



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS – MAPP

PATRÍCIA DAMASCENO

**O PROGRAMA MULHERES MIL PELA VIA TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA
EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO**

FORTALEZA

2017

PATRÍCIA DAMASCENO

O PROGRAMA MULHERES MIL PELO VIA TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA
EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará na linha Educação e Mudanças Sociais, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra.

Orientadora: Prof^a Dr^a Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D162p Damasceno, Patrícia.
O Programa Mulheres Mil pela via Trabalho e Educação : Uma experiência desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão / Patrícia Damasceno. – 2017.
120 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo..

1. Políticas Públicas para Mulheres. 2. Educação Profissional. 3. Trabalho. I. Título.

CDD 320.6

PATRÍCIA DAMASCENO

**O PROGRAMA MULHERES MIL PELO VIA TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA
EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, da Universidade Federal do Ceará na linha Educação e Mudanças Sociais, como requisito parcial para a obtenção do título de mestra.

Orientadora: Prof^a Dr^a Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo.

APROVADO EM ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Pós-Doutora Alba Maria de Pinho Carvalho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Antonia Rozimar Machado e Rocha
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Às mulheres trabalhadoras que vivenciam
cotidianamente a exploração da sociabilidade
do capital.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Edmilson e Maria das Dores (minha fortaleza!). Obrigada pelos ensinamentos, dedicação, encorajamento, proteção, amor e respeito.

Às interlocutoras da pesquisa, mulheres de mil cores, mil sonhos, mil lutas! Muito obrigada.

Ao companheiro de tantas “viagens” João Paulo Oliveira, de sempre e para sempre.

Às minhas irmãs Dayse Olívia Damasceno e Sandra Rejane Damasceno, mulheres de luta!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, campus Timon, pelo incentivo, apoio e pelas condições favoráveis para a concretização desta pesquisa.

À coordenação do Programa Mulheres Mil do IFMA - Campus Timon.

Às companheiras de trabalho Retieli Silva, Denyse Pontes, Vilma Paz e Beatriz Mirna por sonharem comigo essa etapa acadêmica.

A Escola Municipal Humberto Reis da Silveira, minha origem, meu chão educativo.

À Professora Dr^a Gema Esmeraldo, que me deu a mão e permitiu que eu não ficasse, como diz o poeta, à margem de mim mesma. Obrigada pela inspiração inaugural na militância feminista.

A professora Dr^a. Antonia Rozimar Machado e Rocha por me iluminar nos caminhos da pesquisa em Trabalho e Educação, com leveza e sapiência.

A professora pós-doutora Alba Maria de Pinho Carvalho por me apresentar a pesquisa a partir da metáfora da tecelagem, nela, inúmeras tramas ora convergem, ora divergem, para imprimir cor, rigidez, espessura, elasticidade, resistência, leveza, mas, sobretudo, forma à criação imaginada (tecido). De igual modo, o caminho da pesquisa se encontra entrelaçada na dinamicidade econômica, política, nas relações de poder e no metabolismo social que perpassam a história da humanidade.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, pelo incentivo e ensinamentos na produção desta dissertação.

Aos amigos e amigas da 8^a turma do MAPP/UFC, especialmente às amigas Clefra Guedelho e Chrystiane Campelo pela descoberta coletiva de que “a vida não cabe no *lattes*”, se faz necessário militar por dias melhores junto aos cenários de investigação que são plurais.

Aos amigos de sempre e para sempre Maria Helena Mendes, Neide Reis, Jucian Sousa e Arlete Rocha.

A todos, muito obrigada.

“Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia”. (João Guimarães Rosa).

RESUMO

A presente pesquisa investiga a Política Pública de Educação Profissional: Programa Mulheres Mil (PMM) oferecido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Maranhão (IFMA), campus Timon, no período de 2012 a 2014. Especificamente analisa o contexto político, econômico e social vigente no país durante o período de regulamentação do PMM e seus impactos sobre as políticas sociais, dando centralidade a educação profissional ao investigar as intenções e contradições da proposta de qualificação profissional do Programa; identificar as percepções das egressas acerca dos cursos de qualificação ofertados pelo Programa e do incentivo à elevação da escolaridade e evidenciar os lugares que as mulheres egressas do PMM ocupam no mundo do trabalho. O Programa Mulheres Mil é uma das ações do Plano Brasil Sem Miséria do Governo Federal Dilma Rousseff (2011-2014), pertencendo ao eixo inclusão produtiva, juntamente com outros programas de qualificação profissional. Estes programas são executados pelos Institutos Federais. O objetivo do Programa Mulheres Mil é promover a qualificação profissional de mulheres em situação de vulnerabilidade social para a inserção no mundo do trabalho e incentivá-las à elevação da escolaridade. Portanto, ao se refletir sobre essa pretensão, presente em seu texto oficial, é necessário problematizar a concepção do acesso de mulheres, em situação de vulnerabilidade, à educação e ao mundo do trabalho. A questão é se tais concepções referem-se a uma possibilidade de elevação da escolaridade e inclusão profissional ou concorrem para reforçar a inserção no mundo do trabalho sob o comando do capital. Assim, esta pesquisa partiu do seguinte questionamento: até que ponto a formação profissional oferecida pelo PMM garante a inserção das mulheres egressas no mercado de trabalho em constante mutação? Ao garantir, qual o tipo de inserção no mercado de trabalho? Quais as mudanças provocadas em suas vidas após a conclusão dos cursos oferecidos pelo Programa? Como é promovido o incentivo à elevação da escolaridade? Tais questões envolvem uma perspectiva analítica do processo capaz de relacionar o conteúdo do Programa ao contexto de sua formulação, implantação e execução, em níveis nacional e local. Assim, para responder a essas perguntas foi realizada uma pesquisa qualitativa. Entretanto, os dados quantitativos também foram considerados na pesquisa. Buscou-se dialogar com pensadores nas áreas do capitalismo contemporâneo, trabalho, educação profissional e gênero. Dentre eles, Antunes (2004,2012), Alves (2007, 2014), Carvalho (2016), Kuenzer (2010), Scott (1990), Hirata (2003, 2011), de forma a fortalecer as bases analíticas para a investigação do objeto de estudo. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas. Finalmente, a análise dos dados foi inspirada na metodologia da avaliação em profundidade e nos princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 1994) articulados ao referencial teórico pesquisado que apontaram para os seguintes resultados: a qualificação profissional promovida pelo PMM não é suficiente para a inserção no mercado de trabalho e quando esta inserção se efetiva contempla apenas uma ocupação em trabalhos simplórios, desregulamentados e precarizados, reforçando os interesses da lógica do capital e os ditames do Banco Mundial para as políticas focalizadas numa perspectiva compensatória. Quanto ao incentivo à elevação da escolaridade destaca-se o (re)ingresso à educação formal de uma parcela significativa das egressas do PMM. Os achados também revelam que a educação pode ser um caminho e a escola um dos *locus* de problematização e desconstrução das desigualdades entre homens e mulheres.

Palavras-chave: Políticas Públicas para Mulheres. Educação Profissional. Trabalho.

ABSTRACT

The present research investigates the Public Policy of Professional Education: Program Thousand Women (PMM) offered at the Federal Institute of Education, Science and Technology of the state of Maranhão (IFMA), Timon campus, from 2012 to 2014. Specifically, it analyzes the political, economic and social context prevailing in the country during the period of regulation of the PMM and its impacts on social policies, specifically, professional education; It investigates the intentions and contradictions of the proposal of professional qualification of the Program; it identifies the students' perceptions about the courses of qualification offered by the Program and the incentive to increase schooling; it highlights the places that women in PMM occupy in the world of work. The Thousand Women Program is one of the actions of the Dilma Rousseff Federal Government Plan (2011-2014), belonging to the productive inclusion axis, along with other professional qualification programs. These programs are run by the Federal Institutes. The objective of the Thousand Women Program is to promote the professional qualification of women in situation of social vulnerability for insertion in the world of work and to encourage them to raise their schooling. Therefore, when reflecting on this pretension, present in its official text, it is necessary to question the conception of the access of women, in a situation of vulnerability, to education and the world of work. The question is whether such conceptions refer to a possibility of raising schooling and professional inclusion or compete to strengthen the insertion in the world of work under the command of capital. Thus, this research started with the following question: to what extent does the professional training offered by the PMM guarantee the insertion of women in the labor market in constant change? If so, what kind of insertion in the labor market? What changes have taken place in their lives after the conclusion of the courses offered by the Program? How is the raise of higher education promoted? This issue involves an analytical perspective of the process that relates the content of the Program to the context of its formulation, implementation and execution, at the national and local levels. Thus, to answer these questions a qualitative research was carried out. However, the quantitative data were also considered in the research. We sought to dialogue with thinkers in the areas of contemporary capitalism, work, professional education and gender. Among them, Antunes (2004,2012), Alves (2007, 2014), Carvalho (2016), Kuenzer (2010), Scott (1990) and Hirata (2003, 2011), in order to strengthen the analytical bases for the study object. Field research was conducted through an interview. Finally, the analysis of the data was inspired by the methodology of the in-depth evaluation and the principles of content analysis (BARDIN, 1994) articulated to the researched theoretical framework that pointed to the following results: the professional qualification promoted by PMM is not enough for the insertion In the labor market and when this insertion becomes effective it only contemplates an occupation in simple, deregulated and precarious jobs, reinforcing the interests of the logic of capital and the dictates of the World Bank for policies focused on a compensatory perspective. As for the incentive to increase schooling, we highlight the (re)entry into formal education of a significant portion of PMM graduates. The findings also reveal that education can be a way and school one of the loci of problematization and deconstruction of inequalities between men and women.

Keywords: Public Policies for Women. Professional Education. Job.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Fluxograma da execução do PRONATEC/BSM Mulheres Mil	64
Gráfico 2 – Faixa etária das entrevistadas	84
Gráfico 3 – Estado civil das interlocutoras da pesquisa	85
Gráfico 4 – Quantidade de filhos das interlocutoras da pesquisa.....	85
Gráfico 5 – Renda familiar das egressas do PMM	86
Gráfico 6 – Escolaridade das mulheres antes e depois da certificação pelo PMM	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos cursos do Programa Mulheres Mil – IFMA/ <i>Campus</i> Timon	72
Quadro 2 – Disciplinas da base comum dos cursos ofertados pelo IFMA/ <i>Campus</i> Timon....	77
Quadro 3 – Disciplinas específicas dos cursos ofertados pelo IFMA/ <i>Campus</i> Timon	79
Quadro 4 – Ocupações/atividades realizadas pelas mulheres egressas do PMM.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABC – Agência Brasileira de Cooperação
- ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
- BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CADÚNICO – Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal
- CEDAW – Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CERTIFIC – Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
- CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
- CNDM – Conferência Nacional dos Direitos da Mulher
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CF/88 – Constituição Federal de 1988
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FIC – Formação Inicial Continuada
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- GDE – Gênero e Diversidade na Escola
- GPP-GeR – Gestão em Políticas Públicas de Gênero e Raça
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LOA – Lei do Orçamento Anual
- MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
- MEC – Ministério da Educação

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos
ONU – Organização das Nações Unidas
PBF – Programa Bolsa Família
PBSM – Plano Brasil Sem Miséria
PIPE – Promoção de Intercâmbio de Conhecimento para Promoção da Equidade
PMM – Programa Mulheres Mil
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPM – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA – Plano Plurianual
PROFUNCIONÁRIO – Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEV – Secretaria de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres
SNIG – Sistema Nacional de Informações por Gênero
SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres
TCH – Teoria do Capital Humano
UFC – Universidade Federal do Ceará
UNESCO – Organização das Ações Unidas para a Educação
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: diálogos e escolhas teórico-metodológicas da pesquisa	17
2.1 Caminhos metodológicos da pesquisa.....	23
3 POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: a questão das políticas de educação profissional.....	26
3.1 A Educação Profissional e seu enfoque nas transformações no mundo do trabalho	27
3.2 A Educação Profissional no Brasil: elementos para entender o PMM.....	33
3.2.1 A Reforma da Educação Profissional nos governos Lula (2003 – 2006) e (2007-2010)	37
3.2.2 A política da Educação Profissional nos governos Dilma Rousseff (2011– 2014) e (2015-2016)	41
4 O PROGRAMA MULHERES MIL E SUAS BASES ARGUMENTATIVAS.....	45
4.1 As Políticas Públicas para Mulheres no Brasil	46
4.2 O Programa Mulheres Mil: do Projeto-piloto à Política Pública	57
4.2.1 O Programa Mulheres Mil no âmbito do PRONATEC	63
4.3 Trabalho e Educação: conceitos epistemológicos do PMM.....	65
4.4 Caracterização do Programa Mulheres Mil no IFMA – campus Timon	70
5 O PROGRAMA MULHERES MIL NO IFMA: uma proposta de inclusão produtiva e educacional na voz das egressas.....	81
5.1 Perfil socioeconômico: quem são as mulheres mil?	83
5.2 Percepções das egressas sobre o PMM	87
5.2.1 Interesse na inscrição e realização dos cursos ofertados pelo PMM	87
5.2.2 Rotina antes da realização do curso	88
5.2.3 Mudanças na vida das mulheres após a certificação	93
5.3 A (Re) inserção profissional das egressas	94
5.4 O PMM e sua proposta de incentivo à elevação da escolaridade.....	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSAS PMM	116
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	118
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL – IFMA – CAMPUS TIMON.....	120

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Mulheres Mil (PMM), desenvolvido na Rede Federal de Educação Tecnológica do Brasil como política pública de formação profissional, implantada no ano de 2011, no primeiro mandato presidencial de Dilma Rousseff (2011-2014). O mesmo vislumbra uma qualificação profissional para a inserção no mercado de trabalho e o estímulo à educação formal de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Sendo o PMM de amplitude nacional, o Estado do Maranhão se configura como campo exequível para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que ofereceu turmas desde o ano de 2009, ainda como projeto piloto. Para este estudo, refletiu-se especificamente, sobre a experiência desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus Timon¹ - nos anos 2012 a 2014. No referido campus, ainda não tinha sido realizada nenhuma investigação dessa natureza, considerando que ele é relativamente novo, pois o início de suas atividades se dá a partir de 2010. Esse fato nos cerca de maior responsabilidade por entendermos que este estudo tanto amplia a visibilidade das condições de desenvolvimento profissional e educacional das interlocutoras da pesquisa como também do campus quanto ao fomento à formação profissional.

Partimos do pressuposto de que os Institutos Federais representam um novo *locus* educativo. Mais do que isso, *locus* em expansão, com muitas especificidades. Para tanto, é preciso compreender a formação profissional para trabalhadoras a partir do PMM e nele evidenciada. Não podemos deixar de situá-la em seus contextos histórico, político e social, contribuindo com o debate, de modo a fomentá-lo.

O Programa Mulheres Mil faz parte das ações do Plano Brasil Sem Miséria (PBSM), articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecidas pelo primeiro Governo Federal Dilma Rousseff (2011-2014). Foi instituído pela Portaria do MEC nº 1.015, do dia 21 julho de 2011 e integra um conjunto de ações que consolidam as políticas públicas e diretrizes governamentais de inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade e está alinhado a um contexto e conjunto de prioridades das políticas públicas e das diretrizes da política externa do Governo Brasileiro, entre elas o alcance do projeto Metas Educativas 2021, promovido pela Organização dos Estados Ibero-

¹ A partir deste ponto, em todo o trabalho, sempre que nos referirmos ao IFMA, será ao *campus* de Timon.

Americanos (OEI) e aprovado pelos chefes de Estados e Governos dos países membros, em dezembro de 2010.

O referido programa é uma iniciativa do Ministério da Educação, desenvolvido através da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SETEC), como instituição coordenadora do PMM, com amplitude nacional. Nas esferas locais, são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia os responsáveis por sua execução. Tem como objetivo, na esfera nacional, oferecer as bases de uma política social de inclusão a mulheres em situação de vulnerabilidade social, por meio do acesso à educação profissional, ao emprego e à renda. Especificamente, o Programa Mulheres Mil propõe estimular a inclusão educacional, produtiva e social de mulheres em situação de vulnerabilidade, mediante distintas vias: acesso à Educação Profissional e Tecnológica; oferta de cursos de programas de Educação Profissional e Tecnológica, com incentivo à elevação da escolaridade e formação cidadã; articulação de mecanismos e conexões para a inserção das egressas no mundo do trabalho, estimulando o empreendedorismo, as formas associativas solidárias e a empregabilidade (BRASIL, 2011a).

Diante do exposto, o PMM evidencia a promoção de qualificação profissional como ferramenta capaz de inserir mulheres, em geral, desempregadas, pobres e com pouca escolaridade no mundo do trabalho e conseqüentemente na geração de trabalho e renda.

No IFMA, já foram ofertados, através do Programa Mulheres Mil, os cursos nas modalidades: costureira, cuidadora de idoso e aplicadora de revestimento cerâmico, totalizando 05 (cinco) turmas, com 165 (cento e sessenta e cinco) mulheres concludentes. A finalidade é oferecer formação profissional, com possibilidade de acesso a emprego e renda, às mulheres em situação de vulnerabilidade social da cidade de Timon, nela compreendidas as zonas urbana e rural.

A oferta do PMM justifica-se também à luz dos objetivos da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que dispõe sobre a criação dos Institutos Federais, a saber:

II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional. (Lei nº11.892/2008, Seção III, art. 70).

A escolha pelo objeto de estudo decorre do fato desta pesquisadora ter ingressado no IFMA, em 2012, para exercer o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, iniciando o seu exercício como membro de uma equipe para elaborar o projeto e coordenar a implantação do

Programa Mulheres Mil no *campus* Timon e, posteriormente, assumindo a função de Supervisora do Programa, ao ser incorporado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Esta experiência nos inquietou a passos lentos, mas atentos, sobre a importância de reelaborar nossas experiências, de modo a abrir um canal de ação-reflexão-ação junto aos nossos pares, e, neste momento, nos tornamos sujeitos da nossa história, do nosso chão. Devo dizer que a escolha desse tema é resultado de uma trajetória mais ampla de minhas experiências como pedagoga da educação básica e como pesquisadora principiante em um grupo de estudos sobre políticas de promoção de igualdade e valorização da diversidade gênero-étnico-cultural no Estado do Maranhão.

Assim, fomos impulsionados a questionar como as ações do Programa vêm se efetivando na vida das egressas, especificamente no que diz respeito à sua inserção, permanência e êxito no mercado de trabalho, considerando a conjuntura sociopolítica e econômica em que o PMM foi criado e executado no país, bem como os avanços do nível de escolaridade das egressas do programa. Visa, ainda, a contribuir para a história da educação profissional ao abordar programas específicos como o PMM, visto que a maioria dos trabalhos que tratam do referido Programa abordam apenas a dimensão de gênero. 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.

Vale evidenciar que precisamos sair do lugar com o qual estamos acostumados e, aparentemente, confortáveis e seguir em busca dessa realidade, vivenciando novas perspectivas. Nesse sentido, Freire (2001) considera que a alegria não se constitui apenas no encontro do achado, mas, também, faz parte do processo da busca. Queremos nascer, renascer, viver e reviver permanentemente pela presença de um olhar crítico numa perspectiva analítica do processo para além dos documentos e dados oficiais, capaz de relacionar o conteúdo do Programa ao contexto de sua formulação e implantação, em nível nacional e local, para, a partir daí, empreender a avaliação dessa política de forma a contribuir para o desvelamento de um discurso ideológico que, progressivamente, está permeando as políticas públicas para formação profissional. Discurso que, longe de promover efetivamente sua inserção pelo trabalho, acaba por acentuar a responsabilidade por sua situação de desemprego apoiado no constructo ideológico da empregabilidade e empreendedorismo.

O Programa Mulheres Mil apresenta-se como uma política pública de formação profissional que objetiva possibilitar o acesso à educação profissional e tecnológica de um "alunado não tradicional"; e articular mecanismos e conexões para a inserção no mundo do

trabalho, estimulando o empreendedorismo, as formas associativas e a empregabilidade (BRASIL, 2011a). Portanto, ao se refletir sobre esta pretensão, presente em seu texto oficial, é necessário problematizar: até que ponto a formação profissional proposta pelo PMM garante a inserção das mulheres egressas do Programa no mundo do trabalho em constante mutação? Se garante, que tipo de inserção? Quais as mudanças provocadas em suas vidas após a conclusão dos cursos oferecidos pelo Programa? Como é realizado o incentivo à elevação da escolaridade no PMM?

Tais questões envolvem perspectivas analíticas do processo para além dos documentos e dados oficiais, capaz de relacionar o conteúdo do Programa ao contexto social, político e econômico de sua formulação, implantação e execução, em nível nacional e local. Compreende-se que programas voltados para a inclusão educacional e produtiva para as mulheres estão condicionados ao cenário imposto pelo reordenamento do capital, pautado no neoliberalismo, em que as políticas públicas são influenciadas pelos ditames do Banco Mundial (BM), com a perspectiva de focalização de políticas de combate à pobreza de caráter meramente compensatório.

Valendo-se dessas perguntas de partida foi construído o objetivo de pesquisa que orientou o processo teórico-metodológico da pesquisa, qual seja: compreender as implicações do Programa Mulheres Mil para a inserção das egressas dos cursos oferecidos pelo PMM no mercado de trabalho e para o estímulo à educação formal, tendo em vista a formulação, o contexto e a trajetória institucional do Programa. Mais especificamente, o estudo se propõe a: analisar o contexto político, econômico e social vigente no país durante o período de regulamentação do PMM e seus impactos sobre as políticas sociais, notadamente, a educação profissional; investigar as intenções e contradições da proposta de qualificação profissional do Programa; identificar as percepções das egressas acerca dos cursos de qualificação ofertados pelo Programa e do incentivo à elevação da escolaridade; evidenciar os lugares que as mulheres egressas do PMM ocupam no mundo do trabalho.

A realização de uma pesquisa é uma tarefa instigante, que permite compreender os processos e dimensões histórica, econômica, cultural e social onde se localiza o objeto a ser pesquisado e as suas determinações. Assim, organizou-se esta pesquisa em seis seções: a primeira, introdutória e já em curso, é composta por uma breve explanação do objeto de estudo e suas problematizações, os objetivos a serem alcançados nesse percurso e as motivações para a realização desta pesquisa; na segunda seção apresentamos o desenho metodológico do trabalho realizado; na terceira seção, destacamos as políticas públicas no contexto do capitalismo contemporâneo, de forma a compreender a conjuntura em que se

criou e implantou políticas de educação profissional e mudanças estruturais no mundo do trabalho; na quarta seção, explicitamos as bases argumentativas do PMM e suas particularidades no IFMA; na quinta seção, é realizada uma análise da inclusão educacional e produtiva na voz das egressas; na sexta e última seção, elaboramos a síntese da pesquisa sobre o PMM como política de formação profissional bem como pontuamos encaminhamentos para outras discussões acerca da temática.

Na seção a seguir, explicitamos os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram esta pesquisa. Apresentamos uma discussão sobre a metodologia utilizada na investigação, bem como os procedimentos de produção de dados e seu plano de análise de dados.

2. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: diálogos e escolhas teórico-metodológicas da pesquisa

Para assumir o desafio de compreender o objeto de estudo, tomamos como pressupostos teórico-metodológicos o rigor do marxismo, a técnica de análise do conteúdo e a metodologia da avaliação em profundidade.

Trabalhamos ancorados no rigor do marxismo para compreender o sujeito como um ser histórico e social, visto que permite o estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade, considerando o seu movimento dialético, a partir da premissa de que tudo está em constante transformação. Nesse sentido consideramos as percepções dos sujeitos sobre o PMM, mas sem perder de vista o contexto político, econômico e social, bem como a realidade social que lhes antecedem. Além disso, observamos as questões que permeiam nosso objeto de estudo, seu nascedouro no contexto do capitalismo contemporâneo marcado pela política neoliberal, pelos ciclos de ajustes econômicos e pelas dinâmicas de um programa educacional para a formação de uma classe menos favorecida no contexto da divisão social e sexual do trabalho. Desse modo, observamos o PMM através de uma análise sócio-crítica.

Optamos pela metodologia de exposição através da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1994), para transcrever, categorizar e analisar as falas das mulheres entrevistadas de forma a mergulhar na realidade empírica, investigando a relação entre a formação profissional oferecida pelo PMM e a inserção das egressas no mundo do trabalho e o incentivo à elevação da escolaridade. Nesse sentido, Bardin (1994) esclarece que na pesquisa

qualitativa as inferências são fundamentadas na presença do índice, tema, palavra, personagem. No contexto desse trabalho, o tema foi o suporte para fundamentar as inferências quanto ao objeto de estudo.

E finalmente para fechar a triangulação metodológica proposta neste trabalho, discorreremos sobre os fundamentos da metodologia da avaliação em profundidade para entender como as políticas públicas são propostas, implantadas e executadas, considerando o contexto, as dimensões de sua formulação e execução.

Para a escolha dos fundamentos da avaliação em profundidade fizemos um estudo sobre os diversos autores que tratam da avaliação de políticas públicas. Vejamos:

O campo de avaliação das políticas públicas no Brasil é recente, revelando sua primeira produção bibliográfica em 2006 na obra de Nilson Holanda que, vislumbra a avaliação de programas e projetos e se preocupa com as definições básicas da área bem como aborda desde o planejamento e monitoramento até a avaliação propriamente dita, seus princípios teóricos e metodológicos.

Holanda apresenta um paradigma positivista de avaliação marcado pela análise de dados coletados em formatos padronizados, abordagem linear, teste de hipóteses, considerando a mensuração como linha de análise, restringindo os resultados a suas relações com os objetivos traçados, metas, custo/benefício e efetividade.

Os paradigmas de avaliação positivista têm eixo analítico linear, ou seja, verifica-se apenas se os resultados foram ou não atingidos. Para Lejano (2012), a avaliação não é linear e as hipóteses devem surgir de um processo circular. Foca na análise de conteúdo e no contexto processual.

Nesse sentido, esta primeira geração, denominada por Guba e Lincon (2011), de mensuração, não atende aos objetivos propostos nesta pesquisa, uma vez que os métodos clássicos, que partem de uma lógica linear, calcada em testes de hipóteses e na mensuração do objeto de estudo, limitam a compreensão da política na forma como ela realmente ocorre e é vivida (experienciada) por uma multiplicidade de atores.

Guba e Lincoln (2011) defendem que a avaliação apareceu como resultado de um processo histórico evolutivo e “(...) distinguem três gerações de avaliação que, em sua opinião, correspondem a outras tantas perspectivas, abordagens e significados, que é possível identificar ao longo dos últimos cem anos”. Reconhecem que as três concepções das avaliações são distintas, ou seja, caracterizadas pela mensuração, descrição e juízo de valor, mas são complementares e vão acumulando algumas características da geração anterior, tornando-se cada vez mais complexas e sofisticadas. Por outro lado, apresentam

desvantagens, dentre elas, a tendência ao gerencialismo, incapacidade de acomodar o pluralismo de valores e comprometimento exagerado com o paradigma científico de investigação.

Guba e Lincoln (2011) propõem uma quarta geração de avaliação, de ruptura epistemológica com as três gerações anteriores, que responderá às dificuldades nelas detectadas. Assim, para os autores, a avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais. Utiliza métodos predominantemente qualitativos, não se pondo à parte a utilização de métodos quantitativos.

Os autores encaram a sua quarta geração como uma geração de ruptura, a qual se caracteriza por não estabelecer parâmetros ou enquadramentos. Estes são definidos através de um processo de negociação entre aqueles que, de alguma forma, estão envolvidos na avaliação. Em simultâneo, trata-se de uma geração de avaliação de referência construtivista, não só pela metodologia que é posta em prática, como também pela epistemologia que lhe está subjacente. Por outro lado não atende os anseios desta pesquisa, pois não acreditamos na neutralidade de um consenso entre os grupos de negociação. Segundo Arretche (2001, p. 29):

É certo que qualquer forma de avaliação envolve necessariamente um julgamento, vale dizer. Trata-se precipuamente de atribuir um valor, uma medida de aprovação ou desaprovação a uma política ou programa público particular, de analisar a partir de certa concepção de justiça (explícita ou implícita).

Desse modo, a avaliação não é, pois, um ato neutro, nem exterior às relações de poder. É um ato técnico e também político, que exige objetividade, ou seja, rigor científico.

Outra abordagem de avaliação de políticas públicas é denominada avaliação de processo. Defendida por Silva (2008), caracteriza-se como um modelo de avaliação de políticas e programas sociais que se volta principalmente à aferição de eficácia de um programa. Busca saber em que medida o programa (ou política) está sendo implementado de acordo com as diretrizes preestabelecidas, bem como verificar as relações entre o produto gerado e as metas previstas ou desejadas. É um tipo de avaliação que busca verificar a adequação entre os meios utilizados na implementação e os objetivos originais. A autora destaca ainda que a questão de centro da avaliação de processo é o funcionamento do programa e os serviços prestados, tendo como objetivos identificar os fatores determinantes do sucesso ou fracasso do processo de implementação de um programa; analisar os determinantes institucionais e socioculturais que podem explicar o êxito ou falha da implementação; apresentar aos responsáveis pelo programa propostas e recomendações de

alternativas visando a corrigir as distorções na consecução de metas e objetivos; coletar e sistematizar informações acerca do programa.

Os processos avaliativos são ferramentas capazes de conferir visibilidade às demandas na esfera das políticas públicas. Assim, na discussão sobre avaliação, pode-se inferir que se trata de um campo repleto de possibilidades e complexidade. Isso pode ser observado a partir da constatação das diversas abordagens, definições, bem como pelas dimensões, momentos e etapas de um determinado programa, projeto ou política ao serem avaliados.

A antropóloga Léa Rodrigues, em sua abordagem sobre a avaliação de políticas públicas, apresenta a metodologia denominada Avaliação em Profundidade para entender como as políticas públicas são propostas, implantadas e executadas, considerando o contexto, as dimensões de sua formulação e execução.

Nesse contexto, e levando em conta a especificidade do objeto em estudo, avaliar implica trabalhar diretamente com a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo, considerando simultaneamente a importância circunscrita nos aspectos do contexto social, econômico, político e cultural. Impõe-se a exigência de pensar uma perspectiva de avaliação em profundidade que busca valorizar os múltiplos aspectos da realidade, além de considerar aspectos referentes à importância da análise institucional, relações de poder, interesses e valores que atravessam os processos de formulação e implantação das políticas.

A partir da discussão na literatura sobre avaliação de políticas públicas, é possível inferir a existência de significativo número de autores que tende a enfatizar apenas os aspectos técnicos dos processos avaliativos. Assim, percebe-se uma preocupação cujo foco é centrado nos aspectos puramente econômicos e nos objetivos alcançados. Por outro lado, observa-se também uma ampla e crescente parcela de estudos sobre avaliações de políticas, cujo teor é qualitativo.

Diante dessas diferentes concepções de avaliação de políticas públicas, a perspectiva avaliativa deste trabalho é inspirada na proposta teórico-metodológica da Avaliação em Profundidade, de autoria de Rodrigues (2008, 2011), que destaca a interpretação das categorias de entendimento, as noções de tempo (percursos, trajetórias) e espaço (territorialidade), e em Lejano (2012), devido às suas contribuições através do método experiencial à avaliação de políticas públicas, que foca na noção de experiência e na articulação de métodos e técnicas quantitativos e qualitativos (surveys, etnografia, imagens). Este autor revela que, se quisermos compreender porque políticas e instituições falham ou funcionam, precisamos realmente penetrar no que realmente são essas entidades.

Assim, cabe então apresentar a proposta de avaliação em profundidade de Rodrigues (2008). Para a autora, avaliar

[...] implica considerá-la como extensão, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que por si só coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa de pesquisa.

[...] Tratar uma política pública ou programa a ela vinculado [...] implica considerar que sua avaliação só fará jus ao termo se operar a abrangência analítica para além da política em si, seu marco legal e seu conteúdo, e para além do recorte empírico, de forma que se possam realizar inferências mais gerais a partir de resultados localizados. Para tal, priorizam-se as noções de contexto, processo, trajetória, pluralidade, interação e multidimensionalidade (RODRIGUES, 2008, p. 11-13).

A metodologia da Avaliação em Profundidade propõe uma avaliação para entender as políticas públicas, considerando o contexto, as dimensões de sua formulação e implementação. Assim, Rodrigues toma como base quatro eixos de análise: conteúdo da política e/ou do programa, contemplando sua formulação, bases conceituais e coerência interna; análise de contexto de formulação da política; trajetória institucional; e o espectro temporal e territorial abarcado pela política ou programa.

No que se refere ao eixo da análise do conteúdo da política ou do programa, para realizá-lo, segundo Rodrigues (2011), o pesquisador precisa focar em três aspectos importantes: a formulação da política com ênfase nos seus objetivos apresentados em documentos institucionais, bem como os critérios apresentados na implantação, acompanhamento e avaliação; os conceitos, noções e valores inerentes nas diretrizes da política que lhe garantem legitimidade e sustentabilidade; e, finalmente, a verificação da coerência interna da política e efetivação desta de acordo com os objetivos propostos e base conceitual.

O segundo eixo da Avaliação em Profundidade, conforme Rodrigues (2011), trata da análise do contexto de formulação da política, levando em consideração o momento político, condições socioeconômicas e culturais, articulações em esfera local, regional, nacional e internacional, e mesmo transnacional, quando for o caso. De acordo com a autora, para realizar esta análise o pesquisador precisa ter uma visão ampla da política, compreendendo o programa em avaliação como parte de um conjunto de ações que têm implicações sociais, políticas e econômicas sobre a população beneficiária.

Este eixo de análise se aproxima do modelo de pesquisa avaliativa apresentado por Lejano (2012), que propõe novos referenciais teórico-metodológicos capazes de integrar

as perspectivas quantitativas e qualitativas de análise, de forma a alcançar um nível mais profundo de compreensão de questões não resolvidas pelos métodos tradicionais.

O modelo experiencial de Lejano (2012) tem como proposta metodológica uma análise de política que considera as dimensões da experiência e do entendimento, atentando para a complexidade dos fenômenos (seu caráter processual, contextual, dinâmico e flexível), só apreensível pelo entendimento de sua realização na prática. Afasta-se do modelo tradicional rejeitando teste de hipóteses, análises de efetividade, eficiência e eficácia e foco na noção de experiência, que significa compreender a política na prática, no diálogo com os que vivenciam a política, com recurso ao método etnográfico, modificando o desenho da avaliação – não mais linear, e sim um processo sinérgico onde os envolvidos participam de todas as etapas da pesquisa.

O terceiro eixo da Avaliação em Profundidade considera a trajetória institucional da política e/ou programa que possibilita uma melhor compreensão do que realmente ocorre no processo de formulação e implementação da política em estudo.

Nesse eixo, Rodrigues (2011) evidencia uma articulação com Gussi (2008), que propõe um lugar de destaque para a trajetória institucional no processo de avaliação de uma política e/ou programa, que forma parte de uma política se respaldando na noção de trajetória desenvolvida por Pierre Bourdieu. Gussi (2008), transpõe o conceito de trajetória de vida para as instituições, afirmando que elas, assim como uma vida, podem ser apreendidas pelos processos relativos aos múltiplos trajetos (deslocamentos) e posições que estas ocupam no campo social ao longo do tempo.

No último eixo de análise, denominado espectro temporal-territorial, a autora se refere ao percurso de uma política pelas vias institucionais e espaços socioculturais ao longo do tempo de sua implementação. Quanto a este aspecto, Rodrigues (2011) busca a contribuição de Gonçalves (2008), que afirma a necessidade de construção de indicadores socioculturais, que para a sua formulação é necessário um mapeamento junto aos beneficiários da política das seguintes dimensões: da economia (arranjos produtivos locais); das relações de poder locais em articulação com as esferas estadual e federal; da cultura, referindo-se aos valores, tradições e referenciais identitários locais; da geografia, referindo-se às particularidades locais quanto às condições físicas e climáticas; das redes de proteção social existentes nas localidades estudadas; das concepções e projetos de desenvolvimento locais existentes, bem como do sistema educacional.

Diante do contexto, das dimensões da formulação e da implantação do Programa Mulheres Mil, considerou-se neste estudo os fundamentos da avaliação em profundidade a

partir dos seguintes eixos: conteúdo do PMM, contemplando sua formulação, bases conceituais e coerência interna, tomando como instrumento de coleta de dados documentos oficiais do PMM; a análise de contexto de formulação da política, considerando o cenário político, social e econômico do país através de aportes teóricos; a trajetória institucional; e o espectro temporal e territorial abarcado pelo Programa, a partir da pesquisa de documentos institucionais do Programa no âmbito do IFMA.

Na subseção abaixo, apresentamos, de forma detalhada, o processo metodológico da pesquisa, considerando a metodologia da exposição através da análise de conteúdo do PMM a partir da voz das egressas.

2.1 Caminhos metodológicos da pesquisa

Diante do exposto, o percurso metodológico para a realização dessa pesquisa caracterizou-se pela abordagem predominantemente qualitativa, na medida em que utilizou-se, prioritariamente, a pesquisa documental, bibliográfica e empírica. Entretanto, os dados quantitativos foram considerados para o levantamento dos cursos oferecidos por meio da coleta de dados para a construção do perfil sócio econômico das entrevistadas e número de mulheres capacitadas no programa no período de 2012 a 2014. Como afirma Minayo (2006), as abordagens qualitativas e quantitativas não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto de pesquisa. A autora acredita que as referidas abordagens são complementares.

A pesquisa documental se concentrou nos marcos regulatórios relacionados ao Programa, tais como a Portaria de criação do programa, Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011 (BRASIL, 2011a); o Plano Brasil Sem Miséria, que engloba diversas políticas do governo Dilma através do Decreto nº 7.492 de 02 de junho de 2011 (BRASIL, 2011b); o documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004a); a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a) que cria os IFs; os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, sendo o primeiro plano do ano de 2004 (BRASIL, 2004b), o segundo plano do ano de 2008 (BRASIL, 2008b) e o terceiro plano do ano de 2013 (BRASIL, 2013); o *Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito* (BRASIL, 2011) e a *Cartilha PRONATEC*, sendo estes últimos orientadores na execução dos cursos ofertados para as mulheres contempladas pelo Programa.

Com base nesses documentos, foi possível identificar as diretrizes que regulam a política, organização e estruturação das ações institucionais e prováveis ideologias que

modelam os processos de implantação de políticas de formação profissional. Segundo Gil (2009), a importância do uso de documentos na pesquisa e o fornecimento de informações específicas complementam ou ajudam a esclarecer resultados obtidos mediante outros procedimentos.

Na pesquisa bibliográfica buscou-se dialogar com pensadores nas áreas do capitalismo contemporâneo, trabalho, educação profissional e gênero. Dentre eles, citamos Antunes (2004, 2012), Alves (2007, 2009, 2013, 2014) e Carvalho (2008, 2010, 2016), para a discussão da categoria trabalho no contexto do capitalismo contemporâneo; Kuenzer (2007, 2010), para refletir sobre a categoria educação profissional; e Scott (1990) e Hirata (1995, 2002, 2003, 2007, 2009, 2011,2012), para discutir gênero enquanto categoria analítica. Embora o eixo desta pesquisa tome trabalho e educação como categorias de análise, considera-se fundamental discutir a divisão sexual do trabalho que marca o cenário laboral das mulheres ao longo da história e que se repete na contemporaneidade.

A pesquisa empírica, momento em que se realiza esforço investigativo com a coleta de dados e informações, cuja sistematização propicia aproximações e descobertas sobre o fenômeno pesquisado, foi realizada por meio de entrevistas com as mulheres formadas pelo Programa Mulheres Mil, nos anos de 2012, 2013 e 2014, tomando como campo empírico o Instituto Federal do Maranhão, *campus* Timon.

As entrevistas são consideradas conversas com finalidade. “Entrevista é, acima de tudo, uma conversa a dois, ou entre interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa [...]” (MINAYO, 2006, p. 261).

Na fase das entrevistas, objetivou-se analisar o aspecto sócioeconômico das interlocutoras da pesquisa, bem como a inserção no mercado de trabalho e as condições de incentivo à elevação da escolaridade.

As entrevistas foram formuladas tendo como referência os objetivos previamente formulados. A partir da lista de formadas constante nos registros do IFMA, realizou-se contato telefônico com as egressas do PMM, constatando-se que, em muitos casos, o contato telefônico estava desativado ou não correspondia mais à aluna egressa.

Para o dimensionamento da quantidade de entrevistas optou-se pelo critério de saturação. “Por critério de saturação se entende o conhecimento formado pelo pesquisador, no campo, de que conseguiu compreender a lógica interna do grupo ou da coletividade em estudo” (MINAYO, 2006, p. 198). Desse modo, o universo de mulheres entrevistadas ficou limitado a 20 (vinte) egressas, que se dispuseram a contribuir com a pesquisa

As entrevistas foram agendadas previamente, realizadas em local e hora, de acordo com a disponibilidade de cada uma, e gravada com autorização das entrevistadas, após a explicação do objetivo da pesquisa. Nesse texto, as egressas foram identificadas com a sigla M (Mulher) seguida de um número correspondente à ordem das entrevistas.

Finalmente, a análise e sistematização dos dados articulados ao referencial teórico pesquisado subsidiaram a elaboração do texto final da pesquisa. A análise dos dados baseou-se nos princípios da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1994), “que permite tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos” (MINAYO, 2006, p. 303)”. A partir dessa técnica, pode-se ir além da aparência do que foi relatado pelas interlocutoras da pesquisa.

A técnica de análise de conteúdo é composta por três fases: pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. O tratamento de dados em pesquisa qualitativa apresenta polos interligados que vão se moldando e estruturando categorias, as quais contêm elementos essenciais da temática discutida. Nessa perspectiva, o texto é descritivo e explicativo, onde, em alguns momentos, selecionam-se as falas das participantes, destacando pontos importantes para compreensão do fenômeno estudado. Sendo assim, as categorias são compostas pela classificação de elementos comuns diante das falas das egressas.

Na análise de conteúdo, a análise temática é a mais difundida nas Ciências Sociais e, nela, é preciso um sistema classificatório, através do qual o investigador busca encontrar categorias – expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo investigado será organizado e analisado (MINAYO, 2006). Para Bardin (1994), classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum entre eles.

Franco (2005, p. 57-58) define categorização como sendo “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Em síntese, é possível afirmar que a categorização é um processo de classificação que parte do geral para o específico; ou seja, dos temas para suas respectivas ramificações, as quais representam o conjunto de elementos essenciais no que tange às informações (conceitos, ideias, falas) fornecidas pelos sujeitos da pesquisa. Esses registros são separados por apresentarem semelhanças ou divergências, tendo a possibilidade de reuni-los ou reparti-los diante das mensagens.

Assim, a análise dos dados deu-se com base nas questões norteadoras levantadas no decorrer da pesquisa e os dados obtidos, por meio das entrevistas, foram agrupados de acordo com a similaridade das respostas das mulheres e discutidos a partir dessa semelhança e de acordo com a literatura específica.

As informações extraídas dos documentos foram agrupadas tendo em vista os objetivos deste trabalho e o referencial teórico utilizado. Em seguida, foram selecionados eixos temáticos: perfil socioeconômico, mundo do trabalho, elevação da escolaridade e percepções das egressas sobre o Programa Mulheres Mil, que permitiram o direcionamento da análise. Os resultados obtidos com a organização dos dados foram confrontados com as informações coletadas nos documentos oficiais e com o referencial teórico utilizado. Esse processo culminou na afirmação de conceitos centrais para a condução da análise. Entre eles, destacamos: qualificação profissional, divisão sexual do trabalho e educação como cenário para a efetivação da empregabilidade e empreendedorismo a serviço do capital.

Vale destacar que os resultados da pesquisa estão expostos nas seções subsequentes, sendo que a seção a seguir aborda a análise de contexto econômico, político e social em que o PMM foi formulado e executado no âmbito das políticas de educação profissional.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: a questão das políticas de Educação Profissional

A discussão teórica que se propõe nesta seção está inspirada no eixo da avaliação em profundidade, que se inicia com a análise do contexto de formulação da política. Este momento requer da pesquisadora uma visão ampla da política, compreendendo o programa em avaliação como parte de um conjunto de ações que têm implicações sociais, políticas e econômicas sobre a população beneficiária. Dessa forma, consideramos o contexto macroeconômico e político do Brasil visando compreender o papel do Estado na promoção das políticas sociais no âmbito da Educação Profissional, sob as transformações e reestruturação do modelo capitalista de produção que, ao longo do tempo, se reorganizou com o neoliberalismo, inculcando na Educação um propósito ideológico e pragmático direcionado a uma qualificação que atenda aos interesses do capital. Além da influência de organismos

internacionais nessas políticas de qualificação profissional com ênfase em segmentos específicos da sociedade, dentre eles, as mulheres.

O PMM está inserido no contexto de um conjunto de políticas sociais que visam à qualificação para o trabalho. Assim, aborda-se, ainda nesta seção, uma reflexão crítica para entender como, no capitalismo, as políticas sociais foram se reconfigurando e, dentro delas, a educação profissional, que tem acompanhado as várias mudanças econômicas, políticas e sociais que se processam no âmbito do capitalismo monopolista, e que direciona para a existência de um sistema educacional que serve tanto ao capital em seu processo de produção e reprodução quanto ao atendimento de demandas oriundas da sociedade, numa relação de proximidade com o mundo do trabalho.

3.1 A Educação Profissional e seu enfoque nas transformações no mundo do trabalho

Com a crise estrutural do capital, em meados da década de 1970, ocorre, no centro dinâmico do sistema mundial do capital, um processo de reestruturação capitalista que atinge as mais diversas instâncias do ser social. No Brasil só demos os primeiros passos para a reestruturação produtiva nos anos 1980. Segundo Antunes (2006), foi durante os anos de 1980 que ocorreram os primeiros impulsos da nossa reestruturação produtiva, que levaram as empresas a adotar, ainda que timidamente, novos padrões organizacionais e tecnológicos, quer dizer, outras formas de organização social do trabalho. Iniciou-se o emprego da informatização produtiva e do *just-in-time* - a produção baseada nos programas de qualidade total e a ampliação do processo de difusão da microeletrônica.

É no bojo desse processo sócio-histórico que surge o novo complexo de reestruturação produtiva que atinge o mundo do trabalho organizado (ALVES, 2009), denominado de toyotismo e caracterizado como novo complexo de reestruturação produtiva, ou seja, uma nova forma de organização do trabalho que atenda às exigências do mercado em que a produção se sustente num processo produtivo flexível.

No Brasil, a reestruturação produtiva se intensificou a partir de década de 1990 com os governos Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (FHC), nos períodos de (1995-1998) e (1999-2002), em que “a intensificação da concorrência e a proliferação dos valores de mercado contribuíram para a adoção de uma nova forma de exploração da força de trabalho e de organização da produção capitalista no Brasil” (ALVES, 2009, p. 189). Desse modo, a opção pelo projeto neoliberal nos governos supracitados assume uma posição para a liberalização indiscriminada da economia nacional, na busca de inserção no movimento de

mundialização do capital, com a hegemonia do capital financeiro e abertura econômica, articulando as relações de intensificação e precarização do trabalho com a expansão do setor de serviços privados e privatizações de empresas estatais.

Segundo Silva e Yazbek (2012, p. 17), essa nova realidade, consolidada nas duas gestões do governo FHC (períodos 1995-1998 e 1999-2002), passa a demandar a adoção de estratégias de racionalização, com consequente impacto sobre o trabalho, aprofundamento da precarização e maior heterogeneidade nas formas de inserção e remuneração da mão de obra e consequente elevação do desemprego, sendo adotada uma política de controle de inflação substanciada no Plano Real. Inaugura-se um processo de privilegiamento da especulação financeira em detrimento do investimento produtivo, comprometendo o crescimento da produção e do emprego.

Como resultado desse processo há o desmonte de políticas sociais básicas, tais como saúde e educação e a perda do seu caráter universal, pois o que impera nesse contexto é a ordem mercadológica. Cresce o desemprego e a desregulamentação da legislação trabalhista, o que acarreta o aumento da população em situação de pobreza. Assim:

A hegemonia neoliberal na década de 1980 nos países capitalistas centrais não foi capaz de resolver a crise do capitalismo nem alterou os índices de recessão e baixo crescimento econômico. Contudo, a implantação de políticas de cunho neoliberal provocou aumento do desemprego, destruição dos postos de trabalho não qualificados, redução dos salários devido ao aumento da oferta de mão de obra e redução dos gastos com as políticas sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 127).

Era necessário se debruçar para o enfrentamento das expressões do que se denominou questão social, que se origina das contradições inerentes ao processo de exploração estabelecido na relação capital x trabalho. Tais expressões são indissociáveis “do processo de acumulação e dos efeitos que produz sobre o conjunto das classes trabalhadoras são tributárias das formas assumidas pelo trabalho e pelo Estado na sociedade burguesa e não um fenômeno recente” (IAMAMOTTO, 2006, p. 11), considerando que “a sociedade corre o risco de explodir devido às novas tensões sociais que são a consequência de uma industrialização selvagem” (CASTEL, 2013, p.41). Isso explica o caráter compensatório das políticas de emprego e justifica sua existência em função da necessidade do não rompimento de laços fundamentais na sociedade.

Todas essas mudanças na economia, na produção, nas relações políticas e sociais implicaram diretamente no perfil de trabalhador que seria exigido a partir de então. A adaptação às inovações tecnológicas nas indústrias e no comércio, e a criação de mais postos

de trabalho demandaram uma qualificação da força de trabalho. Desse modo, o toyotismo, que surgiu com o advento da reestruturação produtiva, requer um profissional capaz de se adaptar às relações de trabalho flexíveis e propõe formas de intensificação do trabalho a partir de expressões como “qualificação e empregabilidade legitimando a transformação educacional que ocorre no mundo capitalista de forma a atender às exigências do mercado e responsabilizando cada indivíduo pelo fracasso ou êxito na vida profissional”. (MARQUES, 2016, p.69).

Nessa direção, a partir da década de 1970, o capital passou por um amplo processo de reestruturação produtiva, desencadeando uma discussão sobre a formação dos trabalhadores para atender as exigências do mercado, determinando a alocação do trabalho a partir dos interesses do neoliberalismo com suas contrarreformas e a financeirização do capital financeiro² em detrimento do capital produtivo. Nesse cenário, “o proletariado fabril se restringe e a classe trabalhadora incorpora a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vendem a sua força de trabalho” (ANTUNES;ALVES, 2004, p. 342). A maioria desses assalariados que vendem a sua força de trabalho se insere nos empregos terceirizados, subproletarizados e temporários, compondo o que Giovanni Alves (2005) denominou de o novo (e precário) mundo do trabalho. Nesse cenário, vale destacar o trabalho feminino diante da flexibilização do mercado de trabalho, pois as mulheres estão inseridas em empregos de tempo parcial que podem ser compatibilizados com os trabalhos domésticos e, como mão de obra secundária aceitam salários inferiores e relações de trabalho precárias. Como assinala Kuenzer (2010, p. 268),

Não há como professar uma crença mecânica no poder das contradições, como se fosse possível resolver o problema da inclusão por meio da qualificação precarizada para uma inserção consentida, que apenas atende às demandas da acumulação flexível, com restritas possibilidades de desenvolver uma consciência de classe.

Essas mudanças no âmbito da economia, política e relações sociais revelam a lógica contraditória do toyotismo e suas implicações objetivas e subjetivas no tocante à qualificação da força de trabalho que dá conteúdo à formação profissional. Dessa forma, é importante desmistificar a ideia de qualificação profissional que está articulada à proposta do

² Segundo Paulani (2012), o Brasil passou por cinco fases distintas da história da inserção da economia brasileira no processo de acumulação capitalista em nível mundial. Na primeira fase, o Brasil se coloca como reserva patrimonial; na segunda fase, como produtor de bens primários; na terceira fase, assume um modelo de substituição de importação; na quarta fase, inicia o movimento de financeirização que, na quinta fase, vai se expandir subsidiado pelo neoliberalismo. E, nesse cenário, vivencia-se uma forte dependência do capital financeiro que marca a história da economia brasileira no processo de mundialização do capital, consolidando-se como um modelo de ajuste rentista-extrativista, através da elevação das taxas de juros e do processo de reprimarização, ou seja, retoma a condição dependente de produtor e exportador de *commodities*.

PMM, desvelando como parte de um projeto neoliberal que segue os ditames dos organismos internacionais, como o Banco Mundial.

Na seara da qualificação para o mundo do trabalho, transfere-se para o indivíduo sua capacidade de se qualificar e manter-se atraente ao mercado de trabalho. Na tentativa de ilustrar essa constatação, apresentamos o conceito de empregabilidade, que se configura como a nova tradução do capital humano sob o capitalismo global, em que a educação tem um papel econômico vinculado ao desenvolvimento social das forças produtivas do Brasil. Segundo Frigotto (2010), a Teoria do Capital Humano cumpre o papel de reduzir a educação a um fator de produção que explica o desenvolvimento e a modernização das nações. Para o autor, essa teoria “mostra-se fecunda enquanto uma ideologia, tanto no sentido de falseamento da realidade quanto no de organização de uma consciência alienada” (FRIGOTTO, 2010, p. 46). Por meio dessa ideologia, a relação entre educação e trabalho é falseada ao nível imediato, como sendo um processo de causa e de efeito, em que o investimento dos indivíduos e do Estado em educação leva à capacidade de trabalho, aumento da renda e mobilidade social, como resultado.

A lógica da Teoria do Capital Humano (TCH) está fundamentada no pressuposto de que a educação, como importante elemento do capital humano, é a principal geradora de capacidade de trabalho. Logo, investimentos na aquisição de conhecimentos e habilidades seriam recompensados com aumentos nas rendas individuais e coletivas, o que, hipoteticamente, se converteria em crescimento econômico das sociedades. Para Gentili (2005), o apelo à empregabilidade ganhou condição para se reproduzir nos anos 1990, precisamente com o esgotamento das promessas da TCH de integrar os indivíduos à vida produtiva, resultado imediato da crise estrutural do emprego que o sistema capitalista suscitou.

Conforme Gentili (2005, p. 53-54), a noção de empregabilidade funde-se à concepção individualista da TCH, mas rompe com ela ao anular a conexão instituída “[...] entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social [...]”. O autor afirma também que, sob os preceitos da empregabilidade, “[...] o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilitam a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho” (GENTILI, 2005, p. 55).

Em outras palavras, isso quer dizer, primeiramente, que um incremento de capital humano individual, apesar de aumentar as chances de empregabilidade do sujeito, não mais se refletiria em aumento do capital humano social, isto é, a relação de causalidade entre o desenvolvimento individual e o coletivo foi extinta. Além disso, também fica evidente que

empregabilidade não se traduz em “garantia” de emprego, mas apenas em melhores condições para “competir” por um deles.

Gentili (2005) conclui que a tese da empregabilidade tanto se afasta do direito à educação, ao privar o sujeito da liberdade de escolha pela formação que mais lhe aprouver, como extingue a ideia de emprego e renda como direito, ao determinar que nem a inserção e nem a permanência do indivíduo no mercado de trabalho está garantida. Nessa nova realidade, “[...] alguns sobreviverão, outros não” (GENTILI, 2005, p. 54).

Em resumo, a educação ou a aquisição de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição no mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena à vida moderna. A mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho. Entretanto, ocorre uma operação ideológica pelo fracasso na sua inserção profissional (ALVES, 2007, p. 253). Desse modo, propagou-se uma ideologia educacional focada na formação profissional como via para a construção, desenvolvimento e consolidação da cidadania, que se revela, no entanto, como uma ideologia centrada no individualismo, em habilidades comunicativas e cognitivas como garantia da empregabilidade. Para Batista (2015, p. 126), o indivíduo formado nessa perspectiva, se estiver na condição de desempregado, saberá sobreviver de forma criativa no mercado como empreendedor criativo e inovador.

O discurso da empregabilidade se alia ao discurso da qualificação profissional, atribuindo o desemprego à desqualificação profissional, configurando, assim, sua função ideológica, atribuindo ao trabalhador sua condição de desempregado devido à falta de empregabilidade, e não porque há um percentual de desempregados inerente e funcional ao desenvolvimento capitalista que prima por uma produção de mercadorias centrada na lógica da financeirização e que gera desemprego estrutural e formas de trabalho cada vez mais precarizadas e informais.

Nesse contexto de desestruturação das relações de trabalho, aprofundadas pelo desemprego estrutural, evidencia-se o viés ideológico do autoemprego denominado de empreendedorismo, como forma de incluir os trabalhadores que estão fora do mercado de trabalho, disseminando a ideia de que os trabalhadores podem encontrar novas formas de aquisição de renda sendo donos do próprio negócio e atuando de forma autônoma. Para Soares (2010, p. 272), o empreendedorismo trata-se da refuncionalização do trabalho informal, sem garantias de direitos trabalhistas, desconsiderando a inviabilidade de existir formas de trabalho subsumidas aos ditames do capital.

Para Saviani, 2008, p. 431:

trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho voluntário terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidade ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão.

E é nessa perspectiva que a noção de empreendedorismo ganha expressão nas propostas governamentais de geração de emprego e renda, como observado no PMM quando traz em seus objetivos “capacitar as educandas para o exercício do empreendedorismo como oportunidade de melhor desempenho no mundo produtivo” (BRASIL, 2014, p. 26). Nesse processo, a educação é um importante veículo para formar mão de obra subordinada para atender às demandas do mercado.

Para Mézaros (2008, p. 35)

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema de capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja de forma “internacionalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta.

Nessa perspectiva, o campo da educação profissional é direcionado de acordo com as mudanças advindas da reestruturação produtiva, contribuindo para o aparato ideológico do empreendedorismo e qualificação profissional, reduzindo-se aos interesses do capital na retomada do crescimento da taxa de acumulação de lucros. Cabe destacar que o capitalismo ao propagar o empreendedorismo como panacéia da pobreza significa recomendar apenas que, dentro do desemprego estrutural, os empobrecidos pelo sistema busquem de toda forma algum trabalho informal para se manterem consumindo e, de preferência, utilizando minimamente os serviços primários do Estado.

Por último, é nesse contexto que as políticas de geração de emprego e renda, a exemplo do PMM, surgiram como novas possibilidades de sobrevivência para uma enorme parcela da população brasileira que compõe a superpopulação relativa. São políticas que conformam a reatualização de formas precárias de trabalho e constituem o autoemprego,

colocando a responsabilidade no indivíduo por sua situação de desempregado, mas com a aparência de liberdade aos trabalhadores, que podem conquistar autonomia ao não, supostamente, se submeterem a subsunção real ao capital.

Na subseção abaixo, apresentamos um cenário da reforma da educação profissional, estabelecendo-se como recorte os governos FHC nos períodos de (1995-1998) e (1999-2002), Lula (2003-2006) e (2007-2010), e Dilma (2011-2014) e (2015-2016), buscando compreender de que forma as alterações nas políticas de educação profissional têm influenciado os atuais programas de qualificação, bem como a importância do controle dos organismos internacionais na determinação dessas políticas.

3.2. A Educação Profissional no Brasil: elementos para entender o Programa Mulheres Mil

No bojo das relações sociais de produção e reprodução do capital, a concepção de educação profissional, voltada para a formação do trabalho, vem reunindo, desde a década de 1960, um conjunto de ações em torno da política educacional, atrelando, cada vez mais, a educação às dinâmicas do processo de internacionalização da economia, em geral, e dos desenvolvimentos econômico e científico-tecnológico, bem como voltando a finalidade da escola para as necessidades estritas do mercado. Em 1961, cria-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61). Esta lei surge com o processo de redemocratização do país após o Estado Novo, num contexto em que o Estado se apoia em preceitos liberais favorecendo as instituições privadas de ensino (ROMANELLI, 1995) e marcado pela entrada do capital estrangeiro no país.

Efetivamente, o debate acerca das transformações na base produtiva e a necessidade de se repensar a educação e a formação profissional, tendo como papel central o setor produtivo para a educação, remontaria aos anos de 1990, marcados pela intensa inflexão da política neoliberal no âmbito educacional, influenciada por organismos internacionais e por parcerias com instituições do setor privado. A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em *Jomtien* na Tailândia, em 1990 (ano internacional de alfabetização), foi um dos eventos mais importantes nessa conjuntura, tendo como justificativas motivações educacionais e econômicas, lideradas por organismos internacionais como a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM). Aparentemente, foi convocada com a finalidade de revitalizar o compromisso

mundial de educar todos os cidadãos do planeta, traçando metas a serem alcançadas por meio de um projeto reformista do Estado. No entanto, seu real objetivo se concentra em atender as demandas mercadológicas do capital em fase de reestruturação.

Outro condicionante desse processo foi o documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), intitulado *Transformación productiva com equidad* que alertava, em 1990, para a urgente necessidade de implementação de mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso e recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades requeridos pelo sistema produtivo. Nesses discursos, encontra-se a defesa da pedagogia das competências, que surge afinada às mudanças na produção, com o advento do toyotismo, e através da disseminação das pedagogias do aprender a aprender, que muito mais correspondem à adequação dos sujeitos aos novos processos de trabalho, pautados não mais no trabalhador especializado, mas polivalente, além de prepará-los para as flutuações do mercado, num contexto em que não há a garantia do acesso ao emprego e estabilidade.

O conceito de competência é mais um elemento integrante do conjunto de noções que redefiniram a TCH, no decorrer dos anos 1980 e 1990. Ramos (2011) aponta que a quebra das promessas da TCH conduziu ao desenvolvimento de uma nova cultura na relação entre trabalho e educação. Nessa cultura, a escolaridade do indivíduo não representava mais qualquer garantia de emprego para ele e nem mesmo possibilitaria a elevação dos seus salários ou a sua ascensão social. O cenário mudou: “A integração econômica e social, tanto das empresas quanto das pessoas, dependeria da capacidade de desenvolvimento de competências flexíveis para manter-se no mercado; caso contrário, as primeiras poderiam falir, e as segundas, tornarem-se inimpregáveis” (RAMOS, 2011, p. 58). Nasce dessas transformações, a pedagogia das competências, que tem como uma de suas características “[...] evidenciar a relação entre os aprendizados e as situações em que esses serão úteis” (RAMOS, 2011, p. 61). Logo, trata-se de uma abordagem de caráter pragmático e utilitarista (tecnicista). Particularidades estas que:

[...] a) reduzem as chamadas competências a desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não colocam a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade (RAMOS, 2011, p. 62).

Ramos (2011, p. 63) conclui que a materialização da pedagogia das competências na educação profissional não segue em direção a uma formação unitária, está “[...] configurada por proporcionar aos estudantes a apreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, os quais, por sua vez, estruturariam as profissões”. Muito pelo contrário, o que pode ser percebido é que a pedagogia das competências faz parte de uma ampla corrente educacional contemporânea, denominada de pedagogias do “aprender a aprender”, que nasceu com o propósito de formar indivíduos capazes de atender às exigências do mercado de trabalho na sociedade capitalista e, com isso, em certa medida, responder às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital.

No Brasil, o Relatório Delors constituiu-se como um documento importante para se compreender a revisão da política educacional nacional. Este documento mostra que a globalização e o progresso provocaram um processo de exclusão social e altos índices de desemprego. Dessa forma, elenca alguns desafios a serem sanados por países como o Brasil para o século XXI, dentre os quais destacam-se: a inserção de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; adaptação das mais diversas culturas à sociedade da informação; e viver democraticamente.

Os desdobramentos dessas orientações culminam na elaboração dos principais documentos referentes à política educacional, que se tornam a própria reforma, assumida nos anos pós – 1990, tais como a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei nº 9394/96, que deveria ser inspirada na Constituição de 1988 e construída de forma democrática. Incorporando as principais reivindicações dos educadores progressistas, acabou sendo atropelada por outra formulação proposta pelo senador Darcy Ribeiro, através do Parecer 72/96, que apresenta, em seu texto final, uma concepção de homem, de sociedade e de educação diametralmente oposta àquela gestada na sociedade civil organizada de 1988 a 1995. Pode-se afirmar que a referida lei foi elaborada nas esferas oficiais e que se aproximava das propostas reformistas da educação para o mercado, trazidas pelos organismos multilaterais.

A Lei nº 9394/96 aprovada abandonou a principal característica do primeiro projeto em vários aspectos. No que dizia respeito ao ensino médio, pois não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador do currículo. Atualmente, a Educação Profissional e Tecnológica está prescrita como modalidade de educação escolar no Capítulo III da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e integra-se “às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996).

A Lei nº 9394/96 incorporou os discursos da pedagogia das competências formuladas pelo Movimento Educação para Todos, na Conferência de *Jomtien*, sendo estes convenientes ao cenário de instabilidade empregatícia, de modo a preparar os sujeitos às incertezas do mundo contemporâneo, tendo como mote as competências genéricas e flexíveis voltadas à preparação para o mercado (RAMOS, 2010, p. 47, grifo do autor).

Embora tenha na referida lei a finalidade do ensino médio para o trabalho, os governos de FHC (1995-1998) e (1999-2002), lançam o Decreto 2.208/97, que separa o ensino médio da educação profissional, além de regulamentar essa última modalidade. Nesse período, a Educação Profissional passou por intensa reforma, que resultou na redefinição da organização curricular e da relação com o Ensino Médio, assim como maior articulação do setor público com o privado. Como afirma Manfredi (2002), a reforma da Educação Profissional nos anos de 1990 é fruto de um processo histórico da disputa ideológica que envolve movimentos sociais, entidades sindicais e órgãos do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, que defendiam concepções distintas de Educação Profissional, no que concerne aos objetivos a serem alcançados e à articulação com o setor privado. A concepção político-ideológica predominante no período resultou na reforma expressa no Decreto nº 2.208/97, que instituiu uma reforma na educação profissional, e em seguida a Portaria nº 646/97, que concretizou a dualidade do ensino, separando a construção do saber intelectual e tornando a educação profissional uma modalidade de ensino. De acordo com este Decreto, deixava de existir cursos técnicos integrados ao ensino médio, ou seja, a desvinculação da educação geral e profissional, além da certificação por competência, organização preferencial do ensino técnico em módulos de currículo e ampliação da rede tecnológica federal e estadual para além do nível médio. Esse novo modelo pedagógico adequava a escola às exigências da acumulação flexível, ou seja, da produtividade e da competitividade. Dessa forma, a finalidade da educação profissional passou a ser

a formação instantânea de trabalhadores para atender às demandas imediatas de reprodução do capital, cujos pilares pedagógicos se assentam no critério do mercado: instrumentalizar o maior número de estudantes/trabalhadores na menor quantidade de tempo possível e a um menor custo financeiro (MARQUES, 2016, p. 73).

A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que a Educação Profissional associou-se à qualificação em massa para um trabalho manual, marginalizado e distanciado de uma formação humana geral. Para a classe trabalhadora, bem como para diferentes setores sociais, representou um retrocesso por vincular de forma estrita a formação profissional às

necessidades do mercado de trabalho, corroborando com o discurso do governo a favor de uma educação flexível que, na realidade, evidencia o Estado com intervenção mínima em setores estratégicos e lucrativos e nas políticas públicas, onde está inserida a educação.

Vale destacar que a reforma da Educação Profissional empreendida durante o governo FHC foi considerada, pela comunidade acadêmica e demais setores engajados no debate sobre essa reforma, como um retrocesso, tanto no âmbito da gestão e oferta de Educação Profissional como na estruturação pedagógico-curricular. Para a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES, 2005, p.9),

A reforma educacional em análise induziu e incentivou a constituição de um mercado privado da educação profissional, ao tempo em que, na esfera educacional pública, se verificaram processos complexos e diversificados de mudanças e redução na oferta, reestruturação, ou desestruturação [...]. Provocou distorções nas instituições públicas de educação técnica e tecnológica e produziu uma situação de ambiguidade: as instituições reduziram sua oferta de educação regular e gratuita e incrementaram sua ação em cursos e atividades extraordinárias e pagas.

Nessa direção, pode-se afirmar que o governo FHC se caracterizou pela hegemonia do neoliberalismo e pela influência de organismos internacionais, como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), que incidiram com orientações para a política e a economia nacional como estratégia de fortalecimento do capital internacional e da burguesia nacional, envolvendo política de privatizações, isenções fiscais e desregulamentação estatal. Nessa conjuntura, a educação é estratégica para o desenvolvimento de forças produtivas a serviço do capital.

3.2.1 A Reforma da Educação Profissional nos governos Lula (2003-2006) e (2007-2010)

Nos períodos de 2003-2006 e 2007-2010, o país foi governado por Luís Inácio Lula da Silva, que iniciou sua gestão com uma grande expectativa em torno de mudanças no âmbito das políticas sociais no Brasil e pensava-se numa redefinição ou ruptura com as políticas neoliberais. Porém é oportuno frisar que, mesmo com uma aura popular, o governo Lula fez amplas concessões para os setores patronais, especificamente para os segmentos vinculados ao capital rentista.

Para Guerra e Carvalho (2016), nos últimos vinte e cinco anos, o Brasil revela-se como um Estado ajustador, com efetiva intervenção nos processos de acumulação e valorização do capital, a gerar formas restritas de inserção das massas pauperizadas via

mecanismos e estratégias de enfrentamento da pobreza. Nesse sentido, as autoras defendem que o Brasil passa por distintos ciclos de ajustes.

O primeiro ciclo de ajustes é denominado pelas autoras como ciclo de estabilização da economia e caracteriza-se pela prática neoliberal no governo FHC. Já o segundo ciclo de ajuste, no século XXI,

consubstancia-se no primeiro e em parte do segundo governo Lula, a seguir à risca a política macroeconômica de ajuste, investindo em políticas de enfrentamento à pobreza, a garantir uma inserção social passiva das massas pelo consumo, podendo assim, ser nomeado ciclo de consolidação das políticas de ajustes e de reconstituição do mercado interno de consumo de massas- (GUERRA; CARVALHO, 2016, p. 272).

O terceiro ciclo de ajustes se inicia no segundo mandato do presidente Lula (2007-2010) e, sobretudo, no primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014) em que a perspectiva é desenvolver um híbrido arranjo de políticas de ajuste e neodesenvolvimentismo.

Segundo Alves (2014, p. 141), o neodesenvolvimentismo, novo projeto de desenvolvimento capitalista, busca construir um novo patamar de acumulação de capital que permita, ao mesmo tempo, redistribuir a renda, ampliar o mercado de consumo e instaurar suportes sociais mínimos de existência para os extratos da classe trabalhadora com o menor rendimento. No neodesenvolvimentismo é produzida a ilusão do desenvolvimento como realização das necessidades humanas das massas marginalizadas.

Nessa direção, entende-se que o neodesenvolvimentismo não é a negação da sociabilidade do capital. Pelo contrário, representa a reforma do capitalismo e da necessidade de um estado ajustador, que consolide a política macroeconômica e que promova políticas de enfrentamento à pobreza para a inserção de setores empobrecidos via consumo.

Na concepção de Carvalho (2016, p. 4),

o governo petista realizou o que considera a duplutilização do fundo público, ou seja, o governo utilizava o Fundo Público para beneficiar, prioritariamente, interesses do capital, mas utilizava uma parcela pequena, porém crescente, deste Fundo Público, para desenvolver programas sociais de caráter distributivo, a garantirem a inserção de setores empobrecidos na chamada “cidadania do consumo”.

Dessa forma, os dois mandatos do governo Lula não romperam com o neoliberalismo, promoveram reformas no âmbito das políticas sociais que não superaram a exploração enraizada na sociabilidade do capital.

No âmbito da educação profissional, em 2004, o Governo Lula realizou a reforma nesse nível de ensino a partir da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que revoga o

Decreto nº 2.208/1997 e retoma a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. A principal mudança implicada nesta substituição está na possibilidade de articulação entre ensino técnico e ensino propedêutico que anteriormente não estava contemplado. Por outro lado, esta mudança de legislação não foi refletida na prática, conforme discutem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Segundo estes autores, após a edição do novo decreto, são mantidas as mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, o que dá continuidade à política curricular do governo anterior, ainda marcada pela ênfase do individualismo e pela formação de competências voltadas para a empregabilidade.

Posteriormente a esse movimento de integração do ensino médio à educação profissional, por via jurídica e por meio do lançamento de políticas públicas a educação profissional, é criada a Lei 11.741/2008, que altera a LDB e acrescenta a seção (IV-A), que dispõe sobre a Educação Profissional Técnica de nível médio (EPT), incluindo a forma articulada ao ensino médio e nesta a integrada, ou seja, numa mesma instituição e com matrícula única.

Pode-se inferir que a partir da contra reforma da educação, da promulgação da LDB em consonância com a ideologia neoliberal de valorização de mecanismos de mercado, do desmonte das escolas técnicas e CEFETs, promovidos pelo Decreto nº 2208/97 e do Decreto nº 5154/2004, que veio para acomodar as relações de forças em torno da educação profissional de nível técnico, desvelam-se o caráter classista da educação.

Nesse contexto, vale destacar, no governo Lula, a reorganização da Educação Profissional paralelamente ao Ensino Médio, a expansão da rede de Educação Profissional e a implantação de programas como a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Plano Nacional de Educação (PNE), Programa Ciências Sem Fronteiras e programas de qualificação profissional, como o Programa Nacional de Inclusão do Jovem (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC), Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Profucionário); o Programa Nacional Mulheres Mil como projeto piloto(objeto deste estudo), entre outros.

No que tange à educação profissional, as diretrizes do Banco Mundial indicam o estreitamento de laços do ensino com o setor produtivo, fomentando os vínculos entre setor

público e setor privado como estratégia de base para a meta de qualidade e eficiência no treinamento profissional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Nesse sentido, a prioridade para a educação está em formar trabalhadores adaptáveis, atendendo à demanda da economia, o que significa produzir qualificações que possam suprir às demandas capitalistas, atendendo a lógica do mercado.

Desse modo, o Banco Mundial dedica cada vez mais atenção à construção de instituições adequadas à *era do mercado*, de forma a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica³ e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos (LEHER, 2015, p.11, grifos do autor).

Ainda no início do Governo Lula, a reconstrução da política pública para a educação profissional é indicada no documento publicado pela SETEC, intitulado ‘Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica’ (POLÍTICAS, 2013). No íterim desta reforma, houve a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, que se institucionalizou por meio da criação, em 2008, dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, criados pela Lei Federal nº 11.892, de 29/12/2008 (BRASIL, 2008). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), no seu texto oficial, têm por finalidade promover educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades para qualificar os cidadãos, inclusive o acesso, das populações tradicionalmente afastadas da possibilidade de inclusão, ao conhecimento, à tecnologia e à inovação gerados nos Institutos. Em 2009, a SETEC expandiu o Programa Mulheres Mil como uma experiência-piloto, visando transformá-lo em uma política pública a ser implementada em todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do país.

Em meio a este cenário, o Programa Mulheres Mil, enquanto projeto piloto, se configura como uma ação instituída no campo da educação, regulamentada em cenário de

³ O conceito de Politecnicidade decorre da concepção marxiana de educação em três dimensões: corporal, intelectual e politécnica. (Marx, 1983, p. 60). A Politecnicidade, portanto, é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral.

ênfase nas políticas públicas, econômicas e sociais, demarcadas por uma conjuntura política brasileira neoliberal.

3.2.2 A Política de Educação Profissional nos governos Dilma Rousseff (2011– 2014) e (2015-2016)

A política da Educação Profissional no governo Dilma Rousseff (2011-2014) seguiu o curso das transformações econômicas e sociais, representando uma continuidade do Governo Lula, mantendo os mesmos programas elencados na subseção anterior, instituindo o Programa Mulheres Mil como uma política pública, expandindo-o para todos os Estados brasileiros, e acrescentando programas de qualificação profissional como o PRONATEC, destaque do seu governo.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado em 2011, no âmbito do Governo Federal, pela Lei nº 11.513 e se estabelece pela parceria entre a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e os Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT), organizações controladas pelo empresariado, além de instituições de educação profissional dos sistemas estaduais. O programa visa a ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2011), atendendo prioritariamente os estudantes do ensino médio da rede pública de forma a qualificar para o emprego os jovens, os trabalhadores e os beneficiários de programas sociais.

No PRONATEC é contemplado três tipos de cursos: o Técnico para quem concluiu o Ensino Médio, com duração mínima de um ano; o Técnico para os matriculados no Ensino Médio, com duração mínima de um ano e que deverão submeter-se às Diretrizes Curriculares Nacionais e deverão ainda constar no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, organizado pelo MEC.; e o de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional relacionados também no Catálogo Nacional de Cursos FIC, disponível na página eletrônica do MEC, para trabalhadores, estudantes de Ensino Médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses. É este último, o formato realizado no PMM.

O PRONATEC, situado no Programa de governo Dilma Rousseff intitulado Brasil Sem Miséria (BSM), é oferecido à parcela da população inserida no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo (CADÚNICO), com renda mensal de até meio salário-mínimo

por pessoa ou renda mensal total de até três salários mínimos. O Programa possui um conjunto de ações que visa a alcançar o estudante e o trabalhador, através da chamada Bolsa-Formação. A Bolsa-Formação é destinada ao estudante regularmente matriculado no Ensino Médio propedêutico, e a Bolsa-Formação Trabalhador é destinada ao trabalhador de diferentes perfis, a pessoas com vulnerabilidade social e aos beneficiários de programas de transferência de renda, como o Bolsa-Família e o Seguro Desemprego (BRASIL, 2011).

A partir de 2014, há a incorporação do PMM ao PRONATEC. O programa voltado às mulheres em situação de vulnerabilidade mantém suas características de acordo com a metodologia de Acesso, Permanência e Êxito que orienta a implantação e execução do Programa, mas passa a incluir características do PRONATEC, entre elas, o recebimento de bolsas por parte dos servidores participantes das atividades do PMM. Até então, a participação dos servidores no PMM era voluntária e incluída dentro da sua carga horária semanal de trabalho. A proposta da incorporação do PMM ao PRONATEC visa a ampliar a oferta de qualificação profissional às mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família.

A abordagem do Programa Mulheres Mil requer considerar o contexto do desemprego estrutural e recessão econômica vivenciada na sociabilidade do capital, contexto este que influencia o modelo de educação proposto e o perfil do trabalhador que deve ser formado para o mercado de trabalho.

Nessa direção, assim como no governo anterior, no governo Dilma também se observa a influência das orientações internacionais nos assuntos relacionados à educação e ao trabalho nos planos governamentais, como por exemplo, na publicação do Plano Brasil Sem Miséria, instituído pelo Decreto nº 7.492 de 02/06/2011. Este plano tem por objetivo elevar a renda *per capita* da população em situação de extrema pobreza, ampliar o acesso aos serviços públicos e propiciar o acesso da população pobre às oportunidades de ocupação e renda, por meio de ações de inclusão produtiva (BRASIL, 2011). Deu origem a várias ações em nível federal, como o Programa Brasil Carinhoso, e reuniu, no mesmo decreto, programas já existentes e de grande importância governamental, como o Bolsa-Família (BRASIL, 2012). No campo educacional, a inclusão produtiva descrita no PBSM dá-se por meio de programas específicos, como o PMM.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), o Banco Mundial adotou as discussões da Conferência Internacional de Educação para Todos, e a partir delas, elaborou suas diretrizes para as décadas subsequentes, justificando o financiamento com fundos públicos para o nível básico com maior atenção à equidade, ao atendimento às mulheres, aos pobres, dentre outras minorias.

Nota-se que os programas e ações educacionais voltados para as mulheres são formas compensatórias para aliviar as possíveis tensões no setor social e inseri-las no mercado consumidor. É nessa dimensão que se observa as imposições do Banco Mundial para as políticas públicas voltadas para o gênero. Como afirma Said (2014, p. 106):

Nos programas do Banco Mundial de apoio à mulher, a noção de direitos é substituída por uma visão de mercado na qual o objetivo passa a ser maximizar a atividade econômica delas. Tal perspectiva denota o não reconhecimento do Banco de que as mulheres são sujeitos de direitos. Ao analisar ao longo do tempo as políticas para mulheres nas quais o banco investe, vê-se que ele retira a mulher do lugar do grupo vulnerável – e, portanto, somente receptora dos investimentos – para dar-lhe o status de contribuinte em função de sua maior “eficiência” na promoção do crescimento econômico, ou seja, as potencialidades das mulheres passam a ser usadas com fins de lucro.

Para Said (2014), essa proposta passa a ser incorporada às políticas de países demandantes de empréstimos do Banco Mundial, dentre eles o Brasil, haja vista este órgão ter sido um dos pioneiros na produção de pesquisas sobre as questões de gênero com uma visão mercadológica. Por isso, as reflexões e os conceitos produzidos por ele reforçam o modelo de exploração e dominação vigente, pois mesmo com os avanços e conquistas da luta das mulheres por acesso a direitos, a disputa com o capital ainda é desigual.

Nesse contexto, no ano de 2015, inaugura-se um novo ciclo, com o esgotamento do modelo de ajuste do padrão rentista-extrativista, associado às políticas de enfrentamento à pobreza, com inflexão neodesenvolvimentista no âmbito da lógica do capital financeirizado (CARVALHO; GUERRA, 2016, p. 274).

Dilma Rousseff inicia o seu segundo mandato (2015-2016) como presidente do país, denominado ciclo de ajuste à direita, retomando a ortodoxia das políticas de ajustes e revelando a crise brasileira contemporânea. O governo anuncia um conjunto de medidas macroeconômicas, tais como o aumento da taxa de juros, aumento de impostos, diminuição dos gastos relacionados ao seguro desemprego, aumento de preços de energia e combustível, dentre outras medidas. Além disso, propagou-se, com intensidade cada vez maior, a cultura do empreendedorismo como válvula de escape para justificar a situação de desemprego.

O ano de 2016 marca o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e o país passa a ser governado por Michel Temer, que, através do seu plano de governo Ponte para o Futuro, aponta para o desenvolvimento de frentes, organicamente vinculadas, que bem encarnam elementos do seu projeto conservador: privatização e cortes dos chamados gastos sociais, com a destituição de direitos e desmonte de políticas sociais.

Nessa conjuntura, a continuidade de políticas públicas de combate à pobreza passou a ser ameaçada com a interrupção pelo novo rumo adotado pela macroeconomia, uma vez que essas políticas são frutos do remanejamento do orçamento público federal que canaliza recursos para os segmentos localizados na linha da pobreza. Sendo assim, é inegável que as reestruturações em curso seguem na direção de restrição de programas sociais. Nesse sentido, considera-se importante neste trabalho questionar como a crise atual está impactando a execução do PMM, uma política pública voltada para as mulheres.

Dessa forma, investigou-se o andamento do PMM na realidade brasileira atual porém, os dados são remontados apenas até o ano de 2016. De acordo com a SETEC⁴ (2017), o PMM já ofereceu, em todo o País, mais de 100 mil vagas para mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O projeto piloto, aplicado entre 2009 e 2010, teve 348 matrículas. De 2011 a 2013, o programa nacional, como proposto na portaria, teve cerca de 38,4 mil matrículas. Com o PRONATEC, de 2014 a 2016, foram atingidas mais de 61,8 mil ofertas, totalizando 100.718 vagas ofertadas.

Em meados de 2017, a SETEC reuniu uma comissão formada por gestoras do PMM dos Institutos Federais do Amapá (IFAP), Paraíba (IFPB), Fluminense (IFF), Rio Grande do Sul (IFRS), Norte de Minas Gerais (IFNMG), Alagoas (IFAL), Goiás (IFG), Amazonas (IFAM), Santa Catarina (IFSC), Rio Grande do Norte (IFRN) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) para discutir as estatísticas educacionais e o perfil sociodemográfico das mulheres atendidas. “Queremos enxergar quais são as demandas relacionadas à inserção socioprofissional e, também, as possibilidades de itinerário formativo dessas mulheres” (fala da coordenadora do PMM na SETEC, Jussara Maysa Silva Campos).

A SETEC também busca, com o encontro, formalizar um censo educacional do PMM, cuja execução ainda não foi padronizada por estatísticas oficiais. O órgão responsável pelos censos é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). De acordo com o pesquisador do Inep, Gustavo Moraes:

a realização dessas estatísticas é fundamental para a aplicação das políticas públicas. Um dos efeitos da análise estatística é saber, no caso do Mulheres Mil, quem são, quantas são e como estão divididas essas pessoas. Assim, será possível provar o sucesso do programa, entender como melhorá-lo e, inclusive, conseguir angariar mais recursos. (SETEC, 2017)

⁴Reportagem extraída do endereço <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/02/mulheres-mil-oferece-100-mil-oportunidades-de-capacitacao>. Acesso em 02 de maio de 2017.

É possível perceber no discurso acima a busca de justificativa para a continuidade ou não desta política no país a partir de um levantamento de dados do alcance do Programa nas diversas regiões brasileiras. No âmbito do IFMA, as turmas continuam sendo oferecidas, porém, em menor número de oferta, confirmando a atual conjuntura na direção da redução de gastos públicos com políticas sociais.

Tendo apresentado brevemente considerações acerca da conjuntura em que ocorre uma política pública voltada para mulheres, tomando como elementos fundantes as políticas públicas no contexto do capitalismo contemporâneo, as transformações no mundo do trabalho e as reformas educacionais no âmbito da educação profissional que demarcaram o contexto de criação e implantação do PMM, apresentaremos a seguir o Programa Mulheres Mil e suas bases argumentativas a partir da inspiração nos demais eixos teórico-metodológicos da avaliação em profundidade.

4 O PROGRAMA MULHERES MIL E SUAS BASES ARGUMENTATIVAS

Nessa seção, adentramos na categoria analítica de gênero, contextualizando as políticas públicas para mulheres, e a proposta de inclusão produtiva e educacional do Programa Mulheres Mil a partir dos seguintes eixos de análise da avaliação em profundidade: o conteúdo do PMM, contemplando sua formulação, bases conceituais e coerência interna; a trajetória institucional e o espectro temporal e territorial abarcado pelo Programa.

Em um primeiro momento, analisamos o PMM dentro das políticas públicas para mulheres, sua trajetória de criação e execução, suas bases epistemológicas no âmbito da relação trabalho-educação, e, na sequência, suas particularidades no IFMA, pontuando suas intenções e contradições da sua proposta de inclusão produtiva e educacional de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

4.1 As Políticas Públicas para Mulheres no Brasil

Discutir gênero, nesse estudo, é de fundamental importância para que se possa compreender como se constitui as assimetrias de gênero, bem como para fornecer subsídios para se entender tanto a produção de mudanças nos papéis desempenhados pelas mulheres no mundo do trabalho como as desigualdades de gênero no contexto da formação profissional. A definição de gênero⁵ adotada nesse estudo é a de Joan Scott (1990), que considera o conceito de gênero como elemento constitutivo de relações sociais baseada nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primária de dar significado às relações de poder.

Por se tomar como objeto de estudo um programa voltado para mulheres que, do ponto de vista oficial, visa a atender também aos anseios da luta feminina por inserção social, acreditamos na importância de se compreender se o PMM incorpora as questões de gênero numa visão de superação das assimetrias entre sexo/gênero na qualificação para o mercado de trabalho, ou se ele reforça os papéis construídos historicamente para as mulheres.

Ao considerar as relações de gênero como relações sociais, Scott (1990) chama a atenção para a necessidade de se pensar na linguagem, nos símbolos, nas instituições, e sair do pensamento dual que recai no binômio homem/mulher, masculino/feminino. A autora destaca a presença dos símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas e, muitas vezes, contraditórias do comportamento moral das mulheres, contribuindo, assim, para estigmatizá-las, sublimá-las e condená-las, como, por exemplo, as representações sobre Eva (pecadora) e Maria (santa). Os conceitos normativos que se expressam por meio das doutrinas políticas, educativas, jurídicas, científicas e religiosas tomam a forma de oposição binária para afirmar o sentido de ser homem e ser mulher, masculino e feminino na sociedade, uma posição explícita entre dominador e dominado. Mas há também a dimensão política, que tenta negar a fixidez e permanência da representação binária entre os sexos e a limitação desses à rede de parentesco, fazendo a sua articulação com a economia e a organização política. E há também a identidade subjetiva, que procura examinar as formas

⁵ Destacam-se outras abordagens teóricas: Rubyn (1993) define o conceito de gênero como “um conjunto de arranjos em que a sociedade transforma a sexualidade biológica [...] As relações de gênero não resultam da existência de dois sexos, mas sim de um sistema sexo/gênero” (p. 2). Lauretis (1994), na interpretação das relações de gênero, traz uma renovação com o viés da representação de uma relação e de um pertencimento, afirma o gênero como “a representação de cada indivíduo em termos de uma relação social preexistente ao próprio indivíduo e predicada sobre a oposição conceitual rígida (estrutural) dos dois sexos biológicos” (p. 211). Para Butler (2001), não se pode conceber o gênero fora da construção cultural, que é imposta sobre a superfície da matéria – corpo-sexo. Ela reconhece as forças estruturantes da cultura, do discurso e do poder, mas o sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado no curso da reiteração das normas sociais.

como as identidades de gênero são concretamente construídas, assim como a sua associação com diversas atividades, organizações sociais e representações culturais situadas na história.

As relações de gênero são também relações de poder, nas quais as “hierarquias de gênero são construídas e legitimadas” (SCOTT, 1994, p. 16). O gênero é, pois, um campo no qual e por meio do qual se articula e se exerce o poder. Nesse aspecto, a autora faz referência a Bourdieu⁶ para expressar as dimensões simbólicas, estruturais e discursivas do poder contidas nessas relações.

A autora enfatiza ainda, os significados dos discursos, destacando a sua variedade e natureza política, particularmente “a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres como categorias de identidade foram construídos” (SCOTT, 1994, p. 16); ou seja, como esses significados variáveis e contraditórios são construídos e atribuídos à diferença sexual. Falar de gênero é, pois, referir-se “ao discurso da diferença sexual” que implica instituições, estruturas, práticas e discursos que constituem as relações sociais e relações de poder no contexto do gênero. Scott (1994) sugere uma leitura da História sob a perspectiva de gênero, relacionando-a com outras categorias como classe social e raça, entendendo-a como uma forma de organização social da relação entre os sexos.

Outro importante argumento utilizado por Scott é a ideia de desconstrução do pensamento binário, da visão dicotômica e polarizada entre os gêneros masculinos e femininos, concebidos como polos opostos que se relacionam em uma lógica invariável de dominação/submissão. Conforme Scott (1994) é preciso romper com essa lógica, desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, problematizar a oposição entre eles quanto a uma suposta unidade interna de cada um. Implica notar que o polo masculino contém o feminino e vice-versa, perceber que um desses polos é, no seu interior, fragmentado; ou seja, não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres com comportamentos e valores diferenciados. Os sujeitos são múltiplos e contraditórios, não são constituídos apenas pela diferença sexual, mas pela classe, raça e códigos linguísticos que provocam novos arranjos. A noção Gênero, enquanto categoria analítica das relações sociais entre os sexos, possibilita compreender criticamente como a história opera enquanto lugar de produção do saber de gênero, entendendo que o saber ou saberes em seus usos e significados “nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder são construídas” (SCOTT, 1994, p. 12). Essas relações vão ganhando a feição de “naturais” de tanto serem praticadas, contadas e

⁶ A definição de poder expressa por Scott está ancorada no pensamento de Pierre Bourdieu, para o qual “todo poder comporta uma dimensão simbólica”, estabelecida por meio da adesão e da submissão pré-reflexiva de indivíduos socializados (BOURDIEU, 1998, p. 142).

recontadas. Tais características são construídas, ao longo do tempo, segundo o modo como as relações vão se engendrando socialmente. O desafio é identificar em cada prática, em cada relação, a produção das subordinações, resistências e cumplicidades.

Dessa forma, a categoria analítica gênero considera as diferenças percebidas entre os sexos como construções sociais, produzidas em contextos históricos e culturais específicos, questionando, assim, a universalização e generalização de todas as mulheres em todos os tempos e lugares.

Partir do pressuposto que relações assimétricas entre as mulheres e os homens geram relações de dominação e opressão nas sociedades permite visualizar a forma como a desigualdade entre os gêneros tem sido construída ao longo dos tempos.

As desigualdades de gênero também são ratificadas pelo patriarcalismo, sistema no qual a subordinação e a opressão das mulheres são entendidas como algo natural. Como ressalta Saffioti (2004), o patriarcado torna-se um regime que dá direitos sexuais aos homens sobre as mulheres praticamente sem restrição, configurando-se num tipo hierárquico de relação que invade todos os espaços da sociedade e representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência. E mais: “este regime ancora-se em uma maneira de os homens assegurarem para si mesmos e para seus dependentes os meios necessários à produção diária e à reprodução da vida” (SAFFIOTI, 2004, p. 105).

A autora complementa que, para a produção e reprodução diária da vida, haja uma economia domesticamente organizada que sustenta a ordem patriarcal, pois às imagens construídas pelo feminino e o masculino corresponde certa divisão social do trabalho, conhecida como divisão sexual do trabalho, na medida em que ela se faz obedecendo ao critério sexo.

O conceito de divisão sexual do trabalho surgiu na França, no início dos anos 1970, sob o impulso do movimento feminista. Para Hirata e Kergoat (2007, p. 599), a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo. Esta forma é adaptada historicamente e a cada sociedade. Ela tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres, à esfera reprodutiva, e, simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado. Dito de outra maneira, essa relação social de sexos é o ponto de reflexão, tem como base material o trabalho e é usada para hierarquizar as atividades produtivas e reprodutivas, colocando as questões de exploração e opressão dos homens sobre as mulheres.

Para as autoras, era preciso ir além desse entendimento comum sobre divisão social do trabalho, por isso propuseram dois princípios para a divisão sexual do trabalho. Um

deles estuda a distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões; o outro analisa como essa distribuição se associa à divisão desigual do trabalho. O princípio de separação e o princípio de hierarquia: o primeiro separa o que é trabalho de homens e de mulheres; o segundo considera que o trabalho dos homens vale mais do que o das mulheres (HIRATA; KERGOAT, 2007). Dessa maneira, a divisão sexual do trabalho, como aspecto da divisão social do trabalho, contém fortemente a dimensão dominação/exploração.

Nessa direção, Saffioti (1987, 2004) enfatiza que, na dimensão dominação/exploração, está contida a fusão patriarcado-racismo-capitalismo que unifica três ordens: gênero-raça/etnia/classe social, num movimento que sintetiza esse processo de dominação/exploração.

Sob essas prerrogativas, percebemos que a sociedade capitalista utiliza e reforça o conteúdo presente no patriarcado e nas desigualdades construídas social e historicamente entre homens e mulheres, incorporando em sua dinâmica de produção e reprodução da vida social.

Diante desta condição de exploração, opressão e dominação das mulheres, surgem os movimentos feministas, a partir do século XVIII, na França e nos Estados Unidos, como representação de lutas das mulheres, de forma a combater as desigualdades e explorações baseadas no sexo, vislumbrando uma emancipação política. Assim, a história deste movimento é marcada por sua singularidade e sua diversidade de tendências: conservadorismo, liberalismo, marxismo, feminismo radical e feminismo socialista (SAFFIOTI, 1987), sendo caracterizado por três momentos: movimento sufragista no século XIX, liberação sexual nos anos 1960 e, no ano de 1970, a intersecção entre o movimento político de luta das mulheres e centros de estudos, na academia, sobre mulher, gênero e feminismo.

O feminismo no Brasil tem maior expressão a partir de 1970, com a criação de organizações sindicais a partir da defesa de duas bandeiras: a incorporação das mulheres no mundo do trabalho e a liberdade política no país. Nesse mesmo período, a perspectiva de gênero é inserida no debate político como elemento discursivo e de negociação por políticas públicas para as mulheres.

De acordo com Esmeraldo (2002), a visibilidade dos Movimentos Feministas e de Mulheres começa a se dar, de fato, a partir da realização dos Congressos da Mulher. Em São Paulo, o 1º Congresso acontece em 1979 e o 2º, em 1980, este reunindo cerca de 4 mil mulheres, com 52 entidades participantes, sendo 9 feministas declaradas. Nesses congressos,

um dos debates mais acirrados se dá em torno do que é ou não "ser feminista" e sobre as posições divergentes entre as mulheres denominadas "políticas" (representativas dos partidos de esquerda, mas aglutinadas no PMDB) e as mulheres autodenominadas "feministas". O debate não consegue aproximar as diferenças e resulta na realização de dois eventos separados para comemorar o Dia Internacional da Mulher - 8 de março, no ano de 1981.

Na forma de Projeto de Lei aprovado no Congresso Nacional, é criado o Conselho Nacional de Direitos da Mulher (CNDM), através da Lei nº 7.353, assinada em 29 de agosto de 1985. A sua primeira direção toma posse em 11 de setembro de 1985, sob a presidência de Ruth Escobar, com uma composição plural de tendências de partidos e de movimentos de mulheres. O Conselho é criado com autonomia administrativa e financeira, vinculado ao Ministério da Justiça, com status de "Ministério". O CNDM define-se por atuar de forma imediata em três linhas: Creches, Violência e Constituinte. Elabora projetos para intervir também nas áreas da saúde, do trabalho, da educação e da cultura e desempenha um papel importante no processo de democratização do país, garantindo que grande parte das reivindicações do movimento de mulheres fosse incluída na Constituição de 1988, conforme destaca Esmeraldo:

Nos primeiros anos, a repercussão da atuação do CNDM no país é visível. Utiliza-se amplamente dos meios de comunicação e realiza grandes campanhas, com o apoio dos conselhos estaduais já instalados. Interfere com pareceres técnicos em anteprojetos do governo ligados ao trabalho feminino e à saúde da mulher. Elabora propostas de políticas públicas ligadas à violência, à educação, ao trabalho, à saúde para os ministérios respectivos. [...] No plano nacional, a visibilidade do CNDM materializa-se quando assume a coordenação da campanha Mulher e Constituinte, com o lema *Constituinte pra valer tem que ter palavra de mulher*, lançada em novembro de 1985. O CNDM consegue aglutinar as parlamentares constituintes, os movimentos de mulheres e a sociedade em geral para participar da campanha. O chamado lobby do batom, grupo composto por lideranças de mulheres, é uma iniciativa dos movimentos de mulheres e feministas que se articula ao CNDM para acompanhar os trabalhos dos constituintes na elaboração e votação de Emendas Constitucionais. A votação do texto constitucional é acompanhada pelos grupos de mulheres e o CNDM. Observa-se que a Carta Magna aprovada em 1988 incorpora a maioria das reivindicações das mulheres. (ESMERALDO, 2002, p. 246).

No final do governo Sarney, o ministro da Justiça determina mudanças substanciais no Conselho Nacional, que comprometem significativamente a autonomia e o orçamento do CNDM dentro do ministério, e também rejeita a indicação das representantes dos movimentos de mulheres para a renovação do Conselho. A presidenta Jacqueline Pitanguy reage a essas medidas apresentando a sua renúncia, que é acompanhada pela renúncia de todas as conselheiras representantes da sociedade civil. As presidentas de

Conselhos Estaduais criam então um Fórum Nacional de Presidentas de Conselhos da Condição Feminina e Direitos da Mulher, em 1989.

Esmeraldo (2002, p. 247) destaca ainda que, em 1990, o governo Collor de Mello extingue as últimas prerrogativas do Conselho. No governo seguinte (de Fernando Henrique Cardoso), apesar de pressões dos movimentos de mulheres, o Conselho se mantém sem autonomia política e financeira e sem uma estrutura adequada ao seu funcionamento. Sob a presidência de Rosiska Darcy de Oliveira, o Conselho se reestrutura para atender a demandas governamentais e apoiar projetos de interesse do governo. É uma gestão que não constrói interlocuções com os movimentos de mulheres e feministas.

No Maranhão, o movimento se ampliou na década de 1980 pela luta contra a discriminação sofrida pelas mulheres na sociedade. Ferreira (2007, p. 89) explicita:

O movimento Grupo de Mulheres da Ilha, o primeiro a se organizar, em julho de 1980, era constituído de professoras universitárias, educadoras populares, profissionais liberais, microempresárias, estudantes. Inicialmente, as discussões sobre a questão da mulher ficaram restritas apenas à capital do Estado. No decorrer da década de oitenta, outros grupos foram se formando, exemplo de 8 de março, União de mulheres ligados a sindicatos bancários, comerciários e ferroviários, criando posteriormente, o núcleo de mulheres da CUT – Central Única dos Trabalhadores - além da articulação das trabalhadoras rurais que se organizavam tanto dentro da esfera dos sindicatos quanto fora deles.

Segundo Ferreira (2007), outros grupos emergiram após a criação do Grupo de Mulheres da Ilha e o Grupo 8 de março, na década de 1980 com diferentes inspirações, dentre eles: Grupo de Mulheres Mãe Andressa, União de Mulheres, Espaço Mulher, Grupo Viva Maria, Mulheres do PDT. Na década de 1990, surge a Pastoral da Mulher, o Grupo Maria Firmina, os Grupos de Estudos nas Universidades, os Departamentos da Mulher nos sindicatos e nos partidos, o Coletivo de Mulheres Trabalhadoras Rurais. Porém, alguns grupos tiveram vida curta, pois nasceram em uma determinada situação e não conseguiram superar as dificuldades dos impasses e contradições da própria luta. Um exemplo foi o Grupo Viva Maria, que nasceu interessado na questão da violência, contribuiu na conquista da Delegacia Especial da Mulher, trabalhando com vivências, prestando assessoria à delegacia da mulher na capacitação do quadro de funcionários da delegacia, finalizando suas atividades nos início dos anos de 1990. A ação desses grupos, segundo a autora, contribui para ampliar o debate, somar esforços em torno de questões comuns que hoje são articulados no Fórum Maranhense de Mulheres, que aglutina os grupos em atividades no Estado.

Outras formas de atuação foram se diversificando, tais como a coletiva Firminas e o coletivo Fridas. A coletiva Firmina⁷ foi criada no ano de 2014 por mulheres da cidade de São Luís e objetiva a articulação de mulheres na luta feminista. Trabalha com a criação e distribuição de zines, a articulação de atos e debates voltados para mulheres e a criação de um grupo de estudos feministas. E em dezembro de 2014, através de um grupo de estudantes do Ensino Médio e Superior, surgiu o Coletivo Fridas, direcionado, principalmente, a jovens na realização de atividades que discutem direitos femininos, sororidade e empoderamento.

Em face do exposto, compreende-se que as lutas de mulheres buscam a visibilidade e garantia de direitos, ampliando o debate de questões como gênero, participação política, divisão sexual do trabalho, violência contra a mulher, pobreza e políticas de emprego, dentre outras questões.

Os movimentos de mulheres e os movimentos feministas, enquanto sujeitos políticos, tiveram um papel fundamental nos anos de 1980 e 1990, quando, no debate sobre os direitos das mulheres imersa na questão de gênero, propuseram e articularam políticas públicas nas diversas áreas (saúde, educação, assistência social, trabalho, etc.) que consolidaram mecanismos de visibilidade, garantia de direitos, autonomia e fortalecimento das mulheres nos espaços públicos e privados da sociedade brasileira. Farah (2004, p.3) chama atenção quando enfatiza que:

A inclusão da questão de gênero na agenda governamental ocorreu como parte do processo de democratização, o qual significou a inclusão de novos atores no cenário político e, ao mesmo tempo, a incorporação de novos temas pela agenda política. Os movimentos sociais que participaram de lutas pela redemocratização do regime tinham as mulheres como um de seus integrantes fundamentais. [...] A história destes movimentos é também a da constituição das mulheres como sujeito coletivo.

No âmbito das políticas públicas para mulheres, vale destacar as mudanças e conquistas da mulher nos governos Lula (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), no país. Em meio há muitos entraves, dificuldades estruturais e orçamentárias, no ano de 2003, o então presidente Lula criou a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), por meio da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003 (BRASIL, 2003), fundada com a missão de erradicar todas as formas de desigualdade que atingem as mulheres, as quais ainda são partes constitutivas das populações ditas “vulneráveis”. No entanto, a competência desta secretaria foi definida somente em 2010, por meio da Lei nº 12.314, art. 22, que altera a lei anterior, transformando a SPM em ministério (BRASIL, 2010).

⁷ O nome da coletiva homenageia Maria Firmina escritora do primeiro romance abolicionista e o primeiro na literatura afro-brasileira. Ela também criou a primeira escola mista e gratuita do estado do Maranhão.

Em 2004, transformado em Ano da Mulher, o Governo Federal, sob a coordenação da SPM e do CNDM, convoca a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, precedida de conferências estaduais e municipais. Esta convocação mobilizou mulheres e governos em todo o país para a discussão de políticas públicas para as mulheres e de diretrizes, que culminou no primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, revisado através das conferências seguintes, nos anos de 2007 e 2013.

A partir da criação da SPM, as políticas de gênero no campo educacional ganharam impulso. Em 2004, foi criada, no Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em 2011, com a reestruturação organizacional do MEC, transformou-se em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). As conferências nacionais de políticas para as mulheres, o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (MEC), em 2007, da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, e do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) inauguram uma nova gestão nesse campo. Assim, a institucionalização da SPM e da SECADI/MEC possibilitou o desenvolvimento e a transversalidade de uma política educacional com perspectiva de gênero. A SPM induziu e apoiou a formulação de políticas para as mulheres, e a SECADI/MEC ficou com atribuição de difundir, no interior do ministério, a temática da diversidade de forma ampla. O primeiro, segundo e terceiro planos nacionais de políticas para as mulheres (PNPM), formulados pelo governo e sociedade civil por meio das conferências, incluíram objetivos específicos para a educação. Embora a execução de tais políticas seja quase totalmente de responsabilidade do MEC, a SPM, mesmo sendo um órgão articulador dessas políticas, tem buscado, ao longo dos anos, desenvolver projetos pontuais, como o Programa Mulher e Ciência, os cursos à distância – Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e em Gestão em Políticas Públicas de Gênero e Raça (GPP-GeR). Para Oliveira (2013), o grande desafio da secretaria é introduzir no sistema educacional brasileiro a temática da igualdade entre mulheres e homens nos currículos escolares, como forma de mudar a cultura e a mentalidade de futuras gerações em relação a gênero, favorecendo a transformação da sociedade.

Em 2012, foi dado mais um passo importante para a política para as mulheres, num novo marco na história da SPM: a criação da Coordenação Geral da Diversidade, que reafirma o compromisso com a promoção de políticas públicas para as mulheres negras, indígenas, lésbicas, jovens, idosas e com deficiência. Pretende-se, assim, garantir políticas que contemplem as especificidades e diferenças das mulheres, promovendo o combate à discriminação e aos preconceitos.

Pelo Decreto nº 8.030, de 20 de junho de 2013, já no governo Dilma, foram definidas as secretarias que comporiam a SPM, sendo elas: a Secretaria de Políticas do Trabalho e Autonomia Econômica das Mulheres; a Secretaria de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; e a Secretaria de Articulação Institucional e Ações Temáticas. Além destas, fazem parte da SPM o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, que antes era vinculado ao Ministério da Justiça e, em 2003, passou a integrar a estrutura da SPM.

Por outro lado, no governo Temer (2016-atual), sob o argumento de enxugar ministérios, editou-se a Medida Provisória nº 726 de 12 de maio de 2016, que dispõe sobre a reforma ministerial do novo governo, reduzindo de 32 para 23 o número de ministérios. A medida extinguiu a Secretaria de Portos, a Secretaria de Comunicação Social e a Casa Militar da Presidência da República; e os ministérios da Cultura, das Comunicações, do Desenvolvimento Agrário e das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. As questões relativas às mulheres, igualdade racial e direitos humanos passaram para o Ministério da Justiça e Cidadania. A extinção de um Ministério considerado fundamental para a visibilidade e garantia dos direitos de minorias é considerada pelos movimentos sociais como um retrocesso. Carvalho (2016) aponta que o governo Temer vem desenvolvendo frentes, organicamente vinculadas, que bem encarnam elementos do seu projeto conservador: privatização e cortes dos chamados gastos sociais com a destituição de direitos e desmonte de políticas sociais.

As instâncias percorridas até aqui são responsáveis pela formulação e coordenação de políticas voltadas às mulheres, assim como atuam em importantes foros dos organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), que, no ano de 2002, promulgou a Declaração do Milênio. Entre as metas estabelecidas, está a erradicação da extrema pobreza e da fome, a promoção da igualdade entre os sexos, a autonomia das mulheres e a garantia da sustentabilidade ambiental por meio do denominado empoderamento das mulheres. Em 2010, a Assembleia Geral da ONU criou, por unanimidade de votos, a ONU Mulheres, órgão encarregado de acelerar os processos para alcançar a igualdade de gênero e fortalecer a autonomia das mulheres.

No âmbito de diretrizes norteadoras para políticas públicas para as mulheres, destaca-se o último plano em vigor - Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) - adotado pelos governos federal, estaduais e municipais, bem como pelos movimentos sociais, como um instrumento de trabalho. Dessa forma, no executivo federal, “as políticas públicas passam a ser orientadas pelo PNPM, desdobradas pelos organismos governamentais de políticas para as mulheres estaduais e municipais” (BRASIL, 2004).

As três edições do PNPM são resultados das conferências nacionais de políticas para as mulheres, realizadas desde 2003, e das quais participam mulheres de todos os estados do País, representando as demandas dos três níveis do Poder Executivo (municipal, estadual e federal). A importância da igualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho e a autonomia das mulheres são abordadas no primeiro capítulo do Plano. O documento aponta que as ações governamentais devem objetivar a eliminação da divisão sexual do trabalho, tendo como foco a erradicação da pobreza e a garantia de participação das mulheres no desenvolvimento do Brasil.

A última edição do PNPM (2013- 2015) destaca o Programa Nacional Mulheres Mil como fundamental no enfrentamento da desigualdade de gênero no país, pois combate a desigual divisão sexual do trabalho e auxilia na diminuição da pobreza, promovendo maior participação feminina no desenvolvimento nacional, enfatizando nos dois primeiros capítulos a garantia à autonomia econômica das mulheres por meio da oferta de cursos de capacitação e a ampliação da oferta de cursos de profissionalização articulados com elevação de escolaridade, especialmente para mulheres em situação de vulnerabilidade social.

No que se refere à participação política das mulheres no Brasil, considerada ainda pequena, destaca-se a eleição e reeleição de uma mulher para a Presidência da República. Com um efeito político estimulador para fortalecer a presença feminina em todas as esferas de poder. Na tentativa de reverter esse quadro de assimetria em cargos de poder, em especial nas instâncias políticas, surgiram as ações afirmativas e de cotas, também uma demanda dos movimentos feministas. A primeira lei de cotas no Brasil é de 1997 (Lei nº 9.504/97), que, inicialmente teve um efeito positivo em termos do aumento de candidaturas; mas, em se tratando de mulheres eleitas, o resultado foi praticamente inexistente. Em 2009, com o objetivo de aprimorar-se, a Lei nº 12.034 torna claro o princípio da obrigatoriedade, estipulando o número de vagas mínimas (30%) e máximas (70%) para candidaturas de cada sexo.

Cabe destacar que a Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), em vigência desde 22 de setembro de 2006, instaurou, no cenário político e jurídico nacional, mecanismos para coibir e prevenir a violência contra as mulheres em situação familiar e em relações afetivas, em todas as suas expressões e em qualquer contexto socioeconômico.

No Maranhão, o reflexo desta lei se materializa nas ações realizadas pelo Fórum Maranhense de Mulheres, criado em 1986 a partir dos debates dos grupos feministas maranhenses com o objetivo de

fortalecer o movimento de mulheres, movimento feminista e as organizações participantes, a partir da articulação de projetos integrados que tenham como filosofia a construção da mulher como sujeito; formular, de forma integrada, denúncias e reivindicações a serem assumidas e encaminhadas aos setores competentes; favorecer a troca de saberes, experiências e projetos desenvolvidos pelos grupos que compõem o Fórum, a fim de possibilitar uma maior integração entre os Grupos; planejar e implementar ações conjuntas que visem a repercutir na sociedade, de forma a construir novas relações sociais e políticas entre os gêneros (FORUM, 1986).

Uma das ações mais efetivas realizadas pelo Fórum Maranhense de Mulheres são as atividades denominadas “16 dias de ativismo contra a violência à Mulher”, que trás reflexões e formas de resistência na luta contra a violência.

Salientamos outra importante conquista do governo petista, liderada pela SPM em trabalho conjunto com a deputada Benedita da Silva, relatora da Proposta de Emenda à Constituição nº 487, a PEC das “Domésticas”, que prevê o aumento dos direitos dessas trabalhadoras, que culminou com a aprovação em dois turnos na Câmara dos Deputados da Emenda Constitucional nº 72/2013.

Dentre os muitos desafios no que tange as políticas para mulheres, Oliveira (2013, p. 336) aponta:

introduzir no sistema educacional brasileiro a temática da igualdade de gênero no currículo das escolas brasileiras e, dessa forma, transformá-lo; reconhecer as desigualdades entre mulheres e homens e suas implicações em elaborações e resultados de políticas; reconhecer que os papéis de gênero são variados na família, assim como na esfera pública, no mundo do trabalho e na comunidade; reconhecer que não é apenas na esfera reprodutiva feminina que se instalam as desigualdades entre os gêneros. Finalmente, resta destacar que os desafios vão muito além dos aqui mencionados, pois se trata de evidenciar a necessidade de mudanças profundas em relação à erradicação das desigualdades entre homens e mulheres, uma vez que os seus custos sociais, econômicos e políticos acabam por onerar não apenas as mulheres, mas toda a sociedade brasileira, e, sobretudo, comprometer as futuras gerações.

Nesse sentido, pode-se inferir que a luta por políticas públicas, sua implementação e o controle social dessas políticas podem ser, também, *loci* de crítica, reação e resistência ao capitalismo, ao patriarcado e ao racismo, principalmente no atual governo, que visa excluir as políticas de gênero conquistadas nos últimos treze anos nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Até esse ponto buscamos analisar o contexto político, econômico e social vigente no país durante o período de regulamentação do PMM e seus impactos sobre as políticas sociais. Na sequência abordaremos o conteúdo do PMM tendo em vista a própria formulação

do Programa e o contexto mais amplo no qual se insere, não somente os meios institucionais construídos para sua efetivação.

4.2 O Programa Mulheres Mil: do projeto-piloto a política pública

Na perspectiva voltada para grupos específicos em situação de vulnerabilidade social, combate à pobreza e com foco na inserção no mercado de trabalho, conforme as necessidades que este apresenta, institui-se o PMM. Além desse cenário, é importante considerar que ele nasce em um país capitalista, economicamente dependente de outros, como é o caso do Brasil. Isso faz com que seja necessário atender, conforme as relações de poder vigentes nessa seara, a certas exigências de organismos internacionais, tais como Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros.

Segundo o documento intitulado Programa Nacional Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável, o PMM é oriundo de uma cooperação internacional estabelecida entre Brasil e Canadá, por meio de um convênio chamado Promoção de Intercâmbio de Conhecimento para Promoção da Equidade (PIPE). Após a experiência inicial em 2005, desenvolvida no Rio Grande do Norte, foi o ano de 2007 o marco inicial das atividades do Programa, tendo-se a Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), como os órgãos financiadores no Brasil. Pelo Canadá, contou-se com a Canadian International Development Agency (Agência de Desenvolvimento Internacional Canadense) e os Colleges Canadenses como financiadores. No Brasil, o Programa ficou sob a responsabilidade do Conselho das Instituições Federais de Educação Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Essa cooperação ocorreu no sentido de desenvolver e implementar no Programa a metodologia do acesso e permanência – baseada nos modelos dos Colleges Canadenses, que garantem capacitação profissional para populações desfavorecidas, entre elas aborígenes e imigrantes – adaptando-a à realidade brasileira. Já as faculdades canadenses poderiam usar as lições aprendidas no Brasil para aprimorar os seus próprios sistemas e práticas em atender esse grupo-alvo. Dessa forma, a relação entre as faculdades canadenses e as instituições brasileiras seria fortalecida, intensificando-se as relações entre os dois países (BRASIL, 2011).

De acordo com o documento denominado Mulheres Mil na Rede Federal: Caminhos para a Inclusão, de autoria do Ministério da Educação, publicado em 2011, a primeira turma do Programa Mulheres Mil no Brasil foi desenvolvida no Estado do Rio Grande do Norte, em caráter experimental. Suas atividades estavam voltadas para a área do turismo e eram desenvolvidas no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Esta primeira turma foi encerrada no ano de 2005. Após análise desta iniciativa, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, implantou um projeto-piloto em 13 (treze) estados das regiões Norte e Nordeste do país, a saber: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Tocantins, Sergipe, Rio Grande do Norte, Rondônia e Roraima (BRASIL, 2011, p.03).

Os Estados elencados tinham autonomia para escolher a área em que o programa capacitaria às mulheres participantes do mesmo. Neste sentido eram feitos diagnósticos e análises dos arranjos produtivos locais, além de ser enfatizado o potencial de mão de obra que dispunha e as instituições proponentes.

Conforme os dados do Ministério da Educação, cerca de 1 mil mulheres foram beneficiadas com cursos profissionalizantes em diversas áreas. No que diz respeito ao Instituto Federal do Maranhão – *campus* Monte Castelo em São Luís, o curso ofertado foi “Alimento da Inclusão”, na área de congelamento, conservação e manipulação de alimentos. Na oportunidade, foi firmada parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC), que ficou responsável pelas aulas práticas do curso. Assim, 95 (noventa e cinco) mulheres da comunidade Vila Palmeiras foram qualificadas (BRASIL, 2011).

Como era previsto, em março de 2011, o convênio com o Canadá cessou, e a proposta que se seguiu foi a de que as ações continuassem em todo território nacional e se tornassem uma política pública. Após avaliação feita pelos órgãos envolvidos, os quais consideraram a iniciativa como promissora, definiu-se pela continuidade do Programa Mulheres Mil.

O Programa Mulheres Mil (PMM) faz parte das ações do Plano Brasil Sem Miséria (BSM), articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema. O Programa foi instituído pela Portaria do MEC nº 1.015, do dia 21 julho de 2011, no primeiro Governo Federal Dilma Rousseff (2011-2014). Integra um conjunto de ações que consolidam as políticas públicas e diretrizes governamentais de inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade e está alinhado a um contexto e conjunto de prioridades das políticas públicas e das diretrizes da política externa do Governo Brasileiro, entre elas, o alcance do projeto Metas Educativas 2021, promovido pela Organização dos

Estados Ibero-Americanos (OEI) e aprovado pelos chefes de Estados e Governos dos países membros, em dezembro de 2010. A partir do ano de 2014, o PMM passou à responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). No início de 2014, o MDS e o Ministério da Educação (MEC) firmaram parceria para integrar o PMM ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no âmbito do Plano Brasil Sem Miséria (PRONATEC/BSM).

O referido programa foi inicialmente gerido pelo Ministério da Educação, desenvolvido através da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SETEC). Como instituição coordenadora do Programa tem amplitude nacional e, nas esferas locais, são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia os responsáveis por sua execução. Tem como objetivo, na esfera nacional, oferecer as bases de uma política social de inclusão a mulheres em situação de vulnerabilidade social por meio do acesso à educação profissional, ao emprego e à renda. Especificamente, o Programa Mulheres Mil se propõe a estimular a inclusão educacional, produtiva e social de mulheres em situação de vulnerabilidade; possibilitar o acesso à Educação Profissional e Tecnológica; ofertar cursos de programas de Educação Profissional e Tecnológica, com elevação da escolaridade e formação cidadã; articular mecanismos e conexões para a inserção das egressas no mundo do trabalho, estimulando o empreendedorismo, as formas associativas solidárias e a empregabilidade (BRASIL, 2011).

Para a execução das premissas do Programa, as ações estão estruturadas em três grandes eixos: Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. O principal instrumento norteador da formação das mulheres é o Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil, que traça a metodologia educacional do programa e os instrumentos utilizados para a formação das alunas. Dentre as orientações do referido documento, para participar do programa é necessário preencher os seguintes requisitos: ser mulher, ter entre 18 (dezoito) e 60 (sessenta) anos e apresentar quadro de exclusão social, educacional e econômica, configurado como baixo nível de escolarização, pobreza acentuada e baixa autoestima.

O Guia define que a formação das mulheres deve ocorrer por meio de módulo educacional central que contemple disciplinas como: Português e Matemática Aplicada; Informática Básica e Aplicada; idiomas Inglês e Espanhol; Artes; Esporte; Qualidade de Vida, Saúde e Meio Ambiente; Cidadania e Direitos das Mulheres; Empreendedorismo; Cooperativismo e Economia Solidária; Gestão Sustentável das Unidades de Produção e de Comercialização; Comportamento Sustentável e Relações Humanas; e Incubação Tecnológica

de Cooperativas Populares. Entendemos que as disciplinas de empreendedorismo e cooperativismo têm como função apresentar às mulheres formas para que se responsabilizem pela conquista do posto de trabalho. Conforme discute Antunes (2011), vive-se a degradação do trabalho contratado e regulamentado, que foi predominante no século XX, substituindo-o pelas diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo” e “trabalho voluntário”.

Segundo o Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do Programa, para alcançar os resultados pretendidos e a eficácia do Programa, é fundamental incluir as diversidades de sujeitos que contribuirão para a condução estratégica e funcional.

O Programa é assim organizado: Comitê Nacional, para tratar do planejamento estratégico, normatização e supervisão; Comitê Executivo Nacional, para acompanhamento e controle social da implementação nacional; o Centro Nacional de Referência, para realizar ações voltadas para a formação de formadores, fomento à pesquisa e publicações, articulação com parceiros, promoção de seminários e atividades de mobilização, comunicação, intercâmbio de experiências e disseminação; e, por último, o Comitê Executivo Local, responsável pela coordenação, implantação, monitoramento, avaliação e parcerias locais.

O PMM está inserido no contexto de um conjunto de políticas sociais que visam à qualificação para o trabalho. O que se nota, de forma geral, é que a política da educação no Brasil esteve direcionada para atender aos ajustes do mercado de trabalho, ou seja, às necessidades de formação profissional para o mercado. Essa questão é visualizada desde o início do processo de industrialização, com o surgimento das escolas de artífices, com a criação do SESI, SENAI, SESC, SENAC e, posteriormente com os Institutos Federais.

Segundo Neves (2005, p. 16),

na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vê-se que estas acabam reforçando a ideia da escola como espaço de reprodução da ordem vigente e de adaptação às modificações que ocorrem no mundo de produção capitalista.

A reestruturação dos programas sociais preconizada pelo neoliberalismo se dá através da descentralização, privatização e focalização destes programas. Nessa perspectiva, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) alertam para a descentralização apregoada como oportunidade de participação social quando, na verdade, trata-se de tornar mais fácil o controle de unidades menores, em detrimento das pesadas estruturas do mercado.

Quanto à “focalização, presente na proposta do PMM, significa o direcionamento do gasto social a programas e a públicos-alvo específicos, seletivamente escolhidos pela maior necessidade e urgência” (DRAIBE, 1993, p.97). Ao concentrar esforços em ações

voltadas para o gênero feminino, observa-se a aplicação da focalização como característica da agenda neoliberal para as políticas públicas, o que culmina em grande número de projetos e programas direcionados para as mulheres.

A globalização da economia, as ideias neoliberais, a pressão dos organismos internacionais são elementos importantes na atualidade e na configuração do capitalismo no âmbito mundial, pois influenciam diretamente as políticas sociais. A divisão internacional do trabalho, as novas exigências oriundas da competitividade mundial, a reestruturação e organização da produção, vão repercutir nas políticas da educação. Se, desde o início do processo de industrialização, os procedimentos educativos tinham como foco atender às exigências industriais, na atualidade, essas exigências se ampliam diante do novo cenário mundial.

Conforme se verifica, entre outros aspectos, programas governamentais são desenvolvidos objetivando atender a essas cobranças e à lógica da capacitação para o trabalho. Destaca-se o Programa Mulheres Mil, objeto de estudo, enquanto ação de caráter educacional, que tem como meta contribuir para a formação profissional e tecnológica das mulheres pobres (BRASIL, 2011).

Segundo Alves (2014), com o avanço do neoliberalismo, os sistemas nacionais de proteção social passaram a ter papel central com a criação de programas destinados a um público específico, pautado no ideário neoliberal de que o Estado é mínimo, ou seja, atendendo, emergencialmente, apenas os setores mais pobres da sociedade.

Boschetti e Behring (2003) indica-nos que os processos de implementação de Políticas Sociais nunca se deram de forma plena, haja vista que são frutos dos embates entre a classe trabalhadora e o patronato. Nas décadas de 1930, a implantação de políticas de seguridade social esteve intimamente relacionada ao processo de surgimento do operariado industrial. Desse modo, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), creches públicas e outros benefícios se estabeleceram através da pressão das lutas sociais e estratégias para manutenção da mão de obra e regulação da economia. No modelo neoliberal, as Políticas Sociais sofrem reduções e se modificam, passam pelo trinômio privatização, focalização e descentralização, mas não são eliminadas.

Dessa forma, o governo federal criou, por meio do Decreto n. 7.492, de 2 de junho de 2011 (BRASIL, 2011a), o Plano Brasil sem Miséria (PBSM), constituído por diversas estratégias voltadas ao atendimento dos extratos inferiores da classe trabalhadora. Conforme dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o PBSM objetiva superar a extrema pobreza e está organizado em três eixos:

[...] um de garantia de renda, para alívio imediato da situação de extrema pobreza; outro de acesso a serviços públicos, para melhorar as condições de educação, saúde e cidadania das famílias; e um terceiro de inclusão produtiva, para aumentar as capacidades e as oportunidades de trabalho e geração de renda entre as famílias mais pobres do campo e das cidades (BRASIL, 2014).

O Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011) é citado como uma das ações que constitui o eixo “inclusão produtiva” do Plano Brasil Sem Miséria, que trata das oportunidades de ocupação e renda ao público-alvo. Seu objetivo é promover a qualificação profissional e melhorar a inserção no mundo do trabalho e, conseqüentemente, a renda (BRASIL, 2014). No entanto, o PMM articula-se também com os eixos “garantia de renda”, que é relativo às transferências de recurso para alívio imediato de situação de extrema pobreza, como por exemplo, o Programa Bolsa Família (PBF), e “acesso a serviços públicos” que possuem projetos que contribuem para o provimento ou ampliação de ações de cidadania e de bem estar social.

O Programa Mulheres Mil nasce numa conjuntura em que a influência exercida pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial nas políticas de qualificação profissional evidencia que a abertura de linhas de financiamento voltadas para programas de alívio à pobreza são indicadores da tentativa do Banco Mundial de construir novas bases de legitimidade, atenuando as críticas aos programas de ajuste estrutural para proteger-se das evidências da degradação ambiental e dos efeitos de suas políticas no crescimento internacional da pobreza e da exclusão. Ou seja, a recente ênfase no combate à pobreza tem um caráter também instrumental em que os programas sociais visam a garantir o suporte político e a funcionalidade econômica, necessários ao novo padrão de acumulação baseado no neoliberalismo (SOARES, 1998).

Carvalho (2008, 2010) discute a luta por direitos e a afirmação de políticas sociais no Brasil em que o capital se materializa na vulnerabilidade do trabalho, e esse capital é incapaz de incluir a coletividade dos despojados, criando formas degradantes de inclusão como o mundo da informalidade. Inclui uma massa de trabalhadores para exploração extensiva e intensiva do trabalho, efetivando a dominação social quando se têm trabalhadores supérfluos – aqueles que, na dinâmica do capital, são excluídos do sistema de proteção social.

Nessa perspectiva, voltada para a inclusão educacional e produtiva através da qualificação profissional, o PMM a partir do ano de 2014, numa parceria entre o MDS e o MEC, passou a ser integrado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pela Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, com a finalidade de

ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2011a). Ação esta contemplada como meta do PNMP (2013-2015), que busca garantir que, no mínimo, a metade dos beneficiários da Bolsa-Formação do PRONATEC sejam mulheres.

4.2.1 O Programa Mulheres Mil no âmbito do PRONATEC

O PMM, após a transição, ofertado no âmbito do PRONATEC, passou a ser contemplado pelas ações previstas na meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecida no Plano Brasil Sem Miséria, constante no Plano Plurianual (PPA 2012-2015) e no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres do Governo Federal (PNPM 2013-2015).

O PMM mantém suas características, mas passa a incluir características do PRONATEC, entre elas, o recebimento de bolsas por parte dos servidores participantes das atividades do PMM. Até então, a participação dos servidores no PMM era voluntária, a carga horária destinada ao programa estava incluída dentro de sua carga horária semanal de trabalho, e as atividades relacionadas ao programa envolviam grande número de servidores, cada um contribuindo com sua especialidade. Após a inclusão do PMM ao PRONATEC, o servidor deve dispor de carga horária extra, isto é, carga horária além da contratada semanalmente, para participar das atividades do PMM, a exemplo do que ocorre no PRONATEC, visto que há recebimento de proventos para os servidores que atuam nestes programas.

Outra mudança decorrente da incorporação do PMM ao PRONATEC é a ampliação da idade da população-alvo para mulheres a partir de 16 anos (BRASIL, 2014). Conforme a cartilha *PRONATEC Brasil Sem Miséria: Mulheres Mil* (BRASIL, 2014, p.06), o público-alvo do PMM caracteriza-se como

mulheres a partir de 16 anos, chefes de família, em situação de extrema pobreza, cadastradas ou no processo de cadastramento no CadÚnico, com as seguintes características: em vulnerabilidade e risco social, vítimas de violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, com escolaridade baixa ou defasada, e, preferencialmente, ainda não atendidas pelo Pronatec/BSM.

Apesar da tentativa de ampliação do público-alvo do PMM no PRONATEC com a diminuição da idade mínima, houve restrição em relação à escolaridade. Diferentemente dos cursos do Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011), que aceitavam mulheres analfabetas, os

cursos que fazem parte do PRONATEC exigem escolaridade mínima que variam de acordo com o curso ofertado.

A partir do ano de 2014, a equipe de profissionais passa a ser constituída mediante processo seletivo, através do Edital específico e a execução do PRONATEC/BSM Mulheres Mil passa a ser realizada conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Fluxograma da execução do PRONATEC/BSM Mulheres Mil



Fonte: Cartilha PRONATEC – Brasil Sem Miséria – Mulheres Mil (2014).

A integração do Programa Mulheres Mil ao PRONATEC modificou a forma de repasse dos recursos, antes previstos na Lei Orçamentária Anual (LOA). A definição dos cursos e o encaminhamento das mulheres para esses cursos passaram a ser realizados pelas Secretarias demandantes, no caso, as Secretarias Municipais de Assistência Social.

Os Institutos Federais continuaram como executores dos cursos à luz dos objetivos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que dispõe sobre a criação dos Institutos Federais.

A formação profissional das mulheres no PMM é conduzida pelo Catálogo Nacional de Cursos FIC, elaborado pelo MEC, para direcionar a oferta dos cursos do PRONATEC, contando com 644 diferentes opções de cursos FIC, distribuídos em 13 eixos tecnológicos. Nesse Catálogo, encontram-se listados os cursos que podem compor a formação profissional das mulheres participantes do programa, os quais são classificados dentro de eixos que os dividem por similaridade de ação e cujas nomenclaturas indicam a profissão a ser habilitada, como: Costureira, Cuidador de Idoso, Maquiador, Agricultor Familiar, entre outros. As características dos cursos FIC são, principalmente, a baixa carga horária, sendo a maioria de 160 horas. Esse fato indica a necessidade de formação de mão de obra para o trabalho simples, com o intuito de propiciar saberes utilitaristas e não saberes complexos, tendo em vista as modificações tecnológicas do mundo do trabalho. Diante desta constatação, ressaltamos a importância do debate sobre trabalho e educação como conceitos epistemológicos do PMM a partir da perspectiva marxiana de politecnia, omnilateralidade e práxis.

4.3 Trabalho e Educação: conceitos epistemológicos do PMM

De acordo com Saviani (2007), trabalho e educação são atividades especificamente humanas e que definem a existência humana. O trabalho assim o é porque, a partir dele, o homem transforma a sua existência, produz seus meios de vida. Nesse processo, ele aprende a ser humano pelo trabalho, no qual se encontra indissociável da educação. Para o autor, aqui, educação coincide com o trabalho. Em síntese, o trabalho é o complexo que funda o ser social e as demais práxis, dentre essas, a educação. O complexo da educação possui uma dependência ontológica e uma autonomia relativa ao trabalho e se expressa num sentido amplo e estrito. No sentido amplo, possui um caráter universal de aproximar o indivíduo ao gênero humano, além de perpassar as diferentes épocas históricas. No sentido estrito, sua função está atrelada aos interesses particulares e de classes.

Trabalho e educação constituem categorias componentes da epistemologia conceitual do PMM. Contudo, tal perspectiva distancia-se da concepção de Saviani (2007), pois, no PMM, o trabalho é apropriado pelo sistema sociometabólico do capital, cabendo à educação o papel de instrumento de reprodução do saber técnico, que não rompe com as relações de trabalho alienado, em que os cursos exercem uma função adestradora de habilidades, sem o conhecimento dos seus fundamentos e sua articulação com o processo produtivo. Assim, neste trabalho, buscamos compreender as contradições que permeiam a qualificação profissional no âmbito do PMM a partir da reflexão da dupla face do trabalho: inerente à condição humana e apropriado pelo capital.

No sentido ontológico, o trabalho funda o ser social em desenvolvimento, constituindo-se no modo como os sujeitos produzem sua existência. Para Marx, constitui instrumento de transformação das relações sociais não alienadas entre o homem e a natureza, em que se estabelece uma ruptura com as relações capitalistas e a construção de uma sociedade livre, num contexto de trabalho coletivo e não estranhado. Nesta mesma direção, Marx acreditava na necessidade de transformação da sociedade. O trabalho seria a mediação para essa mudança, uma vez que, por meio dele, ocorre a sociabilidade humana em diversas dimensões da vida, ou seja, [...] não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana (FRIGOTTO, 2010, p. 27).

De acordo com Saviani (2007), no contexto da pós-Revolução Industrial, evidencia-se uma separação ressignificada entre Trabalho e Educação. A máquina torna-se o trabalho intelectual materializado, por meio do qual ocorre a mecanização do trabalho intelectual materializado, por meio do qual ocorre a mecanização do trabalho manual. Ambos possuem caráter de trabalho abstrato. Como desdobramento, a escola tornou-se forma principal e dominante de educação, voltada para atender as demandas do mundo da produção. Assim, mantêm-se a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual transvertido em escola de formação geral e escola profissionalizante, como dois caminhos possíveis a partir de uma escola primária comum. É a generalização da escola básica como advento do capitalismo. Essa é a explicação histórica da separação trabalho e educação, que culmina no reestabelecimento de vínculo no âmbito da sociedade burguesa, do ponto de vista instrumental.

A partir dessa discussão, Saviani postula uma articulação entre teoria e prática como mediação para a relação trabalho e educação, ou seja, o ensino nesse estágio deve aliar conhecimento teórico à experiência prática, tendo em vista não a especialização técnica, mas o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas na produção.

Assim, para Saviani (2007), a politecnia trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo. Significa especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.

Trata-se de construir uma relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, mostrando como a ciência se transforma em potencial material no processo de produção, o que remete o ensino a propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas e não o adestramento em técnicas produtivas.

A proposta de formação politécnica de Marx considera o contexto capitalista em que os trabalhadores precisam vender sua força de trabalho para sobreviver e a dinâmica produtiva da polivalência da força de trabalho imposta aos trabalhadores. Assim, a referida proposta parte dos elementos da realidade para revirá-la a favor dos trabalhadores. Nesse contexto, a polivalência não é considerada apenas como treinamento para atuação em diversos setores produtivos, mas como um processo de formação pautado nos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e do treinamento corporal.

Nesse sentido, observamos na realidade empírica investigada, que os cursos oferecidos pelo PMM são organizados com disciplinas da base comum e disciplinas específicas, que se referem às particularidades de cada curso ofertado, atendendo aos interesses do mercado sem considerar a formação politécnica. Para Marx (1985), politecnia é a articulação entre teoria e prática, formação integral na perspectiva de educação, que ultrapassa os momentos formais do trabalho abstrato e das instituições de educação.

De acordo com Sousa Júnior (2010), as propostas para a educação nascem a partir de um objetivo fundamental: o de revolucionar as relações burguesas e construir as condições materiais que possam permitir o livre desenvolvimento do homem enquanto tal, como ser não alienado e dotado de uma formação verdadeiramente humana, omnilateral. No entanto, para isso, tais propostas devem partir da realidade concreta, a qual é marcada pela exploração brutal, inclusive das crianças e mulheres trabalhadoras, por processos de trabalho extremamente divididos e especializados, que prejudicam sensivelmente as classes trabalhadoras física, mental e moralmente. Diante de uma situação real tão adversa, é preciso encontrar o melhor meio real e não fictício para a formação dos trabalhadores e contribuir da maneira mais eficiente para a sua construção enquanto sujeito social potencialmente revolucionário.

Diante do exposto e subsidiado por análise documental do Programa Mulheres Mil, vimos uma lacuna nos cursos de formação profissional oferecidos pelo Programa por apresentarem conteúdo dissociado da prática, da visão holística da realidade e implicações do

recrudescimento dos postos de trabalho. Por outro lado, apenas a formação politécnica não se caracteriza como suficiente no programa de educação proposto por Marx, embora vinculado ao mundo do trabalho e à instituição escolar. Faz-se necessário, segundo Sousa Júnior (2007), que os educadores percebam que, uma vez reduzida a estes aspectos, a concepção marxiana de educação perderia seu vigor, o qual reside justamente na tentativa de articular as várias dimensões da práxis no cotidiano proletário como um amplo processo formador: escola, trabalho, formação política nas organizações de classe, nos movimentos sociais e no tempo de não trabalho.

Nesse sentido, a politecnicidade, portanto, está longe de formar o homem omnilateral, pois ela está ligada a uma etapa da sociedade humana em que está dada a impossibilidade do surgimento e da existência de um/a homem/mulher amplamente desenvolvido, enquanto a omnilateralidade se refere à formação humana de caráter mais amplo, que depende das relações não alienadas entre o homem e a natureza, em que se estabelece uma ruptura com as relações capitalistas e a construção de uma sociedade livre num contexto de trabalho coletivo e não estranhado.

Os conceitos de politecnicidade e omnilateralidade se distinguem basicamente por ser, o primeiro, uma formação que se atinge sem que seja necessário revolucionar o conjunto das relações sociais. Apenas por um determinado tipo de instrução, por um determinado tipo de formação ou organização dos processos produtivos, é possível atingir uma formação politécnica rica, justamente porque ela não precisa romper com o sistema do capital, porque não se constrói a partir do conjunto das relações sociais transformadas, por consistir de um conteúdo limitado que diz respeito a questões específicas dos processos produtivos. Por fim, a politecnicidade não é proposta exclusiva dos proletários, muito ao contrário, ela nasce da necessidade objetiva da moderna produção capitalista. A forma como é elaborada pelos proletários, no entanto, é extremamente distinta da elaboração burguesa, distinção que se faz pelas propostas mesmas, mas, sobretudo, pelos princípios que as orientam e pelos fins a atingir (SOUSA JÚNIOR, 2010).

Por outro lado, politecnicidade e omnilateralidade se encontram, pois a primeira é a formação de saberes necessários à sobrevivência no mundo capitalista a partir do mundo do trabalho e da escola, e a omnilateralidade consiste na formação integral do indivíduo a partir da superação do trabalho alienado e o alcance de uma formação humana.

Mais que contribuir com o debate sobre a politecnicidade e omnilateralidade para a formação do ser social, a perspectiva marxiana de educação tem como princípio fundamental a práxis como articulação da teoria e ação na perspectiva da superação do modo capitalista;

ultrapassa os momentos do trabalho abstrato e da educação formal. Ela é, acima de tudo, práxis transformadora cotidiana, ação concreta de transformação do ser social.

Lukács distingue trabalho e práxis didaticamente. Práxis é a transformação do homem, trabalho é a transformação da natureza. O trabalho é instrumental, objetivo. O sujeito lida com uma dimensão objetiva, uma dimensão do conhecimento, enquanto que na práxis se lida com a consciência dos sujeitos. Nem toda práxis é revolucionária, ou seja, também se apresenta na sociedade capitalista como utilitária que proporciona uma visão prática da realidade imediata e redução do objeto para obter necessariamente êxito imediato.

O mundo da pseudoconcretividade é sustentado pela práxis cotidiana, utilitária, instrumental, enquanto que a práxis revolucionária compreende e transforma a realidade, funde a finalidade (intenções) com a causalidade (barreiras que a realidade impõe ao objeto). Assim, transformar, abarcar os conflitos, criando novas subjetividades, essa é a função da práxis.

Percebe-se este caráter utilitário nos cursos oferecidos no Programa Mulheres Mil, na medida em que as beneficiárias entendem seu ingresso no Programa para suprir necessidades imediatas, tais como o recebimento de uma bolsa formação e a possibilidade de encontrar qualquer tipo de trabalho que contribua com a sua renda para subsistência não considerando o trabalho estranhado e as relações de dominação do capital. Assim, Kosik (1995) aponta que a práxis compreende o processo para além da operacionalidade – esse é o desafio.

A seguir, serão citados alguns excertos que estão em consonância com essa perspectiva de análise.

“Eu juntei o dinheiro da bolsa e comprei uma máquina de costura usada. Hoje faço consertos de roupas, não fico sem dinheiro, pois minha renda melhorou com esses consertos” (M13).

“Eu comecei a trabalhar na roça, desde os 8 anos, eu já ia pra roça com minha mãe levar almoço, limpava troncos, não tinha esse negócio de querer só estudar, a gente não tinha nada e todo mundo tinha que trabalhar. Depois, já com 15 anos, trabalhei como doméstica na casa de uma senhora mas o dinheiro que recebi não dava nada. Pensei com o curso de revestimento cerâmico arrumar um emprego nas fábricas mas continuo no serviço doméstico como diarista (cada dia da semana estou em uma casa diferente fazendo limpeza)” (M08).

“Deixei casa, família, afazeres domésticos e saia apressada para frequentar as aulas no IFMA com a esperança de que com curso o curso tivesse chance de conseguir um emprego e consegui com carteira assinada, chego na loja bem cedinho e volto para casa no início da noite, bem cansativo mas todo mês conto com esses dinheiro” (M16).

As orientações pedagógicas para a produção omnilateral do(a) homem/mulher se constituem, basicamente, pelo trabalho produtivo e pela relação entre educação e sociedade, efetivada nas escolas que preparam profissional e cientificamente o homem completo. Essas discussões são fundamentais à medida que acreditamos ser possível efetivarmos propostas e projetos que visem não à formação do homem como consumidor, alienado e autômato, unilateral, portanto, mas como sujeito histórico que produz, pelo trabalho, suas condições objetivas de vida individual e em sociedade, portanto, omnilateral.

Nesse sentido, aborda-se a seguir as particularidades do PMM no IFMA como forma de compreender a proposta de formação profissional quanto à inclusão produtiva e educacional das mulheres beneficiárias do Programa.

4.4. Caracterização do Programa Mulheres Mil no IFMA – *campus* Timon

Inspirados na avaliação em profundidade, consideramos que avaliar uma política pública vai além da verificação se os objetivos previstos pela política em nível nacional foram efetivados na prática, uma vez que, entre o estabelecimento dos objetivos e o resultado final da política, há um mover-se, um movimento que consideramos importante que seja pensado, pois incorpora sujeitos e ações que podem tornar viáveis, ou não, a execução do programa.

Neste sentido, importa-nos, para este trabalho, fazer uma reflexão sobre o contexto em que o PMM 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 todo o país. Assim, nesta subseção considera-se o eixo da avaliação em profundidade: o espectro temporal e territorial abarcado pelo PMM.

Timon é um dos 217 municípios do Estado do Maranhão, localizado a 450 km da capital São Luís, na microrregião do leste maranhense, com limites da cidade de Caxias, Matões e Teresina, capital do Piauí. Possui uma área de 1.764,610 km² e uma população de 155.460 habitantes, dos quais 79.899 são mulheres (IBGE, 2010).

De acordo com o levantamento do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS, 2011), em Timon existiam 20.153 famílias pobres, sendo a maioria delas dirigidas por mulheres. Quanto ao quantitativo de membros que compõem essas famílias, os dados apresentaram uma média entre três a quatro filhos. Esse quadro aponta para uma necessidade de fortes investimentos em educação, considerando as condições econômicas de parcela significativa da população.

Outro indicador social municipal diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município, de 0,649 (IBGE, 2010), situado na categoria médio. Vale destacar que o IDH resulta da análise dos seguintes dados da sociedade: longevidade, educação e renda.

De acordo com o Sistema de Informação de Gênero (SNIG), a partir do Censo Demográfico de 2010, a contribuição das mulheres no rendimento familiar em Timon apresenta o valor médio de R\$ 510,00, e do homem branco, a média se concentra em torno de R\$ 722,00. Estes dados revelam uma assimetria historicamente marcada pelo sexo/gênero. A taxa de mulheres com 16 anos ou mais e rendimentos de até um salário mínimo corresponde a 49,6%, e das mulheres com a mesma faixa de idade, sem rendimento, 30,6%.

No que diz respeito à ocupação por ramo de atividade, tem-se os seguintes percentuais: 2,9% na agricultura, 5,4% na indústria e 91,7% nos serviços. Assim, verifica-se que a concentração de mulheres no setor de serviços se destaca em Timon, revelando que as mulheres se concentram em setores marcados pela divisão social do trabalho, com tempos de trabalhos parciais, de forma a contemplar tanto o desempenho profissional quanto doméstico.

Nos governos de Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) no Brasil foi ampliada com a publicação da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b). Esta lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dados quantitativos acerca da criação de instituições de educação profissional sinalizam um investimento considerável do governo federal na sua interiorização nos últimos anos. Conforme informações do MEC (BRASIL, 2015), das 208 novas unidades de educação profissional previstas para o período de 2011 a 2014, todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade. Para isso, o governo federal investiu mais de R\$ 3,3 bilhões na expansão da educação profissional durante esse período (BRASIL, 2015a). Assim, o IFMA faz parte das instituições que ofertam o Programa.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), com sede em São Luís, foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras. Atualmente, o IFMA agrega 24 campi localizados nos seguintes municípios do Estado do Maranhão: Açailândia, Alcântara, Bacabal, Barra do Corda, Barreirinhas, Buriticupu, Caxias, Centro Histórico, Codó, Coelho Neto, Grajaú, Imperatriz, Maracanã, Monte Castelo, Pedreiras,

Pinheiro, Presidente Dutra, Santa Inês, São João dos Patos, São José de Ribamar, São Raimundo das Mangabeiras, Viana, Zé Doca e Timon (*lôcus* da pesquisa).

Desde o ano de 2012, o *Campus* Timon vem realizando os cursos de qualificação do PMM através de uma coordenação local do Programa, composto por duas assistentes sociais, que, até o ano de 2013, eram responsáveis por organizar toda a estrutura dos cursos, os processos de seleção das mulheres a serem atendidas e por articulações com setores e departamentos da instituição, para a realização dos cursos oferecidos. Os Institutos Federais continuaram como executores dos cursos à luz dos objetivos da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que dispõe sobre a criação dos Institutos Federais.

No IFMA já foram oferecidos, através do Programa Mulheres Mil, os cursos: costureira, cuidadora de idoso e aplicadora de revestimento cerâmico, totalizando 05 (cinco) turmas e 165 (cento e sessenta e cinco) mulheres concludentes. A finalidade é oferecer formação profissional com possibilidade de acesso a emprego e renda, inclusão das mulheres em situação de vulnerabilidade social da cidade de Timon, nela compreendida as zonas urbana e rural.

A partir das visitas desta pesquisadora à Coordenação local do Programa, dos relatórios de gestão expedidos nos anos de 2012, 2013 e 2014, apresentamos os dados sobre os cursos do PMM, ofertado no IFMA, nos quadros a seguir:

QUADRO 1 – RELAÇÃO DOS CURSOS DO PROGRAMA MULHERES MIL – IFMA/CAMPUS TIMON

ANO	CURSOS	EIXO TECNOLÓGICO	CARGA HORÁRIA	VAGAS/MATRÍCULA	MULHERES FORMADAS
2012	Cuidadora de Idoso	Ambiente, saúde e segurança	180 h/a	40	39
2013	Costureira I	Produção cultural e Design	180 h/a	35	33
2013	Costureira II	Produção cultural e Design	180 h/a	35	33
2013	Revestimento cerâmico	Infraestrutura	180 h/a	30	29
2014	Costureira PMM/ PRONATEC	Produção cultural e Design	160 h/a	35	31

Fonte: Documentos e informações coletadas na Coordenação do PMM (2016).

A formação profissional das mulheres no PMM é conduzida pelo Catálogo Nacional de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), elaborado pelo MEC. As características dos cursos FIC são, principalmente, a baixa carga horária, sendo a maioria de

160 horas. Esse fato indica a necessidade de formação de mão de obra para o trabalho simples, com o intuito de propiciar saberes utilitaristas, e não saberes complexos, tendo em vista as modificações tecnológicas do mundo do trabalho. Diante deste dado, ressalta-se a importância do debate sobre o tipo de inserção profissional e a elevação da escolaridade como objetivos do Programa. Se os cursos oferecidos pelo PMM oportunizam apenas uma formação para o trabalho simplório, não contemplando, assim, uma formação complexa, como se efetiva esse incentivo à elevação da escolaridade?

A escolha e a oferta dos cursos ocorreram considerando-se a estrutura do campus, a formação profissional dos recursos humanos e reuniões com parceiros, principalmente a Prefeitura de Timon, que contribuiu com a cessão do espaço com 20 (vinte) máquinas de costura na realização da parte prática do curso de costureira.

Quando se questionou a escolha dos cursos de Cuidadora de Idoso, Costureira e Revestimento Cerâmico, obteve-se como resposta o seguinte:

A equipe gestora, através das ações e contatos realizados durante o desenvolvimento dos cursos no Programa Mulheres Mil no Campus Timon, observou que de fato a região apresenta um potencial enorme nas áreas dos cursos ofertados, principalmente no que se refere à implantação do polo industrial na área têxtil e a expansão da construção civil nesta cidade, que certamente, demandará mão de obra qualificada para o mercado. (Relatório de Gestão PMM/Timon, 2012).

Em entrevista, o prefeito do município de Timon afirma que o foco do PMM é a inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, far-se-á premente que o curso selecionado esteja em conformidade com as possibilidades de empregabilidade disponíveis na região. Assim, cabe destacar que a economia da cidade de Timon

é voltada basicamente para os pequenos negócios e para a agricultura de subsistência. O setor do comércio e serviços é o que mais cresce e já representa 60% da economia do município. O comércio e a prestação de serviços são as principais atividades geradoras de receita do município. No setor industrial, destacam-se, principalmente a indústria ceramista e de movelaria, além da implantação, em andamento, do Parque Empresarial. (TIMON, 2017, p. 1).

Como na proposta nacional do PMM não há uma definição de quais cursos devem ser ofertados, percebe-se que a coordenação do Programa no IFMA em parceria com a Prefeitura de Timon, levou em consideração questões de ordem administrativa (recursos humanos e materiais, infraestrutura) e que os cursos de costureira ofertados partem de uma concepção patriarcal sobre as atribuições historicamente impostas às mulheres através de cursos que estão enquadrados na hierarquia produtiva como trabalho simples, de baixa

visibilidade, conciliados com as obrigações domésticas, ou seja, qualificadas para adquirir uma renda sem sair de casa. Contudo, o relatório de gestão (2014) enfatizou “várias alunas foram convidadas a participar de um teste em uma grande fábrica de roupas em Timon e, conforme o desempenho, foram contratadas cinco egressas.”

É válido acentuar o curso de Revestimento Cerâmico que, embora se apresentando fora do *rol* de cursos tipicamente femininos podem, muitas vezes, por suas características ditas “femininas”, fazer com que determinada área do mercado passe a utilizar de mão de obra feminina. No caso específico, características como delicadeza, olhar detalhista, zelo e outras, tipicamente enxergadas como femininas (ABRAMO e ABREU, 1998), podem ser a causa e a justificativa para essa inserção feminina em um mercado tradicionalmente masculino. Apenas 02 (duas) egressas do curso de revestimento cerâmico trabalham na área evidenciando a divisão sexual do trabalho.

Hirata (2007), ao abordar a organização social do trabalho, considera que:

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

Apesar da inclusão parcial, na esfera pública, a maioria das mulheres desenvolve atividades análogas às que realizam na esfera doméstica. É o caso do ingresso da mulher no mercado de trabalho desempenhando atividades que refletem o trabalho que, tradicionalmente, realiza no lar, ou seja, tarefas que, em geral, representam uma projeção social do trabalho doméstico e privado. Assim, a construção da mulher no contexto do modelo hegemônico - do mundo produtivo e reprodutivo – se dá mediante uma construção social sexuada, na qual homens e mulheres que trabalham são desde o núcleo familiar ao espaço escolar, diferentemente caracterizados e preparados para assumir seus postos no mercado de trabalho.

O Plano de Trabalho do ano de 2013 do Programa Mulheres Mil do IFMA, traçou como meta qualificar 100 mulheres nos cursos de Costureira e Aplicadora de Revestimento Cerâmico e que as mulheres capacitadas fossem capazes de criar as pontes necessárias para incrementar o seu potencial produtivo, promover a melhoria das condições de suas vidas, das suas famílias, das suas comunidades e do seu crescimento econômico sustentável, contribuindo assim para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Contudo,

compreendemos nas narrativas que o interesse de cada mulher formada foi determinante para essas mudanças e que as ações organizadas pela instituição para encaminhamento ao mercado de trabalho foram insuficientes, sendo registrado apenas uma parceria com empresa do ramo têxtil na turma de costureira, ano 2014, já no âmbito do PRONATEC. Desse modo, articular mecanismos e conexões para a inclusão das egressas no mercado de trabalho ainda é um objetivo a ser alcançado em sua totalidade.

De acordo com o relatório de gestão, houve uma grande procura pelos cursos do Programa Mulheres Mil no ano de 2013. Para o curso de Revestimento Cerâmico, a oferta foi de 30 (trinta) vagas e 72 (setenta e duas) candidatas inscritas e para as 02 (duas) turmas de Costureira, no total de 70 (setenta) vagas, se inscreveram 383 (trezentos e oitenta e três) candidatas, totalizando 455 (quatrocentos e cinquenta e cinco) inscrições para as três turmas, apesar das dificuldades ressaltadas:

Apesar das dificuldades, como atraso no pagamento das bolsas de assistência às alunas; não aquisição do material permanente devido às dificuldades e burocracias inerentes no serviço público para efetivação da compra pelo setor financeiro; infraestrutura do Campus: salas sem climatização, cuja temperatura elevada no turno vespertino inviabilizava o desenvolvimento das atividades educativas; falta de professores no Campus para ministrar algumas disciplinas; falta de profissionais de apoio para o desenvolvimento do programa; falta de espaço e equipamentos adequados no campus para o desenvolvimento da parte prática, os cursos foram concluídos conforme o previsto (Relatório de Gestão PMM/Timon, 2013).

Esse dado evidencia uma demanda significativa em relação às vagas que está associada ao anseio do ingresso ao mercado de trabalho, conforme relato de uma das egressas entrevistadas:

“Estava desempregada, me identifiquei com o curso, queria voltar a trabalhar, me aprimorar e ter mais aprendizado como profissional. Hoje trabalho como costureira em uma fábrica da cidade” (M16).

Outro aspecto que possibilita justificar essa demanda é o fato de algumas egressas expressarem o contentamento em serem alunas do IFMA, na voz das egressas:

“A gente não estudava e de repente se viu aluna do IFMA com os mesmos professores do meu filho, ninguém trata a gente diferente” (M6).

“Foi uma grande oportunidade pra nós do Mutirão quando nem sonhava entrar no IFMA. As coordenadoras são pessoas que nem tenho palavra para dizer, maravilhosas” (M13).

Para a condução da análise das inscrições foram utilizados como metodologia o Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito, manual proposto pelo MEC, que orienta

a execução do programa; e os questionários socioeconômicos preenchidos pelas alunas no ato da inscrição.

O guia interministerial é dividido em dois módulos: acesso e permanência e êxito. Denomina-se acesso à viabilização do ingresso com êxito da população feminina brasileira em situação de vulnerabilidade social nas instituições de educação profissional, visando sua inclusão educativa e sua promoção social e econômica.

Chamamos de acesso o processo de aproximação e de estabelecimento de diálogo com a comunidade que resulte em inclusão das populações não tradicionais nas instituições educacionais e, conseqüentemente, sua participação efetiva no processo de formação, elevação de escolaridade e de inserção no mundo do trabalho. (BRASIL, 2011, p. 04).

Dessa forma, no que diz respeito ao cumprimento da metodologia do PMM, foram selecionadas as mulheres que atendem ao perfil de vulnerabilidade social estabelecido pelo Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito proposto pelo MEC e questionário socioeconômico elaborado pelo campus, que definia como critério ser a mulher oriunda de família de baixa renda, com renda familiar per capita até $1/2$ salário mínimo. Já que inclui um grupo pertencente às minorias (pardas e negras), não tem acesso à escolarização e profissionalização adequada à sua faixa etária, declararam ter renda familiar mensal de até 1 salário mínimo e entre 4 a 5 dependentes desta renda, e exercerem atividades profissionais sem remuneração ou de baixa renda o que dificulta o acesso aos meios de produção de riqueza e, portanto, são vulneráveis socialmente.

No que diz respeito à turma do curso de Costureira 2014, já no âmbito do Pronatec/BSM Mulheres Mil, o relatório de gestão destaca que:

O curso possibilitou às mulheres da comunidade timonense várias vivências que deixaram marcas positivas tanto no aspecto pessoal como profissional. Esta afirmação, segundo as coordenadoras, pode ser comprovada pelo próprio depoimento e registro das alunas durante as disciplinas do curso, como na realização das atividades institucionais que propiciaram esse reconhecimento (Relatório de Gestão PMM/Timon, 2014).

Vejamos depoimento das egressas sobre os efeitos positivos de cunhos profissional e pessoal do PMM:

“Foi uma aprendizagem muito boa para a minha vida, me ajudou a aprimorar as coisas. Aprendi a lidar com o computador, falar em público” (M5).

“Em me identifiquei com o curso porque já gostava da área da saúde. Consegui entender melhor as coisas no meu trabalho ver de forma diferente as coisas ligadas a saber ouvir, não tomar atitudes sem pensar” (M7).

Quanto à evasão, de acordo com o relatório anual das atividades do Programa, ocorreu registro de um número mínimo de evasão, bem como de faltas. Na sua maioria, foram justificadas. Os motivos dessa permanência no curso podem está ligados aos seguintes aspectos relatados pelas egressas: necessidade de melhoria da renda familiar, muitas mulheres são as únicas responsáveis pelo sustento familiar, identificação com a proposta de formação e a bolsa permanência no valor de R\$ 100,00 (cem reais), para as turmas dos 2012 e 2013, requerida pelas mulheres junto à coordenação local do PMM, e a bolsa formação de frequência às aulas, correspondente a 10,00 por dia, a ser utilizada para transporte e alimentação, para as turmas na versão PRONATEC, totalizando o valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para um curso com carga horária de 160 horas, além do material didático e fardamento também fornecido pelo PMM.

Os cursos oferecidos foram organizados a partir da proposta pedagógica do PMM prescrita no Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito, alicerçada na ideia de certificação de aprendizagens formais e não formais e no reconhecimento dos saberes que as mulheres desenvolveram ao longo da vida e a partir de uma base curricular comum que contém as disciplinas obrigatórias a serem cursadas e uma base curricular profissionalizante que atenda especificamente às particularidades de cada curso, conforme o quadro 2 e 3 a seguir.

QUADRO 2 – DISCIPLINAS DA BASE COMUM DOS CURSOS OFERTADOS PELO IFMA/CAMPUS TIMON

CURSOS	DISCIPLINAS BASE COMUM
Cuidadora de Idoso	Português básico Matemática básica Ética Profissional e Relações Interpessoais Atividades institucionais do Programa (Mapa da Vida e Portfólio) Relações de Gênero e Políticas para as Mulheres Empreendedorismo Noções de informática Qualidade de vida Comunicação e Expressão Oral Direitos da Mulher Saúde da Mulher Orientação de Posturas para o Trabalho
Costureira I	
Costureira II	
Revestimento cerâmico	
Costureira	

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso do PMM (2016).

O PMM apresenta procedimentos metodológicos próprios, como o Mapa da Vida e o Portfólio. O Mapa da Vida é uma ferramenta que objetiva criar oportunidade e ambiente

para a troca de experiências de vida das mulheres, para que esses conhecimentos possam ser compartilhados e devidamente registrados e valorizados. De acordo com o Guia metodológico do programa,

o método potencializa as mulheres como autoras das histórias de suas vidas, de seus grupos, de suas instituições ou comunidades, ou seja, as experiências podem ser narradas e registradas por suas protagonistas. A partir de suas histórias, as alunas projetam suas perspectivas que contemplam diversos aspectos, incluindo profissionais e educacionais. Dessa maneira, torna-se possível e viável a construção de seus itinerários formativos (BRASIL, 2014).

Já o Portfólio é um documento que congrega informações que descrevem os conhecimentos, as habilidades, as competências (os aprendizados), incluindo a documentação formal e informal. É desenvolvido para avaliar e certificar aprendizados prévios e pode ser utilizado como crédito a um curso, programa, trabalho, carreira ou com outro propósito. Pode, ainda, ser apresentado a um empregador em potencial, como subsídio para eventual contratação.

O Portfólio é um processo e um produto, pois esse instrumento visa ao atendimento, ao acompanhamento e à avaliação dos conhecimentos e das habilidades percebidos, inclusive, no processo, proporcionando a comprovação e a documentação do aprendizado reconhecido.

No que se refere à matriz curricular dos cursos ofertados, ao contrário do que ocorre com os currículos formativos da escola comum, o que se deseja evidenciar no PMM 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.

É importante destacar que o combate à violência contra mulher constitui uma das ações prioritárias da SPM. 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 PMM, o tema foi abordado, mas o modo como o conhecimento foi assimilado pelas mulheres necessita ser melhor investigado. Apesar de a matriz curricular

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 e sua vida cotidiana.

Alinhando os objetivos desta pesquisa, consideramos importante destacar a disciplina empreendedorismo na matriz curricular dos cursos. O empreendedorismo, oriundo da mesma conjuntura que gestou as noções evidenciadas de empregabilidade e pedagogia das competências, nasceu com uma proposição um pouco mais inusitada: transformar o (des) empregado no empregador de si mesmo. Esse processo, conforme Frigotto (2010, p. 28), significa, para a grande maioria, “[...] um convite ao trabalho informal e precário, totalmente desprotegido dos direitos sociais”. Contudo, na ótica dos seus apologistas, o empreendedorismo é fundamental para a geração de empregos, distribuição de renda e, conseqüentemente, para a promoção do crescimento econômico no País.

No Projeto Pedagógico de curso, pôde-se perceber um discurso sustentando que o ensino voltado para o empreendedorismo prepara as alunas do PMM para a autonomia, a liberdade, a cidadania, o desenvolvimento de um sujeito emancipado, enfim, para a vida e o mundo do trabalho. Todavia, nada de expressivo e de concreto sobre esses valores e sobre essa relação foi mencionado pelas interlocutoras da pesquisa. Com efeito, o que ficou aparente nesse material foi um discurso fatalista, direcionado para a adequação das estudantes às necessidades do mercado e como solução paliativa para o crescente desemprego.

QUADRO 3 – DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DOS CURSOS OFERTADOS PELO IFMA/CAMPUS TIMON.

CURSOS	CUIDADORA DE IDOSO	COSTUREIRA	REVESTIMENTO CERÂMICO
DISCIPLINAS ESPECÍFICAS	Processo de Envelhecimento	Técnicas de Customização de Tecidos	Desenho arquitetônico
	Direitos do Idoso	Modelagem	Higiene e Segurança do Trabalho
	Noções de Cidadania e Direitos da Mulher	Costura	Revestimento cerâmico
	Saúde do Idoso I	-	-
	Saúde do Idoso II	-	-
	Saúde do Idoso III	-	-
	Noções de Cuidados de Enfermagem para o Idoso	-	-

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso do PMM. Acessado em fevereiro/2016.

A análise de Kuenzer (2006) sobre os programas ligados à educação profissional demonstra-se bastante atual no que diz respeito às questões curriculares,

[...] os projetos contemplam um amálgama de qualificação social entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social, levando a entender que o resultado deste conjunto se configura como educação para a inclusão social. Embora estes elementos sejam fundamentais para a educação dos que vivem do trabalho, a forma superficial e aligeirada, na maioria das vezes descolada da educação básica de qualidade, reveste as propostas de caráter formalista e demagógico, a reforçar o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas (KUENZER, 2006, p. 904).

Para a pesquisadora, a grade curricular dos cursos ofertados deve possibilitar o desenvolvimento das competências complexas que caracterizam o trabalho intelectual, ou seja,

[...] o exercício da crítica, da criação, da participação política ou do acesso aos conhecimentos necessários para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente, para o domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com vistas à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética, é fundamental. Ao contrário, vários dos projetos analisados, embora sutilmente, negam esta necessidade (KUENZER, 2006, p. 905).

Em síntese, para Kuenzer (2006, p. 906), “a formação precarizada para trabalhadores precarizados continua sendo o eixo das políticas de Educação Profissional”.

De acordo com o projeto pedagógico dos cursos ao final do curso a aluna estará apta para atuar profissionalmente de seguinte forma:

No curso de Cuidadora de Idoso, a aluna estará capacitada a trabalhar com pessoas em processo de envelhecimento ou idosos com e sem comprometimento em sua saúde; acompanhar e apoiar o idoso em suas atividades da vida diária, identificando interesses e gostos e propondo atividades prazerosas, que respeitem sua individualidade, incentivem sua autonomia e independência e promovam sua capacidade funcional; realizar para o idoso ou auxiliar o idoso em suas atividades da vida diária, estimulando o autocuidado e atendendo a necessidades de higiene pessoal e do ambiente, a fim de evitar contaminação e preservar sua saúde e sua qualidade de vida; providenciar adequações ambientais que facilitem a mobilidade do idoso, bem como atividades físicas que considerem os limites de sua capacidade funcional, evitando situações de riscos e garantindo sua autonomia com segurança; orientar e supervisionar o idoso para utilização da prescrição médica, com vistas a

garantir que esta seja seguida corretamente e que contribua para a saúde do idoso; estimular a pessoa idosa a adotar hábitos e dietas saudáveis de acordo com a prescrição médica ou do nutricionista, que atendam às suas necessidades nutricionais e favoreçam as adequações diante das mudanças de hábitos alimentares quando necessário; relacionar-se com o idoso de maneira atenta para identificar alterações que demandem providências médicas ou de outros profissionais da equipe multi e interdisciplinar; acompanhar o idoso nos diferentes serviços referentes a benefícios previdenciários, assistência social, de saúde e farmacêutica, atentando para situações de violência e maus-tratos e atuando como elo entre o idoso, a família e os profissionais envolvidos em sua assistência.

No curso de Costureira, ao final do curso, a participante deverá estar apta a trabalhar com modelagem e costura em grande escala, bem como produzir peças confeccionadas com exclusividade.

E no curso de Revestimento Cerâmico, a participante deverá estar apta a trabalhar em empresas da área da construção civil ou como autônoma, atuando na reforma, construção ou ampliação de edificações, no âmbito da aplicação de revestimentos cerâmicos.

Ao se refletir sobre a pretensão quanto ao perfil profissional das alunas, após o término dos cursos oferecidos, é necessário problematizar de que modo, então, o PMM articula suas ações de inserção das mulheres no mundo do trabalho e forma uma trabalhadora para um mercado em crise e que tem a sua disposição reserva de mão de obra que poderá implicar barateamento da força do trabalho, o que faremos na próxima seção.

5 O PROGRAMA MULHERES MIL NO IFMA: uma proposta de inclusão produtiva e educacional na voz das egressas

A seção anterior trouxe em seu bojo as bases argumentativas do Programa Mulheres Mil a partir da documentação oficial, fundamentos acerca das categorias gênero, trabalho e educação profissional, bem como relatório de gestão das atividades do PMM no IFMA. Com isso, já foi possível responder a um dos objetivos específicos da pesquisa, citados na Introdução – investigar os interesses e contradições da proposta de qualificação profissional do PMM. Neste capítulo, pretende-se aprofundar essa análise, no intuito de responder aos demais objetivos específicos, também presente na Introdução: identificar as percepções das egressas acerca dos cursos de qualificação ofertados pelo Programa e do

incentivo à elevação da escolaridade; evidenciar os lugares que as mulheres egressas do PMM ocupam no mundo do trabalho.

O pressuposto que fundamenta a análise é que, para a manutenção da ordem social capitalista, programas de incentivo à inclusão produtiva e educacional para mulheres se apresentam como possibilidade de geração de renda, embasados no processo de reestruturação produtiva que atenda a acumulação do capital. Diante disso, recorreremos aos princípios do método experiencial de Lejano (2012) rejeitando teste de hipóteses, análises de efetividade, eficiência e eficácia focando na compreensão do PMM na prática, no diálogo com os que vivenciam a política, especificamente, as egressas do programa.

Assim, nessa seção, demonstramos os resultados obtidos com a transcrição, categorização e análise dos dados. Utilizando-se das orientações metodológicas da análise de conteúdo qualitativa de Bardin (1994), procedemos à leitura flutuante e à descrição dos dados, utilizando a técnica da análise categorial por meio da análise temática. Escolhemos a análise por temas, a partir do que nos explicita Franco (2008, p. 43), para quem:

O tema é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças.

Nesse sentido, Bardin (1994) esclarece que, na pesquisa qualitativa, as inferências são fundamentadas na presença do índice, tema, palavra, personagem. No contexto desse trabalho, o tema foi o suporte para fundamentar as inferências quanto ao objeto de estudo. Assim, foram selecionados os seguintes eixos temáticos: perfil socioeconômico, mundo do trabalho e percepções do Programa Mulheres Mil, antes e depois da certificação, e elevação da escolaridade permitiram o direcionamento da análise.

Os achados dessa pesquisa também foram confrontados com as informações coletadas nos documentos oficiais e com o referencial teórico utilizado no decorrer do processo de investigação.

Esse processo culminou na afirmação de conceitos centrais para a condução da análise, entre eles, destacamos a qualificação profissional, inserção no mundo do trabalho, divisão sexual do trabalho e a educação a serviço do capital.

A seguir, apresentamos a discussão do Programa Mulheres Mil, como uma política de educação profissional executada pelo IFMA a partir dos eixos temáticos: perfil sócio econômico das mulheres entrevistadas; percepções das egressas sobre o PMM; (re) inserção profissional das egressas; o PMM e sua proposta de incentivo à elevação da

escolaridade tomando as categorias trabalho, educação profissional e divisão sexual do trabalho como pressupostos para a análise.

5.1 Perfil socioeconômico: quem são as Mulheres Mil?

Discutir o perfil das mulheres atendidas pelo PMM no IFMA é fundamental, pois 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 PMM encontra suas multiplicidades e se conecta a um sujeito real, neste caso, mulheres de diferentes etnias, classes sociais, geracionais, arranjos familiares.

Sob essa perspectiva, os dados a seguir foram coletados a partir do roteiro de entrevista elaborado por esta pesquisadora e categorizados quanto à faixa etária para se pensar nas possibilidades de inserção produtiva das mulheres, estado civil, quantidade de filhos por indicar a necessidade de inserir a família em programas vinculados à Assistência Social e a responsabilidade pela renda da família possui destaque, porque a trajetória do PMM indica a presença de mulheres nestas condições no programa.

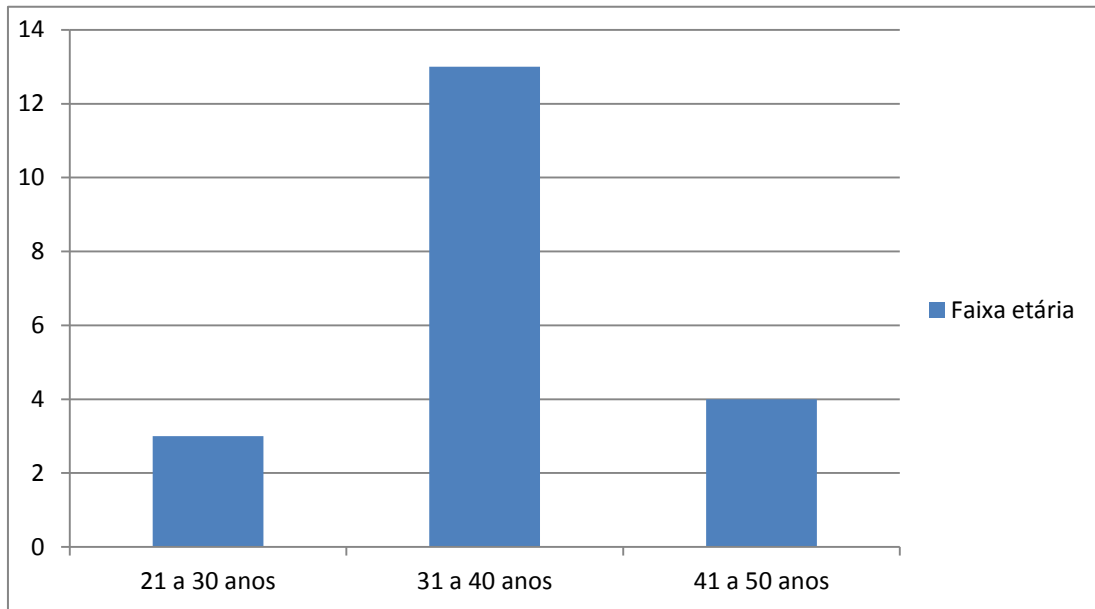
Optamos por não representar graficamente os dados referentes à etnia, pois a grande maioria se declarou da cor parda, mas registramos esses achados em números no texto. Cabe destacar que as questões da etnia são importantes por se constituírem marcadores sociais de in/exclusão, quando se articulam gênero e classe numa perspectiva de interseccionalidade.

A pesquisa revela os dados coletados a partir das narrativas de 15 (quinze) mulheres que participaram do PMM entre os anos de 2012 e 2013, buscando compreender o alcance do Programa no que tange à inclusão produtiva e educacional das egressas. Os dados referentes a 05 (cinco) das egressas do ano de 2014 (turma na versão PRONATEC) também foram coletados, pois se pretende analisar se a incorporação do PMM ao PRONATEC evidencia resultados diferentes das turmas dos anos de 2012 e 2013, totalizando 20 (vinte) mulheres entrevistadas.

As mulheres beneficiadas pelo PMM residem em comunidades do município de Timon consideradas periféricas e de risco social. Em sua maioria se declaram pardas, duas mulheres negras, e uma mulher se autodeclarou branca. A faixa etária se concentra entre 28 e 46 anos, que atendem à faixa etária orientada pelo Programa em âmbito nacional, já têm filhos, algumas casadas, outras, não, e com diversos níveis de escolaridade, mas com a predominância do Ensino Médio Completo. Vale destacar que 85% das mulheres são

assistidas por programa de transferência de renda, o Programa Bolsa Família (PBF), que passou a ser pré-requisito a partir da incorporação do PMM ao PRONATEC. Vejamos:

Gráfico 2 - Faixa etária das entrevistadas



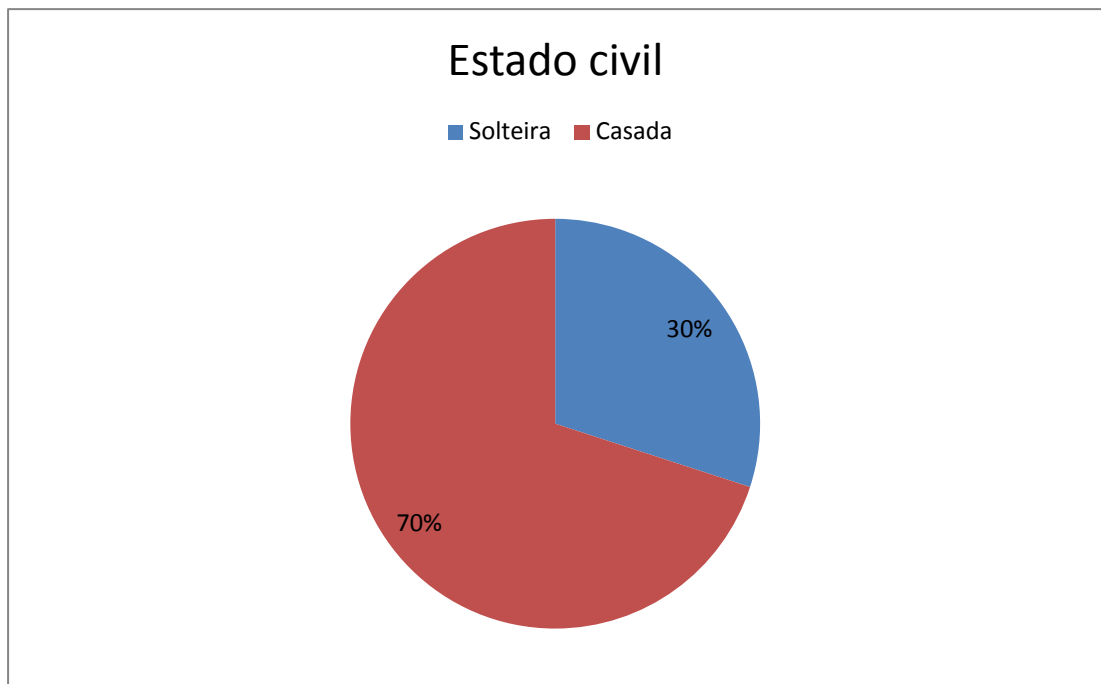
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no instrumental de entrevistas (2016).

O Programa Mulheres Mil é direcionado às mulheres que se encontram na faixa etária a partir dos 16 anos. Nesse sentido, as beneficiárias investigadas se enquadram nesse pré-requisito do programa, uma vez que atendem ao critério que se refere à idade. Com isso, as alunas egressas participantes da pesquisa mostram uma predominância da idade que incorpora a fase dos 31 aos 40 anos, correspondendo a 65% das alunas, seguida da faixa etária que engloba 41 a 50 anos, com um total de 20%. As beneficiárias que fazem parte do período de 21 a 30 anos reúnem 15% das alunas. Lembramos que não encontramos mulheres com menos de 18 anos participando. O percentual apresentado aponta que o PMM considera uma fase da vida mais extensa, não limitando a participação de mulheres que se enquadram em fases da vida diferentes, englobando um público de idade bem variada.

Outro aspecto analisado nessa pesquisa é o estado civil das alunas ao ingressarem no programa. Com relação ao estado civil, 70% das mulheres são casadas e 30%, solteiras. Todavia não houve relato da condição de união estável, viuvez ou divórcio.

Nesse sentido, apresentamos abaixo o gráfico que mostra os dados relativos à situação das beneficiárias.

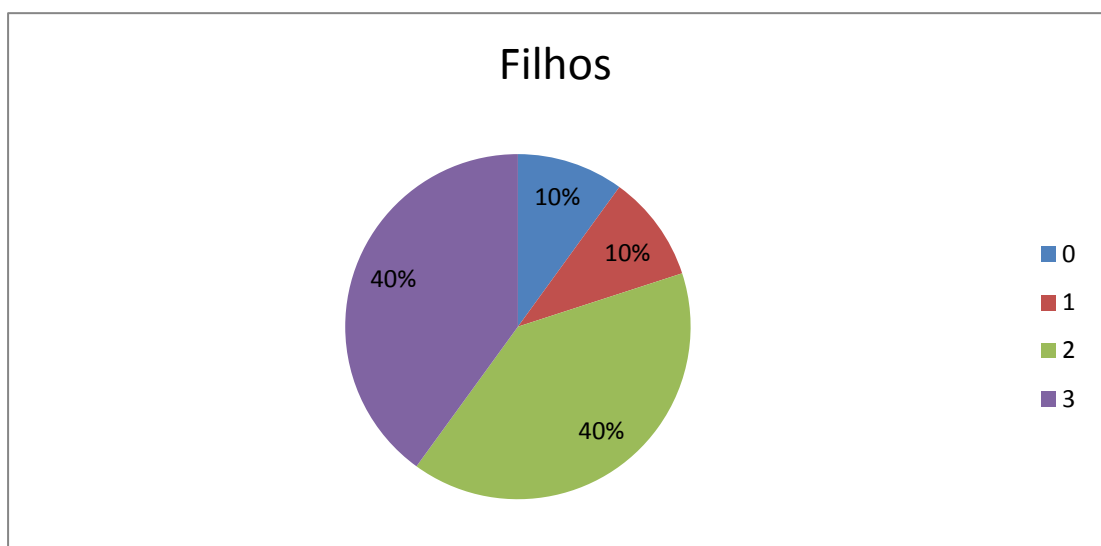
Gráfico 3 - Estado civil das interlocutoras da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no instrumental de entrevistas (2016).

Mais um elemento analisado do perfil das participantes dessa pesquisa é a quantidade de filhos. Para tanto, o gráfico abaixo apresenta essa realidade das egressas.

Gráfico 4 - Quantidade de filhos das interlocutoras da pesquisa



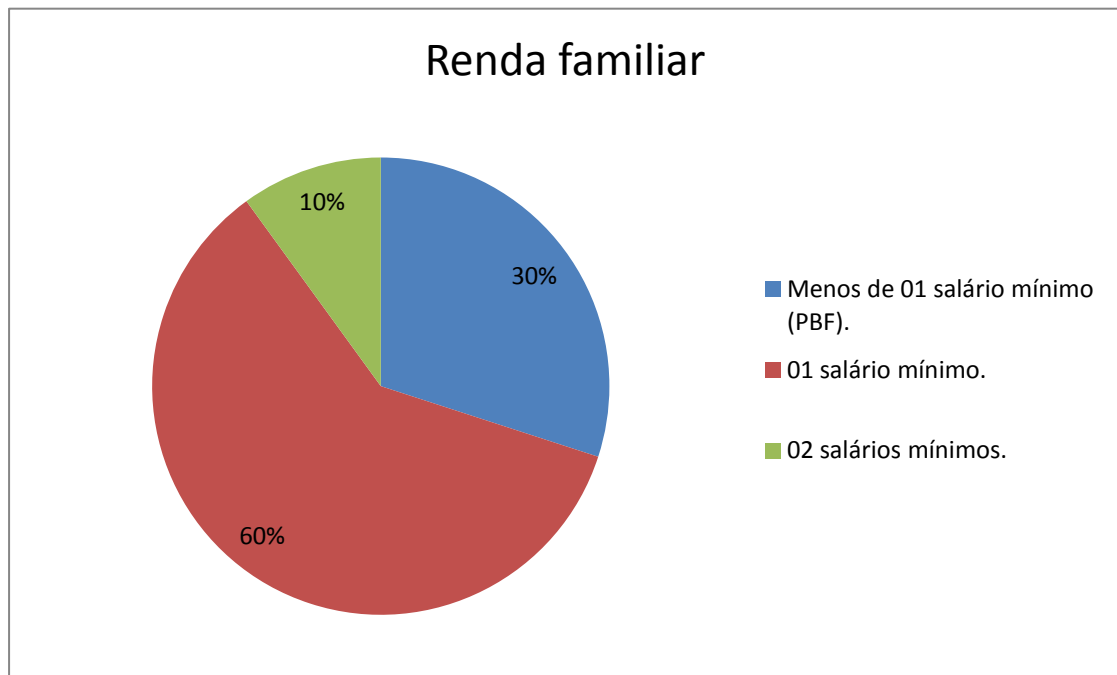
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no instrumental de entrevistas (2016).

As beneficiárias, ao ingressarem no programa, apresentavam um número de filhos pequeno, sendo observado um equilíbrio nos dados, em que 10% têm de 0 a 2 filhos e 40% com dois ou três filhos. Esse panorama é marcado pela redução das taxas de fertilidade,

decréscimo da média de filhos e do número de mulheres com filhos, aumento da chefia feminina nos lares e também pode está associado à maior participação feminina na força de trabalho, indo ao encontro dos dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que mostram um declínio na quantidade de membros da família. O número de filhos por mulher caiu 26% nos últimos 14 anos no Brasil, passando de 2,39 filhos por mulher para 1,77, entre 2000 e 2013. Junto à queda na taxa de fecundidade, aumentou o percentual de mulheres sem filhos no país.

Quando questionadas sobre alteração na renda familiar mensal, depois de concluído o PMM, obteve-se o seguinte gráfico:

Gráfico 5 – Renda familiar das egressas do PMM



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no instrumental de entrevistas (2016).

É importante destacar que apenas 02 (duas) das entrevistadas não participam do Programa de Transferência de Renda e que 06 (seis) das mulheres entrevistadas têm como renda mensal apenas o Benefício Bolsa Família. Os dados quanto à renda das egressas ainda revelam que as políticas públicas sociais geram efeitos apenas de caráter emergencial e compensatório, havendo um deslocamento da noção de universalidade de direitos das políticas sociais para o enfoque na pobreza. Assim, a abrangência internacional do Banco Mundial conduz não à universalização, mas ao reducionismo da concepção de universalidade.

Afinal quem são essas mulheres? São mulheres, mães, estudantes e donas-de-casa, que chegaram aos portões do IFMA com o intuito de progredirem e reescreverem uma nova história de vida; são guerreiras de diversas idades, mas que têm em comum as mãos calejadas da luta diária; são sonhadoras que levam em suas bagagens conhecimentos práticos, adquiridos na busca pela sobrevivência no dia-a-dia. São, verdadeiramente, mulheres mil.

Apresentamos, nesse tópico, o perfil socioeconômico das egressas do PMM, com o objetivo de conhecer quem são, como vivem e em que nível se enquadra esse público no que se refere à situação social e econômica; ou seja, buscamos compreender a realidade dessa população.

O tópico seguinte revela os achados do PMM no que diz respeito às percepções do PMM do ponto de vista das egressas, sua inclusão produtiva e educacional, os quais se mesclam e revelam princípios explicativos sobre o contexto investigado.

5.2 Percepções das egressas sobre o PMM

O objetivo desse tópico é apreender a visão das mulheres para as quais essa política pública foi criada. Espera-se compreender os objetivos do PMM através das falas das mulheres sobre o que o programa lhes trouxe, direta ou indiretamente. Com base nesses depoimentos, outras subcategorias foram surgindo, vejamos:

5.2.1 Interesse na inscrição e realização dos cursos ofertados pelo PMM.

As mulheres foram questionadas sobre o seu interesse em participar dos cursos oferecidos pelo PMM. As entrevistadas relataram os principais eixos de interesse: proximidade com a área de formação, experiência de trabalho na área do curso e por estes se relacionarem às atividades da esfera doméstica.

“Fiz curso Cuidador de idoso, pois é um curso diferente do que eu estava acostumada a trabalhar e também para saber mais como cuidar da minha sogra que já é idosa e para ajudar outras pessoas que cuidam de idoso também” (M6).

“Fiz o curso, pois não me identificava com o ambiente hospitalar e eu queria que o curso me ajudasse a arrumar um emprego onde eu atuasse no ambiente residencial” (M7).

“Resolvi estudar para me distrair, conhecer novas pessoas e fazer novas amizades, pois eu sei que o espaço de trabalho para a mulher principalmente com carteira assinada está muito difícil” (M8).

“Queria melhorar meu currículo, obter novos conhecimentos e assim ter oportunidade de ter uma renda extra ou um emprego melhor, mas nunca consegui emprego” (M9).

“Matriculei-me no curso Revestimento Cerâmico buscando novos conhecimentos e desafios. E para trabalhar também em áreas que o sexo masculino domina” (M12).

“Antes eu trabalhava como cozinheira em um restaurante e não tinha horário para sair nem mesmo feriados, minha vida estava toda por conta do restaurante então eu tinha muita vontade de trabalhar por conta própria, montar meu próprio horário costurando pra fora, assim eu teria tempo pra mim e para minha família” (M15).

“O principal incentivo foi sair do mundo no qual eu vivia: em casa só cuidando da família, da casa e expectativas de uma vida melhor e voltar a estudar” (M17).

A partir das entrevistas, foi possível notar que as egressas do PMM buscam, em sua maioria, uma qualificação com a expectativa de melhorar sua renda e, conseqüentemente, sua condição de vida. Soares (2004) destaca, ao discutir a respeito da superação das desigualdades que atingem as mulheres e que estão embasadas na construção sociocultural e histórica das relações de gênero, na divisão sexual do trabalho e na distribuição desigual do poder, que um dos eixos fundamentais para essa superação é o da autonomia econômica das mulheres.

A partir da leitura das falas é possível perceber que a maioria das mulheres vislumbra o PMM como uma possibilidade de se (re)inserirem no mercado de trabalho por motivos atribuídos à necessidade econômica de prover ou complementar a renda familiar, mas também ao desejo de autonomia, independência, resultantes “tanto das lutas feministas por direitos iguais, como do processo de individualização da sociedade moderna”. Por outro lado, é necessário estar atento a esse discurso, centrado na ideia de se oferecerem cursos básicos à população excluída do mercado de trabalho, de forma a incutir um discurso ideológico de que o desemprego é responsabilidade da própria trabalhadora e que a formação profissional pode sanar essa “incapacidade” de empregar-se. Essa ideologia mascara, pois, a lógica utilitarista do capital e transporta para o indivíduo a responsabilidade exclusiva por sua integração ao mundo do trabalho.

5.2.2 Rotina antes da realização do curso

No que diz respeito ao questionamento sobre sua rotina antes de participar do PMM, emergiu nos relatos das egressas o fato de as atividades domésticas, do lar, se constituírem como eixo central do seu cotidiano, como se fossem tarefas naturais de atuação

das mulheres na esfera privada, como uma determinação da divisão sexual do trabalho. Segue seus depoimentos:

“Eu trabalhava como auxiliar administrativo em uma pequena empresa, mas lá eu fazia de tudo, desde limpeza, cafezinho, organização das notas, e eu não tinha horário definido para sair. Às vezes, eu tinha que ir aos domingos para concluir faxina. Com esse trabalho eu tinha pouco tempo para minha família e minha casa. Fui buscar organizar minha vida” (M2).

“Eu tinha uma profissão. Eu era costureira, mas não trabalhava, pois o que eu queria mesmo era terminar os estudos, enfrentar novos desafios e entrar num curso superior e também porque minha rotina era caseira, cuidar de filhos e do marido. Ajudava a todos ocupando todo o meu tempo e quando o dia terminava eu estava exausta, só queria dormir para começar tudo de novo no dia seguinte” (M12).

“Muito difícil, pois estava passando por dificuldades financeiras, meu esposo desempregado e com depressão. Tinha que trabalhar de manicure em dobro, correndo atrás de muitos clientes” (M16).

“Eu trabalhava como cozinheira em um restaurante pequeno, que acabava me sobrecarregando pois na verdade eu era responsável pela cozinha, fazia a comida e sozinha tinha que deixar tudo limpo e no lugar. Quando eu perdi meu filho minha vida desmoronou e aí resolvi partir para outra batalha, tentando sair dessa vida” (M15)

“Eu apenas cuidava da casa. Era dona de casa. Tinha uma rotina para cuidar de casa, da família, de tudo que faz parte da vida doméstica. Minha vida era só isso e quando me sobrava tempo eu ainda ajudava nos serviços domésticos da casa da minha irmã, pois ela trabalhava como diarista” (M17).

Conforme Kergoat (2007), a divisão do trabalho é uma forma de divisão do trabalho social decorrente das relações de sexo; esta forma é adaptada historicamente a cada sociedade. Ela tem por características a destinação prioritária do homem à esfera produtiva e das mulheres, à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apreensão pelos homens de forte valor agregado (políticas, religiosas, militares, etc.).

A divisão do trabalho proveniente das “relações sociais de sexo” reservou às mulheres a esfera reprodutiva e aos homens, a esfera produtiva, estabelecendo uma relação assimétrica entre os sexos que cria e reproduz concomitantemente as desigualdades de papéis e funções na sociedade. As relações sociais entre os sexos se apresentam desiguais, hierarquizadas, marcadas pela exploração e opressão de um sexo em contraponto à supremacia do outro.

Essa marca da divisão sexual do trabalho reflete na segregação das mulheres da esfera produtiva. Nas palavras de Hirata (2002), os papéis (social, cultural, econômico) reservados à mulher subsidiam a lógica de organização do trabalho a ser desenvolvido. As

atribuições e o lugar a ser ocupado por ela foram os princípios que orientaram o processo de qualificação ou não da mulher.

A atuação das mulheres no mercado de trabalho não é fenômeno recente. Scott (1994) registra que, no período pré-industrial, elas já exerciam trabalhos regularmente fora de casa; casadas ou solteiras, desempenhavam atividades como vendedoras ambulantes, lavadeiras, pequeno comércio e produziam olaria, seda, roupa e ferragens. Quando o trabalho conflitava com o cuidado dos filhos/as, as mães entregavam seus bebês aos cuidados de outras pessoas, mas não desistiam do emprego. No século XIX, o trabalho desempenhado por elas sofre o impacto da Revolução Industrial. É nesse período que as relações que envolvem a mulher e os cuidados com o lar são conduzidas através do discurso sobre gênero, para o mundo do trabalho como um “problema”.

No século XIX, ocorre a formalização institucionalizada da separação e hierarquização das atividades masculinas e femininas, tornando-se uma questão de senso comum. Diversos foram os discursos que, ao longo do tempo, tiveram o papel de criar e reforçar a divisão sexual do trabalho, baseados no questionamento acerca da relação entre a feminilidade e a sua incompatibilidade com o trabalho assalariado. Antagonismos entre lar e trabalho, maternidade e salário, feminilidade e produtividade tornavam-se cada vez mais forte.

O surgimento da sociedade capitalista intensificou a divisão social do trabalho, seja ela segmentada por idade, sexo, trabalho manual, trabalho intelectual e a presença de níveis hierárquicos nas instituições. Uma das formas de divisão social do trabalho mais recorrente é a divisão sexual do trabalho, originária da percepção de que ser homem ou ser mulher restringe ou instiga determinadas funções, profissões, trabalhos, ingressos ou promoções.

O trabalho feminino continua marcado por redutos profissionais organizados a partir da divisão sexual do trabalho. As atividades, profissões e cargos no mercado de trabalho, em geral, espelham as construções sociais em torno do gênero. Desse modo, acabam direcionando as mulheres para cursos, carreiras, profissões que, de certo modo, estão relacionadas à atividade natural de cuidadoras dos outros, o que remete aos serviços desempenhados na esfera doméstica.

Todos estes elementos, que caracterizam a mulher, revelam aspectos de quem é esta mulher considerada vulnerável pelo Programa Mulheres Mil e, para refletir sobre a finalidade do Programa, é necessário, ainda, problematizar a concepção de inclusão e vulnerabilidade social.

Garcia (2014) afirma que os termos “pobreza”, “vulnerabilidade” e “exclusão social”, citados nos discursos políticos sobre inclusão social, não estão direcionados propriamente a uma condição de vida, mas são expressões para definir uma população que precisa ser administrada. Segundo a autora, tal população é abordada de maneira fragmentada, heterogênea, por marcas de distinção que as constituem como grupos específicos que não guardam nada em comum. Os grupos que são alvos das políticas de “inclusão” têm suas especificidades tratadas como elementos culturais, abstraindo os elementos estruturais constitutivos da sociedade capitalista, como a contradição capital-trabalho. O tratamento conferido a tais grupos produz, discursivamente, significados sociais de fragmentação da classe trabalhadora, os quais além de obscurecer as relações de classe, constituem uma ofensiva política ao horizonte de luta de classes (GARCIA, 2014, p. 11).

Em termos de definição, a exclusão social se apresenta como uma situação de privação coletiva de uma parcela significativa da população, no acesso a uma cidadania plena. Para Melo (2005), a exclusão aparece menos como um estado de carência do que como uma trajetória ao longo da qual à insuficiência de renda e falta de recursos diversos somam-se as desvantagens acumuladas pelas pessoas no seu cotidiano miserável.

Quanto à vulnerabilidade, Adorno (2001) explica:

Mais usualmente utilizada em nossos dias pelos movimentos sociais e de direitos humanos, a expressão vulnerabilidade social sintetiza a ideia de uma maior exposição e sensibilidade de um indivíduo ou de um grupo aos problemas enfrentados na sociedade e reflete uma nova maneira de olhar e de entender os comportamentos de pessoas e grupos específicos e sua relação e dificuldades de acesso a serviços sociais como saúde, escola e justiça. (ADORNO, p.11).

Nesse sentido, as situações de vulnerabilidade social são aquelas nas quais determinados grupos, famílias e indivíduos encontram-se incapacitados para lidar com uma determinada situação em sociedade e vão além de determinantes econômicos, perpassando organizações simbólicas de raça, orientação sexual e gênero. Também está associada à ideia de risco frente ao desemprego, à precariedade do trabalho, à pobreza e à falta de proteção social.

Para Melo (2005), a noção de vulnerabilidade é particularmente útil porque exprime várias situações: identificar grupos que estão em situação de risco social; grupos que, devido a padrões comuns de conduta, têm probabilidade de sofrer algum evento danoso; identifica grupos que compartilham algum atributo comum e, por isso, são mais propensos a problemas similares.

Relacionando a análise discorrida anteriormente por Adorno (2001), Melo (2005) e Garcia (2014), realçamos que 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. Enfim, possui uma grande amplitude.

Castel 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). Para o autor, é necessário desconfiar da exclusão por possuir heterogeneidade de usos, designar um número imenso de situações diferentes, encobrendo 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.

Considerando essa noção de vulnerabilidade, pode-se depreender que as mulheres das classes subalternas estão mais propensas a situações de exclusão social e pobreza, pois a elas são reservados os piores postos de trabalho, menor remuneração e ainda são vinculadas ao mercado da informalidade, sem acesso a direitos trabalhistas. Ou seja, as vulnerabilidades oscilam.

Para Hirata (2011), através da divisão sexual do trabalho, há a divisão de tipos de atividades específicas para as mulheres, o que reforma a reprodução de papéis sexuais e a dimensão dominação/exploração. Ela afirma que:

As razões para esse feito são as sucessivas crises econômicas, o desemprego dos maridos, a dificuldade de sobrevivência. Esse fenômeno acabou por levar essas mulheres ao subemprego. Ademais, o preconceito com o gênero feminino faz com que a maioria delas seja colocada para trabalhar em setores que supostamente exigem pouca competência, devido a uma construção histórica e cultural de que mulheres não apresentam competência técnica. Nesse sentido, é recorrente o cenário em que, mesmo apresentando maior escolarização, as mulheres têm menor empregabilidade, ou, quando em cargos de prestígio, recebem menores salários que os homens (HIRATA, 2011, p 147).

Dados os fatores que compõem essa elevação na participação das mulheres no mercado de trabalho, entende-se que permanece ainda uma separação laboral que reserva aos homens, de forma predominante, os espaços produtivos, e às mulheres, uma maior participação nos espaços reprodutivos. Sabe-se, contudo, que são condições históricas e arraigadas, que não se modificam com facilidade. Assim, dados esses aspectos da discussão, o próximo tópico visa discutir e apresentar as mudanças na vida das egressas do Programa após a certificação.

5.2.3 Mudanças na vida das mulheres após a certificação

Entendemos como empoderamento pleno da mulher o processo que presume vários aspectos, como autonomia pessoal, autonomia do corpo e da sexualidade e participação das decisões na família e na sociedade. Ou seja, está além da inclusão econômica e do aperfeiçoamento educacional. A esse respeito, procuramos identificar nas narrativas das mulheres quais as mudanças, familiar, pessoal e profissional, ocorreram em suas vidas após a participação no Programa, como forma de entender qual a concepção de empoderamento adotada pelo PMM. Vejamos os relatos:

“Quando decidi voltar a estudar foi muito difícil conseguir fazer o curso, sempre chegava atrasada, mas eu tinha muita vontade de participar das aulas, pois os professores levantavam a minha autoestima e eu queria muito arrumar um emprego com carteira assinada, todo regularizado. Ainda não consegui arranjar um emprego, mas nesse curso tive a oportunidade de conhecer muitas coisas novas, que eu não conhecia. Agora, respeito mais os idosos, fiz muitas amizades boas e, principalmente, aprendi a lutar pelos meus direitos. Descobri coisa que nem imaginava como usar computador” (M1).

“Hoje, para se conseguir um emprego, é muito importante você está sempre buscando aprender mais coisas ou na parte que você já trabalha ou em outra área para se trabalhar. Eu sempre quis trabalhar com pessoas, por isso fiz esse curso e hoje tenho muitos conhecimentos que aplico na minha nova profissão. Graças a Deus, além de melhorar meu currículo, ainda consegui me inserir no mercado de trabalho. Embora não tendo carteira assinada, eu estou muito feliz” (M3).

“Fiz o curso, nele conheci pessoas maravilhosas, trocamos muitas informações, o curso proporcionou um aprendizado para a vida, eu consegui falar sobre as minhas dúvidas, meus sonhos, foi muito legal. Não consegui emprego na área do curso, mas senti a vontade de continuar estudando” (M4).

“Fiz o curso para abrir minha mente para o mundo, tinha muitas curiosidades em obter conhecimento sobre esse curso e queria muito me qualificar para conseguir um emprego, mas ainda não consegui emprego com carteira assinada. Fico sempre nessa expectativa” (M5).

“O curso me ajudou a fazer muitas amizades, trocar muitas informações e, principalmente, porque consegui arrumar emprego em uma área residencial

cuidando de uma senhora, o que contribuiu para eu sair do meu trabalho no ambiente hospitalar, pois eu não me identificava com o espaço. Agora, graças ao curso, trabalho com carteira assinada e em um ambiente que gosto. Diminuiu minha timidez e aumentou minha autoestima” (M7).

“Criei expectativa para arrumar emprego com carteira assinada. Venci a timidez porque dava minha opinião na sala, conversava com os professores e minhas colegas sobre as barreiras da vida e tive bastante aprendizado, mas continuo trabalhando no que eu trabalhava antes e sem carteira assinada” (M8).

“Fiz o curso com a esperança de arrumar um emprego, pois as mulheres podem ocupar grande parte do mercado de trabalho, até aquela parte que o homem domina. Não arrumei emprego na área do curso, mas me empolguei muito em continuar os estudos. Hoje, faço um curso superior no IFMA” (M12).

“O curso me estimulou bastante a mudar o rumo da minha vida e, atualmente, tenho certeza que a mulher pode organizar sua casa e também trabalhar fora. Com o curso consegui um emprego de carteira assinada, me sinto produtiva. [risos]” (M17).

“O Mulheres Mil mudou minha vida, pois estava no fundo do poço: tinha perdido um filho [...] não tenho palavras. Nunca vou esquecer o mapa da vida que fizemos nos primeiros dias do curso” (M15).

O termo empoderamento, usado pelo movimento feminista a partir da década de 1970 compreende a alteração radical dos processos e das estruturas que reproduzem a posição da mulher como submissa, ou seja, representa um desafio de superação das relações patriarcais.

A expressão “empoderamento” aparece como um dos objetivos específicos do Programa Mulheres Mil: “Fomentar [...] o empoderamento das mulheres por meio do acesso à educação e ao mundo do trabalho”. (Brasil, 2011).

Em outro trecho o termo empoderamento é tratado de forma indireta ao ser ressaltada a importância da autoestima, agora no livro *Mulheres Mil: do sonho à realidade*, no qual Rosa (2011, p. 8) destaca a importância de que as alunas do PMM resgatem a sua autoestima e voltem a “acreditar em si mesmas”.

Considerado como uma ampliação do poder, que tem caráter relacional, para Brumer & Anjos (2008), o empoderamento pode ser percebido nas dimensões econômica, pessoal, social e política. Na dimensão econômica, consideram-se as perspectivas de aumento da renda, da quantidade e qualidade nutricional dos alimentos e da qualidade de vida da família, assim como o controle das mulheres sobre os resultados econômicos de seu trabalho. A dimensão pessoal compreende o aumento da autoestima e da autoconfiança. Nas dimensões social e política, focaliza-se a capacidade das mulheres de mudar e questionar sua submissão em todas as instâncias em que ela se manifesta, assim como a ampliação de sua participação em instâncias de poder.

Para o Banco Mundial, empoderamento é o processo de aumentar os meios e capacidades dos indivíduos ou grupos para fazer escolhas intencionais e transformar essas escolhas nas ações e resultados pretendidos. De acordo com Carvalho (2014, p. 157), a proposta do empoderamento liga-se à ideia de que o “fracasso dos indivíduos no mercado” se deve a uma baixa autoestima e a um “desempoderamento”. Assim, faz-se necessário desmistificar o constructo ideológico presente na terminologia empoderamento sob as diretrizes do Banco Mundial (BM), que incorpora este projeto, como um dos principais dispositivos de enfrentamento à pobreza com o intuito de “desvincular a pobreza da acumulação de riqueza, obscurecer as relações materiais contraditórias de apropriação privada da riqueza socialmente produzida, adequar as classes trabalhadoras aos interesses do grande capital, e os países periféricos, aos interesses das potências internacionais”.

Dessa forma, o discurso de “empoderar” as mulheres transfere responsabilidades para estas, que têm a responsabilidade de sair sozinhas da situação social em que se encontram, atrelando a esse processo outros constructos ideológicos como empregabilidade, qualificação profissional e empreendedorismo, que corroboram com os interesses do capital. Destaca-se a constatação de um empoderamento numa perspectiva relativa em decorrência da sua subordinação ao capital na medida em que as egressas obtiveram conquistas mínimas quanto ao emprego, renda e auto estima pautadas nos constructos ideológicos elencados.

A partir destas análises, constrói-se um perfil para as mulheres atendidas pelo PMM no IFMA - Campus Timon. Observa-se que o PMM é direcionado a mulheres com características semelhantes sendo consideradas pertencentes a uma situação de vulnerabilidade social. Percebe-se que as contribuições do programa relacionadas à vida pessoal foram consideradas mais relevantes pelas mulheres do que os aspectos referentes ao empoderamento que deve ir além da autoestima e de uma certificação, contribuindo para superar as assimetrias de gênero.

O tópico seguinte revela os achados da PMM no que diz respeito à inserção das egressas do PMM no mercado de trabalho, considerado um eixo importante para o alcance dos objetivos do Programa.

5.3 A (re)inserção profissional das egressas.

Para a investigação do eixo temático inserção profissional proposto pelo Programa como base na promoção do acesso ao emprego e à renda, questionou-se nas entrevistas se,

após a qualificação realizada no PMM, as mulheres conseguiram se inserir no mercado de trabalho e de que forma. O Quadro a seguir expõe essas informações:

QUADRO 4 – OCUPAÇÕES/ATIVIDADES REALIZADAS PELAS MULHERES

MULHERES MIL	PRÉ-QUALIFICAÇÃO	CURSO PARA QUALIFICAÇÃO	POS-QUALIFICAÇÃO
M1	Doméstica sem vínculo empregatício	Cuidadora de Idoso	Doméstica sem vínculo empregatício
M2	Cuidadora infantil, com vínculo empregatício	Cuidadora de Idoso	Professora com contrato
M3	Serviços Gerais com vínculo empregatício	Cuidadora de Idoso	Professora com contrato
M4	Cuidadora infantil e faxineira com e sem vínculo empregatício	Cuidadora de Idoso	Serviços Gerais com contrato
M5	Desempregada	Cuidadora de Idoso	Doméstica sem vínculo empregatício
M6	Desempregada	Cuidadora de Idoso	Artesã/Empreendedora
M7	Técnica em Enfermagem com vínculo empregatício	Cuidadora de Idoso	Cuidadora de Idoso com vínculo empregatício
M8	Doméstica sem vínculo empregatício	Revestimento Cerâmico	Diarista sem vínculo empregatício
M9	Desempregada	Revestimento Cerâmico	Desempregada
M10	Doméstica sem vínculo empregatício	Revestimento Cerâmico	Desempregada
M11	Nunca trabalhou	Revestimento Cerâmico	Nunca trabalhou
M12	Costureira sem vínculo empregatício	Revestimento Cerâmico	Desempregada
M13	Manicure sem vínculo empregatício	Revestimento cerâmico	Costureira/empreendedora
M14	Desempregada	Revestimento cerâmico	Zeladora com contrato
M15	Cozinheira sem vínculo empregatício	Costureira (PMM/Pronatec)	Costureira/empreendedora
M16	Desempregada	Costureira (PMM/Pronatec)	Costureira com vínculo empregatício
M17	Desempregada	Costureira (PMM/Pronatec)	Costureira com vínculo empregatício
M18	Cozinheira com vínculo empregatício	Costureira (PMM/Pronatec)	Faxineira sem vínculo empregatício
M19	Desempregada	Costureira (PMM/Pronatec)	Desempregada
M20	Desempregada	Costureira (PMM/Pronatec)	Desempregada

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no instrumental de entrevistas. (2016).

Os dados forneceram os níveis de ocupação das mulheres entrevistadas e identificou-se que as áreas de maior incidência de trabalho feminino se concentram em

atividade do setor de serviços e que estes postos de trabalho são considerados tradicionalmente femininos, restringindo seu campo de atuação profissional.

A análise de como se organiza essa divisão permite levar em conta o espaço doméstico e o entendimento de que as relações de poder perpassam as diferentes esferas. A posição das mulheres na vida doméstica é constitutiva das suas possibilidades de atuação no mundo do trabalho e da política e as restrições a sua autonomia, que se definem na vida doméstica, não se encerram nela.

De acordo com Hirata (2003), a tese da incompetência e desqualificação feminina para profissões relacionadas à tecnologia resulta de um processo em que os homens têm mais acesso social, cultural e escolar ao saber técnico e tecnológico, enquanto as mulheres – com sua formação originária na educação familiar que a dispõe “para uma série de funções repetitivas ou habilidade de realizar várias atividades ao mesmo tempo ou ainda a capacidade de se colocar numa relação de serviço e ter, portanto, uma capacidade relacional maior” – contribui para permanecerem afastadas, na sua maioria, de determinadas áreas técnicas e tecnológicas (p. 149-150).

Outro fator revelado é o desemprego feminino, que pode está relacionado à flexibilização do mundo do trabalho a partir de contratos por tempo determinado (trabalhos temporários) e jornadas de trabalho parciais, que podem se justificar também como um modelo de conciliação de divisão sexual do trabalho em que as mulheres conciliam a vida profissional com a vida familiar.

O Relatório Anual da ONU - ONU Mulheres (2015), indica que a taxa de desemprego das mulheres, no Brasil, é bastante acentuada, correspondendo a cerca de duas vezes a dos homens, uma diferença que aumenta quando se comparam homens brancos (5,3%) com mulheres negras (12,5%). Apenas um quarto das mulheres empregadas está no setor formal. Em se tratando do tipo de ocupação remunerada, exercida pelas mulheres, as ocupações domésticas se sobressaem, seguidas das ocupações na educação, saúde e serviços sociais (diretamente relacionadas ao cuidar).

Apesar de o cuidado continuar, em sua maioria, a cargo das mulheres, o aumento da demanda por cuidados por fatores como envelhecimento da população, no momento que a oferta não remunerada deles está se reduzindo, tem dado destaque para a crise de cuidados que a sociedade começa a enfrentar. Nesse cenário surge, em anos recentes, o *care* como inclusão de mais uma ocupação no rol dos cuidados: cuidador/a de idosos - que tem a função de cuidar formal ou informalmente, com ou sem remuneração – das pessoas idosas dependentes.

De acordo com Hirata (2012), o *care* se insere no setor de serviços (prestação de serviço a um cliente) e, como tal, engloba – além de competências físicas e cognitivas – uma forte dimensão emocional, porque pressupõe a relação entre pessoas, sempre complexa. Em decorrência disso, as atividades de *care* são majoritariamente desenvolvidas por mulheres (seja no interior das famílias ou em instituições públicas ou privadas), já que essas *qualidades* requeridas para o cuidado são tidas como "naturais" ou "inatas" a esse grupo, que as desenvolve no âmbito doméstico – por oposição às *qualificações* aprendidas pelos homens no espaço público. Assim, desvalorizadas socialmente por estarem no âmbito da reprodução – onde há várias atividades "que se procura *não fazer*, mas delegar a alguém em posição socioprofissional hierarquicamente inferior" (p. 34) – tais funções são delegadas não apenas às mulheres, mas às mulheres pobres e não brancas. Na verdade, se todas as ocupações do *care* têm uma predominância feminina, determinadas ocupações do *care* – as menos profissionalizadas (empregadas domésticas e cuidadoras) – reforçam não apenas a desigualdade de gênero, mas também as de classe social e racial.

Quando se constata que a tendência do trabalho em tempo parcial está mais reservada para a mulher trabalhadora, levanta-se a hipótese de que essa situação ocorre porque o capital necessita também do tempo de trabalho das mulheres na esfera reprodutiva, sendo isso imprescindível para o processo de valorização, uma vez que seria impossível para o capital realizar seu ciclo produtivo sem o trabalho feminino realizado na esfera doméstica (ANTUNES, 1999, p. 10). Nesse sentido, o trabalho feminino se torna funcional aos interesses do capital, maximiza a atividade econômica das mulheres na esfera pública e privada como fins para o lucro, desonerando os custos de produção e aumentando a extração da mais-valia.

Vale destacar o depoimento da egressa:

“Na aula inaugural do curso, o prefeito garantiu que seríamos encaminhadas para o tão sonhado trabalho, com carteira assinada, no projeto de construção de conjuntos habitacionais na cidade, mas eu nunca fui chamada pela prefeitura para trabalhar nessas obras.” (M11).

Nas entrelinhas do discurso, é possível perceber a ênfase na divisão sexual do trabalho. Trata-se de uma dinâmica que tem impactos muito distintos na vida de mulheres e homens e coloca as primeiras numa posição em que as desvantagens se acumulam e ampliam sua vulnerabilidade.

Nesse processo, o discurso oficial do Banco Mundial é que “a igualdade de gênero está no coração do desenvolvimento. É o objetivo de desenvolvimento correto e é política

econômica inteligente” (Banco Mundial, 2011, p. 10). Nessa concepção, a igualdade de gênero tem importância instrumental, porque uma maior igualdade de gênero contribui para a eficiência e eficácia administrativa e econômica e a obtenção de outros resultados essenciais de desenvolvimento se caracterizando como um dos pilares da reforma do Estado: a descentralização. De fato, não rompe com as desigualdades às quais as mulheres estão submetidas, visto que corroboram com o sistema econômico vigente.

Percebe-se uma relação estreita entre os dados obtidos nesse eixo temático e o foco do PMM no mundo do trabalho, na participação econômica, seja por trabalhos formais ou informais, como podemos verificar na Cartilha *PRONATEC Brasil Sem Miséria: Mulheres Mil* (BRASIL, 2014e), na qual [...] as equipes envolvidas devem ter em perspectiva que o emprego formal não é o único meio para que as mulheres matriculadas em cursos de qualificação se insiram no mundo do trabalho. Essas mulheres podem, também, ser orientadas a se firmarem como microempreendedoras individuais ou a integrarem empreendimentos de Economia Solidária (BRASIL, 2014, p. 20-21).

Nessa direção, observou-se de acordo com o quadro elencado acima, que a maioria entrevistada está inserida em atividades diferentes da qualificação realizada, não possui vínculo de trabalho formal e, como consequências, são excluídas do sistema de proteção social, assumindo funções precarizadas, situação corroborada pelo atual momento histórico-político de desmonte das políticas sociais e de reformas trabalhistas e previdenciárias que visam a retirar das trabalhadoras e dos trabalhadores direitos conquistados no início do século XX.

À luz desses dados é possível afirmar que a agenda política dos organismos multilaterais para redução da pobreza se fundamenta num discurso por dois caminhos: a educação e a inserção no mundo do trabalho. Tal discurso revela, ainda, que a educação das mulheres pode interromper o ciclo intergeracional da pobreza e levar à sua inserção no mundo do trabalho, pois elas precisam ser qualificadas para se tornarem empregáveis. Contudo, a questão central para a qual convergem essas duas vias é a participação da mulher na redução da pobreza.

Nos cenários político, social e econômico atual do Brasil, as políticas de geração de emprego e renda parecem conformar, como as demais políticas sociais, uma política precária e focalista que não repercute em mudanças estruturais no sistema capitalista, tais como a diminuição dos elevados índices de desemprego, mas em pequenas mudanças

pontuais de inserção de uma minoritária parcela do exército industrial de reserva⁸ em formas precárias de trabalho, para uma maior extração de excedentes – totalmente coerente com as atuais necessidades da acumulação capitalista. Formas de trabalho que assumem “novas” roupagens, que possuem, também, a funcionalidade político-ideológica de consenso e de possibilitar que esses trabalhadores pensem em ser empreendedores, autônomos e livres, mas que, na verdade, estão sendo submetidos a uma subsunção formal ao capital e não têm seus direitos trabalhistas assegurados (SOARES, 2010, p. 288). Nessa perspectiva, o campo da educação profissional contribui para o aparato ideológico do empreendedorismo que dissemina a falsa ideia de que a partir dos cursos de qualificação profissional o trabalhador voltará ao mercado de trabalho, seja em um emprego formal como também através do seu próprio negócio, lhes garantindo uma renda, porém, sem garantias de direitos trabalhistas, desconsiderando a inviabilidade de existir formas de trabalho subsumidas aos ditames do capital.

Ademais, o empreendedorismo se revela funcional ao contemporâneo processo de desemprego e se confirma tanto no objetivo de “capacitar as educandas para o exercício do empreendedorismo como oportunidade de melhor desempenho no mundo produtivo” como na realidade das mulheres egressas do PMM em Timon. Nesse processo, a educação é um importante veículo para formar mão de obra subordinada para atender às demandas do mercado.

5.4 O PMM e sua proposta de incentivo à elevação da escolaridade

Estudos sobre a persistência das desigualdades de gênero no Brasil apontam alguns fatores que moldam o crescimento da participação feminina no mercado de trabalho. A escolarização tem sido um dos mais importantes elementos de transformações correntes no trabalho das mulheres. Acompanhando uma tendência mundial, as mulheres brasileiras se tornaram mais escolarizadas que os homens, mas os homens são, ainda, a maioria em alguns campos científicos, tais como as engenharias.

Nessa direção, a formação profissional das mulheres no PMM é conduzida pelo Catálogo Nacional de Cursos Formação Inicial e Continuada (FIC), elaborado pelo MEC. As características dos cursos FIC são, principalmente, a baixa carga horária, sendo a maioria de 160 horas. Esse fato indica a necessidade de formação de mão de obra para o trabalho

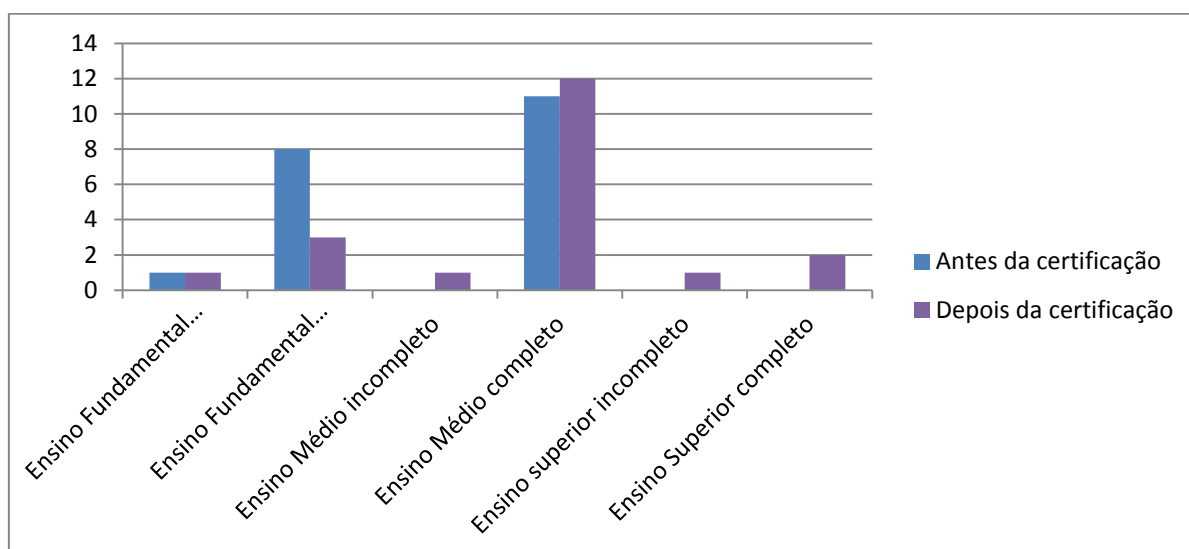
⁸ Conceito desenvolvido por Marx referindo-se ao desemprego estrutural. (1984)

simples, com o intuito de propiciar saberes utilitaristas e não saberes complexos, tendo em vista as modificações tecnológicas do mundo do trabalho. É importante salientar que um dos objetivos do PMM é a elevação da escolaridade articulada ao processo de formação profissional para as mulheres em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2011).

Diante destes dados, ressaltamos a importância do debate sobre os níveis de hierarquia ocupacional no sistema produtivo e o aumento da escolaridade como um dos objetivos do Programa. Se os cursos oferecidos pelo PMM oportunizam apenas uma formação para o trabalho simples não contemplando assim uma formação complexa, como se efetiva esse aumento da escolaridade?

Os gráficos a seguir mostram o nível de formação das alunas ao entrarem no PMM e após concluírem o curso.

Gráfico 6 – Escolaridade das mulheres antes e depois da certificação pelo PMM.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no instrumental de entrevistas. (2016).

Quando comparamos os resultados do programa em relação ao aumento da escolaridade das beneficiárias, identificamos que 45% das egressas do PMM avançaram na escolaridade após a participação no Programa e que, mesmo a maioria possuindo sete ou mais anos de estudos, enfrentam dificuldades quanto à sua inserção no mercado de trabalho, o que corrobora com a afirmação de Alves (2007) de que a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho. A noção de que “se não estão empregadas é porque não dispõem de empregabilidade em virtude de uma incapacidade pessoal” é absorvida pelas mulheres que compõem o Programa, desconsiderando-se o contexto que as cerca.

Cabe destacar que as egressas participaram de outros cursos após a certificação pelo PMM, dentre eles, almoxarifado, operador de supermercado, *home care*, recreador infantil, promotor de vendas, higiene e limpeza hospitalar, reforma de bolsas e rotinas administrativas.

As respostas direcionadas à realização de outros cursos após a qualificação pelo PMM nos conduzem a inferir na reafirmação de que essas políticas de formação profissional pretendem consensualizar que a causa do desemprego deve-se à falta de empregabilidade e de capacitação dos trabalhadores, introjetando a sua responsabilidade por essa condição, e não porque há um percentual de desempregados inerente e funcional ao desenvolvimento capitalista, conforme Kuenzer (2006,2010), Batista (2015), Saviani (2008), Mézaros (2008) referenciados nesta pesquisa.

A análise dos dados permitiu identificar que o aprendizado do núcleo profissionalizante, no que tange às aulas práticas, foi mencionado pela maioria das mulheres como carga horária insuficiente, o que sinaliza corroborar com os interesses propostos no âmbito da reestruturação produtiva, preparando as mulheres para trabalhos simplórios e que não exigem componente intelectual mais complexo.

O papel pedagógico de inculcar a ideia de que com a qualificação consegue-se emprego é fundamental para esse momento de ataque ao trabalho, além da reafirmação da dualidade da educação profissional quanto ao preparo para o trabalho manual e para o trabalho intelectual com cursos de formação aligeirados como afirma Kuenzer (2006) ao discutir os programas ligados à educação profissional no que diz respeito às questões curriculares:

[...] os projetos contemplam um amálgama de qualificação social entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social, levando a entender que o resultado deste conjunto se configura como educação para a inclusão social. Embora estes elementos sejam fundamentais para a educação dos que vivem do trabalho, a forma superficial e aligeirada, na maioria das vezes descolada da educação básica de qualidade, reveste as propostas de caráter formalista e demagógico, a reforçar o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas (KUENZER, 2006, p. 904).

Para a autora, os processos pedagógicos devem possibilitar o desenvolvimento das competências complexas que caracterizam o trabalho intelectual, ou seja,

[...] o exercício da crítica, da criação, da participação política ou do acesso aos conhecimentos necessários para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente, para a qual o domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com vistas à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética, é fundamental. Ao contrário, vários dos projetos analisados, embora sutilmente, negam esta necessidade. (KUENZER, 2006, p. 905).

A esse respeito, Kuenzer (2006) também destaca que os programas oferecidos por meio da educação profissional estão longe de contribuir com a superação dos padrões de desigualdade social existentes na sociedade capitalista. Do contrário, oferecem uma qualificação precarizada para uma inserção consentida, que apenas atende às demandas da acumulação flexível do capital e que dificilmente possibilitará o desenvolvimento de uma consciência de classe. Em síntese, para Kuenzer (2006, p. 906), “a formação precarizada para trabalhadores precarizados continua sendo o eixo das políticas de Educação Profissional”.

Dessa forma, a participação das mulheres no PMM evidenciou que a qualificação profissional, por si só, não é capaz de promover a inserção dessas mulheres no mercado de trabalho, como vem sendo abordado nos documentos do programa.

Por outro lado, constata-se que, embora os cursos ofertados não se direcionem a níveis de ensino e que sua grade curricular vislumbra (re)inserir essas mulheres no mercado de trabalho numa perspectiva de inclusão capitalista, houve o incentivo à elevação da escolaridade em 45% das egressas, o que gera uma reflexão sobre o papel do IFMA nesse contexto.

O IFMA como instituição pública de Educação Profissional, por meio de ações e programas como o PMM, contribui com a educação voltada para os interesses do capital, de forma a preservar a ordem social vigente, mas se constitui também como *lócus* de contradição, a partir da liberdade que o IFMA possui em relação à forma de executar a metodologia, na liberdade que os professores têm ao trabalhar os componentes curriculares do programa que são vias para a compreensão da realidade nos seus fundamentos e contradições.

Finalmente, na pesquisa foram observadas mudanças na vida dessas mulheres, tais como acesso a uma escola pública federal, conhecer seus direitos básicos, sonhar com transformações em suas vidas e, muitas vezes, realizar diversas mudanças de ordem pessoal e profissional, o que pode significar o começo da travessia.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta 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, ao escutar as narrativas de todas as mulheres que se dispuseram, voluntariamente, a participar deste trabalho, percebi as conexões entre os seus relatos e a minha própria trajetória. Nesta perspectiva, teço as considerações, vislumbrando que o conhecimento produzido na academia trará algo de significado social.

Este estudo se concentrou em compreender a proposta de inclusão produtiva e educacional do PMM em uma conjuntura marcada pelo neoliberalismo, que tende a consolidar uma sociedade polarizada entre setores sociais acumulados de renda e amplos setores marginalizados e excluídos de uma participação política e econômica na sociedade, onde o simples acesso à escola é condição necessária, mas não garante a participação efetiva de milhares de pessoas cuja existência somente é reconhecida nos quadros estatísticos.

O PMM está inserido no contexto de um conjunto de políticas sociais que tem como pano de fundo os interesses do capital, de modo que a educação profissional foi direcionada de acordo com as mudanças advindas da reestruturação produtiva, servindo ao capital em seu processo de produção e reprodução quanto ao atendimento de demandas oriundas da sociedade, numa relação de proximidade com o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva a influência exercida pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial nas políticas de qualificação profissional evidencia que a abertura de linhas de financiamento voltadas para programas de alívio à pobreza são indicadores da tentativa do Banco Mundial de construir novas bases de legitimidade, atenuando as críticas aos programas de ajuste estrutural para proteger-se das evidências da degradação ambiental e dos efeitos de suas políticas no crescimento internacional da pobreza e da exclusão.

Este estudo revela políticas, tais como o PMM, de caráter emergencial e compensatório, havendo um deslocamento da noção de universalidade de direitos das políticas sociais para o enfoque na pobreza. Assim, a abrangência internacional do Banco Mundial conduz não à universalização, mas ao reducionismo da concepção de universalidade.

Apontamos ainda, em nossos achados, que as políticas sociais no atual tempo histórico brasileiro sofrem a interrupção de um processo, em meio a inflexões e desmontes dos direitos constitucionais e trabalhistas promovidos pelo avanço das forças do capital, em

uma forte ofensiva que aprofunda uma política de espoliação de direitos, das riquezas nacionais, do fundo público, das políticas públicas, intensificando a superexploração da força de trabalho no Brasil.

Ressaltamos, ainda, a importância do referencial teórico-metodológico sustentado no rigor do marxismo, inspirado na avaliação em profundidade e na metodologia de exposição da técnica de análise de conteúdo, pois esse referencial possibilitou o movimento necessário para o alcance dos objetivos almejados e, assim, respondemos a questão que direcionou a: até que ponto a formação no PMM garante a inserção das egressas no mercado de trabalho e incentiva a elevação da escolaridade?

Os dados da pesquisa revelaram que a formação profissional, particularmente aquelas voltadas para as mulheres, funcionam como mecanismos de conformação de trabalhadores à lógica do capital. Embora tais políticas busquem justificar-se pelo aumento da empregabilidade dos trabalhadores e pelo fomento de práticas empreendedoras, tornam-se também, funcionais ao capital por terem um papel ativo de formação de trabalhadores para a ocupação de postos precarizados. Busca-se a mínima formação necessária para esses trabalhadores inserirem-se no mercado de trabalho, de forma a suprir as necessidades do capital para a realização de tarefas de pouca complexidade, mas fundamentais ao processo geral de produção capitalista e de acumulação do capital.

Dessa forma, a formação profissional oferecida no PMM se afirma como uma política confluyente com os ditames do Banco Mundial porque é uma política focalizada nos setores empobrecidos e específicos para mulheres em situação de vulnerabilidade social. Não se configurando como uma política universal, é precária e assistencialista, com uma formação profissional direcionada para o mercado de trabalho precário, com o objetivo de naturalizar os direitos trabalhistas e consensualizar uma falsa autonomia a partir do empreendedorismo, é funcional aos interesses do capital, no entendimento de desonerar seus custos de produção e aumentar a extração da mais valia.

O público feminino, o qual o Programa pretende alcançar, é marcado historicamente por inúmeras funções e papéis que a mulher tem desempenhado nos últimos tempos. A revolução feminista proporcionou diversas aberturas e possibilidades à mulher, contudo, não conseguiu, ainda, extirpar o ranço do patriarcado, de forma que a mulher acumula obrigações, mas não se desvencilha daquelas que a tem acompanhado há séculos.

O PMM é atravessado pelas questões do trabalho e, no discurso corrente nos textos da política de formação profissional, 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 é importante, mas não é determinante para lhes assegurar a inserção no mundo do trabalho. Ademais, há que se fazer a crítica de que os cursos ofertados são pertencentes aos nichos ocupacionais considerados femininos, reforçando os aspectos de divisão sexual do trabalho.

Em relação à base curricular profissionalizante dos cursos ofertados no PMM foi possível compreender que objetiva ensinar, especialmente, o conhecimento aplicado e prático, focando em um ensino pragmático e de cunho utilitarista. Logo, a mediação trabalho-educação acaba por promover uma inserção precária, instável, em trabalhos desqualificados.

Nessa direção, a relação trabalho-educação é a categoria marcante em todo o trabalho, que nos deu aporte para compreendermos a educação permeada pelo propósito ideológico e pragmático do neoliberalismo direcionada à oferta de uma qualificação que atenda aos interesses do capital, em confluência com os ditames do Banco Mundial, com ênfase em segmentos específicos da sociedade, dentre eles, as mulheres.

Sob essa perspectiva, a educação profissional tem acompanhado as várias mudanças econômicas, políticas e sociais que se processam na inflexão do capitalismo monopolista e que direcionam para a existência de um sistema educacional que serve tanto ao capital em seu processo de produção e reprodução quanto ao atendimento de demandas oriundas da sociedade, numa relação de proximidade com o mundo do trabalho.

Enquanto não há a ruptura com essa sociabilidade, o que podemos fazer com a educação, mesmo presa aos condicionantes do capital, é participar das lutas sociais pela educação e em prol dos trabalhadores e, no âmbito micro social da escola, oferecer aos sujeitos o conhecimento mais amplo possível da realidade, por meio dos diversos componentes curriculares, superar a formação utilitarista e pragmática, embora estejamos no momento de retrocesso educacional com a aprovação de reformas educacionais.

A tessitura desta dissertação reitera-nos que a realidade investigada não é estática, pois se desenvolve conforme a dinamicidade econômica, política, social e histórica. Entre as mudanças conjunturais, um problema permanece latente: como é que a crise atual está impactando as mulheres? Como essas mulheres estão resistindo e como procuram alternativas individuais e/ou coletivas em um cenário de desmonte das políticas sociais, dos direitos trabalhistas e previdenciários? Diante de temas tão complexos, persistem incertezas e questionamentos. O desafio, então, parece ser continuar tentando.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís e ABREU, A.R.P. (orgs.). **Gênero e trabalho na sociologia latino-americana**. São Paulo/Rio de Janeiro, 1998.

ADORNO. Rubens de Camargo Ferreira. **Capacitação solidária: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social**. São Paulo: Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária - AAPCS, 2001.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: Ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Editora Práxis, 2007.

_____. **Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil Neoliberal: Precarização do trabalho e redundância salarial**, Revista Katálysis, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 189-197, jul./dez. 2009.

_____. **Dimensões da Precarização do Trabalho: Ensaios de Sociologia do Trabalho**. Bauru: Canal 6, 2013.

_____. **Trabalho e neodesenvolvimento: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil**. Bauru: Canal 6, 2014. .

ANDES/SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **As Políticas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: ANDES, jun. 2005. 16f. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

ANTUNES, Ricardo. ALVES, G. **As mutações no Mundo do Trabalho na Era da Mundialização do Capital**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n.87, p.335-351, maio/ago. 2004.

ANTUNES, Ricardo. As formas contemporâneas de trabalho e a desconstrução dos direitos sociais. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva. YAZBECK, Maria Carmelita. **Políticas Públicas de Trabalho e Renda no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2012.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre & CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2012. Igualdade de gênero e desenvolvimento**. Visão geral. Washington, 2011.

BATISTA, Eraldo Leme. MULLER, Meire Therezinha. **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Ícone, 2015.

BEHRING, Elaine, BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2011.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 21.12.1996.

_____. Lei nº 11.892, de 29 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30.12.2008a.

_____. Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 29.05.2003.

_____. Lei nº 12.314, de 19 de agosto de 2010b. Altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, e 8.029, de 12 de abril de 1990, que dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração pública federal; revoga dispositivos da Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20.08.2010.

_____. Lei nº 9504, de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para eleições. **Diário Oficial da União**. Brasília, 01.10.1997.

_____. Lei nº 11340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 08.08.2006.

_____. Emenda Constitucional nº 72, de 02 de abril de 2013. Altera a redação do parágrafo único do art. 7º da Constituição Federal para estabelecer a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores urbanos e rurais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 03.04.2013.

_____. Lei nº 12513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que

regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 28.10.2011.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24.07.2004.

_____. Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011. Institui o Plano Brasil Sem Miséria. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03.06.2011b.

_____. Decreto nº 8030, de 20 de junho de 2013. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21.07.2013.

_____. Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011 do Ministério da Educação. Seção 1, nº 140 de 22/07/2011. **Diário Oficial da União**. Disponível em: www.in.gov.br. Acesso em 20 de maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito**. 2011g. Programa Mulheres Mil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil-catid=267:programa-mulheres-mil-&Itemid=602>. Acesso em: 02 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Pronatec – Brasil Sem Miséria – Mulheres Mil**. 2014. Disponível em: <http://www.brasilsemiseria.gov.br/documentos/cartilha_mulheres_mil,P202014.pdf>. Acesso em: 15 jan 2016.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. 2004a**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 02 maio 2016.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a fome. **Revista um ano de resultados do Plano Brasil Sem Miséria**. 2012. Disponível em: <<http://www.brasilsemiseria.gov.br/documentos>> Acesso em: 03 ago. 2016.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. 2004b.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. 2008.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Mulheres Mil – Educação, cidadania e desenvolvimento sustentável: um modelo de acesso**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Mulheres Mil na Rede Federal: Caminhos e da Inclusão**. Brasília, 2011.

_____. **Mulheres Mil: do sonho à realidade/2011**. Disponível em http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/livro_mulheres_mil_portugues.pdf Acesso em 28.09.2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema Nacional de Informação de Gênero**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/apps/snig/>> . Acesso em: 05 ago. 2016.
MARANHÃO. Prefeitura Municipal de Timon. **Parque empresarial de Timon**. 17 de março de 2016. Disponível em <http://www.timon.ma.gov.br>. Acesso em: 17 de maio de 2016.

BRUMER, Anita. Gabriele, Dos Anjos. Relações de Gênero em Assentamentos: a noção de empoderamento em questão. In: **Mulheres na reforma agrária a experiência recente no Brasil**. LOPES, Adriana L. Lopes; ZARZAR, Andrea Butto. (orgs). Brasília : MDA, 2008.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. 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.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **A luta por direitos sociais e a afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Revista de Ciências Sociais, v. 39, n. 1 UFC, Fortaleza, 2008.

_____. Políticas Públicas e o Dilema de Enfrentamento das Desigualdades: um olhar crítico sobre a América Latina no Século XXI. In: PIRES, Fernando (Org.). **Poder e Políticas Públicas na América Latina**. Fortaleza: Edições UFC-2010.

_____. **Análise de conjuntura: o que está acontecendo na sociedade brasileira?** Federação dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal do Estado do Ceará – FETAMCE, 07 de julho de 2016. Hotel Romanos.

_____. GUERRA, Eliana . **Brasil no século XXI na geopolítica da crise: para onde apontas as utopias?** Revista Políticas Públicas, São Luís. especial. p. 267-280, Nov. 2016.

CARVALHO, Ivy. O fetiche do “Empoderamento”: do conceito ideológico ao projeto econômico-político. In: MONTAÑO, Carlos (Org.). **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “Terceiro Setor”**. São Paulo: Cortez, 2014. 431 p.

DRAIBE, Sônia. M. **As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas**. Revista USP, São Paulo, n.17, p.86-101, 1993.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial – Out. 2004.

ESMERALDO, Gema G. S. SAID, Magnólia A. Conselho Cearense de Direitos da Mulher/CCDM – Espaço de Interlocação entre as Demandas dos Movimentos das Mulheres e o Estado. In: DAGNINO, Evelina (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. Ed. Paz e Terra, 2002.

FERREIRA, Mary. **As caetanas vão à luta: feminismo e políticas públicas no Maranhão**. São Luís: EDUFMA; Grupo de Mulheres da Ilha, 2007.

FÓRUM Maranhense de Mulheres. Carta de Princípios. São Luís, 1986.

FÓRUM Maranhense de Mulheres. **Pelo fim da violência contra a mulher: 36 anos de luta feminista no Maranhão**. São Luís, 2016.8p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001

OLIVEIRA, Eleonora Menicucci de Oliveira. Dez anos de políticas para mulheres: avanços e desafios. In: **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. SADER, Emir (org.). São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Gênero e Políticas Públicas**. Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Estudos Feministas, Florianópolis, 12 (1): 47-71, janeiro-abril/2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso**. Educação & Sociedade. Campinas, SP. v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da inclusão: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marín, p. 101-140, 2014.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados. HISTEDBR, 2005. p. 45-59. (Coleção Educação Contemporânea).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5a edição, São Paulo, Atlas: 2009.

GONÇALVES, Alícia Ferreira. **Políticas Públicas, etnografia e a construção dos indicadores socioculturais**. Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas. UFC, número 1, 2008, p. 17-28.

GUBA, Egon G. e LINCOLN, Yvonna. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

GUSSI, Alcides. **Apontamentos teórico-metodológicos para avaliação de programas de microcrédito**. Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas. UFC, número 1, 2008, p. 29-37.

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

HIRATA, Helena. GUIMARÃES, Nádya Araújo (ORG.). **Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care**. São Paulo: ATLAS, 2012. 236 p.

HIRATA, H. **Divisão – relações sociais de sexo e do trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho**. Em Aberto, Brasília, MEC/Inpe, v.1, n. 65, p. 39-49, jan./mar. 1995.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: MARUANI, Margaret; HIRATA, Helena. **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: SENAC, 2003. p. 111-124.

_____. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. In: **Revista Educação & Tecnologia. Periódico científico dos Programas de Pós-Graduação em Tecnologia dos CEFETs- PR/MG/RJ**, p. 144-156, 2011.

_____. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Revista Tecnologia e Sociedade**. 2. ed. 2007.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOLANDA, Nílson. Avaliação de programas: conceitos básicos sobre a avaliação “ex-post” de programas e projetos. Fortaleza: ABC Editora, 2006.

IAMAMOTO, Maria Villela. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. In: **Serviço Social e Saúde**. MOTA, Ana Elizabete. (Org.). 1ª ed. São Paulo/Brasília: Cortez, 2006.

IFMA. **Relatório de Gestão do Programa Mulheres Mil: exercício 2012**. Timon, 2012.

IFMA. **Relatório de Gestão do Programa Mulheres Mil: exercício 2013**. Timon, 2013.

IFMA. **Relatório de Gestão do Programa Mulheres Mil: exercício 2014**. Timon, 2014.

KERGOAT, Daniëlle. **A divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. Disponível em <https://poligen.polignu.org/sites>. Acesso em 25 mai 2017.

KUENZER, Acácia. As políticas de educação profissional. In: MOLL, J. (Col.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões, possibilidades**. Porto Alegre: ArtMed, 2010. p. 253-270.

KUENZER, Acácia. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 217-227.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista outubro. Ano: 2015.

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas públicas: a fusão de texto e contexto**. Campinas: Editora Arte Escrita, 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril, 1984. V. 1, t. 2.

MARQUES, Marcelo Santos. **Capital em crise: educação e qualificação-desqualificante**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

MEC. Portal **Programa Mulheres Mil**. Disponível em <http://mulheresmil.mec.gov.br/> Acesso em 15 de set. 2016.

MELO, Hildete. P. de. Gênero e Pobreza no Brasil. In: BANDEIRA, Lourdes; MELO, Hildete. P. de. **A pobreza e as políticas de gênero no Brasil**. Unidad Mujer y Desarrollo. Projecto “governabilidade democrática e igualdade de gênero. CEPAL. Santiago do Chile, junho, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

NEVES, Maria Lúcia Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Informe Anual 2014-2015 DE ONU mujeres** (Relatório Anual ONU Mulheres 2014-2015). Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wpcontent/uploads/2013/01/annual_report_SP_2014_2015.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

PAULANI, Leda. (2012). A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre a situação atual à luz da história. IPEA, **Boletim de Economia e Política Internacional**, nº 10, p. 89-102, Abr.-Jun., 2012.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado** (2008). Disponível em: <<http://tecnicadmiwj.fi.les.wordpress.com/2008/09>>. Acesso em 13/04/2016.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, Marise. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, J. de; PAIVA, L. G. de. (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 56-71.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Avaliação de Políticas Públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. PRADO, Edna Cristina e DIÒGENES, Elione Maria Nogueira (org.) **Avaliação de Políticas Públicas: entre Educação & Gestão Escolar**. Maceió/AL, EDFAL, 2011.

_____. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas**. UFC, número 1, 2008, p. 7-15.

_____. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, UFPB, número 16, março de 2011, p. 55 – 73.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 17. Ed. Petrópolis: Cortez, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth. Feminismo e seus frutos no Brasil. In: SADER, Emir (org). **Movimentos Sociais na transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1987.

SAFFIOTI, Iara Bongioani Heleieth. **No caminho de um novo paradigma**. Araraquara, Centro de Referência da Mulher “Profa. H. Saffioti”. Prefeitura Municipal de Araraquara, 2002, p. 14. Disponível em: http://www.araraquara.sp.gov.br/secretariagoverno/pagina_indice.asp?iditem=196>. Acesso em: 12 de jan. 2014.

_____. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SAID, Magnólia Azevedo. Desenvolvimento e Desigualdade de Gênero. Disponível em BR.boell.org/sites. Acesso em 10 de abril de 2016.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e educação. **29ª. Reunião anual da ANPED**, Caxambu 2007.

SAVIANI, Dermeval. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. – 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCULTZ, Theodore W. O Capital Humano: Investimentos em Educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SHIROMA, Eneida, MORAES, Maria Célia M. de, EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRS/FACED, v. 15, n. 2, 1990, p. 71-93.

_____. Prefácio a Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu**, n. 3. Desacordos, desamores e diferenças. Campinas: Pagu – Núcleo de Estudos de Gênero, 1994.

_____. A mulher trabalhadora. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Org.). **História das mulheres no Ocidente**. v. 4. São Paulo: Afrontamento, 1994.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. Maria Ozanira da Silva e Silva (Org). **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras Editora: São Luis: GAEPP, 2008, p. 89-177.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. YAZBECK, Maria Carmelita. **Políticas Públicas de Trabalho e Renda no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 09-36.

SOARES, Vera. Muitas faces do feminismo no Brasil. In: BORBA, Ângela; FARIA, Nalu; GODINHO, Tatau (orgs). **Mulher e Política; gênero e feminismo no partido dos trabalhadores**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

SOARES, Marcela. As políticas de geração de emprego e renda no Brasil: o arcaico reatualizado. In: **Capitalismo em crise, política social e direitos**. BOSCHETTI, Ivanete [ET al.]. (orgs). São Paulo: Cortez, 2010.

SOUSA Jr. Justino. de. **Marx e a crítica da educação** – da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2010.

_____. O Princípio educativo da práxis: atualizando o debate teórico da relação trabalho e educação. In: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. (orgs.). **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2015.

_____. Educação, trabalho e práxis: uma contribuição ao debate brasileiro sobre a politecnia. In: MENEZES NETO, A. J. , CUNHA, D. M. et. al. (Orgs.). **Trabalho, política e formação humana: Interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009, pp. 99-114.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSAS PROGRAMA MULHERES MIL



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**TEMA: O PROGRAMA MULHERES MIL PELA VIA TRABALHO E EDUCAÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO**

Diagnóstico socioeconômico – Caracterização das egressas

1. Nome completo:
2. Telefones para contato:
3. Bairro onde mora:
4. Curso FIC realizado no programa:
() Cuidador de Idoso Costureira () Revestimento cerâmico ()
5. Data de nascimento:
6. Estado civil:
7. Número de filhos:
8. Possui algum tipo de deficiência?
9. Cor ou raça:
() branca () preta () amarela () parda () indígena
10. O Programa Mulheres Mil contribuiu na vida pessoal? Em quê?
11. Como era sua rotina antes de participar do PMM?
12. A formação no PMM ofereceu contribuições para a vida profissional? Quais as orientações que você recebeu que utiliza hoje para a sua vida profissional?
13. Qual sua média de renda familiar mensal? (antes e depois do programa)

Perfil profissional

14. Sua família recebe algum benefício ou programa social? Há quanto tempo?
15. Com que idade você começou a exercer atividade remunerada? Quais as profissões que você já exerceu?
16. Você trabalhava na área do curso antes de participar do programa? Em qual função? E atualmente?
17. Possuía trabalho formal ou informal antes de ingressar no programa? Tinha carteira assinada? E atualmente?
18. Atualmente qual sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?
() não trabalho

- () trabalho unicamente para cobrir minhas despesas
 - () trabalho e contribuo em parte para o sustento da minha família
 - () trabalho e sou o único provedor da minha família (arrimo de família)
19. Seu trabalho atual está relacionado com sua formação no PMM? Você entende que a formação no PMM aumentou a inserção profissional?
20. Você percebe algum problema que você vê em relação ao programa, quais as maiores dificuldades que você teve?

Aspectos educacionais

21. Como tomou conhecimento do PMM?
22. Onde e quando você fez seus estudos do ensino fundamental e médio?
(Escola pública ou particular)
23. Antes de iniciar o PMM, há quanto tempo você não frequentava a escola?
24. Houve aumento da escolaridade no decorrer do curso profissionalizante? (durante e após o PMM). Se sim, quais os fatores que a estimularam a voltar a estudar?
25. Tem interesse em continuar estudando? Por quê?
26. Houve incentivo, durante as aulas do PMM, para que você continuasse estudando após o fim do programa?
27. Você fez mais algum curso depois de terminar o programa? Quais?

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EGRESSAS PROGRAMA MULHERES MIL**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS – MAPP**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: O Programa Mulheres Mil pelo via Trabalho e Educação – IFMA – *Campus Timon*.

Nome do (a) Pesquisador (a): Patrícia Damasceno

Nome do (a) Orientador (a): Dr^a Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender a proposta de inclusão produtiva e educacional do Programa Mulheres Mil e as percepções das egressas acerca dos cursos de qualificação ofertados pelo Programa.
2. **Participantes da pesquisa:** Estudantes egressas do Programa Mulheres Mil, *campus Timon*.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a Sr^a. permitirá que o (a) pesquisador faça entrevista semiestruturada e pesquisas documentais no intuito de levantar dados para a execução desta pesquisa. A Sr^a tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sr^a. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto.
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão realizadas em três partes, sendo elas, 1) Diagnóstico socioeconômico – Caracterização das Egressas; 2) Perfil Profissional e 3) Aspectos educacionais. As entrevistas serão realizadas para as alunas egressas dos cursos de profissionalização do Programa Mulheres Mil, *campus Timon*.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a Sr^a não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo evidencie informações importantes sobre o Programa Mulheres Mil, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa embasar discussões sobre esta política pública, onde pesquisador se compromete a divulgar os

resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** a Sr^a não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL – IFMA – CAMPUS TIMON



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - IFMA
Av. Luís Firmino de Sousa, Nº 3907, Vila Bandeirantes (Mutirão), Timon-MA, CEP: 65635-468

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTORIZO a realização da pesquisa **O Programa Mulheres Mil pelo viés Trabalho e Educação: uma análise da experiência desenvolvida no Instituto Federal do Maranhão** pela servidora PATRÍCIA DAMASCENO, nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, campus Timon, permitindo:

- Coleta de documentos a partir de fontes institucionais que incluam documentos internos como resoluções, ficha de inscrição das alunas, atas e relatórios relacionados à implementação do Programa Mulheres Mil no IFMA, campus Timon;
- Realização de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de colher informações sobre o processo de implementação do Programa Mulheres Mil no campus Timon, a serem realizadas com sujeitos vinculados ao IFMA, considerando as determinações da Resolução CNS 196/96 que trata de pesquisas envolvendo seres humanos, sendo estes: técnicos administrativos participantes do processo de elaboração, gestão e execução do Programa Mulheres Mil do IFMA – campus Timon; professores que exerceram atividade docente no PMM; estudantes egressas do PMM no período de 2012 a 2014, Campus Timon.

Timon, ____ de _____ de _____.

JACKELLYNE GEÓRGIA LEITE

Diretora Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão –
Campus Timon

Portaria nº 5.495 de 15.09.2016 – DOU de 16.09.2016