diretoria no setor formal da economia. Em sentido oposto, constata-se que há muito a ser percorrido em termos de igualdade entre os sexos porque a situação subordinada e mais precária das mulheres trabalhadoras não foi superada. Na perspectiva da família, ainda permanece o peso da responsabilidade doméstica e domiciliar; na perspectiva do mercado de trabalho, há permanência tanto da segregação das trabalhadoras em setores e ocupações femininas, quanto uma proporção considerável em atividades precárias (emprego doméstico sem carteira, trabalho não remunerado, trabalho para autoconsumo familiar).

Conforme estudo quantitativo sobre os custos do trabalho feminino no ABC Paulista, Leite e Souza (2005) constatam que, embora a diferença entre os dados relativos ao trabalho feminino e masculino venha diminuindo, as mulheres continuam em situação desvantajosa. Observam, ainda, que as mulheres ocupam os postos mais baixos na hierarquia das empresas, têm mais dificuldade de acesso a promoções, possuem menos acesso a cursos de treinamento e qualificação fornecidos pelas empresas, sua média salarial apresenta uma

defasagem negativa em relação à dos homens, as taxas de desemprego são mais elevadas entre elas do que entre seus colegas do sexo masculino.

Contudo, há que se destacar em relação ao Pronatec, programa público do governo federal, que as mulheres são maioria dentre o público que procura por qualificação profissional, embora, não necessariamente, isso se reverta em uma vaga no mercado de trabalho.

Neves (2013), ao discutir a questão de gênero vinculada ao mercado de trabalho, ressalta que os dados da Organização Internacional do Trabalho corroboram a permanência das desigualdades, à medida que ainda existe um forte contingente feminino concentrado no trabalho doméstico, caracterizado por situações de precariedade, baixa proteção social, condições inadequadas de trabalho, baixos salários e informalidade.

Além disso, Neves (2013) enfatiza que esse trabalho, ainda, é considerado “natural” das mulheres e visto que a aprendizagem ocorre na família, soma-se a essa naturalização a desvalorização dos processos de aquisição de competências que ocorrem fora das instituições formais. Em 2008, o trabalho doméstico representava 15,8% do total das ocupações femininas. No conjunto dos trabalhadores domésticos, 93,6% eram mulheres e 61%, negras. Apenas 26,8% tinham carteira de trabalho assinada e, entre as negras, esse percentual era ainda menor, 24%, e só 30,4% contribuía para a Previdência Social.

Por outro lado, analisando os dados baseados na escolarização, expõe que:

nem mesmo o fato de as trabalhadoras disporem de credenciais de escolaridade superiores aos seus colegas de trabalho se reverte em ganhos compatíveis. De acordo com dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, Dieese, nos cargos de nível superior, a diferença de remuneração entre homens e mulheres ainda é bastante grande: em 2010, elas recebiam o

equivalente a 63,8% do salário deles, menos que em 2000, quando esse percentual era de 65,2%. No cômputo geral, as mulheres ganhavam o equivalente a 75,7% do salário dos homens, contra 73,6%, em 2000, e 79,8%, em 2009 (NEVES, 2013, p. 410).

As estatísticas demonstram que as mulheres com baixa escolaridade e em situação de pobreza são as que possuem mais dificuldade de se inserirem no mercado de trabalho. Neste sentido, são justificadas as políticas públicas com recorte na mulher, ou seja, a focalização delas incide diretamente sobre a questão de gênero, uma vez que as mulheres pobres têm sido consideradas como um dos segmentos privilegiados para intervenção destas políticas.

Contudo, convém explicitar que, embora na leitura dos textos da política pública, gênero e mulher aparentem ser tratados como sinônimos, não o são. Scott (2013) em seu texto “*Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*” destaca que as palavras, bem como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história que vai além da codificação de sentidos. De acordo com Scott, o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma de significar as relações de poder. Assim, a introdução

[...] do conceito de gênero na teoria feminista teve o mérito de chamar a atenção para o caráter relacional das relações entre os sexos. Um termo relacional ajuda a deslocar o foco de análise, não são simplesmente as mulheres que são vistas como problema, mas principalmente os homens, na medida em que estão situados no polo de poder da relação. Embora tenha sua origem no campo de Estudos das Mulheres, análise de gênero não é sinônimo de Estudo das Mulheres (SILVA, 2013b, p. 95).

Louro (1997) ressalta que o conceito de gênero como, categoria analítica, constitui ao mesmo tempo uma ferramenta política. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas,

mas, sim, nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. O conceito passa a ser usado como um apelo relacional. Ainda que os estudos priorizem as análises sobre as mulheres, eles estarão referindo-se, também, aos homens.

Farah (2004)¹⁷ assinala que falar em reduzir desigualdades de gênero não significa negar a diversidade. Trata-se de reconhecer a diversidade e a diferença – entre homens e mulheres – mas atribuindo a ambos igual valor, reconhecendo que suas necessidades específicas e nem sempre iguais devem ser igualmente contempladas pela sociedade e pelo Estado. Se não se pensa nestas maneiras diferentes de estar na sociedade, corre-se o risco de propor e implementar ações que aparentemente atendem a todos, mas, na verdade, não reconhecem necessidades diferenciadas.

Ressalta, ainda, que os movimentos e entidades de mulheres no Brasil passaram a recomendar a discriminação positiva¹⁸ de alguns grupos de mulheres, mais atingidas pela exclusão, indicando especial atenção às mulheres negras, às mães solteiras e às chefes de família, por seu maior grau de vulnerabilidade.

Bruschini e Lombardi (2007) sinalizam que a incorporação da perspectiva de gênero por políticas públicas é um dado relativamente recente. As primeiras políticas públicas com recorte de gênero foram implementadas sob o impacto dos movimentos sociais da década de 1980, época em que foram criados o primeiro Conselho Estadual da Condição Feminina (1983) e a primeira Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher (1985). Estas instituições se

¹⁷ Trabalho preparado para a URBIS – Feira e Congresso Internacional de Cidades. Seminário Nacional de Coordenadorias da Mulher no Nível Municipal: o Governo da Cidade do ponto de vista das Mulheres – Trabalho e Cidadania Ativa. Mesa 1 – Estado e políticas públicas: a construção da igualdade. São Paulo, Anhembi, 22 e 23 de julho de 2003.

¹⁸ Medidas que supõem um tratamento desigual de modo a igualar as oportunidades de grupos desfavorecidos.

disseminaram por todo país e, em 1985, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, vinculado ao Ministério da Justiça.

Destacam que a mobilização feminina, também, esteve presente por ocasião da elaboração da Constituição de 1988, momento em que várias propostas do movimento relativas à família, saúde, trabalho, violência, discriminação e propriedade da terra foram incorporadas à Constituição.

O direito das mulheres e a justiça de gênero foram sendo conquistados ao longo do século XX, graças às lutas das mulheres que gradativamente adentraram os espaços públicos, pela educação, pelo trabalho e pela participação política, sobretudo informal, em busca da melhoria de qualidade de vida, nos movimentos sociais e organizações de base, visando influenciar as políticas públicas (CARVALHO, 2009, p. 14).

Carvalho (2009, p. 21) destaca que

Desde 1984, o Brasil é signatário da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres. Em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), ligada à Presidência da República, a partir do reconhecimento de que as políticas públicas impactam diferencialmente as vidas de homens e mulheres. Em 2004, realizou-se a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres da qual resultou o Plano Nacional de Política para Mulheres, a partir do qual devem ser elaborados pelas administrações públicas estaduais e municipais os planos de políticas para mulheres e de equidade de gênero.

O Plano Nacional de Política para Mulheres 2013-2015, em vigor, reconhece as diversas identidades, diferentes culturas, etnias, orientações sexuais, idades, credos das mulheres e prioriza campos de atuação: violência contra a mulher; mulher e trabalho; poder e participação política; educação, cultura e ciências; mulheres do campo e da floresta; saúde integral da mulher.

Alguns dos eixos apresentados no Programa *Mulheres Mil* possuem interface com o PNPM.

No campo acadêmico, conforme ressalta Carvalho (2009), a produção sobre a problemática das relações de gênero se desenvolve nos campos da sociologia, antropologia, história, literatura e saúde, sendo incipiente na área de educação. A autora observa que o conceito de gênero não foi ainda assimilado na academia, nem na escola, quanto ao seu potencial explicativo das desigualdades sociais.

3.1 Contexto de surgimento

O *Projeto Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável* resulta de um conjunto de ações econômicas, políticas, sociais e de decisões que refletem tensões, conflitos e acordos decorrentes de uma parceria Brasil-Canadá. Discutirei o projeto e, posteriormente programa, com base em excertos dos documentos *Mulheres Mil na rede federal: caminhos de inclusão*; *Guia Metodológico do Programa Nacional Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável*; e *Mulheres Mil: do sonho à realidade* que permitem a compreensão do seu surgimento.

A ideia do *Mulheres Mil* começou no verão de 2005. Fizemos um projeto piloto que foi um sucesso e decidimos fazer um projeto mais longo, tanto para o Brasil quanto para o Canadá. Então, ao final de um projeto em turismo, em Natal, averiguamos se havia interesse das pessoas de participar de um projeto de um ano sobre Avaliação e Reconhecimento da Aprendizagem Prévia – ARAP¹⁹ (BRASIL, 2011c, p. 15).

¹⁹ A metodologia Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia

Houve necessidade de articular a proposta a uma agência financiadora, neste caso, buscou-se parceria junto à Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional – CIDA²⁰.

Foi interessante, porque aconteceu no momento em que o Brasil e o Canadá estavam terminando o projeto piloto em Natal e tínhamos que construir o que seria a continuidade do projeto. Começamos a negociar com a CIDA, que inicialmente pretendia realizá-lo somente na Região Nordeste, mas comprovamos com dados estatísticos que o Norte²¹ também era uma região desfavorecida do nosso país e que merecia atenção. Então, eles concordaram e conseguimos montar o *Mulheres Mil* com os primeiros 13 subprojetos. E assim ele começou (BRASIL, 2011c, p. 7).

Para viabilizar o processo de desenvolvimento do projeto, foram constituídas parcerias com os CEFETs, com a *Associação dos Colleges Comunitários Canadenses* (ACCC) e com a Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (CIDA). Conforme registros, o motivo para a escolha das regiões norte e nordeste foram os índices de exclusão.

(ARAP) foi um mecanismo desenvolvido pelos *Community Colleges do Canadá* para promoção do acesso de pessoas desfavorecidas. Este mecanismo foi adaptado para atender às especificidades das mulheres brasileiras. Fonte: Brasil (2011a).

²⁰ Fundo canadense que financia organizações não governamentais na área de direitos humanos e prevenção da violência sexual. Prioriza projetos cujo enfoque seja a juventude, as crianças e as mulheres.

²¹ Os estados participantes da região norte e nordeste foram Alagoas, Bahia, Maranhão, Paraíba, Piauí, Roraima, Tocantins, Amazonas, Ceará, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe.

O *Mulheres Mil* começou como um projeto voltado para as mulheres do Norte e Nordeste, porque nessas regiões se localizam os maiores índices de exclusão social em nosso país, e também porque *naquele momento não tinha como estendê-lo a todo o território nacional*²². Portanto, a partir do conhecimento adquirido nessa primeira experiência, nosso desejo, nossa intenção e nossa firme determinação é que o Projeto *Mulheres Mil* seja estendido para todo o território nacional para que se transforme não somente em um programa, mas em uma política da SETEC, da Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Trabalhar com as mulheres em situação de risco social é uma das prioridades que nos orientam aqui na Secretaria, portanto, a meta é que o Projeto *Mulheres Mil* deixe de ser um projeto para ser uma política de inclusão e emancipação das mulheres, capitaneada aqui pela SETEC (BRASIL, 2011c, p. 5, grifo meu).

No quadro seguinte, apresento a relação dos 13 projetos pilotos do Mulheres Mil, desenvolvidos nas regiões norte e nordeste, dos quais decorre a experiência que foi ampliada para os IF brasileiros. Pelo que se pode perceber, a proposta tenta se apropriar das vocações regionais e dos campos de atuação dos IF para ofertar os cursos de qualificação profissional. No entanto, uma das críticas feitas ao projeto e a outros similares desenvolvidos pelo governo reside no fato de que os cursos ofertados, além de curta duração, apresentam formação profissional para campos tradicionalmente considerados femininos.

²² Os Institutos Federais foram legalmente criados em 2008, portanto, não havia no momento mencionado uma Rede formalmente constituída que pudesse levar a cabo o desenvolvimento do Programa. Além disso, existe a questão da focalização dos recursos, pois o parceiro externo financia projetos que tenham como foco segmentos, populações e regiões específicas do mundo.

Estado	Título do projeto local	Área de formação profissional
Alagoas	“O Doce Sabor de Ser”	Gastronomia
Amazonas	“Transformação, Cidadania e Renda”	Governança
Bahia	“Mulheres: um Tour em Novos Horizontes”	Turismo e hotelaria
Ceará	“Mulheres de Fortaleza”	Governança e gastronomia
Maranhão	“Alimento da Inclusão Social”	Processamento de alimentos
Pará	“Costurando um melhor amanhã para as mulheres do Igarapé Mata”	Corte e costura e informática
Paraíba	“Projeto de Desenvolvimento Comunitário: Beneficiamento e Transformação de Pescado”	Processamento de pescado e artesanato
Pernambuco	“Mulher Pernambucana em primeiro lugar”	Artesanato, Gastronomia, Informática
Piauí	“Vestindo a Cidadania”	Corte costura/confecção
Rio Grande do Norte	“Casa da Tilápia”	Beneficiamento do couro de Peixe
Roraima	“Inclusão com Educação”	Processamento de alimentos e informática
Sergipe	“Do Lixo a Cidadania”	Reciclagem de resíduos sólidos e artesanato
Tocantins	“Construindo a cidadania através da arte”	Bioartes, pintura de tela, artesanatos com produtos naturais

Quadro 2 Projetos piloto por região brasileira

Fonte: Brasil (2013)

Nos documentos oficiais, o *Mulheres Mil* é apresentado como uma política ou projeto do Ministério da Educação cuja execução está a cargo da SETEC. Não é descrito como uma política pública compensatória, mas ressalta que o conceito que sustenta o sistema de acesso é o da plena inclusão, portanto atende às demais políticas inclusivas e afirmativas do Brasil. Sugere-se que funcione atendendo, também, as demais populações não tradicionais, igualmente vulneráveis e excluídas (BRASIL, 2011b).

Entretanto, existe uma questão que precisa ser discutida e que diz respeito aos processos de in/exclusão e sua vinculação com a educação uma vez que estes termos são predominantes nos textos que subsidiam o desenvolvimento do programa.

Inclusão e exclusão estão articuladas dentro de uma mesma matriz epistemológica, política, cultural e ideológica. Todo o espaço delimitado por uma determinada ordem é delimitado e governado pela norma. Norma esta que classifica, compara, avalia, inclui e exclui. Toda lei mantém aqueles que denominamos excluídos fora do seu controle, pois *não cabe a ela pensar o excluído, mas cabe prever o incluído*. Inclusão e exclusão são invenções do nosso tempo. Invenções completamente dependentes e necessárias uma para outra (LOPES; DAL'IGNA, 2007, p. 11).

De acordo com Oliveira (2009, p. 17), as políticas educativas na atualidade partem da noção de que a escola é o espaço de ensino, mas antes de tudo de promoção da justiça social. Por meio da escola espera-se corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigentes.

Ao mesmo tempo, pesquisas que examinam políticas e programas sociais questionam a ideia de evolução linear da promoção da inclusão social. Esses estudos indicam que tais políticas, utilizando o argumento da inclusão de todos/as, fortalecem uma cultura empreendedora no mundo

contemporâneo, que busca formar sujeitos para serem capazes de garantir para si as condições de permanecerem incluídos e participarem do jogo social criando condições para que o Estado seja paulatinamente desobrigado disso (MEYER et al., 2014, p. 1002).

Com a finalidade de incluí-las no processo educacional e no mundo do trabalho, o projeto apresenta uma metodologia desenvolvida para acolher mulheres que se encontram em diversos contextos de marginalização e vulnerabilidade social:

a metodologia Sistema de Acesso, Permanência e Êxito desenvolvido pelo *Mulheres Mil* tem sua origem no acúmulo e na sistematização de conhecimentos desenvolvidos pelos Community Colleges canadenses em suas experiências de promoção da equidade e nas ações com populações desfavorecidas naquele país ao longo de dez anos (BRASIL, 2011b, p. 3).

Conforme, Souza e Ribeiro (2014, grifo meu):

No Canadá, pretende-se com o repasse da metodologia ARAP, tanto desenvolver e divulgar metodologias sociais de intervenção que possibilitem o desenvolvimento sustentável como prática social concreta, quanto *lidar com o contingente de imigrantes oriundos de países em condições de baixo desenvolvimento*.

Esta metodologia foi ressignificada no Brasil por uma equipe composta por 24 (vinte e quatro) servidores vinculados as 13 instituições federais partícipes da proposta e culminou no documento base que direciona o trabalho do *Mulheres Mil* em nível nacional.

O processo resultou em uma parceria que envolveu a ida dos servidores federais ao Canadá, para troca de experiências, bem como a vinda de pesquisadores e estudantes canadenses ao Brasil para discutir a proposta e

acompanhar as ações do projeto. Ressalte-se que o Projeto *Mulheres Mil* possui reconhecimento internacional, pois há países do Mercosul e da África que se mostraram interessados em conhecer a proposta (BRASIL, 2011c).

O projeto obteve tanto sucesso que foi recentemente aprovado como programa nacional, com o objetivo de qualificar 100 mil mulheres até 2014. Para isso, o Brasil investirá cerca de 3.6 milhões de Reais nos próximos 3 anos. O Brasil também pretende levar o Programa *Mulheres Mil* para Moçambique, tornando-o um programa conjunto entre Brasil, Canadá e Moçambique, com financiamento do Banco Mundial.²³

Santos e Rosas (2014, p. 264-265), na apresentação do dossiê “Assistência e família na América Latina: vínculos sociais, intimidade e gênero”, produzido para o periódico *Cadernos de Pesquisa*, sinalizam para o fato de que a América Latina tem se constituído em um “laboratório de políticas públicas”. Para eles a América Latina:

tem experimentado, nos últimos trinta anos, grandes transformações políticas, administrativas, demográficas e sociais, formando uma "nova geração de políticas públicas" que se situa em um nível intermediário entre a proteção social e a luta contra a pobreza (do Projeto *Latinassist*²⁴, 2010). Do ponto de vista internacional, o continente tem representado um "laboratório" bem-sucedido de novas iniciativas, sobretudo no que se refere às políticas focalizadas nas famílias, à transferência de renda com critérios de repasses, mobilizando diversos atores institucionais - público, privado e parceria público-privado, e investindo na profissionalização de trabalhadores sociais.

²³ Fonte: Canadá (2014).

²⁴ Projeto que pesquisou os efeitos sociais de políticas públicas de assistência na América Latina em seis metrópoles (Buenos Aires, Bogotá, São Paulo, Guadalajara, Havana e Santiago) e envolveu, no Brasil, pesquisadores da UFBA, UFMG, USP e UFSCAR.

Neste caso, a família é identificada como objeto da política pública:

a família, como instituição primária, é entendida como objeto eficiente de focalização para a redução da vulnerabilidade social e fortalecimento dos vínculos sociais. No interior dela, seus membros se tornam alvo dos programas e serviços criados com finalidades diferenciadas: as crianças e os adolescentes, como objeto de investimento em termos de capital humano; os idosos, como potenciais dependentes e vulneráveis da pobreza; e *as mulheres, como mães, cuidadoras e mediadoras, constituindo em pilar da efetividade dos novos programas sociais da América Latina*. Os homens, de outro lado, permanecem à margem da gestão das famílias empobrecidas. Nesse sentido, a maioria dos programas sociais se compromete com o bem-estar e a solidariedade familiar de acordo com os papéis e as relações tradicionais de gênero (SANTOS; ROSAS, 2014, p. 266, grifo meu).

Sobre esta tendência da política social em polarizar suas ações sobre mulheres/mães, temos o trabalho de Klein, Meyer e Borges (2013), cuja agenda de pesquisa se debruça sobre o estudo da maternidade. Segundo as pesquisadoras, estamos vivendo um momento de politização do feminino e da maternidade que responsabiliza as mulheres pelo enfrentamento de questões estruturais da pobreza, uma vez que elas são apontadas como parceiras estratégicas que devem agir de forma decisiva na resolução de problemas sociais mais amplos.

3.2 Contexto de expansão

O *Programa Mulheres Mil* foi elaborado como política pública nacional, em 2011, incorporado às ações do *Programa Brasil sem Miséria* que reforça a

necessidade de vinculá-lo a regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano e às populações integrantes do Programa Territórios da Cidadania²⁵.

Delinea-se um programa que articula ações interministeriais: tem-se a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica como coordenadora do programa e, como parceiras, as Secretarias de Política para Mulheres – SPM e de Direitos Humanos – SDH; a Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI; o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS e; o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF.

Estender o programa para todo território brasileiro parece ter sido possível, em 2011, depois que os Institutos Federais haviam passado pelo processo de expansão com aumento da destinação de recursos, criação de novos Campi e contratação de pessoal. A ampliação da Rede a todo o território nacional tornou viável articular ações de intervenção em nível local. No seu eixo estruturante os IF incorporam o papel de promotores de processos inclusivos e de desenvolvimento local.

Ao assumir o papel de *incubadoras de políticas públicas afirmativas, inclusivas e de equidade* e ao compreender que seu verdadeiro endereço é o território onde estão inseridos, os nossos Institutos demonstram a compreensão de seu espaço e responsabilidades com o projeto de nação em curso no nosso país (BRASIL, 2011c, p. 10, grifo meu).

²⁵ Programa que tem por objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável, articula ações do Governo Federal, estados e municípios. A região sul do estado de Minas Gerais não se enquadra nos critérios de oferta do programa.

Além disso, os IF figuram nos textos como um observatório de políticas públicas e do universo social, econômico, geográfico, educacional, cultural, científico e tecnológico do seu entorno (BRASIL, 2011b).

Vincular o Programa *Mulheres Mil* às ações do Programa Brasil sem Miséria e priorizar as mulheres usuárias destas ações para as atividades formativas da educação profissional foi uma estratégia para fazer com que elas não dependessem unicamente da transferência de renda, mas, ao mesmo tempo, constitui em uma forma de intervir na família.

Apesar de não estar elencado entre as ações específicas da Secretaria Nacional de Política para Mulheres, o programa guarda relação com o Plano Nacional de Políticas para Mulheres 2013-2015, no qual são mantidas demandas de qualificação de mulheres que se encontram em situação de vulnerabilidade social, com ações complementares de escolarização. Constitui um indicativo de que políticas/programas similares ou complementares de qualificação profissional de mulheres, desenvolvidos pelos institutos federais, tendem a permanecer.

A ampliação do programa em escala nacional implica considerar, contudo, outras questões. No documento base do projeto piloto, por exemplo, há menção de que o Norte e o Nordeste foram escolhidos para iniciar o programa, porque a condição das mulheres daquelas regiões, ao se considerarem as estatísticas de alfabetização e empregabilidade, constituíam as piores do país. Assim, há que se pensar que, nas demais regiões brasileiras, as adversidades existam, mas não com a mesma dimensão dos estados mencionados.

Previu-se a criação de 100 novos Núcleos do *Mulheres Mil* nos Estados da Federação, assim distribuídos: 32 na região Nordeste, 18 no Norte, 20 na região Sudeste, 18 no Sul e 12 no Centro-Oeste, com a meta de 100 matrículas por núcleo. Para a oferta dos cursos, os Institutos Federais utilizariam a metodologia do “*Mulheres Mil: Sistema de Acesso, Permanência e Êxito*” que

traça as diretrizes do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nessas instituições²⁶. Foram capacitados 200 gestores, 2 por Campus, para trabalhar com a metodologia do programa. Nos campi dos institutos federais, o Programa Nacional *Mulheres Mil* está vinculado às ações das Pró-reitorias de Extensão.

A opção pelo recorte de gênero foi explicada pelo caráter multiplicador que a mulher assume diante de sua família e de sua comunidade. Por ocasião da implementação do projeto piloto, conforme documento do programa, constatou-se que as mulheres formadas passaram a contribuir com a permanência dos filhos na escola, auxiliando e estimulando-os a aprofundar seus estudos.

Além disso, considera-se relevante o fato de que as educandas socializavam o conhecimento adquirido com outras mulheres da comunidade, convocando-as a participar da proposta. Ressalte-se que parte do público que frequenta o programa deve estar inscrito nos programas de transferência de renda do governo federal.

Santos (2014) destaca que, no desenho dos chamados novos programas sociais, a mulher, que implicitamente é a pessoa de referência para o atendimento pelos programas, é vista apenas como uma representante da família, sem a compreensão de que possa viver os dilemas causados pelas relações desiguais de gênero, classe, raça e geração.

Elaborado e vinculado à pasta do Ministério da Educação, o *Mulheres Mil* se propõe a contribuir para o alcance da educação de jovens e adultos, com o objetivo de elevar a escolaridade de suas educandas. E, ao aliar à educação regular com a formação profissional, reduzir o índice médio de evasão por considerar que, neste caso, a aluna vê no programa uma possibilidade de ingresso no mundo do trabalho.

²⁶ Não há dados no sítio do Programa que informem sobre o número atualizado de núcleos criados.

Baseado em dados do programa desenvolvido nas regiões Norte e Nordeste, foi verificado, como consequência dessa ação, de acordo com a Chamada Pública do MEC, que as alunas têm diversas alternativas de ingressar no mercado de trabalho, seja por meio de iniciativas empreendedoras próprias, seja mediante a formação de cooperativas, associações, trabalhos com economia solidária ou mesmo por meio de empregos formais em empresas²⁷.

O *Mulheres Mil* tem por objetivos

ser instrumento de diálogo com a comunidade, permitindo o ingresso da população feminina em situação de vulnerabilidade social nas instituições de educação profissional e tecnológica; reconhecer a aprendizagem prévia das mulheres, respeitando sua trajetória de vida e sua construção social; contribuir com o desenvolvimento da competência institucional na aplicação de metodologias, instrumentos e currículos que materializem os processos de inclusão e permanência das mulheres no sistema educacional e no mundo do trabalho; fomentar a equidade de gênero, a emancipação e o empoderamento das mulheres por meio do acesso à educação e ao mundo do trabalho; estabelecer diálogos e parcerias com o mundo do trabalho para possibilitar o ingresso e a permanência das educandas nos seus empregos e empreendimento (BRASIL, 2011b, p. 5).

Como forma de fomentar o processo de pesquisa nestas instituições, há previsão do estabelecimento de uma rede nacional de pesquisadores com a criação de Núcleos de Pesquisa em Gênero, Educação e Tecnologias Sociais, que contemplem as linhas de pesquisa Corpo, gênero e sexualidade; Identidade, memória e linguagens; Educação e formação profissional; Políticas públicas em direitos humanos; Representações, práticas e transformações no mundo do trabalho; Ciências, tecnologias inclusivas e sustentabilidade.

²⁷ Chamada Pública MEC/SETEC – 01/2011

Outra questão perceptível é que o Programa *Mulheres Mil* não surge de uma demanda por/para o trabalho, mas, sim, para intervir sobre uma população cujos direitos sociais não foram assegurados pelo Estado, o que pode, na prática, não contribuir para o objetivo de inserir as mulheres no mercado de trabalho formal.

Alguns dados disponibilizados no sítio governamental do programa *Mulheres Mil* apresentam resultados relativos aos períodos de 2008 a 2011 que possibilitam uma leitura da dificuldade de inserção das mulheres no mercado formal. Foram beneficiadas 1191 mulheres, o índice de evasão foi de 15,87%, 56,25% das educandas foram certificadas e 18,76% foram inseridas no mercado de trabalho. No último caso, não foram computados os empreendimentos solidários, a organização de associações e ações empreendedoras, porém, este é um dado que merece ser melhor investigado por outras pesquisas.

Os cursos de qualificação do Programa *Mulheres Mil* trouxeram como currículo obrigatório o trato das temáticas dos direitos e saúde da mulher, relações interpessoais, inclusão digital. Tais diretrizes são importantes porque dizem respeito ao sujeito que se deseja formar.

Muito embora o programa apresente como objetivo principal a ampliação da escolaridade das mulheres, tal estratégia é capaz de desencadear uma série de outros efeitos “intencionais”, por exemplo, sobre comportamentos relativos à saúde, qualidade de vida e que não se reduzem apenas às mulheres que passaram pelo processo formativo, mas inclui, também, suas famílias.

Estas questões trouxeram à tona a necessidade de pensar o currículo formativo prescrito nacionalmente. De acordo com o *Guia Metodológico do Programa Nacional Mulheres Mil*, o projeto pedagógico do programa deve contemplar um Módulo Central, obrigatório em todas as instituições, com temáticas que articulem políticas de outras áreas e envolvam a aprendizagem

sobre a realidade. As discussões relativas ao currículo do programa serão abordadas no terceiro capítulo deste trabalho.

3.3 Contexto local: *Mulheres Mil* em Inconfidentes – MG

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Inconfidentes, no sul de Minas Gerais, que tem população estimada em 7.254 habitantes e uma área de 149,611 Km² (INCONFIDENTES, 2014). Surgiu, subordinada ao município de Ouro Fino, como Colônia Agrícola de Estrangeiros, em 1910, quando o Ministério da Agricultura, por meio do Serviço do Povoamento, dividiu as terras para os colonos italianos, espanhóis, portugueses, russos, estonianos, franceses, suíços e outras nacionalidades. A Colônia Agrícola tomou o nome de Núcleo Colonial Inconfidentes em homenagem aos heróis da Inconfidência Mineira. Em 1962 foi desmembrada de Ouro Fino. A economia da cidade está baseada na agricultura e na produção artesanal de crochê, tapetes e linhas.

Darei destaque à trajetória da instituição pesquisada por entender que aquilo que ela foi interfere no modo como desenvolve suas atividades, relaciona-se e enxerga a comunidade na qual está inserida e como esta a enxerga.

De acordo com Pacheco (2012, p. 7), as instituições que formam hoje a “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” são originárias das 19 escolas de aprendizes e artífices, instituídas em 1909, pelo decreto presidencial de Nilo Peçanha”. Essas escolas, inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, passaram, em 1930, para a supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública, posteriormente, foram transformadas nos liceus industriais. Em 1942, os liceus passaram a se chamar escolas industriais e técnicas e, em 1959, escolas técnicas federais, configuradas como autarquias. Ao longo do tempo foi se constituindo uma rede de escolas agrícolas, Escolas Agrotécnicas Federais, vinculadas ao

Ministério da Agricultura. Em 1967, essas escolas passaram para o Ministério da Educação e Cultura tornando-se escolas agrícolas. Em 1978, três escolas federais, do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná foram transformadas em centros federais de educação tecnológica (CEFET), equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários.

Embora Pacheco enfoque que as escolas que constituem a Rede têm o mesmo nascedouro, ou seja, a escola de aprendizes e artífices, a instituição escolhida para este trabalho tem trajetória diferenciada, surgiu como Patronato Agrícola, em 1918, vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. De acordo com Mendonça (2007), a criação de instituições de “ensino agrícola” funcionou como instrumento de atuação sobre categorias sociais em nada vinculadas à agricultura, servindo de paliativo para a questão social.

Rurais por necessidade e agrícolas, mais por conveniência do que por vocação, já que o trabalho no campo era tido como o único meio de preservar sua autossustentação e manutenção, os Patronatos destinavam-se a assistir a *infância desvalida* das cidades, atendendo aos interesses dos segmentos urbanos e industriais, empenhados em construir uma imagem de “cidade profilática” e moderna (MENDONÇA, 2007, p. 25-26).

Os patronatos agrícolas seriam uma alternativa às instituições prisionais urbanas, vistas como *degradantes e infames*. No entanto, eles produziram outro tipo de “detento”, terapeuticamente adestrado e disciplinado por essas “escolas de trabalho” (MENDONÇA, 2007, p. 26).

Essa dupla atuação dos patronatos é relatada por Oliveira (2003). Segundo ele, os patronatos agrícolas foram investimentos voltados para formação de trabalhadores, conforme concepções fundadas nos conhecimentos científicos, objetivando uma agricultura racionalizada; e, também, constituíam

um dos meios de intervir sobre os setores pobres da sociedade, concorrendo para a modernização social e cultural. Tinham a pretensão de constituir uma rede que abrigasse os objetivos de assistência, regeneração, educação e ensino profissional, representando respostas do Governo Federal às demandas diversas de atuação perante os problemas sociais.

Mendonça (2007) ressalta que a atuação do Ministério da Agricultura no sentido de construir e fixar o trabalhador nacional materializou-se nos Patronatos Agrícolas, já mencionados, e nos Aprendizados Agrícolas, os últimos, encarregar-se-iam de ministrar um curso elementar com dois anos de duração, destinado a fornecer a aprendizagem dos métodos racionais do trato do solo, de animais, de máquinas e de implementos agrícolas e manteriam um curso de primeiras letras.

Para Müller (2013, p. 85-86), desde a atuação dos jesuítas, a formação profissional no Brasil foi entendida como uma “modalidade reservada às classes populares, aos caboclos, aos portugueses pobres, aos escravos e aos índios, os quais deveriam ocupar-se do saber-fazer e de quem dependeria a normalidade da vida cotidiana”. A história destas instituições se confunde com o projeto educativo para as populações mais pobres, pois foram criadas apartadas de uma proposta que possibilitasse o acesso destas populações aos níveis de ensino mais elevados.

O Patronato Agrícola foi transformado em Aprendizado Agrícola “Minas Gerais” (1934), Aprendizado Agrícola “Visconde de Mauá” (1939), Escola de Iniciação Agrícola “Visconde de Mauá (1947), Escola Agrícola “Visconde de Mauá” (1950), Ginásio Agrícola “Visconde de Mauá” (1964) e Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes (1978)²⁸, Instituto Federal em 2008.

²⁸ Fonte: IFSULDEMINAS (2014).

Com a criação dos IF tem-se a expectativa de que estas instituições respondam às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e por suporte aos arranjos produtivos locais, conforme apontou Pacheco (2012). Devem, ainda, possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida, reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, aliando-os àqueles presentes nos currículos formais. O autor ressalta que:

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia atuam em diversos níveis de ensino: desde a formação inicial e continuada até o ensino técnico de nível médio, o ensino superior e a pós-graduação. Conforme orientação do Ministério da Educação, essas instituições devem estar em sintonia com as necessidades da população atendida e precisam, ao ofertar seus cursos, considerar os arranjos produtivos locais para que possam efetivamente suprir as demandas regionais. Isso implica uma atuação permanentemente articulada e contextualizada com a sua região de abrangência (PACHECO, 2012 p. 12).

Na construção de seus projetos pedagógicos, os Institutos Federais possuem como diretriz a educação como instrumento de transformação e enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana (PACHECO, 2012). A expansão destas instituições e, por conseguinte, a ampliação de matrículas coloca em cena outros atores sociais ao ampliar a diversidade sociocultural dos sujeitos que atende. Além do mais, credencia-as como parceiras locais no desenvolvimento de ações que possam concorrer para a redução das desigualdades. Os IF passam a ter uma função estratégica no desenvolvimento de programas que tenham como foco a qualificação/formação dos trabalhadores.

Em 2007, quando Fernando Haddad estava à frente da pasta do Ministério da Educação, foi elaborado o documento “*Plano de Desenvolvimento*

da Educação: razões, princípios e programas”, que apresenta a nova institucionalidade dos Institutos Federais da seguinte maneira:

uma rede com 354 unidades não pode manter as características do período anterior. A maturidade da rede federal de educação profissional e tecnológica e a escala e a dispersão das unidades por todas as mesorregiões do País exigem um novo modelo de atuação, que envolva o desenvolvimento de um arrojado projeto político-pedagógico, verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, articulação com o ensino regular, *aumento da escolaridade do trabalhador*, interação com o mundo do trabalho e as ciências e apoio à escola pública (BRASIL, 2007, p. 33).

Com a reconfiguração da rede, em 2008, criou-se, com base nas escolas técnicas e agrotécnicas existentes, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Instituídos pela Lei 11.892, têm sua missão vinculada à promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e novas tecnologias (BRASIL, 2008).

Integrados à política de ordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica os institutos foram, no seu nascedouro, convocados a realizar a interiorização da oferta educacional a partir de cidades-polo; a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com arranjos produtivos, sociais e culturais locais (MACHADO, 2011, p. 355).

Ainda, em 2008, foi criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, IFSULDEMINAS, do qual a Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes passou a fazer parte, juntamente com as Escolas Agrotécnicas de Machado e Muzambinho. Estas Três instituições vêm de experiências importantes no uso de saberes profissionais agrários

(MACHADO, 2011). Posteriormente, foram criados os Campi de Pouso Alegre, Passos e Poços de Caldas e, em 2014, a instituição teve reconhecidos pelo MEC dois Campi Avançados que se situam nas cidades de Três Corações e Carmo de Minas.

O Campus Inconfidentes possui os cursos superiores de licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática; bacharelado em Engenharia de Alimentos, Engenharia Agrônômica, Engenharia de Agrimensura e Cartográfica; tecnologia de Gestão Ambiental e Redes de Computadores; cursos técnicos integrados em Informática, Alimentos, Agrimensura, Agropecuária e Administração; técnicos subsequentes em Administração, Logística, Segurança do Trabalho e Meio Ambiente; cursos de especialização lato sensu em Gestão Ambiental, Educação Matemática, Educação em Ciências e Educação Infantil.

Para atendimento às demandas dos municípios de seu entorno, ampliou a oferta de vagas, em cursos técnicos de nível médio, via polos de rede e de educação a distância nas cidades de Ouro Fino, Andradas, Inconfidentes, Cambuí, Santa Rita de Caldas e São Gonçalo do Sapucaí.

No ano de 2011 o IFSULDEMINAS respondeu à chamada pública do Ministério da Educação com a adesão ao desenvolvimento do Programa *Mulheres Mil* nos Campi localizados nas cidades de Machado-MG²⁹ e Inconfidentes-MG. Naquela ocasião, a instituição possuía seis Campi, dos quais três recém criados. A decisão em optar por tais municípios parece coerente com o fato de eles possuírem, à época, a infraestrutura e o pessoal necessários à realização das atividades do programa, além de reconhecimento regional.

Na apresentação do Projeto Pedagógico do curso de formação, em Inconfidentes, são expostos os dados que justificariam sua oferta como: o percentual de famílias chefiadas por mulheres; a invisibilidade das condições

²⁹ O Campus localizado na cidade de Machado possui entre suas atividades extensionistas o Centro de Ação Integrada para Mulher Margarida Alves – CIMMA.

sociais das mulheres decorrentes dos cuidados com a família; mulheres cujas atividades laborais estão vinculadas a trabalhos com baixa proteção social.

A situação de muitas mulheres na cidade de Inconfidentes não difere da realidade que há tempos privilegia o poderio do gênero que a formou. Sistema este com predominância de costumes e regras construídas por homens que as deixam com cicatrizes sociais há tempos vincadas nos rostos e mãos. São muitas as mulheres que não participam das rodas da economia, desconhecem seu poder de voto, de participação social e política, sua capacidade de gerenciar e de cuidar de si mesma (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS - IFSULDEMINAS, 2012).

Em seguida apresentam-se as finalidades da formação; a proposta de trabalho é o empoderamento destas mulheres, uma possibilidade de torná-las gestoras de suas próprias histórias. A título de contexto local, o projeto pedagógico estabelece que o critério adotado na seleção das mulheres não será apenas a renda.

A linha da pobreza não deve ser o único marco a ser transposto, pois em Inconfidentes encontramos mulheres que são agredidas por seus parceiros, cativas em suas casas, passam uma vida inteira com vergonha de falar sobre seus problemas de saúde e não participam de programas sociais do município por acharem que não têm direito. Em sua maioria não estudaram por terem sido envolvidas na rotina tradicional que esse sistema machista as impõe (IFSULDEMINAS, 2012).

A oferta dos cursos tentou levar em consideração a vocação do município,

A região do Sul de Minas é conhecida por receber bem os seus visitantes e a cultura gastronômica é caracterizada por pratos saborosos e nutritivos. A demanda turística desta região requer um maior número de profissionais capacitados

na preparação de alimentos. O déficit de profissionais qualificados para atuarem nos serviços de alimentação pode comprometer a segurança alimentar dos serviços prestados por restaurantes, hotéis, pousadas e buffet da região (IFSULDEMINAS, 2012).

Apesar do diagnóstico realizado, para elaboração do projeto pedagógico do curso e da demanda apresentada para área de serviços, a inserção produtiva das mulheres apresenta-se como um desafio e tem a ver com o perfil das mulheres que participaram do programa e de seu perfil socioeducativo e cultural.

3.3.1 Perfil das mulheres atendidas pelo Programa *Mulheres Mil*

Discutir o perfil das mulheres atendidas pelo programa em Inconfidentes tem importância, porque, no espaço em que a política pública se desenrola, podem-se identificar aproximações e diferenças com relação a outras localidades do país. É no contexto da prática que o sujeito universal pensado pelos documentos do programa encontra suas multiplicidades e se conecta a um sujeito real, neste caso, mulheres de diferentes etnias, classes sociais, geracionais, arranjos familiares dentre outros.

Na sequência, apresento seis gráficos que ilustram o perfil das mulheres atendidas pelo Programa *Mulheres Mil* de Inconfidentes nos anos 2012/2013. Os gráficos dizem respeito à escolaridade (Gráfico 1); faixa etária, (Gráfico 2); rendimento, (Gráfico 3); responsável pela fonte de renda da família (Gráfico 4); relação cor/etnia (Gráfico 5); e relação de mulheres ingressantes e concluintes 2012/2013 (Gráfico 6).

O grau de escolaridade constitui uma informação importante para o *Mulheres Mil*, porque o delineamento das ações que serão desenvolvidas “com” e “para” as mulheres dependem desta perspectiva; a faixa-etária é outro dado importante, inclusive, para se pensar nas possibilidades de inserção produtiva

das mulheres; o rendimento possui importância por indicar a necessidade de inserir a família em programas vinculados à Assistência Social – é, também, fator de in/exclusão do programa; a responsabilidade pela renda da família possui destaque, porque a trajetória do *Mulheres Mil* indica a presença de mulheres nestas condições no programa; as questões de etnia são importantes por se constituírem marcadores sociais de in/exclusão, quando se articulam gênero, pobreza e etnia há sujeitos em condições socioeconômicas que demandam intervenção governamental; importante destacar, ainda, a questão da permanência das mulheres no programa.

Escolhi não representar graficamente os dados referentes às famílias que fazem parte do Programa Bolsa Família, faço esse destaque porque as famílias assistidas pelos programas de transferência de renda e inseridas no Cadastro Único da Assistência Social – CadÚnico – constituem público preferencial do programa, Destaco que, no ano de 2012, duas mulheres participantes do *Mulheres Mil* eram assistidas pelo programa e, em 2013, a inserção das mulheres assistidas por esse programa social se elevou para doze.

De acordo com as informações localizadas no arquivo do escritório do *Mulheres Mil*, foram matriculadas 99 mulheres em 2012 e, no ano de 2013, 102 mulheres.

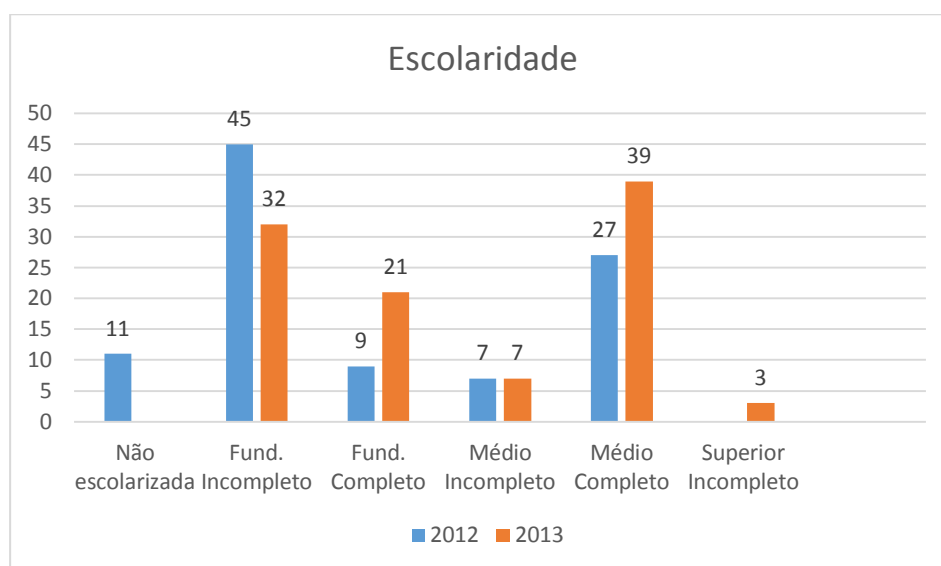


Gráfico 1 Escolaridade das mulheres atendidas

Fonte: relatórios do Programa Mulheres Mil – Inconfidentes.

Em 2012, ano em que o programa começou a funcionar, 11,1% das mulheres declararam não possuir escolarização; 45,5 % tinham o ensino fundamental incompleto; 9,1% o ensino fundamental completo; 7% ensino médio incompleto e; 27,3% o ensino médio completo. Destaque para a presença de mulheres com o nível de escolarização mais baixo, ou seja, justamente de um público que o programa teria por objetivo atender, pois se articularmos aquelas que não possuem grau de escolaridade declarado/comprovado àquelas que possuem ensino fundamental incompleto percebe-se que, pelo menos, 56,6% das mulheres, ou seja, mais da metade das mulheres assistidas pelo programa atendiam ao perfil demandado.

No ano seguinte, 2013, pode-se notar que houve mudança no perfil das mulheres selecionadas, nenhuma delas declarou ausência de escolaridade; 32% possuíam o ensino fundamental incompleto, ou seja, houve queda no perfil das mulheres que se declararam com ensino fundamental incompleto; 21%

declararam possuir o ensino fundamental completo, comparado ao ano anterior, houve elevação do número de mulheres com ensino fundamental completo; 7% o ensino médio incompleto; 39% o ensino médio completo, aqui, também, houve elevação no percentual de mulheres atendidas; e 3% superior incompleto, no primeiro ano de desenvolvimento do programa nenhuma das mulheres declarou esta condição.

Ressalto que a apresentação destes dados tem relevância, porque, no Programa *Mulheres Mil*, a elevação da escolaridade constitui um dos itens prioritários, ou seja, desenha-se um programa que, apesar de incorporar aspectos de outras políticas públicas (saúde, assistência social, etc), possibilite o retorno das mulheres à escola.

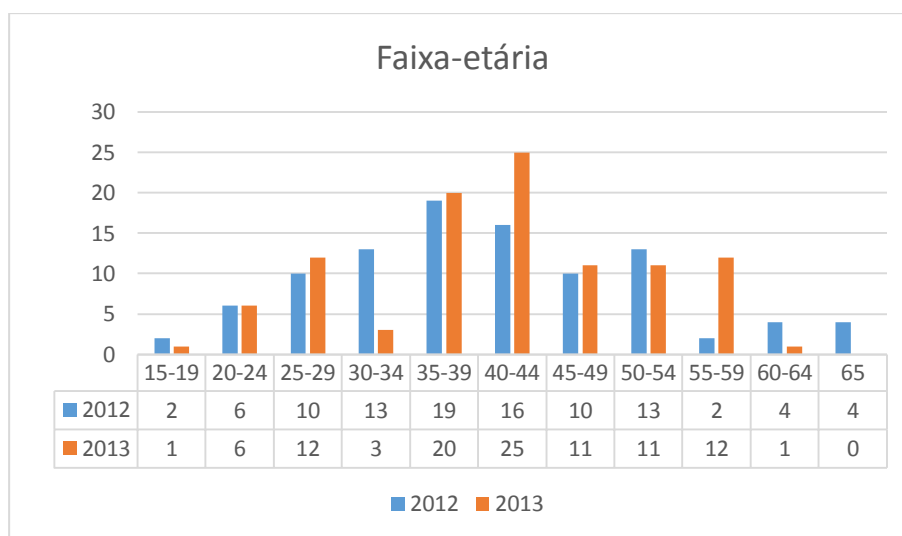


Gráfico 2 Relação de mulheres por faixa-etária

Fonte: relatórios do Programa Mulheres Mil – Inconfidentes.

Quanto à idade, é importante destacar que 68% das mulheres atendidas em 2012 e 78% em 2013 possuíam idade igual ou superior a 35 anos. Pode ser

um marcador a ser explorado em outra pesquisa, pois representa mulheres que depois de anos ausentes do espaço escolar resolvem retornar. Há que se destacar o número de mulheres com idade superior a 60 (sessenta) anos o que pode indicar a ausência/necessidade de programas socioeducacionais para esta parcela da população.

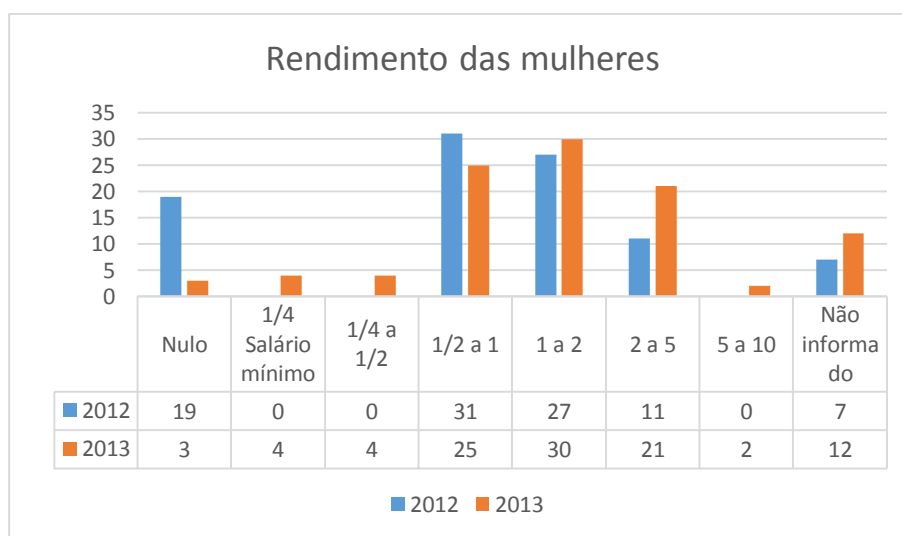


Gráfico 3 Rendimento das mulheres

Fonte: relatórios do Programa Mulheres Mil – Inconfidentes.

No tocante aos rendimentos, o nulo representa, em sua maioria, mulheres que não possuem vínculo empregatício, mas que outra pessoa é responsável pela renda principal da família. De todo modo, a maioria das mulheres atendidas possui algum tipo de renda, ou seja, desenvolve alguma atividade, mesmo que seja um emprego informal/temporário, sem proteção social.

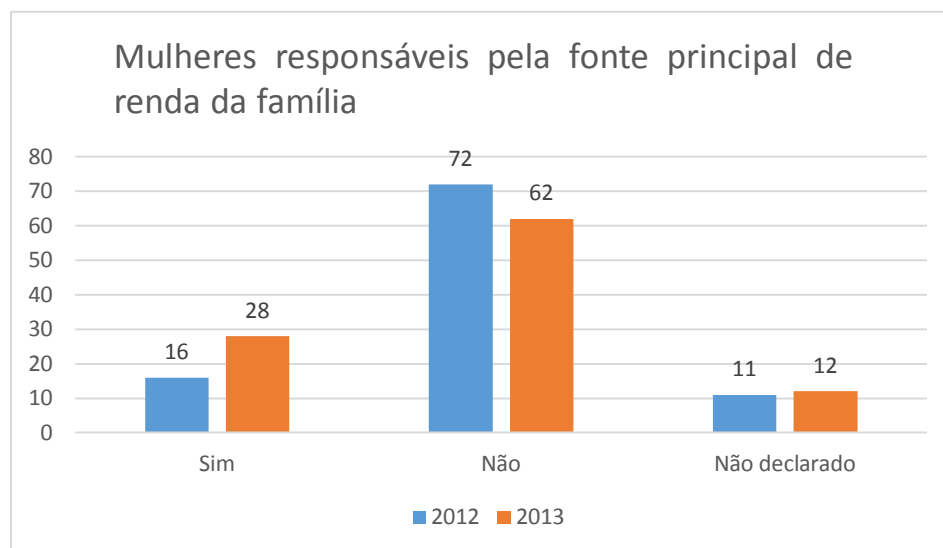


Gráfico 4 Mulheres responsáveis pela fonte principal de renda

Fonte: relatórios do Programa Mulheres Mil – Inconfidentes.

A maioria das mulheres não é responsável pela principal fonte de renda da família (72%, em 2012 e 62%, em 2013). Destaque-se que a autonomia econômica é um dos pontos considerados importantes na política pública para mulheres. Ressalto, aqui, a elevação do número de mulheres atendidas no ano de 2013 que se declararam principais responsáveis pelo sustento da família. Este é um dado importante e que pode se articular à questão da permanência no programa, pois são mulheres que sustentam o lar.

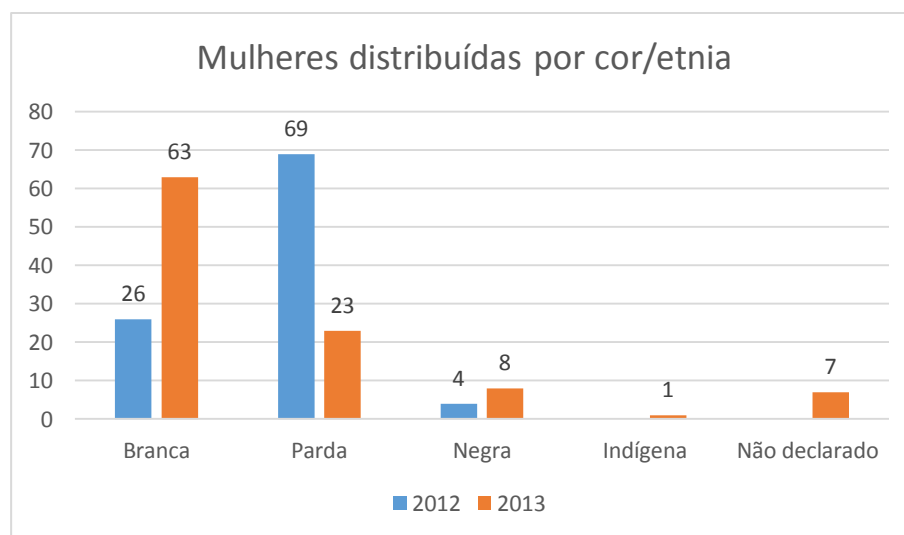


Gráfico 5 Relação de mulheres por cor/etnia

Fonte: relatórios do Programa Mulheres Mil – Inconfidentes.

Com relação aos dados sobre cor/etnia, 69% das mulheres da turma de 2012 eram pardas, se somadas às que se declararam negras, chega-se a um percentual de 73%. Apesar da elevação do número de mulheres negras inscritas no programa em 2013, somada à população parda, totaliza um percentual de 30,4%, ou seja, tomando-se por base a questão étnica, houve uma queda considerável no percentual de mulheres com este perfil. Por outro lado, em 2013, as pardas representaram 23% das mulheres inscritas no programa e as brancas 63%, ou seja, houve uma inversão de dados entre a população declarada branca e a parda. É importante dar este destaque, porque, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), dos 16,2 milhões de pessoas que se encontravam em situação de extrema pobreza no país, 70,8% eram negras/negros (pretas/pretos e pardas/pardos); 25,8% não são alfabetizadas/alfabetizados (15 anos ou mais); 25,5% das/dos brasileiras/brasileiros residentes no campo estão em situação de extrema

pobreza; 56% dos/das residentes nas áreas urbanas são mulheres; 59% estão na região Nordeste.

No próximo gráfico apresento os dados relativos ao número de mulheres ingressantes e concluintes do curso Mulheres Mil nos anos 2012/2013.

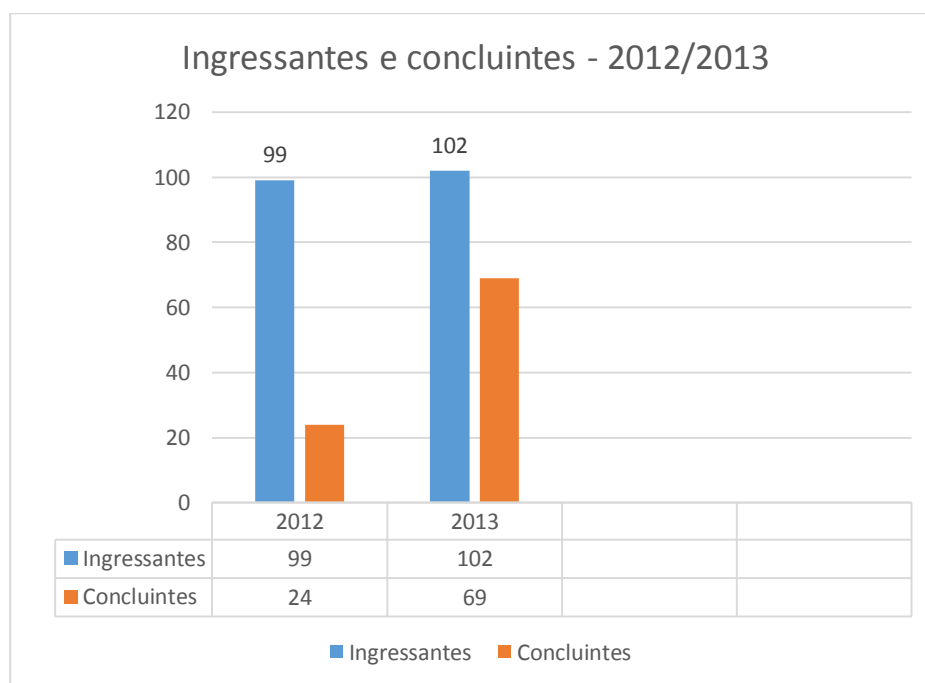


Gráfico 6 Relação de mulheres ingressantes e concluintes 2012/2013

Fonte: relatórios do Programa Mulheres Mil – Inconfidentes.

Quanto às concluintes do curso, 24 (vinte e quatro) mulheres terminaram o curso em 2012, houve uma evasão da ordem de 77%. Em 2013, 69 (sessenta e nove) educandas terminaram o programa e o percentual de evasão foi reduzido para 32,35%.

Embora, quando concebi o projeto de pesquisa, tenha definido que “evasão” não seria objeto de discussão neste trabalho não pude deixar de notar que, 2012, no conjunto de dados, foi o ano em que a maioria das mulheres

atendidas se declarou parda, 45,5% não tinha completado o ensino fundamental e foi o ano que houve maior número de evasão, justamente um público que deveria ser prioritário das políticas “ditas” inclusivas.

Com o elevado índice de evasão, foi instituída bolsa permanência no valor de R\$ 100,00 (cem) reais que deveria ser requerida pelas mulheres junto à coordenação do programa; conforme registros, todas as mulheres que solicitaram o auxílio foram atendidas. Na consulta aos arquivos do programa são várias as justificativas para recebimento deste recurso, agrupo algumas no quadro abaixo, porém, assumi a postura de fazer as correções ortográficas para não expor os sujeitos.

Justificativa
<i>[...] pagar uma menina para ficar com as minhas filhas.</i>
<i>[...] estou desempregada; não tenho renda mensal.</i>
<i>[...] não sou registrada, não tenho carteira assinada.</i>
<i>[...] sou separada com meu salário pago todas as contas.</i>
<i>[...] não posso trabalhar (problemas de saúde).</i>
<i>[...] moro na zona rural (deslocamento).</i>

Quadro 3 Justificativas para recebimento da Bolsa Permanência

Fonte: arquivo do escritório do programa *Mulheres Mil*

Existem destaques a serem feitos, porque aparecem componentes de gênero nas justificativas: das mulheres como responsáveis pelo cuidado com as crianças; da informalidade do trabalho feminino remetendo a uma renda que pode oscilar para mais ou para menos; e da *vulnerabilidade temporária* por motivos de saúde e que se agrava a partir da impossibilidade de trabalhar. O aprofundamento desta discussão será realizado no próximo capítulo com base nas narrativas das educadoras do *Mulheres Mil*.

4 PROPOSTA PEDAGÓGICA, CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A proposta pedagógica do *Mulheres Mil* foi prescrita no *Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito*. Está alicerçada na ideia de certificação de aprendizagens formais e não formais e no reconhecimento dos saberes que as mulheres desenvolveram ao longo da vida.

Este Guia, como prescrição curricular das atividades a serem desenvolvidas, evoca a experiência de vida das mulheres como estratégia de aproximação e estabelecimento de vínculos afetivos que possibilitem romper ruídos e tensões que possam dificultar as aprendizagens. Tem a qualidade de não se pretender único: seus elaboradores entendem que, baseados na expansão do Mulheres Mil pelo país e da utilização de sua metodologia pelos IF, em outros contextos, “novas experiências permitirão ampliar as reflexões para enriquecer e aperfeiçoar a metodologia”.

O referencial teórico que fundamenta a construção do Guia não está declarado “a priori”, mas conforme Veiga-Neto (2013, p. 10), pelos enunciados em que se alojam as palavras, pelas redes discursivas é possível apreender os seus sentidos. Desta forma, pequenos trechos como “oferta de uma formação emancipatória e geradora de autonomia”; “desenvolver autonomia e exercer de forma plena sua cidadania”; possibilitam compreender que a proposta está fundamentada na pedagogia progressista. Nesta perspectiva educativa,

[...] todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento. O mundo, o objeto a ser conhecido, não é simplesmente comunicado; o ato pedagógico não consiste apenas em comunicar o mundo. Em vez disso, educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo (SILVA, 2013b, p. 60).

A concepção de aprendizagem está fundamentada na abordagem construtivista; baseia-se no reconhecimento da experiência e dos conhecimentos pré-existentes trazidos pelas educandas. Utiliza-se, ainda, dos processos de aprendizagem significativa conforme descrito no quadro abaixo.

FUNDAMENTAÇÃO	Teoria da aprendizagem significativa
AUTORES REFERENCIADOS	David Ausubel e Cesar Coll
CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM	Valorização do conhecimento prévio trazido pela educanda; reconhecimento da educanda como sujeito da aprendizagem; a educanda aprende significativamente quando é capaz de trazer o conhecimento para sua realidade; reconhecimento de que cada indivíduo traz consigo os saberes que possuem sobre os conteúdos concretos que se dispõem a aprender; os conteúdos são baseados em situações da vida cotidiana, de forma que o saber científico não seja apenas verdadeiro, mas útil nas situações da realidade.
INSTRUMENTO	Identificação de saberes baseado no mapeamento dos conhecimentos preliminares das educandas considerando-se as aprendizagens formal ³⁰ , não formal ³¹ e informal ³² .
ESTRATÉGIA	Questionário ³³ Entrevista ³⁴ Mapa da Vida ³⁵ Portfólio ³⁶ Avaliação ³⁷ e autoavaliação

Quadro 4 Fundamentação teórico-metodológica

Fonte: Brasil (2011b)

³⁰ Programas e cursos de organizações educacionais reconhecidas.

³¹ Aprendizado estruturado, não reconhecido por instituições.

³² Aprendizagens adquiridas por meio de experiências de trabalho e vida.

³³ Realizado no momento da entrevista.

³⁴ Realizado no momento da entrevista.

³⁵ Realizado nas primeiras aulas.

³⁶ Construído ao longo do processo educativo.

³⁷ Construído ao longo do processo educativo.

Um dos instrumentos utilizados para identificação dos conhecimentos prévios das educandas é denominado “Mapa da vida”. Constitui uma espécie de cartografia, uma alegoria sobre por onde andei e para onde pretendo/posso ir. Trata-se de uma ferramenta que objetiva criar oportunidade e ambiente para relatos e troca de experiências de vida das mulheres. O método pretende *potencializar o sujeito como autor da história da sua vida*, da de seu grupo, instituição ou comunidade, ou seja, *as experiências podem ser narradas e registradas por suas protagonistas* (BRASIL, 2011b).

De acordo com Larrosa (2011), ao aprender a dizer-se na temporalidade de uma história, ao narrar-se, a pessoa aprende a ter um passado e administrar um futuro. A saber o que lhe acontece. A fazer-se inteligível em sua própria história, dando-lhe uma origem ou um destino, uma trama, uma série de transformações controladas, um sentido.

A construção do mapa da vida estimula pessoas a organizar sua própria história numa cronologia que possibilite que cada uma visualize e apresente sua trajetória global. Coloca o sujeito diante da perspectiva de fazer escolhas e selecionar o que quer contar e registrar, revelando os fatos marcantes, as rupturas e as pessoas significativas (BRASIL, 2011b, p. 13).

No relato das educadoras, o Mapa da Vida desponta com essa função de fazer as mulheres pensarem sobre si mesmas, possui, ainda, uma função diagnóstica para identificar as dificuldades que as cursistas têm e delinear um direcionamento para o trabalho educativo.

O Mapa da Vida, que é uma dinâmica específica do programa, ele exige que se faça antes de começar as aulas e aí a gente tem um contato bem mais próximo dessas mulheres porque o Mapa da Vida é uma dinâmica que faz elas retratarem para gente toda a história delas, as dificuldades, os problemas (**Educadora 3**).

No processo de pensar-se sujeito, protagonistas de suas próprias histórias, outra educadora expõe a surpresa das mulheres ao executar a atividade, pois relataram que nunca tiveram tempo para pensar em planejar a própria vida.

Algumas delas relatavam, mas eu nunca parei para pensar, a gente não pensa nisso, vive a vida inteira sem pensar nisso, sem parar para pensar nessas questões (**Educadora 4**).

Ao dialogar com as educandas sobre o exercício de pensarem sobre suas histórias de vida a educadora reafirma que

a ideia é mesmo a gente se permitir experienciar o novo, como por exemplo, pensar sobre questões que estão aí, parar para pensar é bacana, é necessário em algum momento [...] parecia algo novo na vida de algumas, essa coisa [...] de pensar no amanhã, de pensar um projeto e de ter um tempo assim para pensar. Como se antes nunca tivesse sido possível sonhar, acreditar em alguma coisa (**Educadora 4**).

O excerto acima diz muito da história de vida das mulheres de Inconfidentes, pois, nas notas do trabalho de campo realizado no arquivo do programa, conforme a leitura de alguns documentos construídos ao longo da formação, há relatos de mulheres que, apesar de desejarem estudar ou formar-se em alguma profissão, foram impedidas por pai/mãe e, posteriormente, maridos, assim, a perspectiva de retomar os estudos foi cada vez mais se aproximando de um sonho.

Mas, o fato de terem dedicado grande parte da vida aos cuidados da família não anulou o desejo de sonharem com outras possibilidades de vida. A educadora relata, a seguir, a percepção que as mulheres vão construindo de si mesmas e da sua relação com os outros com base na elaboração do seu Mapa da Vida.

[...] uma tamanha necessidade de se reconhecer como sujeito para além da questão da família, de apontarem isso, de se surpreender e dividir com a gente a surpresa de que nunca haviam pensado em algumas questões ali, que aquela proposta simples de pensar como se era antes, como se é hoje, como se quer ser amanhã trazia para elas (**Educadora 4**).

O Mapa da Vida diz respeito, também, aos compromissos coletivos,

[...] essa dinâmica que é feita num dos primeiros momentos tem mesmo essa função de estabelecer um vínculo, de fazer um enquadre com elas, de um compromisso no grupo, de respeito a história do outro, da sua própria história, questão de um compromisso com o que está sendo dito, está sendo falado pelo outro, por mais que para alguns do grupo possa ser uma coisa muito tranquila, para outros é muito difícil para aquela pessoa falar e expor de si (**Educadora 4**).

Gohn (2011, p. 114) entende que a voz ou vozes, que entoam dos participantes de processos educativos de educação não formal, são carregadas de emoções, pensamentos e desejos. Ao se expressar, os/as atores/atrizes sujeitos dos processos de aprendizagem articulam o universo de saberes disponíveis, passados e presente, no esforço de pensar/elaborar/reelaborar sobre a realidade em que vivem. Tal percepção pode ser expressa da forma a seguir:

Então o respeito com a escuta, uma coisa que elas desenvolveram, aceitaram-se e se sentiram seguras no vínculo com o trabalho com a gente muito a partir desse momento que a gente acolheu a possibilidade de elas pensarem o que elas foram, quem elas são, o que elas querem para a vida. Mas muito dentro desta perspectiva de que aquele grupo era um grupo de acolhimento, de vínculo, de compromisso, de se responsabilizar por si, mas também tinha uma costura de uma responsabilidade de um compromisso delas com a gente com o papel que elas colocavam como projeto de vida para elas (**Educadora 4**).

Além disso, os processos de educação não formal expõem seu caráter baseado na prática social, nas relações/interações coletivas. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado. O conhecimento é adquirido por meio de situações problema. As ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes, e essas ações ocorrem fundamentalmente no plano da comunicação verbal, oral (GOHN, 2011).

De acordo com Silva (2011), posicionar o ator na construção do conhecimento sobre o passado permite que o ator no *presente* se torne um agente de mudança, um agente movido por propósitos e intenções. Ao ser questionada sobre o porquê de as pessoas se sentirem parte da proposta do *Mulheres Mil*, uma das educadoras expõe da seguinte forma:

[...] o vínculo que elas puderam fazer com uma instituição que estava na comunidade, mas que não era acessível, não era para elas. Então o território nunca tinha sido antes aberto para elas, eu acho que esse vínculo, essa possibilidade, eu posso usar a biblioteca, mas eu posso usar, transitar nesse território, nessa instituição que era a Escola Federal que tem na comunidade, mas que é enfim para os meninos que vem de fora, como elas dizem, para alguns cada vez mais próximos, mas para a juventude, para adolescentes e jovens **(Educadora 4)**.

A percepção de que a educadora traz no excerto acima tem a ver com a trajetória de vida das educandas que frequentaram o *Mulheres Mil* e suas relações com o hoje denominado IF, mas que, em diferentes tempos, foi – Escola Agrotécnica, Escola Agrícola, Patronato Agrícola – enfim, escola, espaço formativo historicamente negado às mulheres, que ganha importância na atualidade, mas cujo discurso de negação de acesso, ainda, (re) produz seus ecos.

No grupo de educandas selecionadas, há mulheres responsáveis pelo lar, donas de casa, ou seja, suas experiências de vida giraram em torno da casa, da

família e dos filhos, enfim, da vida privada. Estas mulheres cresceram no entorno do IF, olhando a instituição se expandir, porém, como um espaço que não era para elas, como uma possibilidade perdida no tempo. Este contexto remete à próxima narrativa em que a educadora apresenta a percepção das mulheres ao acessar a instituição.

[...] então essa mulher primeiro perder essa marca, que não é para ela aquele espaço, fazê-las acreditar nisso, **muitas chegaram muito desconfiadas**, mas como é, eu posso mesmo usar o refeitório, como é que eu posso marcar uma consulta [...] ter carteirinha, ser aluna do Instituto, usar o uniforme, isso deu uma identidade, enfim, eu acho que essa possibilidade desse vínculo, do acolhimento do espaço de referência como um acolhimento eu acho que é um diferencial da proposta do Mulheres Mil neste sentido de as mulheres acreditarem que elas podem sim adentrar, fazer uso e serem regulamentemente matriculadas (**Educadora 4**).

A desconfiança da possibilidade do ingresso, o estranhamento de poder fazer uso do espaço estabelece um confronto entre o dito construído historicamente de que não poderiam fazer parte e a atual proposta de possibilitar o acesso, pois o IF é reconhecido como um espaço privilegiado de formação e os seus estudantes possuem uma identidade valorizada na comunidade. Ao ocupar esse espaço, as mulheres desejam as mesmas possibilidades que são dadas aos demais estudantes. Como explicita a educadora,

[...] a coisa do uniforme, os nossos alunos, enfim adolescentes, têm essa resistência do uso do uniforme, essa coisa assim mal-estar, uma certa rebeldia, enfim, identidade coletiva que eles rejeitam, recusam e é interessante como elas gostavam de receber o uniforme do Mulheres Mil e tinha a camisa do uniforme de alunas (mesma camisa utilizada pelos estudantes dos cursos técnicos). E de usarem como uma identidade que dava uma autoestima um valor diferente (**Educadora 4**).

Essa sensação de pertencimento à instituição que as recebeu para uma formação possibilitou a desconstrução do espaço do IF como uma interdição e, ao mesmo tempo, um sentimento de valorização de fazer parte daquele lugar. E faz pensar em quantas pessoas da comunidade e do entorno possuem a mesma percepção que estas mulheres.

Conforme Bock, Furtado e Teixeira (2008), a apreensão do real é feita pelo sensível e reflexivo e, portanto, realizada pelo pensar, sentir, sonhar, imaginar. Deste modo, ao ilustrar as suas próprias histórias com imagens, fotos trazidas de casa, desenhos, recortes de jornais e revistas, ao narrar suas trajetórias, as mulheres vão estabelecendo vínculos afetivos e constroem coletivamente um espaço de diálogo e troca de conhecimentos.

Além do Mapa da Vida, foi adotada outra estratégia metodológica, o portfólio de aprendizagens. Nos processos educativos, o portfólio tem sido utilizado para registrar as atividades realizadas ao longo de um percurso formativo. De acordo com Shores (2001), ele contém anotações, rascunhos e esboços, amostras de trabalhos, diários de aprendizagens, é um processo que pode estimular questionamentos, proposições, análises e reflexões dos/das educandos/educandas.

No *Mulheres Mil* eles têm o propósito de congregar/registrar informações que demonstrem os conhecimentos, as habilidades e as competências desenvolvidas pelas educandas. Os portfólios do programa são orientados pelas seguintes questões:

Quem você é?	Descrever a experiência de vida e do trabalho.
O que você faz?	Identificar o aprendizado obtido
O que você aprendeu?	Relacionar aprendizado com a carreira
Quais são seus objetivos?	Expressar o aprendizado, recolher provas

Quadro 5 Questões reflexivas do portfólio

Fonte: www.mulheresmil.mec.gov.br

A atividade realizada com os portfólios é vista como processo e produto, pois a partir dele se faz o atendimento, o acompanhamento e a avaliação dos conhecimentos e habilidades construídos durante a formação (BRASIL, 2011b). Constitui um instrumento reflexivo em que são registrados os processos de aprendizagem de cada educanda. O portfólio integra o processo avaliativo das mulheres.

Nos processos educativos, a avaliação da aprendizagem figura, muitas vezes, como “vilã” pelo fato de possuir uma função punitiva e classificatória ou por expressar a condição retido/promovido. No caso do *Mulheres Mil*, por se tratar de um curso de formação inicial e continuada, que poderia envolver mulheres de diferentes escolaridades, cuja concepção educativa envolve o sujeito na construção de sua aprendizagem, a avaliação foi concebida como espaço formativo do qual a educanda faz parte.

Do conjunto de estratégias “Mapa da Vida”, “Portfólio” e “Avaliação” são construídos os itinerários para que se realize o reconhecimento³⁸ dos saberes das mulheres, pois os IF têm dentre suas atribuições³⁹ a possibilidade de

³⁸ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 41), “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”.

³⁹ A lei 11.892/2008 que criou os IF determina que as instituições da Rede Federal, no âmbito de sua atuação, exercerão o papel de instituições acreditadoras e

reconhecer os saberes dos trabalhadores. Além disso, a equipe multidisciplinar⁴⁰ de assessoramento do programa fica responsável por observar, analisar e registrar os avanços e eventuais dificuldades das educandas e coordena a discussão sobre a autoavaliação.

No *Mulheres Mil*, a certificação é possível pela elaboração de um plano educacional que leva em conta a realidade local, além disso, há necessidade de identificação das lacunas de conhecimento destas mulheres no que diz respeito à escolaridade, emprego e renda. Neste caso, o IF não cumpre apenas a função de certificar, pois existe um compromisso, caso as mulheres não possuam os conhecimentos necessários, em promover cursos formativos para que elas possam adquirir os conhecimentos/habilidades que ainda não dominem.

É possível, no processo educativo das mulheres, discutir sobre as possibilidades de retorno à escola nos moldes de programas como o Brasil Alfabetizado⁴¹, em outros que as secretarias municipais e estaduais de educação ofereçam e/ou no próprio IF em turmas vinculadas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA⁴²).

certificadoras de competências profissionais adquiridas informalmente pelos/as trabalhadores/as em suas vivências (BRASIL, 2008).

⁴⁰ Equipe multidisciplinar: Gerente do Projeto; Orientador Educacional/Pedagogo; Docentes das áreas do conhecimento exigidas para desenvolvimento do Programa; Assistente Social e Psicólogo; Médico e Odontólogo; Educadores técnico-administrativos; Comunicador; Educador que tenha domínio dos instrumentos de reconhecimento de aprendizagem prévia (CERTIFIC, ARAP, Portfólios, Mapas de Vida, etc.).

⁴¹ Programa do Ministério da Educação voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

⁴² Programa que propõe a integração da educação profissional à educação básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Pode ser ofertado das seguintes formas: educação profissional técnica integrada ao ensino médio; educação profissional técnica concomitante ao ensino médio; formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental; formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental; formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada

Os cursos ofertados têm carga horária de 160 (cento e sessenta) horas, são oferecidos sob a forma de qualificação profissional e a configuração curricular será a apresentada nos quadros a seguir:

Conteúdo	Carga horária
Leitura, interpretação e formação de textos	12h
Expressão artística e corporal	6h
Cidadania e direitos da mulher	8h
Meio ambiente e desenvolvimento sustentável	8h
Relações humanas e desenvolvimento interpessoal	8h
Geração de renda: cooperativismo e empreendedorismo	8h
Saúde da mulher	8h
Inclusão digital	6h
Matemática Aplicada	6h

Quadro 6 Módulo educacional central

O módulo educacional central apresenta as disciplinas obrigatórias a serem cursadas no programa. De acordo com o Guia “todas as disciplinas aplicam-se à realidade do cotidiano das alunas e oferecem aplicabilidade imediata em suas vidas, em suas casas e no trabalho” (BRASIL, 2011b, p. 21).

O módulo profissionalizante permitiu que o IF fizesse os ajustes necessários para possibilitar a qualificação específica das mulheres. A elaboração dos cursos de certificação tomou por base os cursos já ofertados pela instituição, (informática e alimentos); o curso de costura atendeu a demanda local, pois a cidade se situa em uma região de confecções e; o curso de cuidador de idosos se enquadra em um nicho ocupacional demandado pelo envelhecimento da população, mas que se enquadra em um segmento de práticas de cuidados ocupado por mulheres.

ao ensino médio; formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio.

Apresento, a seguir, os quadros dos módulos profissionalizantes que foram elaborados com a finalidade de enquadrar as mulheres em um perfil profissional de acordo com o nível de escolaridade. No Quadro 7, o nível de escolaridade exigido é o fundamental incompleto; no Quadro 8: fundamental incompleto; Quadro 9: ensino médio completo; Quadro 10: ensino fundamental incompleto.

Conteúdo	Carga horária
Higiene e manipulação de alimentos	10h
Histórico da panificação	2h
Equipamentos e utensílios utilizados na panificação	4h
Processo de produção	76h

Quadro 7 Módulo profissionalizante do Curso Farinhas e farináceos

Conteúdo	Carga horária
Conhecendo e utilizando componentes do computador	3h
Sistema operacional, importância e configuração básica	18h
Instalando e desinstalando programas	3h
Editores de texto: conceitos, funções e aplicações	18h
Planilhas eletrônicas: conceitos, funções e aplicações	18h
Editores de apresentação: conceitos, funções e aplicações	18h
Internet: acesso, pesquisa, notícia e navegadores	4h
Internet: redes sociais e comunicação instantânea	4h
E-mail: acesso, criação e utilização de informações	4h
Cuidados e segurança de informações	4h

Quadro 8 Módulo profissionalizante do Curso de Informática

Conteúdo	Carga horária
Aspectos psicológicos do envelhecimento	6h
Legislação e direitos do idoso	10h
Legislação trabalhista e direitos do cuidador do idoso	8h
Atividades físicas e recreativas para o idoso e cuidador	6h
Cuidados básicos com o idoso	40h
Primeiros socorros e cuidados com o idoso	18h
Administração de medicamentos via oral	2h

Quadro 9 Módulo profissionalizante do Curso Cuidador de Idosos ofertado em Ouro Fino-MG

Conteúdo	Carga horária
História da arte da moda	4h
Linguagem do vestuário	6h
Customização	4h
Equipamentos e acessórios de costura	6h
Relação de tecido, agulha, linha e ponto	16h
Procedimentos para trabalhar nas máquinas	8h
Regulagem de máquina para tipos de tecido	2h
Manuseio de equipamento	45h

Quadro 10 Módulo profissionalizante do Curso de Costura

É importante ressaltar que o currículo do programa congrega um perfil de sujeito que se quer formar e esta ação está estreitamente vinculada ao currículo do programa. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação, a organização do conhecimento corporifica formas de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu (POPKEWITZ, 2011). O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz; o currículo nos produz (SILVA, 2010).

Se o currículo é produtor de sujeitos, que intencionalidade existe no currículo do *Mulheres Mil*? Na escrita desta dissertação, sinalizei que o meu desejo de pesquisar o programa tinha conexão com o fato de ele não se dedicar “apenas” a atribuir uma formação profissional às mulheres.

Ao contrário do que ocorre com os currículos formativos da escola comum, o que se deseja evidenciar no programa socioeducativo *Mulheres Mil* são as questões vinculadas a gênero, saúde, educação e trabalho, campos em que o Estado intenta produzir efeitos de mudança. Portanto, a matriz curricular do programa apresenta entre seus conteúdos obrigatórios conexão com as políticas públicas pelas quais o programa é atravessado. Conforme a narrativa da próxima educadora:

[...] a gente recebeu o material que falava da proposta, das ementas das disciplinas para a gente trabalhar, [...] não são disciplinas comuns, convencionais vamos dizer assim, elas tinham um nome diferenciado e, com isso, fazer a disciplina casar com a questão da habilidade que elas têm (**Educadora 3**).

De modo mais amplo, o nome diferenciado das disciplinas esteve vinculado aos temas de sustentabilidade, saúde e meio ambiente; desenvolvimento pessoal: autoestima e relações humanas; cidadania e direito das mulheres; inclusão digital; geração de renda/empreendedorismo. Com esse direcionamento foram pensadas a matriz curricular e as práticas educativas.

Paraíso (2009) ajuda a pensar sobre as possibilidades contidas em um currículo.

Um currículo é um composto heterogêneo, constituído por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades. [...]. Um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares. Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar (PARAÍSO, 2009, p. 278).

A autora traz à tona a possibilidade de o currículo dialogar com a vida. Ou seja, apesar de conter prescrições, ainda assim, é possível “criar” no interior de um currículo, pois o fazer dos/das educadores/educadoras não possui uma rigidez, pois possibilita que se posicionem quanto aos modos de fazer.

[...] nós tivemos disciplinas relacionadas à área de desenvolvimento humano, saúde da mulher [...] formação básica, [...] formação de texto, tivemos também matemática, então nós fomos ajustando o programa e fazendo com que essas disciplinas pudessem ser ministradas pelos professores, que eles entendessem e que as mulheres entendessem (**Educadora 1**).

Este excerto da entrevista permite pensar nas relações estabelecidas no âmbito das práticas pedagógicas do programa. De acordo com Silva (2013b), o currículo constitui também uma questão de poder; selecionar é uma operação de poder, privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder.

Como qualquer outro artefato cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. Não é meramente uma operação cognitiva em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. Tão pouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir uma essência humana que preexista à linguagem, ao discurso e à cultura. O currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos. Pode-se dizer que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de determinado tipo (SILVA, 2013a, p. 189-190).

O currículo é a construção de nós mesmos como sujeito (SILVA, 2013a). Muito embora se esteja discutindo o currículo de um programa

governamental, pode-se dizer que ele também é atravessado pelas relações de poder. Relações estas que definiram, entre outras coisas, a construção do texto que fundamenta o programa, o perfil das mulheres selecionadas, o direcionamento do trabalho dos educadores.

Por outro lado, o fato de ser um programa pode ter contribuído/favorecido a constituição de relações mais flexíveis na sala de aula uma vez que não havia um modo de ensinar pré - determinado, nem um currículo formal e/ou uma receita instituída. O sujeito autorizado a falar em sala de aula, não necessariamente, teria que ser o/a educador/educadora, pois a concepção do programa se fundamenta na participação das mulheres.

[...] minha disciplina⁴³ com elas, o meu trabalho com elas, como educadora, tinha muito essa perspectiva de que elas pudessem fazer perguntas e produzir as próprias respostas, que saísse do grupo, que o grupo pudesse ser autogestivo neste sentido e foi assim muito bacana para mim esse contato e perceber o movimento de como todo grupo se organiza, que tem seu tempo e o seu movimento [...] eu atuei nos quatro cursos percebi esse movimento comparativo (**Educadora 4**).

Este posicionamento da educadora, na condução do seu trabalho em sala de aula, conduziu-me a Gallo (2000), de acordo com ele.

A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microssocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano. Uma aula de qualquer disciplina constitui-se em parte do processo de formação do aluno, não pelo discurso que o professor possa fazer, mas pelo posicionamento que assume em seu relacionamento com os alunos, pela participação que suscita

⁴³ O termo disciplina dito em tom de crítica.

neles, pelas novas posturas que eles são chamados a assumir (GALLO, 2000, p. 20).

Neste sentido, a forma como a proposta do *Mulheres Mil* foi construída cria possibilidades para que estes tipos de relações se efetivem em sala de aula, pois sua proposta educativa pressupõe o envolvimento das educandas para que o currículo possa ganhar vida.

Ao falar do currículo “vivo” uma das educadoras explicita que, apesar dos documentos norteadores, a dinâmica em sala de aula dependia muito do que as mulheres traziam e que elas transitavam no currículo segundo suas experiências. Quando questionada sobre como foram abordadas as questões relativas ao gênero e à violência, a educadora menciona que não existia uma delimitação *exata* por conteúdo.

[...] a gente tentou perpassar essas questões, em várias unidades de estudos, a gente falou da questão da saúde da mulher, então tinha lá a educadora que trazia essa discussão, mas aparecia lá numa outra (disciplina) num outro momento com outra educadora que estava se propondo a falar de direito da mulher, aparecia comigo que falava de relação e desenvolvimento interpessoal, então era interessante porque estas questões do mundo, do universo de vivências e experiências perpassava, elas não ficavam nessas caixinhas e elas conseguiam fazer muito bem esses atravessamentos e traziam questões de saúde da mulher para discutir comigo que trabalhava outras questões mais objetivas, assim como o direito da mulher, então a gente via que elas conseguiam fazer esse trânsito, propunham estas questões para além desse modelo que a gente tem que agora a gente vai discutir isso, eu acho que essa metodologia também de partir da necessidade, da demanda da fala delas possibilitou que não ficasse nessas caixinhas e pudesse realmente ouvi-las e ver quais eram as questões (**Educadora 4**).

É importante destacar que o combate à violência contra mulher constitui uma das ações prioritárias da SNPM. Neste caso, a difusão do conhecimento sobre a legislação cria possibilidades de as vítimas compreenderem e

identificarem aquilo que pode ser tomado como violência/violências e as possibilidades de se defenderem.

As violências praticadas contra as mulheres devido ao seu sexo assumem múltiplas formas. Elas englobam todos os atos que, por meio de ameaça, coação ou força, lhes infligem, na vida privada ou pública, sofrimentos físicos, sexuais ou psicológicos com a finalidade de intimidá-las, puni-las, humilhá-las, atingi-las em sua integridade física e na sua subjetividade (HIRATA et al., 2009, p. 271).

No âmbito do programa *Mulheres Mil* este tema foi abordado, mas o modo como o conhecimento foi assimilado pelas mulheres necessita ser melhor investigado. Apesar de a educadora expor a transversalidade do tema, o fato desta pesquisa incidir sobre um curso concluído limita as possibilidades de perceber as conexões que as mulheres puderam fazer sobre aquilo que estava sendo discutido em sala.

Outro tema abordado no *Mulheres Mil* diz respeito às questões de saúde e sexualidade das mulheres. No próximo excerto, a educadora faz emergir o relato sobre uma educanda que conviveu vinte anos com uma doença vinculada à sexualidade. Apesar do avanço, ainda são persistentes os casos de mulheres que sofrem com o discurso da culpa.

Na disciplina de saúde [...] eu achei interessante que teve uma senhora que durante vinte anos ela teve uma doença ligada à questão de saúde da mulher e ela nunca tinha tido coragem de falar para o médico que tinha essa doença porque ela achava que se ela falasse para o médico, falasse para o marido que estava com essa doença, com esse problema, ele ia falar assim, ah, então você fez alguma coisa errada. Então ela guardou isso durante muitos anos. Aí um dos médicos, que teve uma sensibilidade maior, conseguiu compreender, então disse, isso não é problema seu, é com seu marido. Vamos curar esse negócio (**Educadora 1**).

O receio de relatar a doença para o médico está imbricado em uma “possibilidade” de condenação. Como escreve Meyer (2014, p. 32), com base nos estudos de Foucault, “o sujeito passa a ser aquilo que se diz dele/dela”.

Como o discurso que prevalece é o de que a mulher “foi infiel”, para não ser acusada, ela esconde a doença, mesmo com “toda a informação disponível” o discurso parece ser mais potente e, por isso, prevalece.

Neste caso, a estratégia de trabalho do *Mulheres Mil* criou possibilidades para que o sujeito possa se posicionar sobre aquilo que lhe acontece. Muito embora esta educanda não tenha relatado o problema para o médico, ela o fez no grupo, no coletivo de mulheres, porque naquele contexto, possivelmente diante de algumas provocações e dos comentários de outras mulheres, sentiu-se à vontade para dizer de seus medos.

O fato de ter um curso destinado especificamente para mulheres criou possibilidades de elas perguntarem, tirarem dúvidas, portanto, o espaço formativo do curso pode ser visto como uma conquista uma vez que, se estivessem em espaços de usos coletivos, voltariam para casa sem fazer as perguntas que gostariam. Foi necessário deixar os homens de fora da sala de aula para que isso pudesse acontecer.

Teve um episódio engraçado que teve uma aluna que o marido vinha acompanhar e aí quando foi o pessoal da saúde entrar na questão da saúde da mulher, a gente teve que solicitar que ele se retirasse [...] ele estava querendo participar, a gente teve que impedir, explicar para a aluna, que o marido dela não podia ficar, que era um curso específico de gênero (**Educadora 3**).

[...] porque a ideia era falar de uma forma bastante espontânea e aberta [...] se tivesse presença masculina, elas não iam se sentir à vontade, nem para ouvir, nem para perguntar e era um espaço que a gente estava tentando favorecer para elas tirarem qualquer dúvida (**Educadora 3**).

[...] nessa linha de postura, por exemplo, mas eu nunca fui fazer esse tipo de exame, então nós falamos, sobre higiene feminina e elas ficavam, nossa, que vergonha, eu faço isso, então eram diálogos, na verdade as aulas eram diálogos muito interessantes. [...] mas tem problema? [...] dado a dinâmica das aulas, tinham a liberdade de falar isso (**Educadora 1**).

[...] com relação à questão de saúde, nós não tínhamos mulheres na linha de pobreza, mas nós tínhamos mulheres com vulnerabilidades social, emocional (**Educadora 1**).

O fato de a metodologia permitir falar criou possibilidades para que essa mulher se dissesse vítima de violência, trouxesse seus questionamentos quanto à saúde, à sexualidade, pudesse discutir sobre a informalidade de seu trabalho, seu retorno à escola. Esses momentos de reflexão, possibilitados pelo *Mulheres Mil*, apontam para a importância de os sujeitos se sentirem parte de uma proposta para que eles criem sentidos de aprendizagem para além dos conteúdos ministrados.

4.1 “O desafio foi realmente adaptar”: os arranjos locais

Este tópico se inicia com a narrativa de um dos sujeitos entrevistados e remete à questão do sujeito universal pensado pelas políticas/programas sociais e que contrasta com as pluralidades/multiplicidades/singularidades encontradas na realidade local. É representativa de alguns dos desafios postos aos/as educadores/as para tornar o programa viável em Inconfidentes.

Bowe et al. (1992 citados por MAINARDES, 2006, p. 98), destacam que:

Os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e

interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Muito embora a política pública seja criada em gabinetes e perpassada por interesses de diversos grupos, ela está sujeita a diversas interpretações no âmbito local. Deste modo, o fato de compreender que um programa socioeducativo pode ser influenciado pelo contexto em que é desenvolvido, trouxe a necessidade de discutir os arranjos e as adequações que precisaram ser feitas para fazê-lo funcionar em Inconfidentes.

Ao perguntar sobre os desafios ocasionados pela atuação no programa os/as educadores/as produziram como resposta.

Foi um desafio, foi um programa desafiador [...] tenho que registrar que foi uma dificuldade muito grande porque o programa previa que a gente trabalhasse de imediato com cem mulheres, tinha que ser cem mulheres. [...] nós tivemos praticamente 15 dias para poder elaborar um plano de curso, fazer o levantamento da demanda, arrumar essas cem mulheres, ou seja, o processo de matrícula e a inscrição delas. Tivemos que descobrir como inseri-las no Instituto Federal porque [...] eles informaram que elas deveriam ser tratadas como um aluno regularmente matriculado, tanto do ensino técnico ou superior, elas deveriam ser tratadas da mesma forma (**Educadora 3**).

A educadora apresenta no trecho acima que um dos desafios iniciais para que o *Mulheres Mil* pudesse funcionar, ou seja, fazer toda a articulação no IF e na comunidade local, foram os prazos extremamente curtos apresentados pelo governo federal.

Em outro excerto a educadora expõe a ausência de suporte para funcionamento do programa, este relato se aproxima da discussão da dissertação de Oliveira (2013). A equipe técnica que atua no PROMIL⁴⁴ o faz sem nenhuma função gratificada, o que ocasiona dificuldade em se construir esta equipe de apoio técnico para trabalhar junto a estas mulheres (OLIVEIRA, 2013).

A gente não tinha equipe. Era a Educadora 1 e eu apenas, então a gente fez esse processo de contato com a prefeitura, fizemos as fichas de inscrição, fizemos a inscrição delas uma por uma tivemos pouquíssimo número maior que cem pessoas inscritas, aí nós fizemos um critério de análise, para poder selecionar as cem, depois fizemos o contato por telefone, a gente teve que montar a grade de horário, teve contato com essas mulheres para falar “olha”, vai começar o curso (**Educadora 3**).

Toda a articulação do programa foi feita com restrição de pessoal, com tempo limitado e, ainda, sem que os gestores do IF soubessem exatamente do que se tratava a formação. Muito por causa disso, os critérios de seleção das mulheres que fariam parte da primeira turma ficaram limitados, pois como elas precisavam inscrever 100 (cem) mulheres, se o critério renda fosse utilizado como interdição para o ingresso no programa a cidade teria ficado sem o *Mulheres Mil*.

[...] o programa que nos foi apresentado era um programa que a gente enxergava a importância, até hoje a gente enxerga importância, só que foi apresentada uma realidade diferente da gente, [...] a dificuldade que nós tivemos aqui em Inconfidentes foi essa, porque é exigência do programa que sejam mulheres em situação de vulnerabilidade, principalmente financeira, questão de melhoria da renda, [...] em Inconfidentes a gente não tem o mesmo perfil de mulheres, [...] no sul de Minas Gerais, a gente não tem perfil de mulheres com a realidade de vulnerabilidade financeira

⁴⁴ PROMIL: Programa *Mulheres Mil*.

que as mulheres na região que foi implantado o programa (**Educadora 1**).

No excerto apresentado, a educadora está fazendo uma comparação do perfil das mulheres atendidas pelo então *Projeto Mulheres Mil*, nos 13 estados brasileiros das regiões Norte e Nordeste, ou seja, o perfil socioeconômico é diferenciado, porém, se enxergamos o IF como um observatório local de políticas públicas, como descrito em alguns documentos, a adequação da proposta à realidade local deveria ser parte intrínseca de sua missão institucional.

Em outro momento da entrevista a mesma educadora destaca que:

Aqui no município⁴⁵ nós fizemos a entrevista e tudo, nós fomos nos órgãos, principalmente o CRAS e prefeitura [...]. Você tem aqui no total 9 pessoas próximo da linha de pobreza e essas pessoas [...] elas não são mulheres, são uma família, duas famílias, então, não é igual acontece em outras realidades (**Educadora 1**).

Tal perspectiva é corroborada pela *Educadora 3*.

Desafio maior foi conseguir formar turma com as características do público alvo do programa. Por que? Porque a gente tinha que trazer principalmente aquelas que eram atendidas pelo Programa Bolsa Família ou CRAS, que fossem público alvo desses programas sociais, como uma forma de incentivo à capacitação, fazer com que elas retomassem a escolaridade. A gente tinha um público alvo que economicamente não era vulnerável. A gente não podia

⁴⁵ Em consulta ao sítio do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome tive acesso ao Boletim “*O Brasil sem Miséria no seu Município*”. Os dados apresentados sobre Inconfidentes, referentes ao período de junho de 2011 a junho de 2014, dão conta de que neste período, o município inscreveu no Cadastro Único e incluiu no Programa Bolsa Família 8 famílias que estavam em situação de extrema pobreza. Destaca-se que de junho de 2011, início do Plano Brasil Sem Miséria, a agosto de 2014, houve diminuição de 33,72 % no total de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família.

eliminá-las porque elas mostraram interesse, a gente tinha que atender a meta da inscrição das cem mulheres, então a gente acabou acatando a todas que demonstraram interesse em se inscrever (**Educadora 3**).

A discussão sobre os arranjos traz aproximações sobre uma discussão sobre os arranjos que necessitam ser realizados para que a política/programa possa produzir seus efeitos. Políticas e programas são isentos de problemas na sua execução? Que possibilidades de mudança elas são capazes de criar no âmbito da prática? Como os sujeitos que estão à frente dessas ações podem agir para fazê-la funcionar?

Estas questões fazem lembrar ao discutir que nenhuma política está isenta de problemas na sua execução e que as possibilidades de elas se tornarem possíveis dependem dos sujeitos que a executam. De acordo com Ball,

As políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não dizem o que fazer; [...]. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa (BALL, 2011, p. 45-46).

Ao não considerar as multiplicidades locais, as políticas geram problemas que só poderão ser resolvidos pela equipe que atua no programa. Mais adiante a mesma educadora expõe que alguns dos desafios puderam ser contornados com a busca de parcerias que pudessem auxiliar na disseminação da informação e na escolha das mulheres que fariam parte da primeira turma.

A gente pediu ajuda à prefeitura, estivemos lá conversando com a Prefeita, o secretário de Saúde, da Assistência Social, para poder estabelecer estratégias de divulgação para atingir

o maior número possível de mulheres, que eram o público alvo do programa, que eram pessoas com uma renda mais baixa, que fosse público alvo, por exemplo do CRAS, que é o Centro de Referência da Assistência Social. Nós pedimos ajuda principalmente do pessoal da saúde por meio dos Agentes do PSF, Programa de Saúde da Família, para fazer a divulgação, para que elas pudessem vir se matricular **(Educadora 3)**.

No projeto pedagógico do curso, pré-requisito para que o IF pudesse desenvolvê-lo, há menção de que, apesar de não serem vulneráveis financeiramente, estas mulheres tinham outras necessidades que mereciam ser atendidas. Isto demonstra, por parte de uma das educadoras, uma concepção alargada do termo vulnerabilidade diferente daquela recortada pelos textos do programa e das políticas sociais em geral.

A gente sabia que tinha mulheres com vulnerabilidades diferentes, social, emocional, [...] então nós começamos a trabalhar aqui em Inconfidentes nesse sentido para que a gente pudesse atender, mesmo sentindo que estaria fora da questão do financeiro do programa, [...] a gente estaria atendendo mulheres que a gente tinha percebido que estavam assim, tanto é que abraçaram o programa depois **(Educadora 1)**.

Ao ser expandido nacionalmente, o programa *Mulheres Mil* foi incorporado às ações do programa *Brasil sem Miséria* e passou a ter de contemplar mulheres que fossem beneficiárias de programas da Assistência Social, com prioridade para o Bolsa Família, uma vez que este último apresenta condicionalidades para as famílias assistidas dentre as quais a possibilidade de capacitação profissional.

Depreende-se do contexto apresentado que em Inconfidentes não havia mulheres com este perfil em número suficiente para montar turmas, assim, as educadoras decidiram realizar as ações com as mulheres que manifestaram

interesse em participar do programa, mesmo que não correspondessem ao previsto.

Vulnerabilidade e in/exclusão constituem discursos bastante difundidos nas políticas de inclusão social; são termos que definem a condição de estar dentro e fora da norma, quem é passível de ser assistido pelas políticas/programas/projetos governamentais de inclusão social. Castel (2013) discute em seu texto, *Armadilhas da Inclusão*, o tratamento que se tem dado ao termo exclusão, pois é utilizado para definir todas as formas de miséria do mundo, ou seja, do desempregado, do jovem de periferia, do sem teto, ou seja, possui uma grande amplitude.

Ao argumentar sobre as razões que deveriam levar a um uso reservado do termo, até mesmo excluí-lo, substituí-lo por uma noção mais apropriada, para nomear e analisar os riscos e as fraturas sociais atuais, ressalta que o uso impreciso dessa palavra é sintomático porque oculta e traduz, ao mesmo tempo, o estado atual da questão social (CASTEL, 2013).

Considera ser necessário desconfiar da exclusão por possuir heterogeneidade de usos, designar um número imenso de situações diferentes, encobrando a especificidade de cada uma. Mais adiante declara que falar em termos de exclusão é rotular com uma qualificação negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provém.

Apesar de estar se referindo à realidade francesa, Castel (2013) ajuda a pensar a questão dos conceitos, principalmente, quando destaca que *hoje é impossível traçar fronteiras nítidas entre essas zonas*. Sujeitos integrados tornam-se vulneráveis, particularmente em razão da precarização das relações de trabalho e as vulnerabilidades oscilam.

Mas o que me interessa neste momento é destacar que vulnerabilidade não possui uma delimitação precisa. Poderia significar que, apesar de no discurso, o programa *Mulheres Mil* vinculá-la à questão da renda, ainda assim,

haveria a possibilidade de os/as educadores/educadoras em Inconfidentes, ao identificarem que o perfil das mulheres não condizia com o proposto, trabalhassem com outras aproximações do termo para atender as mulheres reais e não aquelas construídas no texto do programa, pois o instrumento metodológico permitia esta flexibilidade.

Esse posicionamento, nem por isso, deixou de produzir efeitos na vida das mulheres que passaram pelo programa. No próximo excerto a educadora relata o caso de uma das educandas que viveu acreditando na sua incapacidade de gerenciar o negócio da família, porque viveu em uma sociedade em que os discursos colocam a mulher como responsável pelos cuidados com a casa e a família e o homem como provedor, porém o imprevisto do adoecimento do marido, aliado ao fato de estar no programa *Mulheres Mil*, possibilitou que ela percebesse que era possível pensar diferente e assumir seu papel frente ao empreendimento.

[...] teve uma senhora que o marido sempre era o chefe do empreendimento deles. O marido era o dono do investimento e, de repente, ela começou a se apropriar do investimento, o marido estava com problemas pessoais. E hoje ela toma conta, em função da doença, (do marido), [...] ela conseguiu manter o que era o arrimo da família, o que era o ganha pão deles, ela percebeu que se ela não tomasse conta daquilo, que eles iriam perder tudo, então os dois estão juntos hoje, mas ela é a chefe do empreendimento, não porque ela quis sobrepor ao marido, ou achar alguma coisa assim, mas ela percebeu que ela tinha capacidade de atuar junto dele na gerência do negócio (**Educadora 1**).

[...] a gente pode perceber o resultado delas, na ação da questão do gênero com relação à saúde da mulher, questão de gênero quando ela assume o papel dela como ela mesma, a gente viu isso, a questão da saúde delas (**Educadora 1**).

Aparecem nas narrativas das educadoras a questão da inserção produtiva,

[...] a gente tem mulheres que hoje fazem, no caso na disciplina que a gente deu, fazem bolo para vender fora, fazem salgados, são salgadeiras, quituteiras, para mim, então eu tenho, as linhas do programa, com a ação do Instituto (**Educadora 1**).

Há efeitos cujos resultados que, talvez, nem possam ser mensurados: superar medos, transitar por espaços que nunca ousaram trilhar.

[...] a gente tinha que fazer com elas em função do grau de escolaridade, que isso teria que ser compromisso, de buscar, de aprender, dessa questão de elas apostarem em ampliar o grau de escolaridade. [...]. Se eu não me engano ela foi uma das pessoas que eu chamei para conversar sobre isso, e assim, o relato dela, falar do medo que ela tinha de entrar numa escola, se matricular e entrar para concluir o ensino fundamental à noite e todas as dificuldades de ir para Ouro Fino e na época acho que era o CESEC e, ela falar assim, que na primeira noite não dormiu, que não conseguia comer no dia seguinte até chegar a hora. Como eu vou falar, como é que a pessoa vai me receber, e, aos poucos dela vencer isso, muito da aposta pelas amigas, bom eu fui, está dando certo, está sendo bom, [...] dela falar da diferença, que ela conseguiu olhar e, do medo, da insegurança, da total desinformação de tudo. Para o momento de ela ir conseguindo entrar na etapa de estudo de ir fazendo as provas, ir passando. Enfim, o quanto aquilo mudou a vida dela, a maneira como ela se via no mundo e a maneira como ela se relacionava com os filhos e com o marido (**Educadora 4**).

Esse excerto me remeteu a um texto de Gallo (2002), “*Em torno da educação menor*”, no qual discute que o professor não é necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo.

O professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um

pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. Essa é a chave da ação do militante. Sempre uma construção coletiva (GALLO, 2002, p. 171).

Que misérias estiveram presentes nas salas de aula do *Mulheres Mil*? Quais as possibilidades de contorná-las? São questões importantes para se pensar na atuação dos/das educadores/educadoras que assumiram a formação das mulheres vinculadas ao programa. O interessante na discussão de Gallo é que a militância se faz de dentro, faz-se com, ou seja, ela não se exerce de fora. Muito por causa desta construção realizada no coletivo, os vínculos estabelecidos no programa, ainda, são perceptíveis conforme nos apresenta a próxima educadora.

[...] eu encontro essas meninas, continuam sendo minhas meninas e elas falam assim, que elas estão estudando, mas elas se apropriaram de que elas são capazes, teve uma que falou assim, eu tirei o primeiro grau, ou seja, já completou aquele ciclo [...] de repente as pessoas, às vezes, não enxergam como ganho, a vida dessa mulher que passou pelo programa, ou de várias que a gente também tem retorno, isso foi significativo. O programa no meu ponto de vista, dentro daquela percepção, mesmo a gente tendo que fazer os ajustes, mas olhe só, se eu tivesse pegado o eixo do programa, essa mulher não pode participar porque ela tem renda, ela é aposentada, ela recebia, ela tinha um recurso [...] tinha renda, só que ela não tinha outra coisa [...] para mim o programa tinha que enxergar que essa mulher estava em vulnerabilidade. Ela não tinha tido oportunidade de crescer e o programa fez isso com ela (**Educadora 1**).

Aqui a educadora apresenta uma narrativa extremamente importante e que diz respeito ao sujeito ao qual se destina a política pública. Como não enxergar os sujeitos em suas diversidades? Sejam elas sociais, culturais,

educativas. Como interpretar que as vulnerabilidades locais eram outras e não possibilitar o acesso das mulheres que manifestaram o desejo em participar? Como dizer-se inclusivo se na mesma ação em que se possibilita a inclusão, se exclui? São questões para as quais não tenho resposta, mas que os/as educadores/educadoras tiveram que se debruçar para fazer o programa funcionar.

Apesar de terem que adequar o programa à realidade local, de as mulheres não corresponderem “exatamente” ao perfil do programa nacional, o fato destes/destas profissionais terem assumido o programa possibilitou mudanças que as educadoras gostam de narrar. Algumas possibilidades de mudança a partir do momento em que a mulher/mãe assume seus desejos perante a família.

[...] daquela família que via aquela mulher como alguém que estava ali para servir e não tinha desejo, não tinha sonho, não tinha justificativa para mudar essa posição subjetiva dentro da dinâmica familiar para alguém que tinha voz, que tinha sonhos, desejos, que bancava e sustentava um desejo pessoal, que até então era sempre voltado para o coletivo, para a família, para os filhos, para a necessidade do outro, então para essa mulher conseguir fazer esse movimento, de voltar para as próprias necessidades e se perceber como sujeito, então assim, eu percebi que teve esse feito para algumas delas. A proposta de sair de casa, de falar de si, de ouvir outras histórias, apontar algumas coisas, se enxergar, olhar para si, que era uma coisa inédita na vida de algumas delas (**Educadora 4**).

Ribeiro e Ávila (2013) destacam ao citar Larrosa (1996) que,

É no gigantesco e agitado conjunto de histórias que vamos nos constituindo e aprendendo o sentido de nossa vida e de nós mesmos, assim, a história de nossas vidas é constituída por muitas histórias, “nossa história é sempre uma história polifônica” (p. 475, tradução nossa). É nesse complexo jogo narrativo que aprendemos a construir a nossa identidade, a

dar sentido a quem somos. Dessa forma, a identidade (quem sou), não é algo que encontro ou descubro, como se fizesse parte da minha essência, mas é algo que fabrico, que invento, construo e modifico nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida e essa conversação inclui as pessoas com quem me relaciono e cujas histórias me relaciono (RIBEIRO; ÁVILA, 2013, p. 74).

Conhecer o outro, construir um coletivo de aprendizagens, desconstruir ideias e conceitos consistiram em alguns dos desafios postos aos/às educadores/educadoras e que eles/elas tiveram a possibilidade de trabalhar.

4.2 Pronatec encena: des/continuidades e rupturas

Quando iniciei esta proposta de pesquisa, expressei que nem sempre os programas e projetos permanecem tempo suficiente para serem avaliados e/ou são finalizados antes que se possa pesquisá-los. O Pronatec entra em cena como categoria de análise, porque o relato dos sujeitos pesquisados, replicado em várias vozes, atribuiu significado ao que vivenciaram na primeira e segunda ofertas do *Mulheres Mil* de 2012-2013, comparando-o com o momento presente em que está vinculado ao Pronatec.

Por se tratar de um programa amplo, que possui outras finalidades que não, especificamente, a qualificação de mulheres, vou me deter aqui “apenas” no *Pronatec Mulheres Mil*. Utilizei como fontes de informação uma Webconferência⁴⁶, realizada pelo MEC com representantes do MDS e da SETEC por entender que ela possui elementos diferenciados do texto dos documentos oficiais que podem auxiliar na discussão sobre os efeitos causados

^{46,47} Webconferência *Pronatec Mulheres Mil II*, realizada em 15/04/2014, destinada a informar os IF – gestores/as do programa – sobre as alterações decorrentes da incorporação do *Mulheres Mil* ao Pronatec. Presentes pelo MDS, Luiz Miller – Diretor de Programas de Inclusão Produtiva Urbana e pela SETEC, Jussara Campos.

pelo ingresso desse “*novo ator*” ao *Mulheres Mil* em Inconfidentes. Considero esse movimento importante, porque houve campus da rede federal que aderiu ao programa apenas no formato *Pronatec Mulheres Mil* e, portanto, possui trajetória diferenciada do objeto pesquisado.

Luiz Miller, Diretor de Programas de Inclusão Produtiva Urbana, explicita na Webconferência que, quando a equipe do MDS teve conhecimento da *Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil*, fez com que o Pronatec se utilizasse dela, pois é uma ferramenta que funciona para captar o público e acessar os cursos do Pronatec (Informação Verbal⁴⁷).

Destacou que o MDS entende que, ao vincular esta metodologia ao Pronatec, ela engrandece o Pronatec e vice-versa. Conforme Miller, se antes tínhamos uma metodologia voltada para o voluntarismo, pela vontade das pessoas, agora nós temos uma metodologia pautada pelo profissionalismo, pessoas pagas para fazer aquilo que mais exige esforço (Informação verbal⁴⁸).

A análise da Webconferência me fez pensar na questão do Programa Mulheres Mil visto como responsabilidade social, pois, desde o início deste trabalho, o caminhar da pesquisa foi o de pensá-lo como uma atividade extensionista que envolvia o IF, os educadores e sua comunidade. Foi por atuar na extensão e pela experiência acadêmica que uma das educadoras se propôs a desenvolvê-lo e foi por esta via que ele foi inserido no plano de trabalho do docente.

Miller continua, estamos falando de uma metodologia que precisa buscar pessoas que, por mais que as oportunidades surjam e estejam no Pronatec, em especial no *Pronatec Mulheres Mil*, essas pessoas precisam ser buscadas

^{48,49,50} Webconferência *Pronatec Mulheres Mil II*, realizada em 15/04/2014.

“dentre” aquelas que não estão sequer inscritas no Cadastro Único – CadÚnico das políticas sociais (Informação verbal⁴⁹, grifo meu).

Um fator apresentado para a migração do *Mulheres Mil* para o Pronatec parece ter incidido na constatação governamental de que no Pronatec Brasil Sem Miséria, 66% do público são mulheres e, deste público, 52% são jovens de 17 a 29 anos, cadastradas no CadÚnico.

Quando nós falamos em *Mulheres Mil*, essa *metodologia diferenciada* que vai até as pessoas, estamos falando de mulheres que, ainda, não acessam, as mulheres dos estamentos mais pobres, destas que têm renda per capita de R\$ 70,00, destas localizadas territorialmente. Quem sabe dessas mulheres são os CRAS, porque foi a Assistência Social que foi buscar essas pessoas para cadastrá-las no CadÚnico (Informação verbal⁵⁰). O tom da Webconferência pauta-se pela fusão dos programas sociais, na necessidade de os programas se tornarem mais efetivos, de fazerem a inclusão produtiva das mulheres e do acompanhamento das mulheres pelos técnicos do CRAS.

Além disso, destaca a necessidade de buscar parcerias para que as mulheres tenham acesso de fato ao mundo do trabalho. Ressalta que não está falando apenas de assinar a carteira de trabalho, pois, na sua percepção, muitas vezes, essas mulheres não têm relação com o mercado de trabalho formal e informal. Essas mulheres, por serem de famílias excluídas, precisam de acompanhamento bem mais completo do que aquele realizado pelas equipes do IF e fora deste espaço, o CRAS. Ressalta que a interação entre as políticas é fundamental (Informação verbal⁵¹).

Há um não dito nesta fala, apesar de não mencionar o termo vulnerabilidade, este possui presença/ausência na fala de Miller, que, no referido caso, convém substituí-la por pobreza, pois constitui um marcador de exclusão

^{51,52} Webconferência *Pronatec Mulheres Mil II*, realizada em 15/04/2014.

do programa. Chama a atenção que a Secretaria de Políticas para Mulheres é parceira da proposta e, apesar de a questão financeira ser um fator a ser combatido pelas políticas públicas para as mulheres, não é o único.

Miller alerta os técnicos da Assistência Social e as equipes dos IF, se ainda tem gente, que depois de toda essa conversa que a gente vem fazendo do tema da inclusão produtiva, durante esses dois anos e meio, que acredita que a Assistência Social é coisa para pobre, Assistência Social não é política para pobre. Assistência Social é acesso a direitos, é para cidadania. E, se estamos dando prioridade para os pobres, é porque, ainda, existem pobres (Informação verbal⁵²).

Recado para as equipes dos IF. Se a Assistência Social não é coisa para pobre, por outro lado, vocês não podem encarar o Programa *Mulheres Mil* como um programa de responsabilidade social do IF e precisa toda a Reitoria estar convencida disto. Nós não estamos falando de programa de responsabilidade social, nós estamos falando de um programa fundamental, para resgatar a dignidade das pessoas extremamente pobres, extremamente excluídas e que, mesmo com toda a oportunidade que lhes é oferecida por intermédio do Pronatec, por outros programas que são executados pelo IF, essas pessoas não chegam aos programas (Informação verbal⁵³). Voluntarismo, responsabilidade social, profissionalismo. O que isso tem a ver com extensão?

O conceito de extensão surgiu na Inglaterra, na segunda metade do século XIX, vinculado à ideia de educação continuada destinada não só às pessoas mais pobres, mas à população adulta em geral, que não se encontrava nas universidades. Posteriormente, nos Estados Unidos, registram-se atividades de extensão vinculadas à prestação de serviço nas áreas rurais e urbanas; oferta

⁵³ Webconferência *Pronatec Mulheres Mil II*, realizada em 15/04/2014.

de cursos e conferências. A extensão universitária no Brasil apresenta resquícios desses dois modelos até os dias atuais (NOGUEIRA, 2001).

A crítica feita por Miller sugere que os IF não estão cumprindo o dever para com os “considerados” mais pobres e que o *Mulheres Mil* está atendendo mulheres que não são o público prioritário da Assistência Social. No entanto, reconhece a qualidade da metodologia do programa.

Noutro ponto da Webconferência explicita que são pessoas que podem e devem ser resgatadas não porque são pobres, mas porque são cidadãos e têm direitos e o direito à educação, além do direito ao trabalho. São direitos fundamentais e, neste caso, nós estamos falando de direito ao trabalho, necessariamente colados às ações dos IF, numa metodologia que só os IF têm, não será o Sistema S⁵⁴ que vai oferecer esta metodologia para acessar as mulheres extremamente pobres, são vocês, agora e, para fazer isso, precisa ter a compreensão de que este trabalho é conjunto, não há possibilidade da metodologia do *Mulheres Mil* acontecer se não houver trabalho conjunto, distribuição de tarefas entre as equipes do IF e do CRAS (Informação verbal⁵⁵).

O discurso de Miller pode ser problematizado com base na narrativa da educadora a seguir, ao expor que,

⁵⁴ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem, ainda, os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

⁵⁵ Webconferência *Pronatec Mulheres Mil II*, realizada em 15/04/2014.

Quando o Pronatec entra, e isso é um critério que tem de prevalecer, eu percebi um rompimento, **uma desconstrução de uma filosofia de acolhimento**, de dar acesso, que para mim era muito coerente com a metodologia. Como atuar e defender uma metodologia que rompe com princípios que para mim eram basilares da própria metodologia? Eu não acompanhei muito bem depois a questão com o Pronatec **depois que migrou, a gente perdeu os gestores**, então eu saí nesse momento, mas parece que a gente **perdeu autonomia** de algumas coisas tudo passou para uma máquina que os gestores já não tinham mais uma função no sentido de acolher esta mulher enfim de levar o projeto na comunidade e tudo mais e aí eu não sei muito bem como ficou isso porque entendi que era um **rompimento com algumas questões que eram muito coerentes** com a metodologia, que ficaria uma metodologia capenga ou incoerente. Passei a partir de então a não fazer mais parte do programa (**Educadora 4**).

A educadora está dizendo que, muito embora o discurso do MDS seja de que não haveria mudanças no *Mulheres Mil*, ela percebe alterações que contradizem o processo formativo destas mulheres. Resolvem-se as questões relativas ao pagamento dos/das educadores/educadoras, mas criam-se outras questões, que, no seu entendimento, fragmentam a metodologia que fundamenta o programa.

Outra mudança anunciada por Miller foi de que com a inclusão do Pronatec, a Bolsa Permanência destinada às educandas poderá ter um valor superior ao que se pagava. No tocante à inclusão produtiva, Miller informa que “queremos focar o *Mulheres Mil* não tanto na possibilidade de empregabilidade com carteira assinada, mas como o Pronatec já faz isso, talvez seja o caso de trabalhar o tema do empreendedorismo individual/coletivo, enxergar outras alternativas e, por isso, as parcerias com a Pró-reitoria de extensão e que tenham incubadoras é fundamental para assistência técnica” (Informação verbal⁵⁶). Nesse trecho fica evidente que a extensão dos IF fará o assessoramento técnico e

^{56,57} Webconferência *Pronatec Mulheres Mil II*, realizada em 15/04/2014.

será mais uma parceira na execução de um programa que não será mais gerido pela instituição.

Em seguida, Miller explicita o sentido atribuído à migração do programa: “nós estamos falando de uma metodologia que *não vai ser mais o Mulheres Mil do Canadá* que lá em dois mil e não sei quanto, quando essa parceria veio aqui para o MEC, quando o MEC adotou essa parceria e essa metodologia. *Nós estamos falando agora de atingir milhares e milhares de mulheres*, nós estamos falando da possibilidade de atingir... quiçá um milhão de mulheres à medida que essa metodologia de fato consiga ser implementada nas mesmas condições, no mesmo formato, no país inteiro” (Informação verbal⁵⁷, grifo meu).

Esse discurso formaliza a mudança estrutural do programa, ou seja, se no primeiro momento em que houve a oferta permitiu-se que os IF tivessem a liberdade para re/interpretar, adaptar e adequá-lo à sua comunidade e entorno, a sua fusão a outros programas sociais do governo federal determina o engessamento daquilo que talvez tenha sido o que o programa tivesse de mais valioso que seria a flexibilidade de sua metodologia que agora, multiplicada de forma exponencial, talvez não tenha as mesmas possibilidades de acolhida e inserção dos sujeitos.

O Pronatec emerge das entrevistas com os/as educadores/as em um tom de saudosismo daquilo que se conseguiu trabalhar e implementar em Inconfidentes, na primeira e segunda versão, e daquilo que não se consegue mais fazer.

Hoje, por exemplo, a proposta do programa para mim, está difícil, tanto é que a gente hoje [...] não tem mais relação com o Pronatec. Para mim a migração para o Pronatec não atende o perfil do programa porque, [...], pelo menos em

Inconfidentes, nós não conseguimos [...], é distante a proposta do Pronatec (**Educadora 1**).

Diferentemente do que ocorreu na primeira e segunda edição em que a Prefeitura de Inconfidentes foi parceira, o CRAS foi parceiro, os Agentes Comunitários de Saúde foram parceiros, mas a execução do programa estava sob a responsabilidade da equipe do IF que, ao fazer a triagem das mulheres, entrevistou, cadastrou e, neste ínterim, conheceu e estabeleceu laços de afetividade/proximidade.

Mesmo falando do Pronatec “Mulheres Mil”, [...] você não consegue mais o mesmo acesso às pessoas que você tinha, eu não sei por ajuste aqui, eu não sei como foi em outros lugares, mas o Pronatec, ele tem uma gerência particular e o “Mulheres Mil”, nós éramos gestoras da nossa própria situação, [...] era difícil [...], mas era você a gestora, você geria o programa, você direcionava o programa (**Educadora 1**).

Aqui a educadora apresenta algumas situações: que a forma de acesso às mulheres mudou. Isso possibilita perceber que esta etapa consistia em uma estratégia importante e complementar às ações do programa; que nos anos 2012-2013 ela tinha a possibilidade de interferir/gerir/decidir e, nos dizeres dela, “*direcionar*” o programa e que fazer isso agora é mais difícil porque envolve outras pessoas dentro e fora do IF, vinculadas ao Pronatec.

Em outro momento ela expõe um afastamento, inclusive, dos educadores que foram selecionados no formato Pronatec.

[...] a gente tinha um contato com esses professores, [...] então a gente conseguia compreender o retorno que eles davam para o programa, ele dava retorno para nós, nós estávamos ali, nós víamos, nós controlávamos, nós estávamos ali com frequência, se houvesse alguma coisa, nós conversávamos com elas (**Educadora 1**).

Temos, no excerto anterior, uma narrativa de proximidade de relações dos/das educadores/educadoras que atuaram nas duas primeiras versões do programa e que agora não é mais possível porque a proposta do Pronatec envolve a construção de outro tipo de relações. Além disso, envolveu rupturas nas formas de ingresso no programa conforme pode ser percebido na próxima narrativa.

[...] nós tínhamos uma equipe multidisciplinar que foi montada em Inconfidentes que dava para ajustar [...], todas essas pessoas que estavam ali com a gente, [...] para o Pronatec, elas tinham que fazer, tinham que atender uma determinada questão [...], acabava não se ajustando para dar aula no Pronatec e também não queriam daquele sistema (**Educadora 1**).

Outra educadora, também, expõe rompimentos:

[...] eu lembro assim, que eu participei em BH de uma capacitação em outubro de 2013, em um momento de transição, exatamente com essa proposta de que o Pronatec abarcasse o Mulheres Mil e o discurso das pessoas que apresentavam a metodologia era de que a metodologia do programa não se alteraria. Uma das minhas críticas, por exemplo, no Pronatec alguns cursos têm pré-requisito de escolaridade, o grande barato para mim do Mulheres Mil é que justamente era para dar acesso aquelas pessoas que não tinham pré-requisito de escolaridade, mas a partir do momento que você acolhesse as pessoas no programa pudesse abarcar isso (**Educadora 4**).

No excerto acima, a educadora faz uma crítica ao discurso do MDS. A incorporação do *Mulheres Mil* ao Pronatec não significaria necessariamente acesso “integral” aos cursos porque muitos deles dependem de escolaridade.

O discurso de dar acesso a quem mais precisa não condiz com as exigências do Pronatec. Novamente tem-se a possibilidade de que o programa não possibilite o acesso a quem precisa, pois no Pronatec há limitação de cursos

para quem não possui o pré - requisito de escolaridade. No entanto, a ideia inicial do Mulheres Mil era de fazer com que as mulheres pensassem nas possibilidades de retomar os estudos.

Além disto, existem rupturas na proposta que envolvem questões financeiras, pois a ausência de recurso fez com que eu encontrasse o programa com as ações paradas quando realizei as primeiras entrevistas. Conforme exposto pela educadora abaixo:

[...] nós estamos já há quantos meses do início do semestre? Três meses do ano, janeiro, fevereiro, março e, nada, ou seja, [...], não vai ter o programa⁵⁸, algumas pessoas procuram, não se tem (**Educadora 1**).

No caso exposto acima, apesar de haver um escritório equipado e do IF fornecer parte do material, o programa estava impossibilitado de acontecer porque não havia previsão para contratação dos/das educadores/educadoras que atuariam no programa. Este fato incomoda a educadora entrevistada conforme exposto na próxima narrativa.

Existe uma tristeza da minha parte, acredito de outros colegas também, de algumas pessoas com esse mesmo perfil de querer, poxa vida cadê o “Mulheres Mil”? Mas a proposta do programa como anteriormente, não agora, tendo que estar vinculado ao Pronatec, da percepção de toda a estrutura que tem o Pronatec (**Educadora 1**).

Existe uma percepção, ainda, de desconhecimento de seu papel na nova estrutura engendrada pelo Pronatec e, em Inconfidentes, houve mudança, inclusive, no espaço onde as mulheres são atendidas.

⁵⁸ A educadora está falando do atraso no repasse dos recursos para o Pronatec – não houve possibilidade, ainda, de montar turma em 2015.

O que eu senti, [...] para mim, hoje eu não sei o que eu faço, hoje eu, inclusive estou incomodada, porque o escritório que a gente conseguiu montar, tem um escritório em Inconfidentes que a gente conseguiu comprar os equipamentos, está tudo lá, mas qual é o meu papel, hoje eu não enxergo o meu papel como gestora do “Mulheres Mil”, eu enxergo que eu estou só no papel porque eu não tenho ação. Estou me sentido assim, o ano passado (2014) inteiro a gente tentou trabalhar com o Pronatec “Mulheres Mil”, mas eu não podia entrar em coisas que não eram da minha gerência (**Educadora 1**)

Em outro momento, ela menciona que as educandas a viam com uma identidade vinculada ao projeto, no Pronatec não.

[...] **A autonomia de trabalho foi completamente perdida**, eu não me sentia à vontade de entrar. Eu fui algumas vezes na sala de aula, mas é como se eu tivesse fazendo alguma coisa que a outra pessoa devesse estar fazendo. Ou que eu estou fazendo errado, porque eu estou entrando no espaço da outra pessoa e antes não. Então como gestora eu conseguia fazer isso, eu ia na sala de aula, as pessoas **enxergavam a gente como gestor de um programa**, agora, com o Pronatec, para mim, eu não consigo, eu não acho espaço para mim no Pronatec (**Educadora 1**).

[...] não consegui trabalhar com o Pronatec, não consigo trabalhar na percepção do Pronatec, [...] para mim é acabar com o programa “Mulheres Mil” porque falar que eu vou lá na sala de aula, fazer a primeira parte do Mapa da Vida, mas isso só não é suficiente, trazer o Mapa da Vida, trazer o portfólio, fazer essas coisas, isso qualquer pessoa poderia fazer sem estar pensando no “Mulheres Mil” (**Educadora 1**).

Neste trecho a educadora consegue explicitar o que houve de diferencial no *Mulheres Mil* de Inconfidentes, a forma de olhar para as mulheres, sujeitos da ação educativa, o Pronatec, talvez, não possibilite as mesmas ações, porque inclui outros atores, com outra visão e leitura de como o programa deve ser

trabalhado. O *Mulheres Mil* passa a ser mais um curso na dinâmica estrutural do Pronatec.

Quanto à questão do trabalho voluntário,

[...] no primeiro ano que nós trabalhamos em Inconfidentes sem nenhum recurso para professor [...] a primeira turma que saiu quando os professores eram voluntários e, todos nós estávamos como voluntários, eles sentem, nossa era tão bom dar aula. [...] Então para mim, ou seja, o que eu percebia como voluntário, que parecia que o comprometimento era diferente [...] porque eles estavam ali, porque eles queriam estar, então em Inconfidentes, a primeira experiência que nós tivemos como voluntários, tanto professores, como técnicos administrativos que atuavam como professores, eles tinham prazer em dar aulas o único recurso que nós tínhamos, que eles tinham, era o suporte que o programa dava, por exemplo, questão de material (**Educadora 1**).

Essa voz se junta à de outra educadora,

A colocação que eu tenho é aquela insatisfação de não poder continuar, porque como a gente fazia isso por voluntário, eu acho que o amor é maior quando a gente é voluntário, quando entra dinheiro, eu acho que as coisas começam a ficar atrapalhadas, eu senti de perder isso (**Educadora 2**).

O programa, tal como concebido inicialmente, fazia parte do plano de trabalho dos docentes como uma atividade de extensão. No novo formato, seria um processo de trabalho terceirizado, que faz com que uma das educadoras se posicione da seguinte maneira:

[...] se eu pudesse continuar, nesse sentido, eu continuaria, como Pronatec, aí já me desanimou tem todo um processo de inscrição e tal, seria mais aulas no meu número de aulas, mas como voluntária foi fantástico (**Educadora 2**).

A forma de ingresso para lecionar no programa mudou, promovendo, também, um afastamento do/a educador/a que atua no programa, pois nesse caso, se ele não tem vínculo com o IF, horista, ele não precisa ter a mesma disponibilidade.

[...] cada um tinha o perfil para trabalhar com as mulheres, eram pessoas que [...] tinham jeito para trabalhar [...], então assim, nós, até isso, até para fazer isso, a gente percebia esse professor, a gente tinha um contato com esses professores, [...] éramos nós que tínhamos contato então a gente conseguia compreender o retorno que ele dava para o programa, ele dava retorno para nós, então nós estávamos ali, nós víamos, nós controlávamos, nós assim, estávamos ali com frequência, se houvesse alguma coisa, nós conversávamos com elas (**Educadora 1**).

A ausência de proximidade com os educadores, também, foi percebida pós Pronatec, pois não existe mais a adesão voluntária; há um processo seletivo simplificado em que os educadores são selecionados. Além disso, como professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, as atividades de extensão fazem parte do plano de trabalho docente, cabiam dentro da sua carga horária de trabalho semanal. Neste caso, a interação era maior porque são pessoas que trabalham na mesma instituição.

Fazer com que o programa fosse possível e atendesse à realidade local, implicou, em muitos casos, ignorar algumas diretrizes propostas nacionalmente. Mas a que servem políticas e programas? Se o seu propósito é atingir a comunidade, isso passa, necessariamente, pela sua identificação com o território ao qual está vinculado.

De outro modo, foi visível que as expectativas das educadoras do programa sobre as mulheres da comunidade constituem critérios importantes para a execução de suas ações.

Finalizo este capítulo com a narrativa da Educadora 1 que, talvez, traduza o que foi primordial para que o programa tivesse resultados. Na sua percepção, não foi a metodologia, nem o método, nem o currículo: “*o que era interessante era a forma de perceber as mulheres*”.

Os sentidos atribuídos pelas educadoras que fizeram parte da pesquisa serão discutidos no próximo capítulo.

5 MULHERES MIL: SIGNIFICADOS E SENTIDOS

“Como descrever o que não tem forma definida?”
Deleuze e Guattari

Eis que o caminhar da pesquisa me conduz ao momento de apresentar os sentidos atribuídos pelas educadoras às experiências vivenciadas no Programa *Mulheres Mil* de Inconfidentes. Põe-me o desafio de dizer outros/outras!

Escrevo isso por pensar que muito daquilo que se passou no programa tem a ver com o sentimento, a acolhida, a troca e a sensibilidade. Sentidos que, provavelmente, não caibam na objetividade de relatórios finais que quantificam ingressantes, concluintes, quantas estão empregadas, quantas estudam, provavelmente, extravasem a pesquisa que intencionou tentar captá-los. Mas que está presente nas narrativas entretecidas neste trabalho.

Atribuir sentidos àquilo que outro vivenciou é desafiador e possibilita múltiplas interpretações. Faz-me pensar em Saramago ao discutir significados e sentidos. De acordo com ele,

Ao contrário do que em geral se crê sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direcções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista (SARAMAGO, 1997, p. 133-134).

Fazer pulsar e fervilhar sentidos, este é um dos desafios. Mas a pesquisa tem esse propósito de produzir perguntas, respostas, novas perguntas e, assim, retomo um texto de Larrosa (2014) no qual ele propõe pensar a educação sob a perspectiva experiência/sentido.

[...] pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.

Os significados atribuídos pelas educadoras têm a ver com quem elas foram/são, com suas trajetórias e escolhas pessoais, profissionais e acadêmicas. É a partir deste(s) lugar/es que produzem seus sentidos para o engajamento no programa e para as experiências que se dispuseram a vivenciar neste espaço.

[...] sem dúvida, foi, a minha experiência no CRAS que me modificou muito como pessoa, como sujeito, eu aprendi muito e como profissional, o crescimento foi muito grande. Foi perceptível a questão da proposta do programa Mulheres Mil, foi essa aproximação com a experiência que eu tive no CRAS, foi muito direta essa possibilidade de dar acesso, de ouvir essas pessoas, de ir até onde elas estão e apresentar uma proposta, uma perspectiva, um sonho, uma possibilidade diferente de até então na vida delas, muito parecido com o que a gente fazia no CRAS de visita domiciliar, de propor, estabelecer a questão da liderança comunitária, de ouvir e dar voz e de enxergar essas pessoas, fora desse lugar do técnico, no lugar mesmo físico do técnico (**Educadora 4**).

No excerto acima, a partir de um questionamento, suas experiências anteriores e sua motivação para atuar no programa, a educadora apresenta as proximidades existentes entre uma parte do trabalho que realizava no CRAS e a proposta do *Mulheres Mil*. São relatos densos e ricos em significados porque perpassam experiências atuais e anteriores como no próximo excerto:

A gente ia até as comunidades, ia até a casa das pessoas, pedia licença para entrar, observava a maneira como ela se relacionava na vida, sem esse juízo de valor do que é o

modelo, do que é o esperado, do que é o certo, desses padrões [...] meu grande crescimento profissional é partir do que é referência para pessoa, porque às vezes para o técnico pode ser uma negligência, por exemplo, a mãe sair o dia inteiro para trabalhar e deixar uma criança de 8 anos tomando conta de duas de 3 anos, tecnicamente a gente ouve que isso seria caracterizado como uma negligência, se você escuta essa mãe, se você não chega como técnico dizendo para essa mãe, olha você não pode fazer isso, mas se você para ouvir esta mulher e, a partir do que ela pensa, do que ela entende como proteção, como amor aos filhos, você consegue fazer um trabalho muito mais verdadeiro do que você apresentar um modelo do que é o esperado pela sociedade ou pelos técnicos que detém um saber, sobre a vida daquele sujeito que, enfim, você não tem possibilidade de permeabilizar a vida dele de verdade. Você nem é autorizado [...] pelo sujeito para você poder ter uma possibilidade dele te ouvir e daquilo que você falar ter um efeito sobre ele. Primeiro você tem que ouvi-lo, você não pode chegar com um saber pronto para aplicar como se ele tivesse que se adequar aquilo que se espera que ele faça, então é muito interessante isso, a gente aprende isso no CRAS, e o Mulheres Mil, ele traz essa ideia de você ir até a comunidade, de você apresentar a proposta, de você ouvir o sonho destas mulheres, de você plantar uma sementinha de que elas podem sonhar com alguma coisa diferente, então, é uma relação direta (**Educadora 4**).

Como ouvir essa narrativa e não lembrar Larrosa (2014), ao falar de experiência, quando sugere a suspensão de opinião, suspensão de juízo, suspensão do automatismo da ação. Tudo isso se articula à fala da *Educadora 1* “*o que era interessante era a forma de perceber as mulheres*”.

Há relatos de educadores que se surpreendem com as possibilidades que perpassaram o processo formativo destas mulheres.

Nossa! Primeiramente, lidar com um pessoal muito mais velho, com classes sociais diferentes também foi muito legal, trouxe muita aprendizagem, porque as histórias de vida delas, me faziam pensar (**Educadora 2**).

Neste trecho a educadora apresenta uma narrativa das relações que se estabeleceram no programa. O processo formativo não implicou apenas possibilitar que a educanda pensasse, muito embora objetivo inicial possa ter sido este, no decurso da formação as educadoras repensaram suas vidas a partir das histórias contadas por aquelas mulheres. Outra educadora se apega aos vínculos afetivos,

[...] muito gratificante, eu gostei muito é uma coisa que eu gosto de fazer e o mais legal de tudo foram as amigas que eu consegui, foram as meninas que hoje eu encontro fazendo caminhada e eu, oi, e elas, oi [...] quando eu passo com a camiseta do “Mulheres Mil”, elas nossa, ai que saudades do “Mulheres Mil”, então elas trazem isso, eu ganhei várias amizades (**Educadora 1**).

As educadoras foram desafiadas e conseguiram fazer o programa acontecer em Inconfidentes.

Eu compreendi também essa questão de gerenciamento de recurso, para mim foi bom, [...] ter de coordenar professores, [...] não pode fazer isso, tem que olhar, cadê a chamada, como profissional também foi interessante aprender a gerir (**Educadora 1**).

Elas não só desenvolveram a proposta como fizeram parte dela.

[...] foi um aprendizado muito grande, eu fico muito feliz em saber que eu tenho alunas que deixaram uma vida de submissão para uma vida de parceria, uma vida de andar com a cabeça erguida, andar com a coluna ereta (**Educadora 1**).

Ainda, conforme Larrosa (2014), experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. A informação não é experiência. A

informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, [...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p. 25).

Houve um processo educativo em que as mulheres foram tocadas, elas perceberam que podia ser diferente, que não havia determinismos, que, apesar da idade, dos filhos, do marido, elas ainda poderiam ser algo mais, poderiam sonhar.

Experiência que extrapola o âmbito do programa e vai para sala de aula do educador.

[...] quando vou dar aula, eu lembro de algumas coisas, [...] mesmo meus alunos sendo menores hoje, eu posso pensar neles, em algo deles, da família que eles têm em volta, das mães que eles têm, então isso serviu também, me ajudou a pensar de forma diferente até compreender de forma diferente os meus alunos, então como professora, houve esse ganho em relação ao meu aprendizado de ser humano: aqui como mulheres adultas, aqui como alunos adolescentes que têm mães, que têm famílias e também serão adultos, então isso para mim foi muito bom (**Educadora 1**).

Eu acho que o principal deles foi ver que a gente nunca sabe tudo e que esse programa ele serve para a gente aprender junto, independente da questão de um social, econômico, da graduação delas, o que ficou mais marcante para mim, foi ver que a gente consegue trabalhar com esse público, de igual para igual, a gente está trocando conhecimento, a

gente não está passando acho que para mim isso aí foi o mais marcante do programa (**Educadora 3**).

[...] como professora eu aprendi dos dois lados, como gestora e como mulher, que eu esqueci de falar, o “Mulheres Mil” foi muito positivo para mim também. Quando eu fiz pela primeira vez o Mapa da Vida com elas, eu fiz comigo mesma, então eu ganhei experiência pessoal e experiência profissional e experiência como docente. Então foram três anos de programa, vamos dizer assim, que foram fantásticos, muito fantástico para mim esta experiência toda (**Educadora 1**).

Fez parte dessa experiência transitar pelos diferentes espaços, ousar trabalhar num processo formativo com mulheres e permitir-se outras formas de atuação.

Eu gostei bastante de dar aula para as meninas porque foi uma experiência diferente, interessante porque tinha que adaptar mesmo [...] eu há dezesseis anos dando aula, vamos dizer assim, na formação técnica, com um certo padrãozinho, mesmo pensando, mesmo tendo a questão de ver o aluno como um todo e tudo mais, mas o aluno não tem toda história de vida ainda (**Educadora 1**).

Percepção de que o trabalho educativo com adultos demanda outras estratégias metodológicas.

E quando você chegava em sala de aula, você tinha que olhar para aquelas mulheres e transformar a realidade delas no seu conteúdo ou o seu conteúdo na realidade delas (**Educadora 1**).

[...] eu gostei da ideia de atuar como educadora do programa, foi muito rico e muito interessante porque a gente, às vezes, é engraçado que a gente aprende que é o grupo, que é a demanda do grupo, que movimenta alguma possibilidade de trabalho, mas eu sempre chegava com uma proposta de trabalho para elas, quase que invariavelmente eu tinha alguma coisa na manga porque se não rolar nada eu tenho uma proposta, uma dinâmica, uma vivência, alguma coisa e era interessante porque via de regra não precisava

fazer uso, isso porque elas mesmas, eu fazia essa escuta inicial, e elas respondiam muito a isso, então eram as angústias delas, tinha uma fala muito aberta, não tinha uma estrutura fechada para isso, a minha proposta não era mesmo essa, a coisa começava por um viés e ia tomando outro caminho, as discussões (**Educadora 4**).

[...] eu tinha que pensar nas mulheres, pensar na formação que elas precisam ter, mas também entender que elas não queriam aquela educação formal que vinha de aprender daquele jeitinho, elas precisavam de outra realidade, (**Educadora 1**).

[...] então como professora e como gestora, nesse caso eu sempre falava para o pessoal, pensem que elas já pararam de estudar, que era o caso da maioria, elas já tiveram algum bloqueio com relação ao ensino formal ou aplicado de forma formal, precisamos adaptar, dar o conteúdo, mas pegar aquela realidade dela lá, que é o que ela vive ou que já está vivendo e colocar o nosso conteúdo ali dentro, que isso seja ajustado, para que ela compreenda que é fácil aprender e, como docente, eu percebi isso, mas olha eu não sabia disso (**Educadora 1**).

“Não saber o caminho”; criar alternativas para aquilo que não se conhece, aceitar esse desafio de fazer funcionar o programa. Sensibilidade para “olhar e ver” quem eram aquelas mulheres. Aqui, onde o programa se re/faz, as im/possibilidades talvez estivessem no aprender a re/conhecer a si e ao outro. O que me faz pensar em Gallo (2013),

Mas o trabalho que cada professor realiza em seu dia a dia é de outra ordem; trata-se ali de fazer funcionar alguma coisa, de colocar em prática certas possibilidades de ação, certos jogos que convidem ao aprender. Quando o professor está mais preocupado com o aprender de seus alunos, algo sobre o que ele sabe que não tem qualquer controle, outras experimentações entram em marcha, para além de qualquer modelo. Professores inventam coletivamente com seus alunos formas de ensinar, possibilidades de aprender. Formas que podem ser seguidas, mas não podem ser reproduzidas.

Nesse processo, surgem novamente as possibilidades de diálogo, propostas na metodologia do programa, pois conforme Ribeiro e Ávila (2013), é no processo de ouvir e contar histórias que,

[...] os sujeitos vão construindo tanto os sentidos de si, de suas experiências, dos outros e do contexto em que estão inseridos. [...] esse processo se apresenta como algo complexo porque quando recontamos histórias, não apenas recontamos fatos que aconteceram em outro momento de nossas vidas, mas recontamos essas histórias tal como elas se refletem em nossas experiências presentes. Dessa forma, tanto as histórias como os sentidos que damos a elas, conforme vão sendo recontadas ao longo dos tempos, vão construindo, nos sujeitos, diferentes formas de ver e compreender suas próprias histórias (RIBEIRO; ÁVILA, 2013, p. 72).

Este processo de contar-se, de se sentir tocado por esta experiência, envolveu educadoras e educandas. Na narrativa seguinte a educadora apresenta uma ideia daquilo que pode ser construído no *Mulheres Mil*,

[...] elas foram se sentindo seguras para poder trazer as dúvidas, as angústias, os medos, os sonhos, apostar na possibilidade de ter um sonho, de dizer quais eram os entraves, os impedimentos, e era muito legal o movimento de grupo de que elas não ficavam esperando de que eu desse a resposta...no começo elas ficavam esperando, diz aí você [...] que que você me aconselha? E aí o empoderamento que cada uma foi tendo espaço de construir no grupo, da fala, do reconhecimento como sujeito, pelo grupo foi dando uma segurança a elas, elas já direcionavam, elas iam dando solução no grupo, e ia ser pensado e responsabilizado pelo grupo e, uma colega trazia, mas comigo aconteceu isso e eu resolvi dessa forma, eu tenho também essa dificuldade, mas também eu tenho conseguido caminhar neste sentido, legal porque elas foram desfocando a resposta da minha pessoa e começaram a produzir elas próprias as suas perguntas e as suas respostas, e [...] minha disciplina⁵⁹ com elas, o meu

⁵⁹ O termo disciplina falado em tom de crítica.

trabalho com elas como educadora, tinha muito essa perspectiva de que elas pudessem fazer perguntas e produzir as próprias respostas (**Educadora 4**).

Na narrativa apresentada, a educadora faz alusão a um termo que tem lugar comum nas políticas sociais, o empoderamento. Mas que conceito é esse? Romano (2002), ao problematizar esse conceito, chama a atenção para a naturalização do termo. No seu entendimento, proliferam propostas de empoderamento que não debatem mudanças nas relações de poder. Ele expõe uma compreensão do termo que me interessa para este trabalho.

A abordagem de empoderamento não pode ser neutral nem ter aversão aos conflitos e a seus desdobramentos. O desdobramento dos conflitos significa que o processo de mudança permeia e se infiltra em outras dimensões vividas pelas pessoas e grupos sociais. Empoderamento implica *contágio*, não assepsia. É fermento social: está mais para inovação criativa que para evolução controlada (ROMANO, 2002, p. 11, grifo meu).

O trabalho com as narrativas das educadoras me trouxe à memória um artigo do antropólogo Tião Rocha, no qual ele apresenta alguns sentidos para a educação que ajudam a pensar o processo vivenciado pelas educadoras:

Educação é o outro nome que se dá a esta relação que só existe e teima em se realizar no plural. É impossível existir educação no singular. E, se é alguma coisa plural, a função da escola deveria ser sempre o “lócus” privilegiado da prática educativa, onde professor e aluno, sejam, ao mesmo tempo educadores, sujeitos e objetos desta construção. Esta é uma relação “de iguais e entre diferentes”: relação de iguais por ser, necessariamente, respeitosa, solidária, afetuosa e enriquecedora para ambos. Relação entre diferentes por serem pessoas únicas, pontos de vistas, e vistas a partir de um ponto, únicos, que divergem, se completam, se enriquecem (ROCHA, 2014).

Mesmo entendendo que as experiências são singulares, ao assumirem o compromisso de atuar no *Mulheres Mil*, com sujeitos diferenciados, os/as educadores/as criaram possibilidades de experimentações da docência em outros contextos, pois seria necessário abandonar a ideia de sujeito pré - existente e criar outras estratégias educativas para atuar no programa.

[...] ouvi relatos de que, no começo, apresentar (o programa) para o coletivo de docentes que têm todos esses padrões e moldes de metodologia constituído e muito bem caracterizado, por eles aderirem a uma proposta tão diferente, uma proposta de quebrar alguns paradigmas do que seria um docente no dito regular e se aproximar dessas mulheres, com essa metodologia educativa tão diferente. Há o convite, e o professor se identifica ou não, busca ou não, e foi interessante que a maioria que se identificou e quis atuar, se propôs a atuar no programa, por um viés ou outro sempre tinha uma sensibilidade e disposição para desfazer as amarras e atuar num programa como esse (**Educadora 4**).

Isso trouxe a possibilidade de os docentes se permitirem vivenciar a experiência formativa do Programa *Mulheres Mil*, mas, apesar de a proposta formativa do *Mulheres Mil* os fazer pensar, a próxima educadora relata que alguns, ainda, não tinham a percepção de que parte da estratégia metodológica utilizada no programa poderia ser utilizada em outros tempos e espaços.

[...] Mas era interessante assim a própria proposta de reconhecimento de saber com avaliação subjetiva e do movimento da pessoa era interessante como alguns docentes tomavam isso, como se permitiam experimentar e atuar com essa perspectiva e se a gente parar e pensar a prática desse docente no ensino médio com os alunos, eles não vislumbram essa possibilidade, eu não posso trazer, porque não cabe aqui, mas conseguiram atuar dessa maneira, entendendo, sentindo e experienciando a metodologia de reconhecimento de saberes do *Mulheres Mil*. Então assim é curioso (**Educadora 4**).

No trabalho com as mulheres, alguns educadores foram contagiados pela proposta formativa, mas ainda não têm a percepção de que esta experiência possa transbordar para outros espaços.

Vejo potencialidade nisso também desde o que o professor conseguisse a reversão desta experiência e levar para pensar o seu instrumento de avaliação no que ele chama turma regular e vi poucos. Não tenho lembrança de nenhum que tenha conseguido fazer essa ponte, vejo muitos rígidos aqui e com essa possibilidade de trânsito lá no Mulheres Mil. Eu não sei como as pessoas ficam nessas caixinhas, desliga uma chave, liga outra, vamos reverter, mas aqui se eu posso ousar, se não tem muito modelo, então é permitido, como educador tem essa questão de a gente ficar amarrado nesses entraves, nesses moldes e não conseguir se permitir que uma experiência possa fazer uso e benefício dela em outro processo (**Educadora 4**).

Apesar de ter sido considerada uma metodologia importante, a educadora se ressentiu de que neste processo formativo, em que o/a educador/educadora, também, constrói-se e se permite experimentar, alguns não tiveram a percepção de que os “diálogos” desenvolvidos no programa, a experiência dialogada seria algo que poderia ser transposto para sua sala de aula e, a partir daí, possibilitar a construção de outras narrativas.

No entanto, de todos os sentidos atribuídos pelas educadoras, aquele que perpassa todas as entrevistas realizadas pode ser explicitado na narrativa da “**Educadora 2**” segundo ela, a experiência de atuar no programa “*Foi uma coisa que eu amei de paixão fazer [...] Me engrandeceu essa é a palavra*”.

6 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

“O que andas a fazer com um caderno, escreves o quê?
Nem sei, pai. Escrevo conforme vou sonhando.
E alguém vai ler isso?
Talvez.”

Mia Couto – Terra Sonâmbula

O que somos, ou melhor ainda, o sentido de quem somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (LARROSA, 2011).

Ao finalizar desta pesquisa, não trago respostas para todas as interrogações que me coloquei ao pensá-la, os caminhos que trilhei não foram retos, mas no movimento deste processo, percebo-me outra, pois escutar as narrativas de todas as mulheres que se dispuseram, voluntariamente, a participar deste trabalho fez-me perceber as conexões entre os seus relatos e a minha própria trajetória. Nesta perspectiva teço minhas considerações.

Nesta pesquisa procurei discutir o Programa *Mulheres Mil* da cidade de Inconfidentes, Minas Gerais, conforme os sentidos atribuídos pelas educadoras à experiência formativa vivenciada neste espaço. Apesar de seu foco estar nas relações estabelecidas no interior da instituição pesquisada, o caminhar da pesquisa me fez reconhecer que estas relações são atravessadas por questões externas às escolas, portanto, não cabe discutir as perspectivas do macro e micro contextos como antagônicas, pois ambas se mostraram importantes para a construção do objeto pesquisado.

Posso dizer, com base na pesquisa realizada, que o *Mulheres Mil* não resolve problemas históricos relacionados às questões de gênero, saúde, educação e trabalho, mas avança no tocante a uma metodologia e a uma sensibilização das mulheres para um algo mais, porém, para que elas possam dar

prosseguimento aos estudos e ao trabalho, por exemplo, é necessário que outras condições lhes sejam asseguradas, quer para aquelas que não têm onde deixar os filhos, quer aquelas vinculadas às práticas de cuidado e da casa.

A metodologia do *Mulheres Mil* se mostrou importante para o desenvolvimento do programa, para a motivação e o sentimento de pertencimento com o IF, porém, é necessário discutir a forma como esse acesso foi/é realizado, pois, apesar de o programa possibilitar às mulheres se reconhecerem e se identificarem como alunas da instituição, este processo ocorre dentro de uma excepcionalidade, em um programa especial, portanto ainda cabem às políticas públicas e ao IF pensar nas possibilidades de acesso pleno das mulheres aos seus cursos técnicos e superiores. Ainda, discutindo a questão do acesso e da permanência, existem cursos que são noturnos, período em que não há expediente na creche. Neste caso, para que as mulheres se beneficiem de um processo formativo mais longo, será preciso equacionar esta questão.

O programa é atravessado pelas questões do trabalho e, no discurso corrente nos textos da política educativa, há um automatismo entre o acesso à qualificação profissional e a inserção produtiva, porém, são fatores que não possuem uma correlação direta. O fato de as mulheres possuírem uma nova certificação não lhes assegura o trabalho. Ademais, há que se fazer a crítica de que os cursos ofertados são pertencentes aos nichos ocupacionais considerados femininos.

Apresentei, como um dos objetivos de pesquisa, compreender os processos formativos que objetivaram o reconhecimento dos saberes advindos de suas trajetórias de vida. O *Mulheres Mil* avança ao propor um plano educacional para as mulheres. No caso de identificação de lacunas formativas, ela é motivada a elaborar um plano, não um plano pensado “para ela”, mas construído “com ela”, no qual pode pensar nas suas possibilidades e limitações,

mas no qual está consciente de que o desejo de mudança, o sonho acalentado por longos anos de voltar a estudar e a trabalhar, enfim, mudanças para além do lar, dependem de um comprometimento pessoal com as possibilidades traçadas por ela mesma.

No tocante à proposta educativa e ao relato das educadoras com base em suas percepções a respeito do programa, percebi pelos dados de pesquisa que, apesar da urgência com que o programa chega à rede federal e, até mesmo, à forma como as mulheres foram selecionadas, até o seu ingresso na sala de aula, constituiu um desafio para todos/todas aqueles/aquelas que se dispuseram a participar.

Apesar de o IF estar credenciado para ministrar atividades educativas que vão da educação básica à educação superior, o público usual da instituição, mesmo sendo diversificado, não possui um perfil que se aproxime do encontrado no *Mulheres Mil*. No programa havia educandas com idade e escolaridade variadas, assim, para quem se dispôs a vivenciar este desafio, não havia outra possibilidade que não utilizar as estratégias metodológicas do programa, pois a realidade trazida pelas mulheres indicava que transpor a metodologia da sala de aula comum para o *Mulheres Mil* não funcionaria e os/as educadores/educadoras aceitaram este desafio.

Faço este destaque, porque há pouca produção científica sobre a formação inicial e continuada dos Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico das instituições de educação profissional e a trajetória de pesquisa demonstra a responsabilidade destas instituições para com as políticas de inclusão social e produtiva. Portanto, para atender a este público diversificado, os/as educadores/educadoras precisarão, em algum momento, ser beneficiados/beneficiadas por programas institucionais de formação continuada e esta proposta consta de forma tímida no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

No caso do programa *Mulheres Mil*, no momento em que os gestores realizaram o curso em Brasília, havia entre os profissionais da rede, uma preocupação com a ausência de formação para atuar com o tema de gênero e diversidade na escola em uma rede gerenciada pelo governo federal. Faço este destaque, porque na entrevista com as educadoras, foi perceptível que a experiência educativa desenvolvida com as mulheres perpassou as questões de gênero, porém, entendo que a formação continuada sobre o tema pode potencializar as ações deste e de outros programas/projetos e, para além disso, poderia chegar à sala de aula dos/das docentes.

O *Mulheres Mil* constitui um programa recente, porém, sofreu alterações e, na atualidade, sua continuidade está assegurada via Pronatec. Neste caso, a seleção do pessoal que vai atuar no programa é realizada de forma ampla, qualquer cidadão/cidadã que atenda aos requisitos exigidos no processo seletivo está apto/apta a atuar no programa, a metodologia permanece a mesma e o ingresso das mulheres está sendo feito pelo CRAS.

Esta presença de processos educativos vinculados à Assistência Social pode ser um indicativo de continuidade de pesquisa, retomando Ball, para quem a política educativa coloca problemas para os sujeitos em nível local e para o qual respostas precisam ser construídas. Entendo como necessária a escuta dos profissionais da Assistência Social sobre estas mudanças às quais foram/são convocados a participar. Quando se pensa no IF, houve um deslocamento de cursos técnicos, antes vinculados à Pró-Reitoria de Ensino e hoje atrelados à Pró-Reitoria de Extensão, este movimento precisa ser acompanhado.

A pesquisa apresentou, também, a necessidade de escuta das educandas que participaram da proposta formativa do Programa *Mulheres Mil* de Inconfidentes, de modo que possam dizer-se, narrar-se, baseadas naquilo que construíram neste espaço educativo, de sua articulação com o Mapa da Vida que

cada uma delas construiu para si mesma e de suas trajetórias de vida após participar desta experiência.

Há que se destacar, ainda, que a pesquisa foi desenvolvida em um momento muito próximo ao período de transição do *Mulheres Mil* para o Pronatec e, por isso, emerge das entrevistas uma comparação entre os dois formatos ofertados, com ênfase para o rompimento das relações perdidas com a fusão dos programas. No entanto, por tratar-se de um programa de oferta recente, vejo como necessário um distanciamento para melhor avaliar a questão, pois o ingresso do Pronatec e sua articulação com o *Mulheres Mil* merecem ser acompanhados e, neste caso, o tempo pode possibilitar uma leitura diferenciada da realidade.

Retomando a discussão, para além de um saudosismo com um programa cujo formato inicial não existe, mas possibilitou acúmulo de experiência para um grupo de educadores/educadoras do Campus Inconfidentes, um escritório e equipamentos, considero importante destacar que a instituição possui autonomia para criar e manter seus próprios programas formativos, portanto, embora o *Mulheres Mil* não possa ter o caráter proposto inicialmente, ele pode se plasmar em outras ações e produzir continuidades.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2010. 224 p.
- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos?: o papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. 288 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. 368 p.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal: Ed. Porto, 1994. 336 p.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. 747 p.
- BRAGA, A. C. F. **Projeto Mulheres Mil e Gênero: comercialização das pequenas produções das mulheres no setor Santa Bárbara em Palmas, TO**. 2011. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 28 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 8 dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Brasília, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia metodológico do Programa Nacional Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável**. Brasília, 2011b. 42 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mulheres Mil na rede federal: caminhos da inclusão**. Brasília, 2011c. 168 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007. 43 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.015**, de 21 de julho de 2011. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. Brasília, 2011d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mulheres Mil**. Disponível em: <<http://mulheresmil.mec.gov.br/>>. Acesso em: 9 dez. 2013.

BRUSCHINI, C. **Trabalho feminino no Brasil: novas conquistas ou persistências da discriminação**. São Paulo: Latin American Studies Association, 1998. Disponível em: <<http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/Bruschini.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

BRUSCHINI, C. et al. Trabalho, renda e políticas sociais: avanços e desafios. In: BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (Org.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/referencias/publicacoes/>>. Acesso em: 9 abr. 2013.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. Trabalho, educação e rendimento das mulheres no Brasil. In: HIRATA, H.; SEGNINI, L. (Org.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: SENAC, 2007. p. 42-87.

CAMPOS, M. M. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jan. 2014.

CANADÁ. **Projeto Mulheres Mil, uma parceria Canadá-Brasil**. Disponível em: <http://www.canadainternational.gc.ca/brazil-bresil/eyes_abroad-coupdoeil/Literacy.aspx?lang=por>. Acesso em: 27 jan. 2014.

CARVALHO, M. E. P. de. Feminismo e construção da cidadania das mulheres: avanços e desafios nos campos da educação, trabalho e política no início do século XXI. In: BRABO, T. S. A. M. B. (Org.). **Gênero, educação e política: múltiplos olhares**. São Paulo: ícone, 2009. p. 11-34.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: BÓGUS, L. M. M.; YAZBEK, M. C.; WANDERLEY, M. B. (Org.). **Desigualdade e questão social**. 4. ed. São Paulo: EDUC, 2013. p. 17-50.

COSTA, M. V.; FLEURI, R. M. **Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. 152 p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1, 94 p.

DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012. 264 p.

FARAH, M. F. S. Gênero e políticas públicas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, p. 47-71, jan./abr. 2004.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2010. 269 p.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 152 p.

FOUCAULT, M. **Microfísica de poder**. 26. ed. São Paulo: Graal, 2013. 263 p.

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e currículo. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 17-41.

GALLO, S. Em torno da educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GALLO, S. Em torno da educação menor: variáveis e variações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPed, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos-encomendados>>. Acesso em: 4 set. 2015.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. São Paulo: Papyrus, 2012. 176 p.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012. 212 p.

GEORGES, I. P. H.; LEITE, M. de P. (Org.). **Novas configurações do trabalho e economia solidária**. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2009. 440 p.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 128 p.

HIRATA, H. et al. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009. 344 p.

HIRATA, H.; SEGNINI, L. (Org.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: SENAC, 2007. 360 p.

INCONFIDENTES. Prefeitura Municipal. **História**. Disponível em: <<http://www.inconfidentes.mg.gov.br/index.php/cidade>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil sem miséria atenderá 16,2 milhões**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2011/05/brasil-sem-miseria-atendera-16-2-milhoes>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS. **Projeto pedagógico de capacitação técnica do programa mulheres mil**. Inconfidentes, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS. Campus Inconfidentes. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.ifs.ifsuldeminas.edu.br/index.php/a-instituicao/historico>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

KLEIN, C.; DAMICO, J. G. S. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 65-88.

KLEIN, C.; MEYER, D. E.; BORGES, Z. N. Políticas e inclusão social no Brasil contemporâneo e educação da maternidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 906-923, dez. 2013.

LARROSA, J. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. **Pedagogia profana: danças, piroetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 183-198.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 176 p. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LAUTIER, B. O governo moral dos pobres e a despolitização das políticas públicas na América Latina. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792014000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 jan. 2015.

LEITE, M. de P.; SOUZA, S. M. Custos do trabalho feminino: imagens e realidade no ABC Paulista. In: ABRAMO, L. (Ed.). **Questionando um mito: custos do trabalho de homens e mulheres**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2005. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/publication>>. Acesso em: 28 out. 2013.

LIMA, M.; RIOS, F.; FRANÇA, D. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho. In: _____. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: IPEA, 2013. p. 53-80.

LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (Org.). **In/Exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007. 231 p.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 184 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013. 128 p.

MACHADO, L. R. de S. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de institutos federais de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 43, maio/ago. 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 jul. 2014.

MACHADO, R. Introdução. In: FOUCAULT, M. **Microfísica de poder**. 26. ed. São Paulo: Graal, 2013.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.

MARTINS, R. X.; RIBEIRO, C. M. Mestrado profissional em educação e inovação na prática docente. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 10, p. 423-446, 2013.

MENDONÇA, S. R. de. **Estado e educação rural no Brasil: alguns escritos**. Niterói: Vício de Leitura; FAPERJ, 2007. 116 p.

MEYER, D. E. et al. Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, out./dez. 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000400007&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 24 jan. 2015.

MEYER, D. E.; KLEIN, C. Um olhar de gênero sobre a inclusão social. In: REUNIÃO NACIONAL DA REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/181-trabalhos-gt23-genero-sexualidade-e-educacao>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. 374 p.

MÜLLER, M. T. A educação profissionalizante no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. In: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (Org.). **Educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas: Alínea, 2013. p. 85-122.

NEVES, M. de A. Anotações sobre trabalho e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 49, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 mar. 2014.

NOGUEIRA, M. das D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, D. S. de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UnB, 2001. p. 57-71.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

OLIVEIRA, M. A. S. M. **Programa mulheres mil no Instituto Federal de Sergipe: interfaces com a educação e o trabalho**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

OLIVEIRA, M. R. P. de. **Formar cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na primeira república**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2003. 122 p.

PACHECO, E. Prefácio. In: SOUZA, E. C. L. de; CASTIONI, R. (Org.). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: UnB, 2012. p. 7-12.

PARAÍSO, M. A. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. 192 p.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 173-210.

RIBEIRO, P. R. C.; ÁVILA, D. A. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias...: a narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: SILVA, G. R.; HENNING, P. C. (Ed.). **Pesquisas em educação: experimentando outros modos investigativos**. Rio Grande: FURG, 2013. p. 71-78.

ROCHA, T. **A função do educador**. Disponível em: <<https://social.stoa.usp.br/articles/0015/9013/A-funcao-do-educador-por-Tiao-Rocha.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

ROMANO, J. O. Empoderamento: recuperando a questão do poder no combate à pobreza. In: ROMANO, J. O.; ANTUNES, M. (Ed.). **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Actionaid Brasil, 2002. p. 9-20.

ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, 2001.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. In: MELO, H. P. de; PISCITELLI, S. W. M.; PUGA, V. L. (Org.). **Olhares feministas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2009. p. 117-150.

RUQUOY, D. Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In: ALBARELLO, L. et al. (Ed.). **Práticas e métodos de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1995. p. 84-116.

SANTOS, Y. G. dos. Família, trabalho e religião das mulheres assistidas em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 400-421, jun. 2014.

SANTOS, Y. G. dos; ROSAS, R. E. Assistência e família na América Latina: vínculos sociais, intimidade e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 152, p. 264-269, jun. 2014.

SARAMAGO, J. **Todos os nomes**. Lisboa: Caminhos, 1997. 279 p.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/04/23/o-conceito-de-genero-por-joan-scott-genero-enquanto-categoria-de-analise/>>. Acesso em: 3 nov. 2013.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHORES, E. F. **Manual de portfólio**: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: Artmed, 2001. 160 p.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 120 p.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a. p. 185-201.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b. 156 p.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 125 p.

SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 264 p.

SOUZA, N. V. de; RIBEIRO, S. V. C. Olhares sobre o acordo bilateral Mulheres Mil, Brasil/Canadá e a metodologia de identificação de saberes como política pública educacional: profissionalização, saberes e memórias. **Revista Conexões, Ciência e Tecnologia**, Fortaleza, v. 8, n. 1, mar. 2014. Disponível em: <<http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/678>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. de. (Org.). Consolidando o campo da investigação em política educacional. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. de (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

VEIGA-NETO, A. Apresentação. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 7-13.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 160 p.

XIMENES, D. de A. **Vulnerabilidade social**. Disponível em:
<<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=235>>. Acesso em: 15
jan. 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre:
Bookman, 2015. 290 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Nota explicativa sobre o trabalho

1) O presente trabalho teve como título inicial “**Formação de trabalhadoras:** o Programa *Mulheres Mil* sob o olhar de seus/suas educadores/as e educandas”, porém, no decurso do processo de investigação, para consecução dos objetivos de pesquisa, houve necessidade de priorizar nas análises dos dados as narrativas referentes ao segmento dos/das educadores/educadoras. Assim, entendemos que quaisquer divergências encontradas no atual título e aquele formulado em sua versão experimental, registrado no termo de autorização apresentado à instituição em que esta pesquisa foi desenvolvida, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que foi apresentado aos sujeitos pesquisados e no parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos se justificaram pela necessidade de adequá-lo ao movimento de pesquisa.

2) Adequamos o título para “**Formação de trabalhadoras:** o Programa *Mulheres Mil* sob o olhar de suas educadoras” porque as entrevistas foram realizadas com mulheres apenas.

3) Embora tenhamos utilizado o rigor científico com base nas normatizações da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT e da Normalização e Estrutura de Trabalhos Acadêmicos da UFLA, assumimos o compromisso político de refutar quaisquer padronizações na linguagem escrita que insistem na sobreposição do gênero masculino. Portanto, tomaremos nossos registros apontando os gêneros cabíveis em uma produção escrita: o/a.

4) A identidade da instituição pesquisada foi declarada no texto, porque no estado de Minas Gerais existem os Institutos Federais do “Norte de Minas”, “Sudeste de Minas”, “Sul de Minas”, “Triângulo Mineiro” e “Minas Gerais”. Como os Institutos Federais atendem a mesorregiões, o fato de declarar que a pesquisa foi desenvolvida na região do sul de Minas Gerais, bastaria por si só, para identificar a instituição, além disso, apenas os Institutos Federais desenvolveram/desenvolvem o Programa *Mulheres Mil*.

5) Entendemos que, para que este trabalho dialogue com outras produções acadêmicas, ele precisa estar contextualizado no local em que foi desenvolvido. Todos os demais trabalhos acadêmicos elaborados no país sobre o Programa *Mulheres Mil*, dissertações/teses, declaram o nome do Instituto Federal em que a pesquisa foi realizada.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista Educadoras



Dimensão I: identificação

Dados de registro

Sujeito de pesquisa nº: _____ Data: _____ Local: _____

Horário de início: _____ Horário de término: _____

Nome do entrevistado: _____ Idade: _____

Qual a sua formação inicial (licenciatura/bacharelado)?
Você tem quantos anos de experiência no magistério? Todos eles no Instituto ou lecionou antes em outras escolas?
Você já lecionou para adultos anteriormente?

Dimensão II: demanda específica de pesquisa

Como ficou sabendo do programa Mulheres Mil?
Por que se interessou em atuar na proposta?
Conte-me sua experiência de atuação no programa Mulheres Mil.
Qual(is) disciplina(s) você lecionou?
Você estudou o referencial metodológico/pedagógico do programa.
Como foi realizado seu planejamento curricular para o programa. Foi diferente dos que você está acostumado a fazer (quais foram as diferenças – se houver)?
Pensando no trabalho coletivo dos professores, você acredita que a adoção dos temas transversais vinculados à perspectiva de gênero, sustentabilidade, violência promoveu benefícios para estas mulheres? Por que?
Quais foram os maiores desafios de atuar no programa? É uma proposta que atende à demanda local? Quais foram as limitações? Quais foram as vantagens?

Dimensão III: demanda de pesquisa para o(a) educador/educadora da área de formação profissional

Como foram escolhidas as áreas de formação profissional a serem ofertadas a estas mulheres?
Como o curso trabalhou os conteúdos na relação com o saber das educandas?
Como o curso oportunizou/possibilitou a troca de saberes entre as educandas?
É possível que elas consigam uma nova oportunidade de trabalho a partir da formação obtida? O que falta para que isso ocorra (se é que falta)?
Como você se sentiu trabalhando com a metodologia do programa? Ela possibilita a identificação dos saberes?
Os Instituto Federais são instituições credenciadas pelo MEC para realizar o reconhecimento de saberes advindos do trabalho. Pela sua experiência e pela experiência adquirida no Mulheres Mil, você acredita que a metodologia do programa pode ser utilizada/transposta para o reconhecimento de saberes de qualquer outro trabalhador?

APÊNDICE C – Ofício de autorização do Diretor Geral do Câmpus

Ao Senhor
Miguel Angel Isaac Toledo del Pino
Diretor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IFSULDEMINAS, Câmpus Inconfidentes
Inconfidentes – MG

Lavras(MG), 17 de setembro de 2014.

Senhor Diretor:

Servimo-nos do presente para solicitar de Vossa Senhoria autorização para realizar um projeto de pesquisa intitulado: ***Formação de trabalhadoras: O Programa Mulheres Mil sob o olhar de seus/suas educadores(as) e educandos(as)***.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, se valerá de dados levantados junto à Coordenação Geral do Programa Mulheres Mil e de entrevistas com algumas alunas egressas e professores que atuaram nos anos 2012 e 2013.

Serão abordadas questões relativas ao desenvolvimento do programa no Câmpus com a finalidade de produzir uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA.

Será necessário o acesso aos dados cadastrais das alunas egressas para que as entrevistas possam ser agendadas e a documentos do programa que a Coordenação possa nos disponibilizar (projeto pedagógico, matriz curricular, relação ingressantes/concluintes, etc.). Quanto aos professores, agendaremos as entrevistas de modo a não comprometer o andamento das atividades da instituição.

Firmamos o compromisso ético de resguardar as identidades do local e das/os participantes envolvidas/os na pesquisa.

Atenciosamente,

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Lavras – UFLA

Cleonice Maria da Silva
Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado/convidada a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária e anônima da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, uma cópia ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável.

I. TÍTULO DO TRABALHO EXPERIMENTAL

Formação de trabalhadoras: o Programa Mulheres Mil sob o olhar de seus/suas educadores(as) e educandas

Pesquisadora Responsável: Cleonice Maria da Silva

Professor Orientador: Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Instituição: Universidade Federal de Lavras

II. OBJETIVOS

Compreender funcionamento do curso de formação profissional realizado pelo Programa Mulheres Mil no IFSULDEMINAS, Câmpus Inconfidentes.

III. JUSTIFICATIVA

O Governo Federal tem realizado diversos projetos de formação profissional nos municípios brasileiros, dentre eles, o Programa Mulheres Mil. Vários programas são criados e depois extintos sem que se registre a avaliação que os usuários(as) ou agentes públicos, que desenvolveram a proposta, fazem dele. Neste sentido, consideramos importante que as pessoas envolvidas nesse processo formativo sejam ouvidas sobre o desenvolvimento do programa para que esses dados possam servir de base na elaboração de programas ou políticas públicas que tenham por objetivo a formação de trabalhadores/trabalhadoras.

IV. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa envolverá 12 sujeitos: 7 (sete) mulheres concluintes do programa; 5 (cinco) professores/professoras que atuaram no programa, aqui chamados educadores/educadoras. Os procedimentos metodológicos serão revisão de literatura, pesquisa de campo e entrevista com os educadores/educadoras e educandas que participaram do programa nos anos 2012 e 2013. As entrevistas serão agendadas antecipadamente com as educandas e com os professores/professoras. O local será aquele definido pelos voluntários da pesquisa, ou seja, aquele ambiente em que estes se sentirem mais à vontade. A pesquisa tem autorização do Diretor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, IFSULDEMINAS, Câmpus Inconfidentes.

V. RISCOS ESPERADOS

Entendemos que esta pesquisa não apresenta riscos de ordem física ou moral aos participantes. As dúvidas que porventura surgirem sobre a finalidade da pesquisa, análise e destinação dos dados serão resolvidas com a apresentação do Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido e com as explicações da Pesquisadora Responsável. O fato da participação na pesquisa ser voluntário ajuda a minimizar os riscos. Ademais, a identidade dos participantes será preservada. Asseguramos que as informações serão usadas somente para fins desta pesquisa.

VI. BENEFÍCIOS

Endereço: Campus Universitário da UFLA, Departamento de Educação – DED, caixa postal 3037. Telefone: (035) 3829-5182 Produzir conhecimento/informações sobre os processos de educação dos trabalhadores(as) que tenham relação com as políticas públicas e demandas sociais sobre relações de gênero e educação profissional.

VII. RETIRADA DO CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária. Seu consentimento em relação à participação na pesquisa poderá ser retirado sem quaisquer danos, da mesma forma que procedimentos metodológicos e demais questionamentos poderão ser interrompidos e/ou recusados, se necessário.

Quaisquer dúvidas surgidas, sugerimos entrar em contato com o orientador e ou pesquisadora responsável pelo e-mail _____, telefone _____.

VIII. CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Não há previsão de suspensão da pesquisa e a mesma será encerrada quando as informações desejadas forem obtidas.

IX. CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu _____ RG _____ e inscrito(a) no CPF número _____, idade _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo, *Formação de trabalhadoras: o Programa Mulheres Mil sob o olhar de seus/suas educadores(as) e educandos(as)* como sujeito da pesquisa. Declaro ter sido devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Cleonice Maria da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido ainda o sigilo e a possibilidade de retirada de meu consentimento a qualquer momento, sem que esta ocorrência conduza a quaisquer penalidades.

Inconfidentes, ____ de _____ de 20 ____.

NOME LEGÍVEL: _____

ASSINATURA: _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-1127.

Eu, **Cleonice Maria da Silva**, responsável pelo projeto de pesquisa *Formação de trabalhadoras: o Programa Mulheres Mil sob o olhar de seus/suas educadores(as) e educandos(as)*, declaro que obtive, de forma voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa (ou representante legal) para a participação e realização deste estudo.

Assinatura da pesquisadora responsável
Cleonice Maria da Silva

Assinatura do orientador da pesquisa
Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

APÊNDICE E - Parecer consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos favorável a realização da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE TRABALHADORAS: O PROGRAMA MULHERES MIL SOB O OLHAR DE SEUS/SUAS EDUCADORES(AS) E EDUCANDAS

Pesquisador: Cleonice Maria da Silva

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 36899214.3.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 976.133

Data da Relatoria: 27/02/2015

Apresentação do Projeto:

OK

Objetivo da Pesquisa:

OK

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

OK

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

OK

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

OK

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as solicitações foram atendidas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

UF: MG **Município:** LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

CEP: 37.200-000

E-mail: coep@nintec.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 976.133

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao final da realização do projeto o pesquisador deverá apresentar um relatório final do mesmo ao COEP.

LAVRAS, 06 de Março de 2015

Assinado por:
Giancarla Aparecida Botelho Santos
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufla.br