

Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira

**PROGRAMA MULHERES MIL NO
INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE:
INTERFACES COM A EDUCAÇÃO E
O TRABALHO**



**PROGRAMA MULHERES MIL NO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE:
INTERFACES COM A EDUCAÇÃO E O TRABALHO**

Aracaju, 2021



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe

Presidente da República

Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação

Milton Ribeiro

Secretário da Educação Profissional e Tecnológica

Ariosto Antunes Culau

Reitora do IFS

Ruth Sales Gama de Andrade

Pró-Reitora de Pesquisa e Extensão

Chirlaine Cristine Gonçalves

Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira

**PROGRAMA MULHERES MIL NO
INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE:
INTERFACES COM A EDUCAÇÃO E
O TRABALHO**



**INSTITUTO
FEDERAL**
Sergipe
Aracaju
2021

Copyright© 2021 - IFS

Todos os direitos reservados para a Editora IFS. Nenhuma parte desse livro pode ser reproduzida ou transformada em nenhuma forma e por nenhum meio mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer sistema de armazenamento de informação, sem autorização expressa dos autores ou do IFS.

Editora-chefe (Coordenadora de Publicações)

Vanina Cardoso Viana Andrade

Planejamento e Coordenação Gráfica

Laryssa Mota Santos Silva

Projeto Gráfico da Capa

Laryssa Mota Santos Silva

Revisão

Naiane França da Silva Ávila

Diagramação

Laryssa Mota Santos Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

	Oliveira, Maria Auxiliadora Silva Moreira.
O48p	Programa mulheres mil no Instituto Federal de Sergipe[Recurso eletrônico]: Interfaces com a educação e trabalho. / Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira. - Aracaju: Editora IFS, 2021. 213 p.: il. color. E-book ISBN: 978-65-87114-63-7 1 Educação. 2. Mulher na sociedade. 3. Educação e trabalho. I. Oliveira, Maria Auxiliadora Silva Moreira. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. III. Título
	CDU 37:396

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Kelly Cristina Barbosa CRB 5/1637

[2021]

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)

Avenida Jorge Amado, 1551. Loteamento Garcia, Bairro Jardins. Aracaju/SE.

CEP: 49025-330

TEL.: +55 (79) 3711-3222 / e-mail: edifs@ifs.edu.br

Impresso no Brasil

Conselho Científico

Chirlaine Cristine Gonçalves
Pró-reitora de Pesquisa e Extensão

Adeline Araújo Carneiro Farias
Área: Ciências Humanas

Jaime José da Silveira Barros Neto
Diretor de Pesquisa e Pós-graduação

Alexandre Santos de Oliveira
Área: Ciências Sociais Aplicadas

José Wellington Carvalho Vilar
Área: Ciências Exatas e da Terra

João Batista Barbosa
Área: Ciências Agrárias

Diego Lopes Coriolano
Área: Engenharias (titular)

Manoela Falcon Gallotti
Área: Linguística, Letras e Artes

Herbet Alves de Oliveira
Área: Engenharias (suplente)

Sheyla Alves Rodrigues
Área: Ciências Biológicas

Membros Externos

Flor Ernestina Martinez Espinosa -
FIOCRUZ

Eliane Maurício Furtado Martins - IF
Sudeste MG

Odélsia Leonor Sanchez de Alsina - UFCG

Zélia Soares Macedo - UFS

Mirian Sumica Carneiro Reis - UNILAB

Mario Ernesto Giroldo Valério - UFS

Claudio Cledson Novais - UEFS

Ana Aparecida Vieira de Moura - IFRR

Caique Jordan Nunes Ribeiro - UFS

Josilene de Souza - IFRN

Lucas Molina - UFS

Charles Dos Santos Estevam - UFS

Murilo Lopes Martins - IF Sudeste MG

Editoração

Kelly Cristina Barbosa - Bibliotecária

Produção Visual

Jéssika Lima Santos - Diagramador

Júlio César Nunes Ramiro - Técnico em Artes Gráficas

FILHO, VOCÊ E O TEMPO

Não deixe que ele passe,
... sem ficar.
Não deixe que ele fique,...
sem passar.
Inspire-o, expire-o
E ... em frente!
Faça tempo para a flor,
O sol e os pássaros,
Para o estilingue,
Para a pesca e a briga.
Inspire-o, expire-o
E ... em frente!
Deixe-o entrar na sua mochila,
no seu olhar,
nos seus desejos ...
Mas não o deixe ficar
... sem passar.
Faça dele seu aliado
Pra se formar ... HOMEM.
Guarde-o
Para o vinho, a música e as garotas,
Mas não o deixe passar
Sem ficar.
E, finalmente, meu filho,
Busque um tempo
Pra me sorrir.

(Luis Alberto Meyer)

AGRADECIMENTOS

Agradecer, para mim, é sempre um ato de nobreza, algo que me completa enquanto pessoa e me faz reconhecer quem sou e os significados de tudo. Assim, agradeço a Deus pela graça de me fazer conhecê-lo e de desfrutar do seu cuidado cotidiano: obrigada Senhor por Sua proteção e provisão!

Ao meu pai, Jackson Moreira de Siqueira, que mesmo não estando mais ao meu lado fisicamente, me deixou um legado que procuro seguir à risca. Um homem forte, guerreiro e que experimentou a dádiva e a riqueza de ter criado 12 filhos, e em cada um deles, existir sua marca de virtudes e grandes saudades. Não há um só dia em que não pense em meu pai, não há um só dia que eu não lembre o timbre da sua voz, da maciez da sua pele, dos seus lindos e marcantes olhos azuis, e de nossas longas conversas e conselhos sentados à porta de nossa velha casa. Em tudo vejo seu amor por mim, em tudo procuro cumprir o que eu o prometi. Meu pai, te amo para sempre.

À minha mãe, pela qual tenho um amor visceral, intenso, expressivo. Obrigada Maria de Lourdes da Silva – mainha, por ser para mim a manifestação de todo o bem e proteção; sei de todos os esforços e lutas que passamos juntas para chegar até aqui. Sem medo de errar posso afirmar que devo tudo à minha mãe, e que esta dívida não posso pagar, senão com gratidão, reconhecimento, companhia, respeito, honestidade e o mais genuíno e puro amor.

Ao meu esposo Michel de Souza Oliveira, te encontrar mudou o curso da minha história, caminhar ao seu lado é prazeroso e agradável. Obrigada pela cumplicidade, pela atenção e cuidado. Ao seu lado me sinto segura e disposta a enfrentar os desafios. Eu o

amo muito e, ao seu lado seguirei... juntos, sempre juntos!

Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas.... que aconchego gostoso! Vocês são a minha mais fiel torcida, meu porto seguro, o motivo das minhas risadas mais altas e do meu choro contido, sem vocês não saberia, sem vocês não viveria.

Aos meus amigos, os de longa data, os mais recentes, os da infância, os da escola, os da igreja, os do trabalho, tanta gente com um significado verdadeiro para mim, pessoas com as quais aprendi e aprendo um pouco sobre a vida, meu mais sincero agradecimento.

À minha orientadora Maria da Conceição Almeida Vasconcelos, com a qual, desde a graduação, aprendo e me espelho. Obrigada pela partilha, por se permitir compartilhar comigo e me ensinar de forma branda, mas incisiva, o caminho da pesquisa. Obrigada pelas horas dispensadas a meu favor, pelos sorrisos e também pelos momentos apreensivos que me fizeram enxergar além da aparência.

A todos os professores do Mestrado em Serviço Social da UFS, com os quais vivenciei dias de intenso aprendizado e troca de saberes. Cada um deles tem um significado ímpar para mim e, por certo, os levarei comigo em toda a minha trajetória acadêmica que, espero não terminar aqui. Conceição Vasconcelos - Lica, Lúcia Aranha, Josiane Soares, Nailsa Araújo, meu mais sincero respeito, admiração e agradecimento.

Companheiras do caminho: Ingredi Palmieri e Paula Leite, Maciela, Andréa Almeida, Andréa Dantas, Maíra, Maísa, Rosângela, Sonale, Fátima, como foi bom estar ao lado de vocês neste caminho, como é bom poder chamá-las de amigas e saber que cada uma trilhará seu caminho, mas sempre com a lembrança de tudo que passamos juntas enquanto estudantes da primeira turma do

Mestrado em Serviço Social da UFS.

Obrigada em especial às professoras Doutoradas Lúcia Aranha e Elza Ferreira pelas importantes considerações enquanto banca de avaliação, sei que contar com vocês neste momento é algo que jamais esquecerei.

Obrigada às mulheres das comunidades Coqueiral e Santa Maria, pela atenção e disposição em contribuir com a minha pesquisa. E ao Instituto Federal de Sergipe, por abrir as portas e permitir ser conhecido.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Projetos Pilotos do Programa Mulheres Mil 2006-2007.....	100
Tabela 2. Programa Mulheres Mil em Aracaju.....	190
Tabela 3. Programa Mulheres Mil em Sergipe.....	190

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Idade.....	120
Gráfico 2. Estado Civil.....	121
Gráfico 3. Tipo de Residência.....	121
Gráfico 4. Renda.....	123
Gráfico 5. Auxílio/Benefício do Governo.....	124
Gráfico 6. Quantidade de Filhos.....	125
Gráfico 7. Escolaridade.....	126
Gráfico 8. Escolaridade por Quantidade de Filhos.....	128
Gráfico 9. Escolaridade por Renda.....	128
Gráfico 10. Escolaridade por Idade.....	129
Gráfico 11. Motivação para Participar do PROMIL.....	152
Gráfico 12. Escolaridade por Motivação para o Curso.....	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Agência Brasileira de Cooperação
ACCC - Associações das Faculdades Comunitárias Canadenses
Agência de Desenvolvimento Internacional Canadense
ARAP - Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagens Prévias
BM - Banco Mundial
BPC - Benefício da Prestação Continuada
CARE - Cooperativa de Agentes Autônomos de Reciclagem de Aracaju
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CF/1988 - Constituição Federal de 1988
CIDA - Canadian International Development Agency
CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CRASS - Centro de Referência da Assistência Social
EQ - Egressa Coqueiral
ESM - Egressa Santa Maria
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
FEJA - Fórum de Educação de Jovens e Adultos
FIC - Formação Inicial e Continuada
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNCEFET-SE - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico de Sergipe
FUNCERN - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte
G01 - Gestor 01 (um)
G02 - Gestor 02 (dois)
G03 - Gestor 03 (três)
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IF - Instituto Federal
IFS - Instituto Federal de Sergipe
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social
MEC - Ministério da Educação
MPE - Ministério Público Estadual
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
OCB - Organização das Cooperativas Brasileiras
OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos
ONG - Organização Não Governamental
ONU - Organizações das Nações Unidas
PASEP - Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PEA - População Economicamente Ativa
PEQs - Planos Estaduais de Qualificação
PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIPE - Promoção de Intercâmbio de Conhecimento para Promoção da Equidade
PIS - Programa de Integração Social
PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNQ - Plano Nacional de Qualificação
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROMIL - Programa Mulheres Mil
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROSAMIM - Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus

SAI - Sistema de Avaliação Institucional
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas
SEFOR - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC - Serviço Social do Comércio
SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI - Serviço Social da Indústria
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
TCH - Teoria do Capital Humano
UFR - Universidade Federal de Roraima
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

PREFÁCIO	19
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO I - TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA SOCIAL NO CAPITALISMO: ALGUMAS REFLEXÕES	31
1.1 Compreendendo a relação Trabalho e Educação	31
1.2 A educação enquanto política social no contexto do capitalismo	57
1.2.1 As políticas sociais no capitalismo	57
1.2.2 A Educação enquanto política social: recortes do contexto brasileiro	66
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ELEMENTOS PARA ENTENDER O CONTEXTO DO PROMIL	79
2.1 A Educação profissional no Brasil: das primeiras experiências aos Institutos Federais	79
2.2 A qualificação profissional e os programas sociais governamentais	89
2.3 O Programa Mulheres Mil (PROMIL)	96
2.3.1 Conhecendo o Programa Mulheres Mil	97
2.3.2 PROMIL e a questão de gênero	109

CAPÍTULO III - O PROGRAMA MULHERES MIL EM ARACAJU	119
3.1 Caracterizando os sujeitos da pesquisa	119
3.2 O PROMIL e a elevação da escolaridade	131
3.3 O PROMIL e a inserção no mercado de Trabalho	137
3.4 A participação no PROMIL: motivação e elevação da autoestima	152
3.5 A operacionalização do PROMIL em Aracaju	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICES	190
ANEXOS	206

PREFÁCIO

Maria da Conceição Almeida
Vasconcelos¹

Fazer o prefácio deste livro, cujo título já mostra sua importância, é motivo de imenso orgulho. Um deles diz respeito ao fato de fazer parte da vida acadêmica da autora desde os primeiros momentos da graduação, quando foi minha aluna em algumas disciplinas, e, posteriormente, orientanda do mestrado, cuja dissertação resultou neste livro. Maria Auxiliadora concluiu a graduação, mas nunca deixou de se preocupar com a formação profissional, denotando seu compromisso com a produção e socialização do conhecimento. Como assistente social do Instituto Federal de Sergipe (IFS) vem tendo a possibilidade de vivenciar experiências que indicam a necessidade de reflexões e análises no campo da educação e do trabalho, com investigações importantes que contribuem na execução de programas e projetos desenvolvidos no IFS.

Esta obra resulta de uma de suas inquietações na vivência profissional e reflete sobre o Programa Mulheres Mil (PROMIL), articulando as políticas de educação e o trabalho. Assim, traz uma importante análise de como o referido Programa foi desenvolvido no IFS, sem perder a referência deste em âmbito nacional, seus objetivos e a inserção das egressas no mercado de trabalho. Toma como referência analítica o trabalho e a educação enquanto elementos importantes da sociabilidade humana e para a reprodução do capital,

¹ Professora aposentada do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Serviço Social pela PUC-SP.

além de discutir a educação profissional no contexto brasileiro e o surgimento do PROMIL. Trata-se de um estudo feito com o esmero acadêmico por meio de uma vasta pesquisa que envolve a análise de elementos teóricos em articulação com a pesquisa empírica, o que possibilita várias reflexões sobre a temática aqui abordada.

A estrutura pensada para o livro, que conta com três capítulos, introdução e considerações finais, possibilita compreender as particularidades do PROMIL em Sergipe, sem desconectá-lo de aspectos fundamentais para entender o sistema capitalista e o papel da educação profissional, o que significa um mérito importante do caminho adotado no estudo. Os elementos conceituais que são trazidos no capítulo um sobre o trabalho e a educação dão lastro para esse entendimento e se articulam com a discussão feita no capítulo dois, na medida em que a autora procura mostrar como surgiu o PROMIL no interior da educação profissional brasileira e o seu recorte de gênero, em tempos de mudanças no processo de organização da produção, de crise do capital e diminuição dos postos de trabalho.

Ao tratar do PROMIL em Sergipe, a partir dos depoimentos das participantes e também de gestores do Programa, no capítulo três a autora caminha por uma realidade que desnuda aspectos importantes para compreender como ocorreu a operacionalização do PROMIL em Sergipe, que vão desde o deslocamento e distanciamento entre o que estava definido nos seus objetivos, às limitações com relação à inserção no mercado de trabalho e à elevação da escolaridade. Esses deslocamentos confirmam o grau de dificuldade enfrentado pelas participantes do programa, cujos resultados indicaram muito mais um momento de socialização e elevação da autoestima, do que uma possibilidade de sobrevivência por meio do trabalho. Ademais, indicaram, também, a pouca expressão da educação profissional como meio articulador para

essa inserção, já que um dos objetivos do PROMIL é “qualificar mulheres para a inserção no mercado de trabalho”.

Com as mudanças que estão ocorrendo no mundo contemporâneo, cada vez se torna mais difícil a entrada e permanência no mercado formal de trabalho. No caso das mulheres que participaram do PROMIL em Sergipe, o que se constatou foi a inserção, quando possível, em trabalhos temporários, precarizados, sem proteção social e que exigiam pouca ou nenhuma qualificação. São mulheres que engrossam o exército industrial de reserva e cujo o perfil (baixa escolaridade, desempregadas, inexpressiva participação em outros espaços societários, dependentes de programas assistenciais), dificulta ainda mais essa inserção, sem contar com as questões relativas à desigualdade de gênero, o que revela as condições de exclusão que vivenciam. Além disso, mostra a face contraditória de programas como o PROMIL no contexto das políticas sociais, quando se camufla a real efetividade das ações, por meio de cursos aligeirados e distantes da realidade das participantes. Outros elementos são apontados pela autora e que servem para compreender a importância de ir além da concepção de educação profissional como mero adestramento para o trabalho, mas deixo para o leitor a curiosidade para explorar e saborear o conteúdo do livro, que, com certeza, possibilitará uma excelente leitura e outras análises e reflexões.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa² tem como objeto de estudo o Programa Mulheres Mil (PROMIL), desenvolvido no Instituto Federal de Sergipe (IFS), Campus Aracaju, e suas interfaces com as políticas de Educação e Trabalho, observando se os objetivos propostos pelo referido Programa, na esfera nacional, estão sendo alcançados em Sergipe. Sendo este um programa de amplitude nacional, no Estado de Sergipe se configura como campo exequível para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que já formou 04 (quatro) turmas no campus Aracaju. Nesse sentido, o estudo analisou como tem ocorrido o processo de operacionalização do Programa no contexto do IFS, Campus Aracaju³, e se os seus objetivos foram atendidos no que se refere, mais diretamente, à inserção das egressas no mercado de trabalho, elevação da escolaridade e a autoestima.

O referido programa é uma iniciativa do Ministério da Educação, desenvolvido através da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SETEC), 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 a renda. Especificamente, o PROMIL se propõe a estimular a inclusão educacional, produtiva

2 Essa obra corresponde ao estudo realizado no âmbito do mestrado em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PROSS) na Universidade Federal de Sergipe (UFS), apresentando a dissertação intitulada *“Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Sergipe: interfaces com a educação e o trabalho”*, aprovada pela Banca Examinadora em 2013.

3 Inicialmente, apenas no campus Aracaju era desenvolvido o PROMIL, mas a partir de 2011 ele se expandiu e hoje os demais campi (São Cristóvão, Estância, Lagarto, Itabaiana e Nossa Senhora da Glória) desenvolvem o programa com coordenações locais, submetidas a uma sistêmica ligada à Reitoria do Instituto em Sergipe.

e social de mulheres em situação de vulnerabilidade; possibilitar o acesso à Educação Profissional e Tecnológica de um “alunado não tradicional”; ofertar cursos e 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).

Tendo como referência esses objetivos, este estudo parte da seguinte hipótese: o PROMIL tem se apresentado como uma possibilidade de qualificação profissional que tem contribuído para a inserção de mulheres no mercado de trabalho e estimulado o acesso à educação formal, com a elevação da escolaridade destas.

A escolha desse objeto de estudo, ou seja, do Programa Mulheres Mil, está relacionada a alguns motivos. O primeiro deles diz respeito ao fato de a pesquisadora trabalhar no Instituto Federal de Sergipe e acompanhar as recentes mudanças⁴ daquela instituição, que ao se tornar Instituto, ampliou suas atividades no Ensino Superior e com elas novas atribuições envolvendo não só o ensino, mas também a extensão e pesquisa. Conhecer melhor essa nova configuração e a inserção do PROMIL, nesse processo, era um dos desejos da pesquisadora.

Outro fator que direcionou a realização do estudo foi a necessidade de compreender a respeito do modo de produção vigente, seus desdobramentos e implicações na produção e reprodução da vida social, bem como seus impactos sobre as políticas públicas, com ênfase na política de Educação. Nesse processo, a importância de compreender a Educação Profissional, com destaque

⁴ Mudanças advindas da efetivação da Lei nº 11.992, de 29 de dezembro de 2008 – que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia. E que versa, em seu Art. 7º – 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. Disponível em: www.planalto.gov.br, acesso em 01 de março de 2013.

para o PROMIL, não apenas sob o enfoque operacional, mas numa perspectiva teórico-crítica. Outro elemento importante foi o fato de haver uma escassez de trabalhos acadêmicos⁵. Observou-se que as discussões em torno do PROMIL hoje são fruto de publicações em documentos oficiais produzidas a partir do enfoque da própria gestão do Programa, além de serem voltadas, na maioria, para a análise da questão de gênero. Para tanto, ampliar esta perspectiva de análise, alcançando resultados em outras dimensões, é também um aspecto importante neste estudo.

Objetivando tornar a pesquisa exequível, alguns procedimentos metodológicos foram adotados. Inicialmente convém ressaltar que se trata de uma pesquisa caracterizada como descritiva, que conforme Gil (1991) tem o objetivo de viabilizar a descrição das características de determinada população ou fenômeno e o estabelecimento de relações entre variáveis. Tem caráter exploratório, que residua na possibilidade de desenvolvimento, esclarecimento ou modificações de temáticas ainda pouco exploradas⁶, como afirma Gil (2007).

Baseia-se na abordagem quantitativa e qualitativa e se assentou no método histórico-dialético, na medida em que buscou captar as mediações da totalidade para desvendar o real a partir de suas contradições e determinações, chegando-se à essência dos fenômenos. O método em Marx não se utiliza de regras ou técnicas a serem aplicadas como um modelo pronto. Ele permite a aproximação e a apropriação do objeto, e assim registra que o conhecimento sobre o mesmo [o objeto] não é absoluto nem superficial.

Na obra de Marx, as dimensões históricas, políticas, culturais

5 Apenas 01 (uma) dissertação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, datada de 2011, e com o tema: PROJETO MULHERES MIL E GÊNERO: comercialização de pequenas produções das Mulheres no setor Santa Bárbara em Palmas-TO.

6 Pelo levantamento realizado não existem estudos no Estado de Sergipe sobre o Programa Mulheres Mil.

e econômicas são compreendidas em movimento, como totalidades⁷ que se complementam, se articulam, se inter-relacionam. O concreto é para além da aparência, para ele [Marx] o todo é mais do que as partes. Assim, o método dialético em Marx diz respeito à apreensão do real e de suas ricas determinações. “Consiste em elevar-se do abstrato ao concreto, sendo esta a maneira de proceder ao pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (MARX, 1982, p. 14). Verifica-se também que, para Marx, teoria e método são indissociáveis. Elaboração teórica e formulação metodológica constituem uma unidade. Isto no sentido de que uma está intrinsecamente ligada a outra e não que sejam a mesma coisa. Portanto, esse estudo seguiu essa orientação.

A realização de uma pesquisa é uma tarefa instigante e desafiante, que permite descobertas, e mesmo diante de vários desafios para realizá-la, acontece, também, o encanto com e no seu processo de desenvolvimento. Isto ao passo em que é possível compreender os processos e dimensões histórica, econômica, cultural e social onde se localiza o objeto a ser pesquisado e as suas determinações.

Foi assim que se viveu a experiência desta pesquisa. No processo de conhecimento do objeto, pode-se entender como uma totalidade interage e é parte de outras totalidades. Na fase da coleta e análise dos dados, momento ímpar da investigação, a cada nova resposta era possível partir do real - das falas, das experiências relatadas e do resgate dos registros teóricos; para o ideal – para o campo das ideias e formulações e, perceber que a hipótese levantada, neste caminho investigativo da pesquisa, poderia ser testada, reafirmada ou não diante

7 Totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser socialmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade (KOSIK, 1986 apud BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 41).

da realidade posta. Cada fala era localizada no tempo histórico, era remetida à realidade do sistema de produção capitalista, às nuances da categoria Gênero, e dentro da perspectiva da categoria Educação, que fora debatida no decorrer da presente pesquisa.

O estudo foi realizado com as egressas da primeira e terceira turmas do PROMIL, Campus Aracaju⁸, totalizando um universo de 60 (sessenta) estudantes. Também foram sujeitos da pesquisa os 03 (três) gestores do Programa que estiveram/estão diretamente envolvidos na sua execução em âmbito sistêmico . Do universo das egressas foi utilizada uma amostra do tipo não probabilística intencional, constituída de 12 (doze) estudantes das turmas acima mencionadas. Participaram do estudo 06 (seis) egressas da primeira turma (oriundas da comunidade Santa Maria, na cidade de Aracaju e que fizeram o curso de artesanato com materiais recicláveis); e 06 (seis) da terceira turma (oriundas da comunidade Coqueiral, na cidade de Aracaju e que fizeram o curso de Camareira). A seleção destas foi feita mediante alguns critérios: ter disponibilidade e interesse em participar da pesquisa e se encontrar em idade ativa, ou seja, que não tivesse atingido a faixa etária considerada como idosa. No caso dos gestores não foi utilizado recorte amostral.

A proposta inicial era, apenas, realizar a pesquisa junto às egressas, porém para que se pudesse entender a operacionalização do programa não apenas sob uma perspectiva, a proposta se ampliou alcançando também os seus gestores.

Na coleta de dados foram utilizados formulários⁹, com

⁸ O Campus Aracaju foi escolhido por ter sido o primeiro que desenvolveu o PROMIL e assim possui uma trajetória junto ao Programa que permitia melhor aproximação com o objeto da pesquisa, maior número de turmas formada e facilidades em se encontrar suas estudantes egressas.

⁹ Foram elaborados dois formulários. Um para ser aplicado com os gestores atuais e ex-gestores do PROMIL e um para ser aplicado com as estudantes egressas. Os formulários estão dispostos como apêndice.

perguntas abertas e fechadas. Para o contato com as egressas e com os gestores foram utilizadas informações disponibilizadas pela coordenação do PROMIL Aracaju, ou seja, uma lista contendo telefones e endereços. Em seguida, de posse dos dados pessoais das egressas e dos gestores, foi estabelecido contato telefônico, objetivando agendar encontro presencial para iniciar o processo de coleta dos dados. Feito isto, foram aplicados pela pesquisadora, individualmente, os formulários junto às egressas e aos gestores. Todos os participantes assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, condição exigida pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe, ao qual essa pesquisa foi submetida.

Foi realizado, também, o levantamento bibliográfico e documental mediante consulta a algumas fontes: legislação pertinente, livros, periódicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses sobre a temática em questão.

No que se refere aos dados, foram organizados e analisados tomando-se como norte o referencial teórico, bem como eixos de análise que ajudaram a sistematizar didaticamente o conteúdo obtido na fase empírica da pesquisa. A etapa de coleta de dados pode ser caracterizada como instigante na medida em que, a cada contato com os pesquisados, era possível perceber, entre outros, suas particularidades, o processo de inserção e participação no programa, as experiências que vivenciaram, sempre em relação à etapa teórica construída ao longo da pesquisa.

A referência à palavra **etapa** não minimiza nem fragmenta a importância de uma (etapa teórica), em detrimento da outra (etapa de disposição e coleta de dados). A importância deste registro se dá pelo fato de o objeto da pesquisa – o PROMIL – está imbricado em toda a extensão da pesquisa, não se dissociando e permitindo, desde o início

desta proposta, ir se revelando e sendo conhecido. Durante as falas, era possível aproximar e comparar a realidade, que no momento estava sendo relatada, com todo o contexto registrado em se tratando da política educacional no Brasil e, em especial, da Educação Profissional.

Somado à experiência do momento de coleta dos dados, analisar os dados já coletados é tarefa instigante e desafiadora. O compromisso ético de proteger as identidades, de não permitir que a postura do pesquisador interfira nas repostas, é desafiante. O tempo presente, onde a exigência de celeridade implica em decisões, acertadas ou não; é algo que incide diretamente no cotidiano da pesquisa.

Este estudo conta com 03 (três) capítulos, além da introdução e considerações finais. O primeiro deles, intitulado como: “Trabalho, Educação e Política Social no Capitalismo: algumas reflexões”, traz alguns elementos de discussão sobre a relação Trabalho e Educação no contexto do capitalismo. Para tanto, partiu-se do princípio de que o Trabalho é elemento fundante da sociabilidade humana e procurou-se compreender a forma como outros complexos sociais específicos - a exemplo da Educação -, contribuem, no modo de produção capitalista, para o processo de sociabilidade. Nesse sentido, situa a Educação enquanto política social que tem contribuído com a reprodução do capital por meio da socialização e disseminação de ideias, princípios e diretrizes geradas no interior do capitalismo.

O segundo capítulo, denominado “Educação Profissional no Brasil: elementos para entender o contexto do PROMIL”, faz algumas considerações sobre a Educação Profissional no Brasil, com um recorte para o Programa Mulheres Mil, um dos programas dessa política de qualificação. Mostra também outros programas governamentais adotados pelo governo federal como forma de responder às demandas de qualificação diante de um mundo globalizado, da reestruturação

produtiva e das mudanças que se processam no mercado de trabalho, cada vez mais exigente e excludente.

Já o capítulo três, “O Programa Mulheres Mil em Aracaju”, faz a discussão dos resultados obtidos no trabalho de campo, trazendo questões referentes ao perfil das egressas, à Educação e ao mercado de trabalho destas, bem como à operacionalização do programa.

Com isso, espera-se que essa pesquisa deixe sua contribuição e a afirmação de sua relevância social, oferecendo ao leitor alguns elementos de discussão teóricos e empíricos que possibilitem uma reflexão sobre os programas de qualificação profissional, especificamente o PROMIL, no sentido de analisar sua operacionalização e os seus resultados.

CAPÍTULO I



TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA SOCIAL NO CAPITALISMO: ALGUMAS REFLEXÕES

Este capítulo tem como objetivo trazer elementos de análise sobre o Trabalho e a Educação no contexto do capitalismo. Para tanto, partiu-se do princípio de que o Trabalho é elemento fundante da sociabilidade humana e procurou-se compreender a forma como outros complexos sociais específicos - a exemplo da Educação -, contribuem, no modo de produção capitalista, para o processo de sociabilidade¹⁰. Nesse sentido, a Educação situa-se enquanto política social que tem contribuído com a reprodução do capital por meio da socialização e disseminação de ideias, princípios e diretrizes geradas no interior do capitalismo. Tais elementos são fundamentais para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, na medida em que se trata da análise de um programa – PROMIL – que busca a inserção de mulheres no mundo do trabalho por meio da educação.

1.1 Compreendendo a relação Trabalho e Educação

O Trabalho é categoria fundante da ontologia do ser social, assim, determinante da produção e reprodução da vida humana. Quando Marx (1985, p.149) afirma ser “o trabalho [...] um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza”, já demonstra que, ao estabelecer essa relação, há uma transformação não só com os elementos naturais, mas também com o ser humano. Tal transformação ocorre porque, diferentemente dos animais irracionais, o ser social possui a capacidade de idealizar sua ação. A célebre citação de Marx sobre o trabalho desenvolvido pela aranha e por um arquiteto mostra que ao transformar a natureza e a si mesmo, isso se faz mediante

¹⁰ Tem-se clareza de que essa discussão não se esgota, nem se aprofunda em um capítulo e/ou nas análises de uma dissertação.

a utilização da capacidade teleológica que possui. Ainda sobre o assunto, Marx (1985, p. 149-150) esclarece que

uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo na cera. No fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já no início deste já existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente.

Deste modo, o homem como único ser capaz de realizar trabalho, o faz pela capacidade teleológica de relacionar o plano ideal com o concreto. Ou seja,

o trabalho ganha a vida do meio do **pôr teleológico**, constituído por posições primárias e secundárias. Nesse momento, é bom ressaltar que o homem é um ser concreto e histórico, que realiza uma série de realizações ativas e conscientes com a natureza e com os outros homens. O trabalho, nessa dimensão – capacidade teleológica primária e secundária -, constitui o processo pelo qual o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo social (LARA, 2010, p.21, grifo da autora).

Este processo do agir, pensado e planejado, conduz o homem ao atendimento de suas necessidades e à construção de novas demandas (entendendo que a realidade é dinâmica), ultrapassando o imediato – afastamento das barreiras naturais -, por meio da ação humana, o que contribui para a formação de um mundo social complexo de relações e mediações. Neste contexto, a atividade produtiva humana de transformar a natureza em resposta às suas necessidades é um importante elemento para se entender a ontologia do ser social, sua

história e suas características. O processo de produção e reprodução da humanidade se deu, portanto, por meio das transformações da natureza realizadas pela atividade humana produtiva.

Assim, buscando elementos para o entendimento desta assertiva, Mészáros (2006, p. 9) destaca que [...] “ser uma parte da natureza implica que o ser humano é um ser com necessidades físicas historicamente anteriores a todas as outras e que, exatamente por conta disto, precisa produzir, a fim de manter-se e de satisfazer essas necessidades”.

Ao realizar trabalho, o ser humano é capaz de transformar a natureza, se humanizar, e se distanciar do imediatamente posto. Frente a isto, Antunes (2011, p.68), baseado em análise feita por Marx, destaca que

no fim deste processo de trabalho, o ser humano se depara com algo não mais imediatamente dado pela natureza, mas algo transformado, algo humanizado. Ou seja: ao final do processo de trabalho, o trabalhador se defronta com o resultado de sua ação; com a natureza feita humana; com sua subjetividade objetivada; consigo próprio na forma de objeto.

Desta forma, a assertiva de que é através do trabalho que o homem apropria-se da natureza para suprir suas necessidades, se humaniza e estabelece relações sociais, pode ser destacada nas indicações marxianas, quando estas

[...] situam o trabalho como o processo recíproco de interação entre o homem e a natureza. Processo em que é afirmada a ação humana sobre o mundo. O homem, ao relacionar com a natureza, objetiva-se por meio das forças do seu corpo, com o intuito de apropriar-se dos recursos naturais disponíveis. Esta interação possibilita ao homem, ao mesmo tempo, transformar a natureza e a si mesmo. A relação entre o homem e a natureza proporciona o desenvolvimento das potencialidades

humanas e, conseqüentemente, submete a natureza ao seu domínio. [...] No entanto, o trabalho é a mediação ineliminável do homem com a natureza, que objetiva suprir as carências humanas, sejam elas materiais ou espirituais. No processo da apropriação da natureza, o ser começa a produzir os seus meios de vida e a si mesmo, pois ao objetivar-se pelo trabalho ele não só supre as suas carências imediatas, como também cria novas carências, que vão se complexificando ao longo da história da humanidade. O ato de externalização da vida pelo trabalho nunca é algo acabado em si mesmo, mas é um processo de constantes superações, pois o próprio processo de trabalho cobra novos avanços. O homem que o executa ao dar respostas para determinada situação cria necessariamente novas perguntas, que nunca serão respondidas definitivamente. Se acreditamos que as respostas dadas pelo homem, por meio do processo de trabalho fossem acabadas em si mesmas, estaríamos negando a capacidade teleológica do homem de negar a condição dada, e pré-idealizar uma nova forma de produção e reprodução social (LARA, 2010, p.19).

Com esta compreensão, torna-se possível entender a natureza da criação da primeira necessidade “humana” como sendo o primeiro ato genuinamente “humano”. Em Marx e Engels (2007, p.33), tem-se que:

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

É a partir da compreensão da categoria Trabalho como elemento mediador da relação entre o ser humano com a natureza, que se apreendem as razões pelas quais este se configura como sendo

[...] tanto a “causa” da diferenciação entre ser humano e natureza, “meio” de constante humanização do ser humano e “fim”, ou finalidade em si do próprio processo “humano”, uma vez que o ser humano, por conta do longo processo histórico já trilhado, não mais produz para assegurar sua condição animal, mas sim para, uma vez assegurada esta sobrevivência, desenvolve-se livre, isto é, humanamente (ANTUNES, 2011, p.69).

Existem elementos pertinentes à categoria Trabalho que merecem ser destacados por contribuírem, diretamente, para o discernimento da questão aqui proposta, um deles diz respeito ao processo de alienação do Trabalho. Quanto a isto, Antunes (2011, p.72) afirma que dois elementos o constituem:

O primeiro deles é que o ser humano é alienado de seu “ser genérico”, o que significa que ele não se reconhece como membro de uma espécie, uma vez que ele não se reconhece em seu trabalho, exatamente naquilo que faz dele um ser humano e, portanto, o distingue das outras espécies de animais. [...] o segundo aspecto é que o ser humano é alienado dos outros seres humanos, pois ao relacionar-se de forma alienada com o resultado do seu trabalho, ele relaciona-se com o produto do seu trabalho (ou seja, relaciona-se consigo próprio na forma de um objeto) como com outro ser humano diferente dele, hostil a ele.

Encontram-se mais elementos para a observação desta questão da alienação do Trabalho quando se recorre a Marx (2004, p. 82 - 83), e este pondera que

a consequência prática imediata da alienação do trabalho é que o trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto de si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está

em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. [...] Em vez, então, de contemplar a si próprio em um objeto (e, no fim das contas, em um mundo) por ele próprio criado, o ser humano reduz-se cada vez mais a algo absolutamente inferior àquilo que ele próprio produziu. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador.

Pode-se então inferir que o processo de alienação do Trabalho está presente no processo de formação humana, pois de acordo com Antunes (2011, p.75), numa perspectiva marxiana,

[...] se o trabalho é o elemento estruturante de todo o processo de produção e reprodução da humanidade – ou, conforme a feliz síntese lukacsiana, a “base dinâmico-estruturante de um novo tipo de ser” (LUKÁCS, 2007, p.228) -, e este processo só se pode realizar por intermédio da transmissão das realizações e aquisições dos processos de trabalho acumulados ao longo da história da humanidade, logo, ao organizar-se e realizar-se historicamente sob o capital, o trabalho alienado engendra um processo educativo e, por consequência, um processo de reprodução social, necessariamente permeado pela alienação.

É essa lógica adotada pelos capitalistas em seus processos produtivos, que se refletem, conseqüentemente, nos demais espaços da sociabilidade humana e no estabelecimento das relações sociais. Ainda de acordo com Antunes (2011), baseado em Marx (2004), é possível perceber que o Trabalho alienado propicia um processo educativo que beneficia o capital. Tal processo indica o tipo de Educação que serve à reprodução das relações de exploração próprias do sistema capitalista, que imprime uma realidade diferenciada ao intervir diretamente nos resultados da consciência dos trabalhadores

e nas condições materiais da produção e reprodução da vida.

Portanto, a respeito deste processo educativo acima mencionado, é cabível, nesta pesquisa, o entendimento da categoria Educação e, ainda, a busca da sua compreensão dentro do contexto capitalista, relacionando-a com o processo de Trabalho. Destarte, corrobora-se com Souza (2010, p.151), quando este traz à tona a ideia da relação indissociável existente entre as categorias Educação e Trabalho, no tocante ao processo de aprendizagem. Tal autor caracteriza a Educação como a

[...] aquisição de conhecimentos necessários ao homem no seu intercâmbio com a natureza e com os outros indivíduos [...] ela se dá no próprio contexto do processo de trabalho e dele é fruto. Se, por um lado, a aquisição de conhecimentos é um instrumento necessário e essencial ao processo de trabalho, por outro, o próprio conhecimento se dá no contexto desse processo.

É mediante esse intercâmbio com a natureza e o estabelecimento de relações sociais que o homem, por meio do Trabalho, vai adquirindo novos conhecimentos. A questão que se coloca é que esse aprendizado, na sociedade capitalista, é construído a partir de relações de exploração que auxiliam na produção e reprodução do capital e na forma capitalista de pensar.

Esse domínio capitalista, na formação da classe trabalhadora, de acordo com os princípios condizentes com a sua reprodução e acumulação, já era percebido por Marx e Engels, como bem pronuncia Souza (2010, p.145):

Engels (1988) já havia percebido este conflito entre projetos distintos de formação do trabalhador em meados do século XIX, quando analisava a situação

da classe operária na Inglaterra, e denunciou que a educação da classe trabalhadora se dá a partir da relação de subordinação de classe. O ensino transmitido nas escolas se dá na direção da classe dominante para a classe subalterna. Isto ocorre de forma tal que, ao realizar, faz com que a classe trabalhadora perca toda a sua “disponibilidade” original, conduzindo-a a uma autêntica e verdadeira atrofia moral e desolação intelectual. Trata-se de um tipo de educação interessada, utilitarista, que prepara o trabalhador apenas para atender a demandas da empresa capitalista, em oposição à educação desinteressada, típica das camadas burguesas. Por outro lado, a educação desinteressada que a burguesia reivindica para si é inconsistente, despossuída de qualquer capacidade prática. Assim, a denúncia de Engels contra o instrumentalismo da escola destinada à classe subalterna associa-se à condenação da cultura tradicional e da educação das classes dominantes.

Tendo como análise a luta de classes, 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).

Nesse sentido, alguns autores, a exemplo de Czernisz e Noma (2010, p.194), destacam a proximidade da relação Trabalho e Educação, demonstrando que esta última é

[...] entendida como uma prática humana, não existe de forma independente das relações de trabalho que se configuram dentro o enorme conjunto das relações sociais que os homens travam ao produzirem a sua existência em determinada sociedade. Por conseguinte, por ela também perpassam as contradições sociais contidas no movimento geral da sociedade que a produz como tal. [...] Ao analisar trabalho e educação na

sociabilidade do capitalismo pressupõe o entendimento de que se refere a processos distintos, mas que fazem parte de um mesmo movimento histórico.

Nessa direção, a contribuição de Tonet (2010, p.9) deixa claro que, mesmo estando em relação direta, é preciso compreender o papel de cada uma dessas categorias.

[...] À diferença dos animais, nós humanos não nascemos geneticamente determinados a realizar as atividades necessárias à nossa existência. Precisamos aprender o que temos que fazer. Precisamente porque o trabalho implica teleologia, isto é, uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas. Nada disso é biologicamente pré-determinado. Precisa ser conscientemente assumido. Daí a necessidade da educação, vale dizer, de um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitem ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social. Esta abordagem deixa muito clara a distinção entre trabalho e educação. [...] trabalho é a única categoria que faz a mediação entre o homem e a natureza. Só ele tem a função de produzir os bens materiais necessários à existência humana. A educação, por sua vez, é uma mediação entre os próprios homens. [...] a afirmação de que a educação não é trabalho não implica nenhuma valorização entre essas categorias, mas apenas a constatação de um fato ontológico. Trata-se, aqui, apenas, de deixar clara a natureza fundante da categoria trabalho e a natureza fundada da categoria educação.

Por isso a importância de compreender o Trabalho como fundante da sociabilidade humana e o papel de outros complexos sociais que auxiliam no processo de existência do ser social. Ainda como afirma Tonet (2010, p.12),

[...] a problemática da educação deve ser precedida, necessariamente, de uma teoria geral do ser social ou, como Lukács a denominou, de uma ontologia do ser social. Só na medida em que se responder à questão “o que é o ser social” é que se poderá responder satisfatoriamente a pergunta “o que é educação”, já que esta é apenas um momento do ser social em seu conjunto.

Nesta direção, acrescenta esse mesmo autor:

[...] nascemos com potencialidades para nos tornarmos indivíduos humanos, mas não nascemos já como indivíduos humanos. Tornamo-nos humanos na medida em que nos apropriamos do patrimônio humano universal. É neste processo de nos tornarmos membros do gênero humano que a educação tem um papel importantíssimo. No seu sentido mais geral, a educação cumpre a função de permitir aos indivíduos essa apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que lhes permitam inserir-se no processo social. Pode-se, deste modo, perceber que a educação tem um papel fundamental na reprodução do ser social (TONET, 2010 p.10).

Segundo a orientação teórica, a relação Trabalho e Educação só pode ser compreendida se analisada no interior do sistema capitalista, de suas contradições, de como o ser social se constitui por meio do Trabalho, do seu caráter teleológico, da transformação das relações sociais. Da mesma forma, é preciso analisar o uso e sentido que o modo de produção capitalista faz do processo educativo e de como faz a utilização das potencialidades dos trabalhadores em benefício de sua reprodução e acumulação. Assim, como afirma Antunes (2011, p.70), trata-se de uma relação ineliminável.

[...] O acúmulo sócio histórico dos avanços do trabalho

– tanto em suas formas mais imediatamente materiais quanto nas mais complexas e abstratas manifestações espirituais, da arte à filosofia - que constitui o cerne de todo o processo formativo, educacional da humanidade. Isto é, só é possível que haja “humanidade” por intermédio de um processo de abstração social a partir do caráter inerentemente histórico dos resultados dos trabalhos acumulados e relacionados. Processo este que, obviamente, tem seu início exatamente nos processos de generalização individual, sem que todos os avanços e aquisições individuais se perdessem ao final da vida daquele ser humano que os elaborou. É, então, exatamente em função destas características constitutivas do complexo do trabalho - tanto como aquilo que desencadeia o processo de humanização como aquilo que garante e assegura a continuidade e complexificação deste processo por meio da transmissão de suas aquisições históricas - que o processo formativo educacional do ser humano não pode do trabalho ser separado; ou seja, existe uma relação ineliminável, ontológica, entre as esferas do trabalho e da educação.

Daí a importância em compreender a Educação em suas múltiplas dimensões, observando que

[...] a concepção de trabalho enquanto práxis humana, material e não- material, que constitui o trabalho como princípio educativo – e que portanto não se encerra na produção de mercadorias - , exige que a educação seja compreendida em suas múltiplas determinações, conforme o estágio do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção (CIAVATTA; STHEIN, 2003, p.144).

Além disso, como indica os mesmos autores, duas questões são importantes para apreender a relação Trabalho e Educação:

[...] “a pedagogia que se desenvolve nas relações sociais e produtivas no modo de produção capitalista e

identificar os aspectos de contradição que engendram a construção de uma nova pedagogia comprometida com os interesses da classe trabalhadora” (CIAVATTA; STHEIN, 2003, p. 143).

Contribuindo com essa discussão, Frigotto(2010, p. 29) afirma que o Trabalho é permeado por princípios formativos e educativos ao responder às necessidades sócio-históricas do capitalismo. Diz ele:

[...] na sua dimensão mais crucial, ele [o trabalho] aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço. [...] Nessa dimensão, o trabalho engendra um princípio formativo ou educativo. Esse princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de se alimentar, de se proteger das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, [...] o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros e se constituem, na expressão de Gramsci, em “mamíferos de luxo”. O trabalho como princípio educativo, então, não é em Marx e Gramsci uma técnica didática ou metodologicamente no processo de aprendizagem, mas um pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana.

Tais argumentos demonstram que outra lógica foi engendrada na sociedade capitalista ao se observar que a utilização do Trabalho como princípio educativo e da Educação como condição da emancipação humana tomaram outra direção, isto é, a educação e a formação humana terão [tiveram] “como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital

sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir [assumiu]”. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução (FRIGOTTO, 2010. p. 30).

Para o capital o ser humano deve ser reproduzido, isto é, formado, educado, somente – e no máximo – até os estreitos limites de sua condição de trabalhador. Ou seja, do ponto de vista amplo, o máximo de humanidade a que o trabalhador pode e deve ter acesso é tão somente aquilo que lhe permita, do ponto de vista estrito, atingir aquilo que Marx chamou de o grau médio de habilidade, destreza e rapidez reinantes na especialidade em que [seu trabalho] se aplica (FRIGOTTO, 2010.p.30).

Portanto, a subsunção real do trabalho ao capital está presente no modo de produção capitalista, no qual a burguesia procura produzir a conformação ética e moral do trabalhador em torno do consenso da concepção de mundo burguesa e consolidar a naturalização da lógica de mercado. Neste mesmo contexto, Souza (2010, p.136) registra que a Educação,

ao mesmo tempo em que responde às necessidades da valorização do capital, por meio da formação do capital humano necessário à ampliação das taxas de mais – valia, também se constitui em espaço de disputa de hegemonia, permeado de contradições, onde a burguesia procura construir o consenso em torno de sua concepção de mundo.

Assim, a burguesia detém o comando do acesso ao conhecimento científico e tecnológico, e fomenta diferentes tipos de formação/qualificação profissional. Desta forma, “é inerente a este fenômeno a ocorrência da dualidade entre formação para o trabalho intelectual – destinado a uma elite da classe trabalhadora

– e formação para o trabalho manual - destinado à grande maioria dos trabalhadores” (SOUZA, 2010, p.137). Não interessa uma formação crítica, ela,

[...] tornou-se a tarefa fundamental da civilização humana ameaçada de extinção pela barbárie social do capital. Na verdade interessa à ordem burguesa, a desefetivação de sujeitos humanos incapazes de uma intervenção prático-sensível radical. Ao “capitalismo manipulatório” interessa investir apenas na educação instrumental e no entretenimento alienante dos homens e mulheres que trabalham. Tanto a educação instrumental, quanto o entretenimento alienante proíbem a reflexão crítica. Pensar é perigoso na ótica do capital. Por isso, a construção cultural da ordem burguesa é reduzir a formação humana à mera conformação/adaptação aos requisitos da ordem burguesa que produz e reproduz “escravos assalariados” [...] Não se constrói a verdadeira democracia com a ignorância popular e a imbecilização das massas proletárias. Por isso, desde os seus primórdios, o capitalismo como modo de produção da vida social alienada, demonstrou ser antípoda do processo de democratização impulsionado pelas lutas sociais. [...] isto é, uma democracia sem povo organizado e consciente é o sonho dourado das classes dominantes da ordem burguesa. Uma democracia sem democratização radical é o anseio oculto do capitalismo histórico. [...] na verdade impede-se a formação humana no sentido de homens e mulheres capazes de consciência crítica e, principalmente, consciência de classe.

No campo educacional, a ação do capital tem se manifestado por meio de obras que visam reformular o sistema de educação, a fim de que este atenda novas demandas, por vezes preparando o trabalhador para assumir postos de trabalho em condições flexíveis, ou formando o passivo excedente da força de trabalho, dotado de precariedade e informalidade. Tem-se, portanto, um processo de formação/qualificação no seio do sistema capitalista sob o ditame da burguesia.

De tal modo, mediante a ótica do capital, a formação para o trabalho está baseada na diferenciação existente entre a formação para o trabalho manual destinada à grande maioria dos trabalhadores e a formação para o trabalho intelectual, reservada a uma elite privilegiada. Muito embora exista, também, algo em comum nestas duas vertentes, o que se pode perceber nas afirmações de Souza (2010, p.143), quando enfatiza que

[...] para ambas as parcelas da força de trabalho, a educação tem como objetivo a constituição de um novo tipo de trabalhador voltado para o mercado, quer como sujeito empreendedor, quer simplesmente como sujeito de consumo. Nessa perspectiva, a formação para o trabalho vem atender aos mecanismos sociais e políticos de reprodução das relações sociais fundadas na estrutura de dominação de classe.

A solidificação do capitalismo e a estruturação dos sistemas educacionais trazem consigo a premissa que reforça a divisão de classes quando gesta e permite a distinção e segmentação do processo educacional. “Escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes” (FRIGOTTO, 2010, p. 34). Interesses antagônicos, necessidade de manter a reprodução da força de trabalho e de garantir a concentração da riqueza, exige a continuidade de tal premissa. Essa vertente do pensamento está presente, igualmente, em Tonet (2010, p. 12), ao ratificar que

as atividades humanas já existentes serão modificadas e outras surgirão para fazer frente a novas exigências. No caso da educação, ela será “privatizada”, vale dizer, organizada para atender a reprodução da sociedade de modo a privilegiar os interesses das classes dominantes. Uma forma de educação para aqueles

que realizam o trabalho manual e que são as classes exploradas e dominadas (a ampla maioria). Outra forma para aqueles que realizam o trabalho intelectual e que fazem parte das classes exploradas e dominantes (uma pequena minoria).

Frente a isto, Tonet (2010, p.14) destaca a contradição existente no interior da sociedade burguesa. Diz ele:

[...] a teoria educacional burguesa se vê enredada em uma contradição insolúvel entre o discurso e a realidade objetiva. Ela enfatiza a universalidade do direito à educação e a necessidade da formação integral do ser humano. No entanto, o processo real, objetivo, impede o acesso universal à educação e desmente a possibilidade de uma formação integral. Incapaz de compreender a relação íntima entre subjetividade e objetividade, essa teoria torna-se um discurso vazio, mas convenientemente funcional à reprodução dos interesses das classes dominantes.

Por isso se dá a importância em compreender a relação entre o processo educativo e o sistema produtivo no interior de mediações os quais permitam a compreensão da Educação para além de uma visão que reforça a reprodução do capital. Como afirmam Czernisz e Noma (2010, p. 207), o

[...] pensamento fetichizado não é capaz de entender que o modo como o homem produz as condições para garantir a sua vida material condiciona a produção da consciência e, também, o seu processo formativo e educativo. Destarte, realiza o esvaziamento do sentido amplo de educação quando propala que se deve educar apenas para a empregabilidade. A educação deixa de ser processo de formação do ser social em sua totalidade no sentido do desenvolvimento humano-genérico e se transmuta em algo apenas instrumental e operacional, destinada a atender a demandas do

mercado de trabalho. Este reducionismo implica num estreitamento da função social de educação e da escola. Abandona-se a formação para a emancipação humana e passa-se a educar para o mercado.

É indispensável, frente à realidade societária, destacar que o modo de produção capitalista, bem como os esforços para a sua manutenção, precisam ser superados. Somente através da extinção da propriedade privada, da exploração, e da dicotomia burguesia/proletariado é que se pode transpor a realidade capitalista. Para tanto, corrobora-se com Tonet (2010, p.15) quando este afirma que:

[...] a condição imprescindível para isto, é a supressão completa da sociabilidade capitalista. Somente uma forma de sociabilidade em que já não exista propriedade privada, exploração do homem pelo homem e alienação pode propiciar aos indivíduos uma verdadeira formação integral. [...] No caso da educação, pensamos que a compreensão dessa esfera da atividade humana implica, necessária e previamente, essa ontologia do ser social, já que é só no interior dessa totalidade que o seu sentido poderá ser plenamente apresentado.

Logo, para que para a Educação seja elemento importante da emancipação humana, ela deve estar no centro do processo de produção e reprodução da vida social. A Educação tem papel fundamental na reprodução do ser social, perspectiva que vai para além do capital, e mais que isto, se contrapõe aos princípios do mesmo.

A Educação deve, portanto, possibilitar aos indivíduos viverem os desafios das condições sócio-históricas em transformação. Para Mészáros (2006, p.172),

a única instância mediadora inerentemente “positiva” da humanidade, isto é, aquela capaz de abarcar todas

as atividades que podem se tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas mais naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais é a “educação”- compreendida em seu sentido amplo.

Seguidamente, este mesmo autor contribui com o debate quando afirma que,

a partir da apreensão da educação (tomada em seu sentido amplo e em profunda articulação com o processo de produção e reprodução social dos seres humanos) torna-se possível compreender de modo concreto porque a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2006, p.35).

Ele registra, ainda, que é necessário romper com a lógica do capital para se vivenciar uma proposta educacional diferente, na medida em que o capital é ontologicamente indissociável de seu sistema de “internalização”. Para Mészáros (2008, p.81),

[...] o papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável, pois é por meio de um amplo processo educacional que os seres humanos podem tomar consciência das características históricas – e por isso, em princípio, superáveis – do atual estado de alienação e reificação a que a humanidade está sujeita, e tomar o rumo da única alternativa humanamente viável: “o socialismo”. [...] É somente por meio de uma “educação para além do capital” é que os seres humanos podem alterar de alto a baixo as [suas] condições de existência industrial e política e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser.

Contribuindo com essa discussão, Antunes (2011, p. 65) destaca a necessidade de se entender a Educação articulada com

as demais esferas da vida social, de forma que o seu processo de produção e reprodução seja melhor entendido. Tal autor enfatiza que

faz-se necessária sua articulação [da educação] com outras categorias centrais de seu sistema filosófico, pois somente a partir dessas articulações é que se torna possível uma compreensão mais adequada das profundas articulações da “educação” como processo de produção e reprodução da vida social, e daí ao papel da educação como algo central no processo de “emancipação” da humanidade.

Estando a educação a serviço do capital numa perspectiva de formação de mão de obra - capaz de gerar lucro -, esta vem sendo respaldada por algumas teorias, na contemporaneidade, dentre as quais se destaca a Teoria do Capital Humano (TCH). Esta considera que as habilidades humanas são adquiridas e que devem ser aperfeiçoadas através de investimentos no capital intelectual. No tocante às contradições existentes na sociedade capitalista e no seu sistema produtivo, Frigotto (1984, p.38) adensa o debate ao mostrar que, dentro da ótica da TCH,

a educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução.

Ainda conforme Frigotto (1984, p.38), a TCH sob o ponto de vista reducionista, é considerada como elemento que contribui para o estabelecimento da equidade social, ao passo em que, dentro da ótica crítica, duas características a ela pertinentes devem ser destacadas por serem consideradas inapropriadas:

O conceito de capital humano, que a partir de uma visão reducionista busca erigir-se como um dos elementos explicativos do desenvolvimento da equidade social e como uma teoria de educação, segue do ponto de vista da investigação, um caminho tortuoso. Percorrendo este caminho depreende-se que o determinante (educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda) se transmuta em determinado (o fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escolar, etc.).

De acordo com esta teoria, a Educação é o principal capital humano, produtora e potencializadora da capacidade de Trabalho e concebida como um investimento com vistas para o futuro. Assim, “a educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda” (FRIGOTTO, 1984, p. 41).

Esta teoria possui movimento circular e escamoteia, como afirma Frigotto (1984, p. 52), as relações de produção existentes no sistema capitalista:

[...] o caráter circular da teoria do capital humano deriva necessariamente da concepção de homem, de sociedade, que ela busca veicular e legitimar, e da função de escamoteamento das relações de produção que ocorrem concretamente na sociedade capitalista. Ou seja, a questão fundamental da necessária circularidade desta visão do capital humano é que o método em que ela se funda e desenvolve na análise do real traduz e, ao mesmo tempo, constitui-se em apologia da concepção burguesa de homem, de sociedade, e das relações que os homens estabelecem para gerar sua existência no modo de produção capitalista.

Complementando, Puziol (2005, s/p) destaca que

[na] teoria do Capital Humano [...] se tem a priorização do ensino voltado e organizado para o trabalho, ou seja, para a produção e formação de trabalhadores e/ou de novas medidas transplantadas no trabalho produtivo da sociedade capitalista. O objetivo é visar apenas ao desenvolvimento da capacidade profissional na busca do desenvolvimento sustentável da economia globalizada e à integração da sociedade mediante as atribuições que seriam de responsabilidade do Estado.

ATCH encontra espaço junto às discussões que tratam dos fatores explicativos do crescimento econômico, nos pontos de convergência entre os avanços educacionais e o desenvolvimento econômico de um país, ou seja, com relação ao entendimento de que “o componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção” (T. SCHULTZ, 1962, apud FRIGOTTO, 1984, p. 40).

Contribuindo com tal debate, Frigotto (1984, p. 41) registra que,

do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos elementos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

Nesta lógica, o Trabalho, a Tecnologia e a Educação são concebidos como fatores importantes para a reprodução do capital. A Educação como produtora da capacidade para o Trabalho e geradora de renda e produtividade. Economistas neoclássicos

e sociólogos funcionalistas debatem sobre este tema e trazem concepções de que

[...] o embate é sobre o que de fato produz a capacidade de potencializar trabalho e o que a escola efetivamente desenvolve: conhecimento e habilidades técnicas específicas ou determinados valores e atitudes funcionais ao mundo da produção. Os estudos dos economistas (neoclássicos) tendem a valorizar o primeiro aspecto, enquanto os sociólogos (funcionalistas), o segundo (FRIGOTTO, 2010, p.43).

Muitas das ideias que têm como norte a TCH e seus desdobramentos e que reforçam a necessidade de manutenção da ordem vigente, a exclusão, a alienação e a desigualdade social,

mantém-se, até hoje, [ou seja], uma cultura que escamoteia os conflitos, as crises, embora a sociedade viva em crises e em conflitos. Sob o paternalismo e clientelismo, dilui-se o conflito capital-trabalho, minimiza-se a desigualdade social e aprofunda discriminação racial, faz-se apologia da conciliação e da harmonia "balofa". O próprio sistema intelectual dominante desenvolve-se com uma postura marcante de desenraizamento (FRIGOTTO, 2010, p. 37).

Por outro lado se observa a crítica a essa tendência de escamotear a realidade social, de tal modo, as críticas a TCH são de naturezas diversas. As pontuais, que dizem respeito aos conceitos e procedimentos adotados sem questionar a sua estrutura e teoria, na medida em que defendem a ideia de que a maior renda depende da Educação; e têm aquelas que rejeitam de forma radical os seus pressupostos teóricos. Esta segunda, relacionada à teoria marxista.

Frigotto (2010, p. 52, grifo do autor) faz uma crítica à TCH, nesta última perspectiva, ao afirmar que a

crítica ao reducionismo econômico consubstanciado na educação pela “teoria do capital humano”, [...] teve como eixo central a categoria trabalho. Por esta via não só o educativo é concebido como tendo seu **locus** no conjunto das relações e práticas sociais, como a escola, enquanto aparelho de luta hegemônica, passa a ser entendida não como reflexo das relações sociais, aparelho apenas reprodutor das relações dominantes, mas ela mesma constituinte das relações sociais.

Este reducionismo é também questionado quando caracteriza, apenas como técnicos, os problemas inerentes a TCH, não os configurando como sendo de caráter político.

[...] A formação profissional não pode ser reduzida a uma questão técnica [...] a transformação de questões políticas e sociais em questões técnicas é justamente uma das operações do neoliberalismo. Os problemas sociais e, por conseguinte, os problemas educacionais não são tratados como questões políticas, como resultado, e objeto, de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais. (SILVA, 1994, apud FRIGOTTO; GENTILLI. 2002,p.77).

Para a TCH, “caberia à escola, tendo o professor como mediador, dar competências e habilitar os indivíduos para as técnicas, os mecanismos sociais e ideológicos cobrados pelo trabalho na sociedade capitalista” (RUCKSTADTER, 2005, p.7).

Assim sendo, tendo como referência a perspectiva acima descrita, há, na contemporaneidade, o discurso, cada vez mais acentuado, da necessidade de qualificação profissional para “preparar o indivíduo para o mundo do trabalho”, pois disso decorre, em grande parte, a sua “empregabilidade”. No entanto,

conforme demonstra Pochmann (2004, p. 387), tal teoria encontra alguns percalços, pois,

contrariando a teoria do capital humano, a elevação dos níveis de escolaridade – num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho – acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração de trabalho [...].

Por conseguinte, a falta de condições estruturais interfere, diretamente, neste contexto, evidenciando que não basta haver uma teoria em vigência e uma pré-disposição em aplicá-la se as condições objetivas não estiverem favoráveis. Somado a isto, quando o discurso da qualificação para a “empregabilidade” delega ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso de sua presença no mercado de trabalho, surgem inquietações e questionamentos a respeito dos motivos que levam a esta afirmação.

Ademais, tais ideias, associadas a outras vinculadas à organização do Trabalho do tipo fordista/taylorista, por exemplo, foram exigindo do trabalhador o desenvolvimento de competências técnico-operacionais que ultrapassassem o uso da máquina. Lança-se mão, assim, de aspectos da subjetividade operária, na medida em que cabe a ele a responsabilidade pelo sucesso e/ou insucesso de sua entrada e permanência no mercado de trabalho. Para tanto, dá-se ênfase ao discurso da competência, por meio do qual acontece a [...] captura da subjetividade operária em nome de uma nova dinâmica de subsunção real do trabalho ao capital (SOUZA, 2010, p.134).

[...] Esta competência é imprescindível para desenvolver as condições propícias para o exercício da criatividade, do modo a recuperar e incorporar ao processo de valorização do capital o saber constituído no “chão-

de fábrica" [...] a capacidade para assimilar e aceitar de forma positiva as mudanças que se impõem ao trabalhador no contexto do processo do trabalho e de produção (SOUZA, 2010, p.134).

Dentro desta perspectiva pode-se destacar o pensamento de Schultz (1962, apud FRIGOTTO, 1984, p. 40), quando afirma que "o componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção".

Considerar o Trabalho e a Educação como fatores, é uma perspectiva reducionista, de natureza estanque, mercantilizada. O homem sendo sujeito histórico, dotado de necessidades, das materiais às psíquicas, é o sujeito do processo educativo. Deste modo,

o trabalho não se reduz a "fator", mas é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental. A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. [...] A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

Vê-se, portanto, que as formas de compreender a relação Educação e Trabalho no sistema capitalista estão relacionadas sempre ao sistema produtivo, seja no sentido de disseminar ideais e teorias que busquem escamotear as contradições inerentes a este sistema, seja como forma de fazer a crítica ao mesmo. Apreende-

se que, o que nutre e respalda essas ideias é sempre o Trabalho, por mais que, na atualidade, alguns teóricos apresentem a sua não centralidade para o entendimento da sociedade capitalista. Reafirma-se aqui a centralidade da categoria Trabalho para a compreensão dessa relação, tal como anunciado inicialmente.

Como diz Tonet (2010, p.8), tendo sua análise balizada em Marx, “o trabalho é sempre um ato social. Por mais que ele seja realizado por um indivíduo só, inteiramente isolado, sua natureza é sempre social”. Como assegura Lara (2010, p.18-19), “o trabalho é a relação constante e eterna de o homem afirmar o seu ser e o seu saber e assegurar o seu ser vivente no mundo”.

Destarte, é a partir dele e da relação que o homem estabelece com a natureza que ocorrem as transformações necessárias para que aconteçam as realizações sociais. Nesse processo, outros complexos sociais têm um papel importante. A Educação é um deles e tem uma contribuição fundamental na reprodução do ser social, seja na busca de perspectiva que vai para além do capital, seja contribuindo com a sua reprodução, sem críticas ou questionamentos.

Em todo o processo, tem-se observado a disseminação de concepções e práticas voltadas para uma Educação que não emancipa. O capital tem contado, ao longo dos séculos, com instâncias importantes que contribuem com esse processo de reprodução, disseminando por meio do sistema educacional, o ideário burguês de reprodução e adequação ao capitalismo. Dentre estas instâncias se encontra o Estado que, por meio de políticas sociais, contribui com a manutenção do sistema. A Educação, enquanto política social, é um desses mecanismos, como ver-se-á a seguir.

1.2 A educação enquanto política social no contexto do capitalismo

○ Programa Mulheres Mil está inserido no contexto de um conjunto de políticas sociais que visam à qualificação para o Trabalho. Objetivando compreender melhor o contexto no qual está inserido, faz-se necessário entender como, no capitalismo, as políticas sociais foram se configurando e, dentro delas, a Educação.

1.2.1 As políticas sociais no capitalismo

○ surgimento do que se configurou política social tem ligação direta com o capitalismo e seu processo de produção e reprodução, com a luta de classes nele estabelecida e, ainda, com a intervenção estatal. É a partir desse enfoque que a análise aqui será desenvolvida.

Conforme Behring e Boschetti (2011), outras compreensões permeiam o entendimento das políticas sociais, percebendo-as apenas como uma iniciativa do Estado, sem uma referência aos pressupostos que expliquem como estas políticas estão vinculadas a uma forma de regulação social, fundamental para a acumulação do capital. Há ainda aqueles que as entendem como resultante, exclusivamente, da luta de classes. Nesse sentido, o Estado aparece como uma instância provida de neutralidade, quando na verdade há todo um conjunto de relações que, por meio dele [do Estado], se estabelece, no sentido de se promover formas de proteção social que contribuam com a lógica da acumulação do sistema e atendam a determinadas parcelas da sociedade, de forma a camuflar e escamotear, muitas vezes, situações de exploração e de desigualdade social. Reforçando essa assertiva, Behring (2007, p.174 - 175) informa que

o significado da política social não pode ser apanhado nem exclusivamente pela sua inserção objetiva no mundo do capital, nem apenas pela luta de interesses

dos sujeitos que se movem na definição de tal ou qual política, mas, historicamente, na relação desses processos na totalidade. [...] Constata-se que a política social [...] atende às necessidades do capital e, também, do trabalho, já que para muitos trata-se de uma estagnação, como um terreno importante da luta de classes. Trata-se da defesa de condições dignas de existência, em face do recrudescimento da ofensiva capitalista em termos do corte de recursos públicos para a reprodução da força de trabalho – função reiteradamente atribuída à política social.

De tal modo, é fundamental compreender os aspectos econômicos e políticos que são importantes e indissociáveis para o entendimento das políticas sociais no contexto do capitalismo. No sentido econômico, as políticas sociais contribuem para a lucratividade do capital, e estão diretamente ligadas à redução dos custos e elevação da produtividade. Já a questão política diz respeito à cooptação e legitimação do capital, visando à adequação dos trabalhadores ao sistema. Mesmo que sejam elementos importantes na compreensão do papel das políticas sociais na sociedade capitalista, de acordo com Behring e Boschetti (2011, p.37 - 38), não são suficientes para compreender outras questões que explicam as contradições sociais. Dizem elas:

Esses enfoques não são, em si, equivocados, pois as políticas sociais assumem de fato essas configurações. Mas são insuficientes e unilaterais porque não exploram suficientemente as contradições inerentes aos processos sociais e, em consequência, não reconhecem que as políticas sociais podem ser centrais na agenda de lutas dos trabalhadores e no cotidiano de suas vidas, quando conseguem garantir ganhos para os trabalhadores e impor limites aos ganhos do capital.

Tais preocupações também estão presentes no pensamento de Pereira (2011, p.16, grifo da autora) quando destaca que

a batalha dos paradigmas que se constituiu em torno da explicação dessa política [política social], especialmente a partir do segundo pós-guerra, com a institucionalização do Estado de Bem-Estar ou do **Welfare State**, recomenda, por si só, encará-la como tema polêmico, que não se presta a simplificações. Além disso, recomenda a definição de posicionamentos teóricos e políticos, por parte de quem a analisa, em nome da coerência de pensamento e de princípios fundantes.

Do mesmo modo, para se analisar as políticas sociais, é importante uma apropriação/aproximação da teoria marxista, não aceitando apenas aparência do fenômeno, mas analisando a sua essência. Isto se confirma com o pensamento de Behring e Boschetti (2011, p.39), quando afirmam que

é nessa perspectiva que se situa a análise das políticas sociais. [...] Estas não podem ser percebidas apenas em sua expressão fenomênica. Buscamos captar seu movimento essencial na sociedade burguesa, desde suas origens até os dias de hoje. Para realizar este percurso metodológico fugindo a definições e buscando determinações, é preciso apreender que o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde, pois a essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo parcial, ou sob certos ângulos e aspectos.

Por meio de uma análise que tem como referência o pensamento de Marx, é possível se obter

[...] relevantes subsídios para o debate sobre a política

social [..]. A crítica da economia política marxista contemporânea é, na verdade, uma referência imprescindível, embora não absoluta, para enfrentar os desafios postos pela realidade complexa e instigante do nosso tempo, com a sua lógica aparentemente caótica e essencialmente perversa (BEHRING, 2007, p.175).

A lógica do lucro empreendida pelo modo de produção capitalista exige que vários elementos da ordem social estejam em funcionamento de modo a atender interesses do capital. Quando do surgimento do capitalismo, o cenário de miséria e de pauperismo era um fenômeno observado na Europa Ocidental, especificamente na Inglaterra, no final do século XVIII em meio à primeira Revolução Industrial, na fase inicial do capitalismo concorrencial. De acordo com Netto (2001, p. 42-43), esse [o pauperismo] foi um “fenômeno novo, sem precedentes na história anterior conhecida”. Tinha-se um cenário que,

se não era inédita a desigualdade entre as várias camadas sociais, se vinha de muito longe a polarização entre ricos e pobres, se era antigüíssima a diferente apropriação e fruição dos bens sociais, era radicalmente nova a dinâmica da pobreza que então se generalizava. Pela primeira vez na história registrada, a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas. Tanto mais a sociedade se revelava capaz de progressivamente produzir mais bens e serviços, tanto mais aumentava o contingente de seus membros que, além de não ter acesso efetivo a tais bens e serviços, viam-se despossuídos das condições materiais de vida de que dispunham anteriormente.

Com o desenvolvimento do capitalismo o pauperismo se alarga. Quanto mais desenvolvidos os meios de produção, maior importância adquiria a tecnologia adotada, visto que as máquinas tinham o poder de aumentar, consideravelmente, a produtividade,

além de diminuir os custos e o tempo desta produção.

A Revolução de 1848 foi fundamental para revelar a face perversa do capitalismo. As ideias de Karl Marx - que trouxe à tona os ideais do socialismo, e um método peculiar de investigação da sociedade burguesa, apresentaram a possibilidade de construir um modo de produção diferente do capitalismo.

Essa Revolução, além de afetar os ideais burgueses, contribuiu, também, para ampliar a compreensão sobre o sistema capitalista por parte da classe trabalhadora, conforme explicita Netto (2001, p. 44), uma vez que acabou

trazendo à luz o caráter antagônico dos interesses sociais das classes fundamentais, acarretou a dissolução do ideário formulado pelo utopismo. [...] eversão completa da ordem burguesa, num processo do qual estaria excluída qualquer colaboração de classes – uma das resultantes de 1848 foi a passagem, em nível histórico-universal, do proletariado da condição de classe em si a classe para si.

Com novas percepções sobre a realidade, parte dos trabalhadores questiona a situação de exploração vivenciada, começa a perceber alguns elementos do sistema capitalista de produção, suas causas, seus processos contraditórios e suas consequências para a classe trabalhadora.

O ingresso da classe operária na arena política e as novas formas de organização do proletariado são vistas, pelas classes dominantes, como ameaça à ordem econômico-social estabelecida. Assim, se fez necessário que “a burguesia inglesa, conjuntamente com outras classes dominantes, articulasse, através da máquina estatal, uma intervenção mais eficaz [...]” (BRANCO, 2006, p.17). Revogam-se, por exemplo, as antigas leis trabalhistas e adotam-se algumas medidas, a fim de abrandar os efeitos da acumulação e da exploração capitalistas.

Tal intervenção resulta em medidas de proteção social, materializadas em algumas políticas sociais, que vão dando, gradativamente, um caráter mais conciliador na relação capital x trabalho, na qual o Estado vai ter um papel fundamental na regulação e intervenção dessa relação.

O desemprego, a fome, as doenças, a forte desigualdade social, oriundos da exploração do capital, e percebidos por segmentos da classe trabalhadora, expressas em suas manifestações, eram preocupações imanentes e precisavam ser tratadas para manter a ordem na sociedade.

Era preciso enfrentar as expressões do que se denominou de questão social, que se origina justamente 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, [...]. é[são] tributária[s] das formas assumidas pelo trabalho e pelo Estado na sociedade burguesa e não um fenômeno recente” (IAMAMOTO, 2006. p.11).

Enfrentar os efeitos e consequências das expressões da questão social era fundamental, sem, contudo, mexer na lógica e estrutura do capitalismo. Como afirma Netto (2001, p. 44), “o enfrentamento de suas manifestações deve ser função de um programa de reformas que preserve, antes de tudo, a propriedade privada dos meios de produção”. Até se reconhece os seus agravos, mas a questão social é vista como culpa do homem e não do sistema que se apresenta com formas desiguais.

O cuidado com as manifestações da “questão social” é expressamente desvinculado de qualquer medida tendente a problematizar a ordem econômico-social estabelecida; trata-se de combater as manifestações da “questão social” sem tocar nos fundamentos da sociedade burguesa (NETTO, 2001, p. 44).

Atenuar as manifestações da questão social é, portanto, uma das tarefas das políticas sociais. Fomentadas pelo Estado, tais políticas assumiam um papel regulador. Como destaca Pereira (2012, p.32-33),

para dar conta das crescentes demandas sociais – advindas, principalmente, da “questão social”, então desencadeada – a que se viu obrigado a responder, o Estado capitalista, até por uma questão de sobrevivência, renunciou à sua posição equidistante de árbitro social para tornar-se francamente interventor. E, nesse papel, ele passou não só a regular com mais veemência a economia e a sociedade, mas também a empreender ações sociais, prover benefícios e serviços e exercer atividades empresariais. Dessa feita, o Estado capitalista tornou-se, desde o final do século XIX, parte visivelmente interessada nos conflitos entre capital e trabalho, agudizados pelo processo de industrialização, assumindo um forte papel regulador, dando origem ao Estado de Bem-Estar ou Estado Social.

A política social expressa a intervenção do Estado frente ao atendimento das necessidades básicas dos cidadãos. Tal intervenção visa atenuar as contradições geradas no interior do capitalismo. Como afirma Neves (2005, p.12),

as políticas sociais têm sua gênese e dinâmica determinadas pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder que impulsionaram a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado nas sociedades capitalistas no final do século passado [séc. XIX]. No âmbito da produção, tais mudanças se substanciaram na redefinição da natureza do processo de acumulação de capital [...] No âmbito das relações de poder, tais mudanças se configuraram na introdução de antagonismos estruturais entre os vários capitais singulares, especialmente entre os monopolistas e os não-monopolistas.

Em seu caráter contraditório, as políticas sociais acabam contribuindo com a produção e reprodução do capitalismo e, ao mesmo tempo, com serviços sociais de atendimento à população. Em uma sociedade cuja base é a divisão de classes distintas e antagônicas, a eliminação desses elementos contraditórios só poderá ocorrer com a eliminação das desigualdades de classes, que sustentam as disparidades econômicas, culturais, sociais e políticas, a favor de uma minoria detentora dos meios de produção e do lucro. No mais, o que pode ocorrer, conforme Netto, (2001, p. 46) é que “sem ferir de morte os dispositivos exploradores do regime do capital, toda luta contra as suas manifestações sociopolíticas e humanas (precisamente o que se designa por ‘questão social’) está condenada a enfrentar sintomas, consequências e efeitos”.

Conforme Pereira (2011), para Marx, só era possível qualquer transformação se outro tipo de sociedade fosse construída. Em consonância com a autora,

[...] Marx não vê como se daria o bem-estar no marco das atividades estatais. O Estado, para ele tem o mesmo efeito dominador em qualquer regime, não importam as formas de governo que venha a apresentar: é sempre um instrumento de dominação e de manutenção da estrutura de classes. Assim, somente quando o Estado for superado e substituído por uma sociedade sem classes, conhecer-se-á o bem-estar. (PEREIRA, 2011, p.120)

Porém, como mostra Netto (2001), os ideais socialistas de superação do modo de produção capitalista foram duramente reprimidos, pois se apresentavam como ameaça à ordem socialmente estabelecida. Tais iniciativas foram neutralizadas, tendo-se, nesse processo, a contribuição do Estado por meio das políticas sociais.

Posta em primeiro lugar, com o caráter de urgência, a manutenção e a defesa da ordem burguesa, a “questão social” perde paulatinamente sua estrutura histórica determinada e é crescentemente naturalizada, tanto no âmbito do pensamento conservador laico quanto no do confessional (NETTO, 2001, p. 43).

Em síntese, é possível concluir que, nas análises marxistas, as políticas sociais não seriam necessárias. Isto porque só têm um verdadeiro sentido, se construídas não para amenizar os efeitos de um sistema [capitalista] que se funda na exploração entre os homens em benefício de uma minoria, mas na socialização de bens e serviços de forma universal, sem distinção de classes sociais. Elas só teriam sentido quando funcionassem para a satisfação das necessidades sociais e não das necessidades do capital. Behring e Boschetti (2011, p.46) também se posicionam neste sentido quando afirmam:

[...] se a política social é uma conquista civilizatória e a luta em sua defesa permanece fundamental, [...] ela não é a via de solução da desigualdade que é intrínseca a este mundo, baseado na exploração do capital sobre o trabalho, no fetichismo da mercadoria, na escassez e na miséria em meio à abundância.

Entretanto, no modo de produção capitalista, diante das condições objetivas que se tem, é fundamental a capacidade de luta dos trabalhadores, reafirmando-se o caráter coletivo e universal que as políticas sociais devem ter. Isso

[...] requer, no seu enfrentamento, a prevalência das necessidades da coletividade dos trabalhadores, o chamamento à responsabilidade do Estado e a afirmação de políticas sociais de caráter universal, voltadas aos interesses das grandes majorias, condensando um

processo histórico de lutas pela democratização da economia, da política, da cultura na construção da esfera pública (IAMAMOTO, 2006, p. 10 - 11).

Compreender, portanto, os antagonismos entre capital e trabalho, a luta de classe para a conquista de espaços coletivos de interesse comum, as condições de sobrevivência por meio da garantia de políticas sociais nas diversas esferas, é fundamental para entender estas políticas no modo de produção capitalista. Nesse sentido, o próximo item vai tratar do contexto da Educação nesse modo de produção, enquanto uma das políticas sociais importantes para o seu processo de produção e reprodução, tendo o Estado como elemento de sustentação.

1.2.2 A Educação enquanto política social: recortes do contexto brasileiro

As políticas sociais no cenário contemporâneo, em especial o caso da Educação, têm acompanhado as várias mudanças econômicas, políticas e sociais, que se processam no âmbito do capitalismo monopolista e que dão a direção necessária 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. Como diz Neves (2005, p. 16),

situar a educação como política social do Estado capitalista significa, antes de tudo, admitir a refuncionalização social dos sistemas educacionais em face das mudanças qualitativas ocorridas na fase monopolista do capitalismo, tanto em relação à organização da produção quanto em relação às relações sociais globais. Significa ainda admitir que os sistemas

educacionais, no mundo capitalista contemporâneo, respondem de modo específico às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo em que consubstanciam numa demanda popular efetiva de acesso ao saber socialmente produzido.

As determinações do capital afetam as mais distintas esferas da sociedade, e aqui, em particular, se destaca a Educação, por ser parte integrante da totalidade dos processos sociais. Como já visto anteriormente,

[...] fica claro que a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2008, p.45).

O referido autor destaca que sob a ótica capitalista, cabe aos indivíduos a responsabilidade de contribuir com a reprodução desse sistema, internalizando como natural as posições que ocupam na sociedade, as chances que lhes foram concedidas para o sucesso ou insucesso de sua trajetória pessoal e profissional. Diz ele:

Aqui, a questão crucial sob o domínio do capital é assegurar que cada indivíduo adote como suas as próprias metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais

ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (MÉZÁROS, 2006, p. 44).

Tal lógica a ser exercida pela política de Educação foi sempre visualizada nos diversos períodos históricos, com preocupações mais acentuadas em alguns deles. No período pós-guerra, por exemplo, os sistemas educacionais contribuíram, substancialmente, para a reconstrução dos países atingidos pelos efeitos das guerras.

Com mudanças advindas da forma de organização da produção e do trabalho, são requeridos outros direcionamentos no que tange às atividades político-sociais e educacionais. Assim,

[...] exige-se a organização de um sistema educacional unitário que possa preparar, desde o pré-escolar até os níveis mais elevados da hierarquia escolar, homens capazes de difundir o conhecimento científico e tecnológico necessário à nova relação social de trabalho. É inerente, pois, à organização do trabalho a socialização progressiva da escola (NEVES, 2005, p.21).

Sobre a mesma temática, Hofling (2011, p.32) compreende que a política de Educação interfere na formação dos homens dentro de parâmetros capitalistas de manutenção da ordem e das relações sociais estabelecidas. Enquanto responsabilidade do Estado, “as políticas sociais – e a Educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social”.

Por meio da Educação se procedem a transmissão e entendimento do saber produzidos historicamente. Portanto, o processo educativo não é neutro. Nele estão arraigados elementos de diferentes naturezas, indo dos ideológicos, pedagógicos, filosóficos, até os culturais e políticos. Trata-se de um processo construído

historicamente, mediante a correlação de forças dos/com os sujeitos sociais presentes na sociedade.

Nesse sentido, é importante compreender a política de Educação no capitalismo, especificamente, no estabelecimento das relações sociais que nele se processam. Paro (2006, p.81), por exemplo, faz a analogia da Educação com a empresa capitalista e destaca que o objetivo maior deste tipo de empresa tem sido a obtenção do lucro e que o da Educação deve ser a formação do ser humano educado.

Especificando a política de Educação no Brasil, observa-se que ela se encontra de acordo com o preconizado pelos ditames capitalistas em âmbito mundial. Fruto de um passado colonial, a Educação brasileira acompanha, desde então, os interesses das classes burguesas, sempre em relação com a questão da produção. As políticas sociais, dentre elas a Educação, encontram-se a favor do desenvolvimento das forças econômicas. Esta realidade traz consigo o surgimento de diversas “propostas de reestruturação do sistema educacional que, da ótica do capital, pudessem fazer face às transformações recentes da sociedade, da economia e das relações de poder em nosso país” (NEVES, 2005, p.38).

Frigotto (2010, p.20) ressalta algumas características históricas do processo da Educação no Brasil, ratificando que

a educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, ao mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si

que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

A ideia do homem como sujeito histórico capaz de construir a si e a sua realidade, e de realizar, objetivar, transformar a natureza e, conseqüentemente, se transformar, não é levada em conta no capitalismo. Em tal sistema, o objetivo no tocante à Educação, é que esta esteja voltada para o Trabalho, visando à lucratividade do capital. Tais ideias estão presentes nas orientações dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial¹¹, que

[...] ao pautar-se na Teoria do Capital Humano, [...] concebe a educação, exclusivamente, como um instrumental possibilitador de mobilidade social para os educandos e como um investimento necessário para as nações em desenvolvimento atingirem um novo patamar de competitividade. A preocupação com uma formação mais integral dos educandos é totalmente desprezada (OLIVEIRA, 2003, p.49).

Os organismos internacionais, muitas vezes, enquanto provedores de créditos financeiros para os países em

11 “As razões para a sua criação podem ser encontradas no final da Conferência de Bretton Woods, realizada nos Estados Unidos, no Estado de New Hampshire, em 1944, e que marcou uma mudança no eixo político-econômico mundial e a afirmação da hegemonia do centro financeiro de *Wall Street*. Os Estados Unidos não apenas tinham as credenciais econômicas e militares, mas também a capacidade e a necessidade de imprimir a direção política da nova situação” (MONLEVADE; SILVA, 2000, p.72). “O Banco Mundial, criado em 1944, sobre os destroços da Segunda Guerra Mundial, tornou-se o maior provedor de créditos financeiros para os Estados em desenvolvimento com graves déficits sociais e o principal catalizador de recursos em outras fontes existentes no mercado mundial de capitais. O início de suas operações foi marcado por conflitos com os países europeus vencedores e os Estados Unidos, mas definiu-se como um banco europeu: do total de empréstimos acumulados até 1956, 65% foram destinados a países europeus” (MONLEVADE; SILVA, 2000, p.74-75).

desenvolvimento, estabelecem acordos¹² que interferem diretamente na forma de condução das políticas econômicas e sociais.

De maneira crescente, o Banco Mundial, desde os anos sessenta, tem participado de forma sistemática e direta das decisões, com capacidade para intervir e formular políticas educacionais para a América Latina, menos pelo montante de empréstimos aprovados e mais pela sagacidade de manipular os benefícios retirados das políticas sociais (MONLEVADE; SILVA, 2000, p.74 -75).

Tais organismos têm suas mais expressivas atuações junto aos países que contraíram dívidas por meio de empréstimos e que possuem dificuldade para o pagamento dos seus credores. No Brasil, os reflexos das ações destes organismos junto à política de Educação são visíveis tanto na esfera federal como nas estaduais e municipais, ao se perceber que as exigências impostas a tais governos implicam em ajustes e liberalização de mercados, bem como na contenção dos gastos públicos. Essas questões são intensificadas com a adoção das ideias neoliberais no Brasil¹³.

O que se nota, de forma geral, é que a política de 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 perceptível desde o início do processo de industrialização, com o surgimento das escolas de artífices, com

12 Um exemplo disso foi o acordo estabelecido para o setor educacional, em março de 1946, durante a presidência de Eurico Gaspar Dutra, dirigido à construção da Escola Técnica de Curitiba.

13 “Nos anos 80, o conceito de capital humano foi retomado pelos organismos multilaterais mais diretamente vinculados ao pensamento neoliberal, na área educacional, no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva. [...] a partir dos anos 90, seguindo as diretrizes desses organismos internacionais, o discurso e a prática governamental novamente fazem a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico, que, sob o prisma do neoliberalismo, recupera ideias monetaristas que reforçam a necessidade do investimento em educação como fator de desenvolvimento” (AGUIAR, s/d, p.12-13).

a criação do SESI, SENAI, SESC, SENAC e, posteriormente, com as Escolas Técnicas, Institutos Federais etc.¹⁴.

Ao se observar, por exemplo, a Constituição de 1988 e a 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 da produção capitalista. Quanto a isso, Paro (2006, p. 136) aponta que

[...] a qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, com o propósito de vincular a educação escolar ao mundo do trabalho, parece mais restringir essa possibilidade do que propriamente concretizá-la, pois o sentido da expressão “qualificar para o trabalho” está mais associado ao fornecimento dos elementos necessários para adentrar-se ao “mundo do emprego”, quando este existir, de acordo com as necessidades impostas pelo mercado capitalista, do que ao desenvolvimento das necessidades individuais e coletivas do homem para viver bem. [...] Nota-se uma contradição entre a finalidade da educação, de garantir o pleno desenvolvimento do educando – o que, *stricto sensu*, pode ser comparado com o desenvolvimento do homem omnilateral defendido por Marx – e, o propósito de qualificar para um tipo de trabalho que precisa ser abolido para que o pleno desenvolvimento do educando possa ocorrer em sua dimensão individual e social.

Tais ideias se materializam tanto em termos quantitativos – ao se tratar de conteúdos curriculares, quantidade de vagas ofertadas, níveis de ensino/capacitação – quanto em termos qualitativos – no tocante às metodologias do ensino e das áreas do conhecimento a que se deseja enfatizar. Além disso, também sofrem influência diante das conjunturas. O quadro de crise do capitalismo vivenciado no pós 1970, no qual o Estado passou por uma reestruturação e

14 Essa questão será mais bem tratada no capítulo II.

refuncionalização, impactou na consolidação e oferta das políticas sociais, e a Educação foi atingida diretamente.

Atualmente, com as ideias neoliberais, as políticas sociais e, dentre elas, a Educação, passam a ser determinadas por uma diretriz que entende a diminuição da presença do Estado nestas políticas. Hoje, no Brasil, é possível notar que a intervenção do Estado em áreas primordiais para o desenvolvimento social tem sofrido várias retrações. Com destaque para a área educativa, percebe-se a tendência, cada vez maior, de incentivá-la com a presença de instituições privadas, deixando-se de lado, muitas vezes, a educação pública. Todas essas questões acabam tendo desdobramentos sérios na política de Educação, com reflexos na qualidade do ensino. Por isso, como afirma Oliveira (2003, p.19), “[...] é preciso averiguar as modificações correntes no campo das políticas educacionais e, principalmente, no novo ordenamento político e econômico do sistema capitalista”.

A este respeito, Oliveira (2003, p. 20-21) ainda destaca que

a situação do sistema educacional, na qual saltam aos olhos as altas taxas de reprovação e evasão escolar, é explicada pelos neoliberais como decorrentes da incompetência por parte do poder público de gerenciar a educação. Não será nunca redundante lembrar que a deficiência por parte do poder público em investir nas áreas sociais é consequência direta da captura do Estado por parte dos setores empresariais, os quais, em nenhum momento, deixaram de se aproveitar das benesses políticas e econômicas promovidas pelo setor público que, historicamente, serviu como ponto de apoio, principalmente para viabilizar a acumulação do capital. [...] o projeto neoliberal se efetiva quando destrói as representações ainda existentes no conjunto da classe trabalhadora, segundo as quais a educação é um direito social e, como tal, deve ser mantida e gerenciada pelo Estado.

A defesa da Educação não como direito, mas como privilégio, respaldada em princípios neoliberais de competitividade, qualidade total e interesses voltados para os ditames do capital, coadunam com a ideia que já registrada anteriormente, na qual se percebe um modelo educacional dual, voltado para a dicotomia de que existe uma escola de qualidade para poucos privilegiados social, político e economicamente, a despeito de uma escola excludente para os demais. Tal fato direciona o pensamento de que o problema da Educação está para além da questão metodológica, alcançando patamares conceituais e políticos. Sendo assim,

[...] observa-se uma mudança na forma de participação estatal no atendimento dos chamados direitos sociais. O poder público, em vez de atuar objetivando amenizar as consequências negativas do processo de globalização e de transformação no mercado de trabalho, assume um perfil totalmente contrário, no qual a ideia de Estado mínimo e de regulação social pela liberdade do mercado toma maior expressão. [...] ao entender que o alcance da qualidade educacional necessita de nova racionalidade, o Estado brasileiro, por meio de suas políticas, apropria-se apenas daquilo proposto pelas elites empresariais e pelas agências de financiamento internacional. A qualidade na educação passa a ser definida a partir dos interesses do capital globalizado (OLIVEIRA, 2003, p.45).

As propostas de efetivação de reformas e do papel do Estado no sentido de diminuir sua intervenção nas políticas sociais vêm acompanhadas de orientações e exigências dos “manuais” impostos pelos organismos internacionais.

Assim, vale o destaque para o fato de que

o Banco Mundial assumiu um papel político decisivo na definição e indução do modelo de desenvolvimento

econômico e político, estendendo as ações e estratégias de disciplinamento dos investimentos para o setor educacional público. No caso da educação básica, o Banco passou a elaborar documentos políticos de definição conceitual e a induzir medidas e propostas voltadas para a redução do papel do Estado; a transferência dos serviços públicos para o setor privado e a implementação de medidas voltadas para a institucionalização da indústria na educação (MONLEVADE; SILVA 2000, p.79).

As ações do Banco Mundial, com ênfase no livre mercado e no Estado mínimo, junto aos países endividados, não corroboravam com o combate à pobreza nem com a mudança do posicionamento de tais países na divisão internacional do Trabalho. A atenção máxima estava voltada para o fortalecimento das ações neoliberais. Ao passo em que tais ações são fomentadas, ocorre o fortalecimento da pobreza - quando não se vislumbram ações concretas que atendam ao crescimento social, e sim, quase que exclusivamente, aos interesses do grande capital. Apreende-se que

desde o início do movimento de redirecionamento das economias e da intervenção estatal sob a ótica neoliberal, os países em desenvolvimento com uma alta dívida externa desenvolvem esforços, objetivando garantir o cumprimento das suas obrigações junto ao capital financeiro, acumulando a pobreza e a desigualdade social. [...] De forma nitidamente ideológica e presa ao referencial monetarista, o Banco Mundial defende maior investimento na área social, mas sempre vinculando-a ao processo de expansão do capital. Dentre as áreas setoriais de cunho social, uma das que recebem maior atenção é a educacional. Estes investimentos no setor educativo têm como justificativa a necessidade de as nações promoverem o reordenamento do seu sistema educacional de forma a criar um quadro mais qualificado de trabalhadores, impulsionando, assim, o desenvolvimento econômico (OLIVEIRA, 2003, p.48).

Destaca, ainda, o mesmo autor, que

embora reconheçamos a importância do Banco Mundial na determinação das políticas educacionais, seu objetivo maior não está centrado neste setor. A necessidade de subordinar as políticas governamentais à reestruturação do Estado e o objetivo de garantir que todas as ações estatais sejam adequadas ao processo de competitividade econômica faz com que o Banco Mundial tenha uma importância muito grande, não só enquanto recomendador de políticas, mas principalmente enquanto elemento definidor dos passos a serem seguidos pelos governantes (OLIVEIRA, 2003, p.49).

A globalização da economia, as ideias neoliberais, a pressão dos organismos internacionais, são elementos importantes, na atualidade e na configuração do capitalismo em âmbito mundial, pois influenciam, diretamente, nas políticas sociais e, particularmente, a Educação. A divisão internacional do Trabalho, as novas exigências oriundas da competitividade mundial, a reestruturação e organização da produção, vão repercutir nas políticas de Educação. Se desde o início do processo de industrialização os procedimentos educativos tinham como foco atender às exigências das indústrias, na atualidade, essas exigências se ampliam diante do novo cenário mundial.

Programas governamentais são desenvolvidos, objetivando atender a essas novas cobranças e à lógica de capacitação para o Trabalho. Destaca-se o Programa Mulheres Mil, objeto de estudo desta pesquisa, enquanto uma ação de caráter educacional que tem como meta contribuir com a formação profissional e tecnológica de mulheres pobres, promovendo a igualdade entre os sexos e autonomia destas¹⁵. No documento que instituiu o Programa em âmbito nacional, enquanto política pública (BRASIL, 2011, p.03),

15 Informações sobre o Programa, retiradas do site www.mulheresmil.mec.gov.br.

está claro que se trata de uma proposta que visa “aliar a educação ao trabalho, visando à diminuição de problemas em comunidades de baixo índice de desenvolvimento humano”.

Fruto, inicialmente, de cooperação entre os governos brasileiro e canadense, atualmente é considerado um programa dentro da política educacional brasileira, tendo-se os Institutos Federais (IF's) como seus executores.

Antes de adentrar a análise do PROMIL – enquanto uma das facetas da Educação para o Trabalho – convêm compreender como as ações de qualificação da mão de obra estão sendo gestadas na realidade brasileira. Para tanto, no próximo capítulo serão elencados alguns elementos da Educação profissional no Brasil e, posteriormente, a análise do PROMIL como um dos programas que visa qualificar mulheres para a inserção no mercado de trabalho.

CAPÍTULO II



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ELEMENTOS PARA ENTENDER O CONTEXTO DO PROMIL

Com as mudanças que se processam no mercado de trabalho, cada vez mais tem se exigido dos trabalhadores novas competências e qualificações para a sua inserção em atividades laborativas. Essas exigências foram se acentuando ao longo de processos históricos, a depender de cada conjuntura, mas sempre com o foco no mercado de trabalho. Este capítulo tem como objetivo tecer algumas considerações sobre a Educação profissional no Brasil, com um recorte para o Programa Mulheres Mil, que tem, entre os seus objetivos, “possibilitar o acesso à educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2011, p. 07).

2.1 A Educação profissional no Brasil: das primeiras experiências aos Institutos Federais

A Educação no Brasil e, dentro dela, a Educação Profissional, sempre foi permeada por medidas que traziam em seu cerne a distinção entre os que deveriam frequentar a escola e ter um grau superior e aqueles, geralmente de famílias mais pobres, que deveriam seguir uma carreira técnica. Tal situação é percebida desde o início da colonização. Conforme Garcia (2000, p. 79),

a formação do trabalhador ficou marcada [no Brasil] já no início com o estigma da servidão, por terem sido os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofício. [...] outros fatores influenciaram para a cristalização da mentalidade: o primeiro fator foi a entrega do trabalho pesado e das profissões manuais aos escravos; isto não só agravou o pensamento generalizado de que os ofícios eram destinados aos deserdados da sorte, como também impediu, pelas questões econômicas, que a educação eminentemente intelectual que os jesuítas ministravam aos filhos dos colonos afastava

os “elementos socialmente mais altos” de qualquer trabalho físico ou profissão manual.

É no período colonial¹⁶ que se têm os primeiros momentos da constituição de uma Educação profissional no Brasil, quando foi instituído o ensino dos ofícios – com caráter excludente, discriminatório – e com destaque para a diferenciação entre as atividades destinadas aos escravos e ao trabalho exercido pelos homens livres.

Durante os primeiros anos do Brasil República, a base da economia do país, embora ainda com características agroexportadoras, sofria alterações ao ter sua produção industrial ampliada. A este respeito, Canali (s/d, p. 6) registra que

a intensificação do processo de urbanização, que tem como causa a industrialização crescente e a deterioração das formas de produção no campo, gerou a evolução de um modelo agrário exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial e fez surgir uma nova demanda social de educação. A estreita oferta de ensino de então não atendia mais à crescente procura; a escola começa a ser demandada pelas novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções nos setores secundários e terciários da economia.

Com isto, há um avanço em relação à Educação Profissional quando, em 1909, foi assinado o Decreto nº 7.566, pelo presidente Nilo Peçanha (1867-1924), que instituiu a rede de Escolas de Aprendizagem e Artífices¹⁷. De acordo com Kuenzer (1999), estas

¹⁶ Durante o período colonial brasileiro, o modelo econômico agroexportador sustentava a economia e as ocupações de caráter manual eram desenvolvidas pelos negros escravos. Era, portanto, necessário mantê-los na condição de escravos e sem acesso a qualquer tipo de educação que lhes permitisse o aprendizado e o exercício de atividades diferenciadas das que, costumeiramente, exerciam. Em contraponto, aos homens livres cabia o aprendizado das profissões – ensino dos ofícios.

¹⁷ Em Sergipe, a primeira escola da rede é fundada em 1º de maio de 1911, e destinava-se a atender a classe proletária, visando garantir a esta os meios de

escolas, antes de pretenderem atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho. Para Canali (s/d, p. 8),

historicamente, a organização da Rede de Ensino Técnico-Profissional se origina na última década da Primeira República, quando emergiu a preocupação em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis. Foi o período do entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico desenvolvido pelos movimentos político-sociais e correntes de ideias, que consistiu em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução nos seus diversos níveis e tipos.

Após a Revolução de 1930, quando o Brasil vivencia uma fase de ascensão da indústria¹⁸, as políticas de Educação tinham o objetivo de atender as demandas que eram fruto do processo de industrialização. Durante a era Vargas (1930-1945), as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais.

Convém destacar, neste período, as Reformas Capanema (1942 e 1943) que, por meio de Leis Orgânicas, estruturou o ensino industrial e comercial, resultando na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem

sobrevivência. Sem o apoio político do governo federal, Sergipe foi o último a inaugurar uma Escola de Aprendizes e Artífices, dentre as 19 unidades existentes na federação na época. A escola em Sergipe ofertava, no início de suas atividades, o ensino primário formado pelas matérias de Cultura Geral, e o ensino de ofícios através dos cursos de Marcenaria, Alfaiataria, Selaria, Ferraria, Mecânica e Sapataria.

18 “Neste período [...] o pensamento era a articulação econômica entre a agricultura e a indústria para fortalecer o projeto de industrialização no Brasil com o apoio das oligarquias rurais. Tal projeto de caráter político-econômico tem continuidade com Getúlio Vargas” (CANALI, s/d, p.8).

Industrial (SENAI¹⁹), e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC²⁰). Neste sentido, Canali (s/d, p.9) destaca que

no bojo da Reforma Capanema [...], foram incluídos uma série de cursos profissionalizantes para atender diversos ramos profissionais demandados pelo desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, por isso, escolas e cursos começam a se multiplicar com essa finalidade sem que a conclusão desses cursos habilitassem para o ingresso no ensino superior.

Durante o período da Segunda Guerra Mundial²¹, com o desenvolvimento da indústria nacional, vai se exigir a adoção de medidas no tocante à profissionalização da mão de obra nacional. De acordo com Garcia (2000), é possível compreender que isso significou a exigência do ensino profissional, e o aumento do número de escolas profissionalizantes. Porém, este nível de ensino continuava voltado para a classe mais pobre e necessitava de instrumentos legais e operacionais que o respaldasse.

Outro momento histórico que merece destaque é o posterior à Segunda Grande Guerra, pois com o crescimento das economias

¹⁹ “O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado pelo Decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942, foi a instituição destinada a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país. Essas escolas ministravam um ensino aligeirado, de formação mínima, de caráter pragmático com o objetivo de preparar os aprendizes menores dos estabelecimentos industriais. Outros cursos de formação continuada para os trabalhadores também eram oferecidos pelo sistema de escolas do SENAI. Posteriormente, esse órgão teve suas atribuições ampliadas, atingindo também o setor dos transportes, das comunicações e da pesca. Passa ainda a administrar o ensino de continuação, aperfeiçoamento e especialização, gerando dessa feita uma diversificação de seus cursos”(CANALI, s/d, p 10).

²⁰ O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) é, desde sua criação, em 1946, o agente da educação profissional voltada para o Setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo. (Disponível em www.senac.br, acessado em 20 de setembro de 2013).

²¹ Em Sergipe, de acordo com Santos Neto (2009), houve um sensível aumento nos investimentos na área da educação profissional exigido tanto pela crescente industrialização durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quanto pelas transformações urbanas que passavam o país. Neste momento, promulgou-se a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942, os Liceus passaram a ser chamados de Escolas Industriais e Técnicas e, em Sergipe, passou a se chamar Escola Industrial de Aracaju (EIA).

capitalistas em âmbito mundial, os países periféricos viram-se obrigados a qualificar seus recursos humanos para atender às demandas do mercado. Assim, segundo Stark (1999, p. 66), foi “justamente neste período que o ensino profissionalizante passou a ser objeto da preocupação dos políticos brasileiros, pressionados pelo desenvolvimento econômico”.

Por sua vez, a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, concedeu aos Liceus Industriais, o status de Autarquia Federal, com isto, adquiriu autonomia didática, financeira, administrativa e técnica, e iniciou a oferta do Ensino Médio e da formação profissional, concomitantemente²². Tal situação foi referendada com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 4.024/61), aprovada pelo Congresso Nacional após treze anos de discussões. Pela primeira vez, a legislação reconhece a “articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos, procurando minimizar esta diferenciação” (KUENZER, 1999, p.124).

Já a Ditadura Militar²³ imprimiu marcas na política de Educação profissional brasileira. Tendo como referência a teoria do Capital Humano,

[...] a educação brasileira adere à tendência tecnicista

22 No caso de Sergipe, os primeiros cursos, na modalidade acima mencionada, datam de 1962. Eram eles: Técnico em Edificações, Técnico em Estradas, Eletromecânica, Eletrotécnica e de Máquinas e Motores. Tais cursos acompanhavam as necessidades do setor industrial sergipano, que se expandia e, com isso, exigia profissionais com formação especializada.

23 “A reforma do governo militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro. A euforia do “tempo do milagre” apontava para o ingresso do Brasil no bloco do Primeiro Mundo, através do crescimento acentuado da economia; expectativa do desenvolvimento industrial com suas cadeias produtivas levava a antever significativa demanda da força de trabalho qualificada, notadamente no nível técnico” (KUENZER, 1999,p.125).

e esta passa a promover a qualificação da força de trabalho, em busca do aumento da produtividade para superar o atraso econômico em que o país se encontrava. O golpe militar de 64, o desenvolvimento econômico através da formação de mão-de-obra qualificada e a expansão do ensino consolidam o clima para o surgimento da Lei 5692/71 (STARK, 1999, p. 66).

A segunda LDB (Lei n.º 5.692/71) trouxe mudanças para o ensino técnico-profissional e estabeleceu a formação técnica num tempo mais curto.

A nova Lei procura corrigir o dualismo crônico existente entre a Educação da classe elitista e a trabalhadora, buscando estruturar no sistema a escola única onde se integrariam o ensino comum e o ensino profissionalizante (STARK, 1999, p.66).

Esta nova realidade implicou no aumento expressivo do número de matrículas e ocasionou a ampliação da oferta de novos cursos, com enfoque em teorias, entre elas a do Capital Humano, que visava, como afirma Leher (1998, p. 69),

a superação do subdesenvolvimento e da marginalidade econômica, tendo-se nas duas últimas décadas [70 e 80], a educação orientada para o mercado [...] identificada pelo Banco Mundial como o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social, para a redução da pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo.

Na década de 1980 convém destacar o acordo firmado entre o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no ano de 1983, quando se iniciou a política de interiorização da Educação profissional, da qual resultou o surgimento de unidades das Escolas

Técnicas Federais nos municípios do interior, a modernização das suas instalações e laboratórios. De acordo com Canali (s/d, p.12),

o país chega a 1985 e consolida o processo de redemocratização com o primeiro governo civil, após o longo período de ditadura militar. Intensificam-se os debates entre os diferentes grupos, em torno das mudanças de rumos para a educação brasileira. As atenções das diversas correntes de pensamento educacional e concepções de políticas educacionais voltam-se, em especial, para uma nova estrutura ao ensino de 2º Grau e à Educação Profissional, aspectos que se podem depreender no corpo do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1988.

Nos anos de 1990 vivencia-se uma intensa movimentação na rede da Educação profissional, em se tratando da sua proposta pedagógica, que estava respaldada no tripé educação/trabalho/tecnologia. De acordo com Jesus (2009), neste contexto, foi publicada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9394, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que instituiu os marcos regulatórios gerais para o funcionamento dos Sistemas de Ensino no Brasil e, em particular, o Sistema Nacional de Educação Tecnológico (SNET), formado por escolas da Rede Federal de Educação Profissional.

Em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é aprovada. No ano seguinte, através do Decreto n.º 2.208, dá-se a regulamentação dos artigos da nova LDB, que tratam, especificamente, da educação profissional. As mudanças alteram todo o processo para a qualificação de mão-de-obra, em meio às transformações da educação profissional (JESUS, 2009, p. 39).

A reforma do ensino profissional contida no Decreto nº 2.208,

de 17 (dezessete) de abril de 1997, regulamentou os artigos 36 (trinta e seis), e 39 (trinta e nove) a 41 (quarenta e um) da atual LDB. As Escolas Técnicas Federais passam a ofertar cursos de nível Básico, Técnico e o Ensino Médio. No ano de 1998, outro convênio foi firmado entre o governo brasileiro e o BID e, fruto disto, surge o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Jesus (2009, p.42) afirma que

“a finalidade de tais convênios era subsidiar ações de naturezas política e econômica para elaborar e adequar nossas políticas de educação profissional às exigências dos países centrais do capitalismo por meio do fomento de programas de educação”.

Este mesmo autor segue destacando algumas peculiaridades da Educação na década de 1990. Para ele, os processos de transformação econômica ocorridos nesta década, muito contribuíram para a consolidação das medidas no campo da Educação profissional. Havia uma necessidade de profissionais qualificados para atender às demandas do mercado, com uma formação profissional voltada para os interesses empresariais, restringindo o Trabalho à dimensão econômica e à empregabilidade. Tanto é que,

a Educação no Brasil que, em períodos da sua história recente, apoiava-se em conceitos como democratização, participação, igualdade e solidariedade que direcionava os discursos educacionais. Nos anos 1990, passou a enfatizar conceitos senão de origem mercantil, como rentabilidade, competitividade, produto, cliente, etc., pelo menos desprovidos de sentidos políticos emancipatórios nas discussões sobre a problemática educacional brasileira (JESUS, 2009, p.41).

De acordo com Santos (2013), foi no início de 2003 que se intensificou o debate do Decreto 2.208/97, no que se refere à

obrigatoriedade da separação entre as modalidades de Ensino Médio e a Educação Profissional²⁴. Em 23 (vinte e três) de Julho de 2004, o Decreto de nº 5.154/04 revogou o de nº 2.208/97 e as modalidades de Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio passam a ser articuladas e são ofertadas de forma integrada. Para Canali (s/d, p.14),

chega-se, em 2003, ao primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, com expectativas de mudanças significativas nos rumos dados à Educação de nível Médio, ao Ensino Médio Técnico, à Educação Profissional, e de modo geral, à Educação Básica; mudanças almeçadas pelas forças progressivas da sociedade brasileira, principalmente dos sindicatos e dos pesquisadores da área de Trabalho e Educação, que lutaram pela revogação do Decreto nº 2.208/97, na tentativa de corrigir distorções de conceitos e de práticas oriundas das regulações do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, e partir para a construção de novas regulamentações mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira.

Com a aprovação, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação²⁵ (PDE), os Institutos Federais de Educação Tecnológica se reorganizam, visando atender a diferentes modalidades de

24 O projeto do Governo Federal nº 230/98-66, de novembro de 2002, transforma a Escola Técnica Federal de Sergipe em Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe, e a instituição, mais uma vez, amplia sua ofertas de cursos em nível de educação profissional, procurando acompanhar a economia e a industrialização nacional, com a formação de mão de obra especializada. O processo de mudança acadêmico-jurídica da Escola Técnica Federal de Sergipe para Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe teve início em 1997, baseado na Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994; porém a sua consolidação se deu em 2002. Neste período foram implantados os cursos de Educação Tecnológica de Nível Superior, e assim a educação profissional tem efetivado seu processo de expansão, alcançando novos patamares em matéria de educação no Brasil.

25 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) contém um conjunto de importantes decisões relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica, uma parcela delas dirigida à Rede Federal. A expansão das unidades de ensino é um destaque neste plano e, somado a isto, entra em discussão a organização e a redefinição de sua função.

ensino. A Lei nº 11.892/2008, de 29 vinte e nove) de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir daí, fica definido que os Institutos Federais são instituições de Educação Superior, básica e profissional, *pluricurricular* e *multicampi*, especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, e com capacidade de ofertar cursos de qualificação profissional em nível básico e técnico, cursos superiores de graduação e pós-graduação e atividades de pesquisa e extensão.

De acordo com o PDE, a concepção da Educação Profissional e Tecnológica é orientada por processos de formação embasados na articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, e tem como dimensões essenciais, a manutenção da autonomia, as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, observam-se, dentre as suas atividades, propostas voltadas à inclusão social de segmentos sociais excluídos do processo de qualificação profissional. Nesse sentido, os referidos Institutos têm procurado desenvolver outros projetos sociais com o envolvimento da comunidade externa. O Programa Mulheres Mil (PROMIL) se constitui uma maneira de concretizar o disposto em seu plano de desenvolvimento. Antes, porém, de adentrar ao estudo do PROMIL, convém compreender outras formas de Educação Profissional, por meio dos programas sociais, enquanto medidas adotadas pelo governo brasileiro para qualificar a mão de obra nacional face às exigências do mercado de trabalho.

2.2 A qualificação profissional e os programas sociais governamentais

A qualificação profissional no Brasil, desde o seu início, se desenvolveu por meio das Escolas/Institutos Federais vinculados ao Ministério da Educação. Contou-se também com o Sistema “S”²⁶ que, além de ações de caráter assistencial, de lazer e de saúde, oferecia cursos profissionalizantes para os trabalhadores da indústria e do comércio. Com as transformações que foram se processando no mercado de trabalho, na forma de organizar a produção, com a incorporação de novas tecnologias, a rapidez da informação diante de um mundo globalizado, e dos novos requisitos exigidos aos trabalhadores, se requereu a redefinição dos critérios de qualificação, tanto daqueles relacionados ao conhecimento escolar, quanto aos que dizem respeito ao treinamento da mão de obra. Como diz Cruz (1999), a formação profissional tornou-se elemento central das políticas de qualificação, necessitando, com isso, a busca constante pelo conhecimento diante da competitividade social e profissional.

Assim, diante de um mundo globalizado, da divisão

26 SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) - a quem cabe à Educação profissional e aprendizagem industrial, além da prestação de serviços de assistência técnica e tecnológica às empresas industriais; SESI (Serviço Social da Indústria) – promove a melhoria da qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes por meio de ações em educação, saúde e lazer. IEL (Instituto Euvaldo Lodi) – capacitação empresarial e do apoio à pesquisa e à inovação tecnológica para o desenvolvimento da indústria. As três instituições acima são subordinadas à Confederação Nacional da Indústria. Além dessas, outras organizações do Sistema S são: SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) – educação profissional para trabalhadores do setor de comércio e serviços. SESC (Serviço Social do Comércio) – promoção da qualidade de vida dos trabalhadores do setor de comércio e serviços. SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) – educação profissional para trabalhadores rurais. SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes) – educação profissional para trabalhadores do setor de transportes. SEST (Serviço Social de Transportes) – promoção da qualidade de vida dos trabalhadores do setor dos transportes. SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo) – aprimoramento e desenvolvimento das cooperativas e capacitação profissional dos cooperados para exercerem funções técnicas e administrativas. (Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/empreendedor/capacitacao/sistema-s>. Acessado em 20 de setembro de 2013).

internacional do Trabalho, das novas exigências do processo produtivo, é forte a pressão por produtividade e por qualificação profissional. O Estado brasileiro, inserido nesse contexto, visando acompanhar as exigências mundiais, intensifica a qualificação da mão de obra nacional, desta feita, utilizando a estrutura do Ministério do Trabalho e Emprego por meio da adoção de planos, programas e projetos, com vistas à qualificação profissional.

No Brasil, tais exigências passaram a ser mais intensas e visíveis a partir da abertura da economia, no governo Collor de Melo, quando, de acordo com Stark (1999), a economia era liderada por grandes empresas de caráter multinacional, presença do capital volátil, e as grandes decisões eram tomadas de acordo com os ditames dos organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Assim, Stark (1999, p.73-74) afirma que

Foi a partir do governo Collor, que assumiu claramente a prioridade de inserir o país no quadro do mercado globalizado, que os empresários viram-se, de certa forma, pressionados a se adequar à nova organização produtiva mundial. Esta, por sua vez, demandava maior produtividade e exigia uma revisão na forma de atuação das empresas, para que essas não ficassem à margem do processo em andamento no mundo. Na educação, as atenções voltam-se inicialmente, para o ensino fundamental e, a seguir, para o ensino médio, no qual também se avaliou o ensino profissionalizante. As ações do governo vieram a seguir, através das proposições apresentadas pelo MEC e pelo MTE. O MTE, através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), promoveu inicialmente uma série de ações e debates visando a uma análise da educação e da formação profissional brasileira, envolvendo os diversos segmentos da sociedade civil, governo e empresários.

Dentre as medidas adotadas pelo governo, está o Plano Nacional

de Educação Profissional (PLANFOR). Contando com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), este plano agregava ações de qualificação e requalificação profissional, e contava com a parceria do Sistema “S”, além dos sindicatos, escolas, Organizações Não Governamentais (ONG`s), e da rede de ensino profissional.

A meta adotada por tal programa era qualificar ou requalificar pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA), como resultado de ações, articuladas ao conjunto de ações das agências de educação profissional, já existentes no país (BULHOES, 2004). Criado por meio da Lei 8.900, de 30 de junho de 1994, o PLANFOR passa a ser

[...] instrumento de execução das “políticas públicas de emprego”, expressa, pela sua abrangência, opulência de recursos e envolvimento da sociedade civil, o campo principal de execução da educação profissional, materializando-a como “modalidade educacional”, conforme previsto na atual lei 9.394/96, modalidade que vem se manifestando de forma predominante e crescente em espaços alternativos ao tradicional escolar. O plano opera a ruptura entre qualificação para o trabalho e elevação dos níveis de escolaridade. Em segundo lugar, é uma experiência que vem se desenvolvendo, aparentemente, a partir da decisão conjunta de trabalhadores, empresários e governo, com efeitos sociais amplamente divulgados; conta, também, com a expressiva participação de universidades, públicas e privadas, tanto na execução quanto na avaliação das ações do PLANFOR (CÊA, 2000, p.93-94).

De tal modo, procurou-se desenvolver programas sociais voltados para a capacitação dos trabalhadores, sob a justificativa da necessidade de qualificá-los, a fim de que pudessem ser inseridos no mercado de trabalho. Mesmo com a intervenção do Estado, criando iniciativas de qualificação frente ao acirrado grau de desemprego, o empreendimento delas não implicou, necessariamente, a inserção

dos trabalhadores desempregados, principalmente na década de 1990, quando segundo Matoso (1999), foram destruídos mais de três milhões de empregos no Brasil. Além disso, imprimir ao trabalhador a responsabilidade por qualificação como condição para inserção no mercado de trabalho, sem modificação das bases estruturais e excludentes da economia capitalista, é transferir para o indivíduo a responsabilidade por sua situação de desemprego. Convém destacar, também, a deficiente integração entre a política de qualificação profissional e as demais políticas sociais, dentre elas a de Trabalho e Renda, e a política de Educação, dificultando ainda mais as possibilidades de mudança diante à vulnerabilidade em que se encontrava boa parte das pessoas que não tinham escolaridade e estavam inseridas em trabalhos precários e informais.

As lacunas deixadas pelo PLANFOR²⁷ suscitaram a necessidade de se implantar outro plano para o atendimento às demandas de qualificação, cujo foco passa a ser os trabalhadores sem emprego, com prioridade de acesso para populações mais vulneráveis, econômica e socialmente, devido a fatores como baixa renda, baixa escolaridade e/ou discriminação de gênero, raça/etnia, idade e deficiência (PIBIC/UFS, 2008). Assim, foi lançado, em 2003, o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), com o objetivo de promover a qualificação social e profissional, a certificação e a orientação dos trabalhadores, priorizando as pessoas discriminadas no mercado de trabalho por questões de gênero, etnia, idade e/ou escolaridade.

Além disso, o Plano em evidência nasce com o propósito de articular as políticas de Educação, desenvolvimento e inclusão social,

²⁷ De acordo com o PNQ (2003), quanto à avaliação da política pública de qualificação, foi registrado, por meio de documentos oficiais, uma considerável baixa de qualidade dos cursos do PLANFOR, acompanhados, também, por uma baixa na efetividade social dos mesmos, o que reforçou o desgaste e levou o MTE a instituir o PNQ, em substituição do PLANFOR, buscando reorientar a política de qualificação profissional no Brasil (PIBIC/UFS, 2008).

com a finalidade de fortalecer os meios de acesso e permanência do trabalhador no mercado de trabalho. O principal argumento do PNQ é o aumento da qualificação profissional do trabalhador e a qualificação voltada para a cidadania. Deste modo, o PNQ 2003-2007²⁸ fundamenta-se em seis dimensões principais: política, ética, conceitual, institucional, pedagógica e operacional, numa tentativa de demarcar um novo momento da política pública de qualificação no cenário brasileiro.

No âmbito político, torna-se central a compreensão da qualificação profissional como direito, como Política Pública, como espaço de negociação coletiva e como um elemento constitutivo de uma política de desenvolvimento sustentável; [...] o campo conceitual, adquire prevalência de noções como: educação integral; formas solidárias de participação social e gestão pública; empoderamento dos atores sociais (na perspectiva de sua consolidação como cidadãos plenos); qualificação social e profissional; território (como base de articulação do desenvolvimento local); efetividade social; qualidade pedagógica; reconhecimento dos saberes socialmente produzidos pelos trabalhadores; [...] na dimensão pedagógica, busca-se garantir: aumento da carga horária média; uniformização da nomenclatura dos cursos; articulação prioritária com a educação básica (ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos); formulação e implementação de projetos pedagógicos; garantia de investimentos na formação de gestores e formadores; constituição de laboratórios para discussão de referenciais nos campos metodológico, das Políticas Públicas de Qualificação e da certificação; investimento na sistematização de experiências e conhecimentos; desenvolvimento de sistemas de certificação e orientação profissional; [...] na dimensão institucional, passa a ser estratégica a integração das Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda entre si e destas em relação às Políticas Públicas de Educação

28 Essas dimensões continuam fundamentando a política de qualificação desenvolvida pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), tendo em vista que o PNQ, mesmo tendo sido pensado para o período 2003-2007, continua em execução até hoje.

e Desenvolvimento, dentre outras. Além disso, torna-se ainda mais estratégico o papel do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador e das Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho, para garantir uma efetiva participação e controle social. [...] Em se tratando da dimensão operacional, é preciso garantir: o planejamento como ponto de partida e chegada, na elaboração dos planos e projetos; um sistema integrado de planejamento, monitoramento, avaliação e acompanhamento dos egressos do PNQ, em todos os seus níveis de realização; a adoção de critérios objetivos de distribuição dos recursos do FAT entre os Planos Territoriais e os Projetos Especiais (BRASIL, 2003, p.35).

A grande questão que se coloca é no tocante à articulação de todas estas dimensões, principalmente da relação entre as políticas públicas de Educação e do Trabalho, uma vez que, conforme Ciavatta e Sthein (2003), a formação profissional envolve múltiplos interesses. A preocupação com a formação da mão de obra, muitas vezes se direciona muito mais para o mero atendimento ao mercado do que ao cumprimento de princípios educacionais, que têm como referência uma formação integral, o reconhecimento de saberes, a participação da sociedade.

Enquanto filosofia, de fato, o PNQ em relação ao PLANFOR, “propôs mudanças nos planos políticos institucional, conceitual, pedagógico, ético e operacional” (PRESTES; VÉRAS, 2009, p.15). Além de ter realizado

a noção de qualificação como construção social, questionou o discurso da “empregabilidade” e buscou centrar o entendimento da política pública de qualificação profissional na perspectiva dos direitos sociais, devendo, nesses termos, ser objeto de uma política nacionalmente articulada, controlada socialmente, sustentada publicamente e orientada para o desenvolvimento sustentável, a inclusão social e a consolidação da cidadania. Enquanto política pública apoiada por requisitos da participação e controle

sociais efetivos, a qualificação passou a ser vista como um fator integrante e integrador do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda, articulada às Políticas Públicas de Educação e de Desenvolvimento.

Entretanto, essas diretrizes têm, na sua operacionalização, enfrentado os mesmos problemas do PLANFOR: falta de articulação real entre as políticas sociais; o controle social é muito pequeno, se restringindo, muitas vezes, à aprovação dos Planos Estaduais e Municipais de Qualificação; ainda há uma distância entre os cursos ofertados, as potencialidades locais, as demandas regionais; tem-se uma tendência ao estímulo do empreendedorismo quando não se oferece condições concretas para a sua execução, o que por vezes, acaba desvirtuando o discurso do desemprego estrutural pela capacidade individual de empregabilidade; entre outros.

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

Têm-se, na atualidade, ações protagonizadas pelo MTE e MEC, simultaneamente, que procuram investir em iniciativas, visando à qualificação profissional como uma estratégia para a inserção e/ou permanência no mercado de trabalho, tanto no que se refere à oferta de cursos de menor duração, tendo em vista à capacitação de mão de obra, quanto por meio da Educação e de cursos profissionalizantes por via da expansão da Rede Federal de Educação profissional.

Porém, mesmo diante do esforço em se criar uma nova estrutura para atender a esta demanda no Brasil, onde se congregam

ações de qualificação profissional sob diferentes aspectos e, em atendimento às necessidades de um público diferenciado (empregadores, empregados, desempregados, negros, mulheres, pessoas com deficiência etc.), Prestes e Vêras (2009, p. 16) destacam que a “qualificação profissional, reportada, sobretudo, ao MTE, e a educação profissional (neste caso, particularmente a de nível médio e de graduação superior), reportada ao MEC, continuam, entretanto, em trajetórias paralelas” e com resultados dispersos. Além disso, convém pontuar que tais ações acabam por minimizar os efeitos perversos da acumulação do capital que cria novas exigências diante de um mundo globalizado e de concorrência entre os países, contando, nesse processo, com algumas iniciativas, dentre elas os programas governamentais, no âmbito da qualificação profissional.

Dentre essas ações, estão vários Programas, a exemplo do PROEJA²⁹, do PRONATEC³⁰ e do Programa Mulheres Mil (PROMIL). O PROMIL é uma das estratégias de qualificação profissional que agrega mulheres em todo território nacional, enquanto um desdobramento da política de qualificação profissional proposta pelo governo federal, em atendimento ao seu planejamento e metas³¹. O item a seguir traz mais detalhes desse programa em âmbito nacional.

2.3 O Programa Mulheres Mil (PROMIL)

Neste item serão fornecidas e analisadas informações sobre

29 PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos tem por objetivo oferecer oportunidade de estudos àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br>).

30 PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br>).

31 O Mulheres Mil está inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do Governo do Brasil, especialmente nos eixos promoção da equidade, igualdade entre sexos, combate à violência contra mulher e acesso à Educação. O programa também contribuiu para o alcance das Metas do Milênio, promulgada pela ONU, em 2000, e aprovada por 191 países. Entre as metas estabelecidas estão: a erradicação da extrema pobreza e da fome, promoção da igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres e garantia da sustentabilidade ambiental (Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br>)

o Programa Mulheres Mil (PROMIL) através do resgate histórico deste, tanto em nível local como nacional. Para tanto, buscou-se entender a natureza do seu surgimento, as parcerias firmadas, as competências das suas instituições propositoras. Seguidamente, por se tratar de uma ação voltada para o público feminino, é feita uma aproximação com a categoria gênero, como forma de subsidiar o debate e a posterior análise do Programa em Sergipe.

2.3.1 Conhecendo o Programa Mulheres Mil

Segundo o documento intitulado Programa Nacional Mulheres Mil Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável³², o PROMIL foi fruto de uma cooperação internacional³³ estabelecida entre Brasil e Canadá³⁴, por meio de um convênio chamado Promoção de Intercâmbio de Conhecimento para Promoção da

32 As informações contidas nesse subitem foram retiradas do documento: BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA – SETEC. Ministério da Educação. **Mulheres Mil na Rede Federal: Caminhos da Inclusão**. Brasília, 2011.

33 Chefes de Estado, ministros da Educação e de desenvolvimento, membros da cooperação internacional dos países ditos em desenvolvimento, dirigentes de organizações não governamentais, funcionários de alto nível de agências internacionais, delegados e representantes de organizações da sociedade civil, a convite do Diretor-Geral da UNESCO, reuniram-se em Brasília, com a finalidade de alertar a comunidade mundial, em particular, os líderes das organizações multilaterais e bilaterais, para o não cumprimento da meta relativa à igualdade entre os gêneros no acesso à Educação Básica até 2005, por parte dos países envolvidos no compromisso de Educação para Todos; advertindo, ainda, para o risco premente que correm esses mesmos países quanto ao não atendimento do objetivo referente à Educação primária universal até 2015, como de sobra, ao elenco de metas atreladas ao projeto maior do Banco Mundial na arena educacional, alardeado de forma espetacular aos quatro cantos do mundo globalizado, em nome do qual a periferia do capitalismo empreendeu as mais devastadoras reformas em seu sistema público de ensino: a Educação para Todos. Que essa notícia fosse propagada, então, em caráter de urgência nos eventos internacionais previstos para ocorrerem em 2005, como a Assembleia das Nações Unidas sobre a Declaração do Milênio, a Reunião dos Países do G8 na Inglaterra, a União Africana e o Fórum Econômico Mundial. No mais, a Declaração de Brasília recomendou, a rigor, mas do mesmo projeto, ou seja, um aprofundamento, com eventuais variações, das receitas até aqui adotadas, sintetizando-as em três recomendações centrais, que dizem respeito: aos professores; à igualdade de oportunidades educacionais para ambos os sexos; e aos recursos financeiros.

34 O PROMIL se constitui enquanto uma ação colaborativa em resposta à visão estratégica de atendimento dos compromissos e diretrizes das políticas públicas do Governo Brasileiro e dos acordos internacionais, assumidos pelos dois países – Brasil e Canadá.

Equidade (PIPE). Após a experiência inicial de 2005, desenvolvida no Rio Grande do Norte, foi o ano de 2007 o marco inicial das atividades do PROMIL, 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*³⁵ (CIDA) e o *College Canadenses*³⁶ como financiadores. No Brasil, o Programa ficou sob a responsabilidade do Conselho das Instituições Federais de Educação Tecnológica (CONIF) e os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. A iniciativa foi assim implantada, primeiramente, em caráter experimental, em 13 (treze) estados das regiões Norte e Nordeste do Brasil (BRASIL, 2011, p.03).

Para participar do Programa é necessário 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. As atividades do Programa estão voltadas para a construção de metodologias, ferramentas, técnicas e currículos que promovam o acesso e a permanência na instituição, além de buscar eixos tecnológicos específicos em cada comunidade a qual pertencem às mulheres; busca-se também a formação cidadã e a inserção destas mulheres no mercado do trabalho.

O PROMIL foi iniciado, utilizando como metodologia a Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagens Prévias (ARAP), sendo esta desenvolvida no Canadá através do *Community Colleges*³⁷ canadense, pela Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses (ACCC). Esta metodologia foi adaptada à realidade

35 Agência de Desenvolvimento Internacional Canadense.

36 Faculdade Canadense.

37 Colégio Comunitário.

brasileira e frente a isto teve acrescentado em sua proposta a elevação da escolaridade e a organização de curso de formação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – integrado ao Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2011, p.03).

De acordo com o documento denominado Mulheres Mil na Rede Federal Caminhos da 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 (SETEC), em convênio com o Canadá, ampliou suas ações, tendo alcançado, nesta segunda etapa, treze Estados da Região Norte e Nordeste do Brasil, a saber: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia, Sergipe e Tocantins (BRASIL, 2011, p.03).

Tais Estados tinham autonomia para escolher a área em que o programa capacitaria as mulheres participantes do mesmo, neste sentido eram feitos diagnósticos e análises dos arranjos produtivos locais, além de ser elencado o potencial de mão de obra que dispunham as instituições proponentes. De acordo com este mesmo documento, as áreas foram assim dispostas:

Tabela nº01- Projetos Pilotos do Programa Mulheres Mil 2006-2007

ESTADO	CURSO	SETOR	PARTICIPANTES	COMUNIDADE
Alagoas	"O Doce Sabor do Ser"	Alimentos - manipulação	27	Vila Santa Angela-Marechal Deodoro
Amazonas	"Transformação", Cidadania e Renda".	Turismo - camareira	51	Igarapés- Manaus
Bahia	"Um Tour em Novos Horizontes"	Turismo-camareira; Saúde-cuidador familiar	122	Vila Dois de Julho, Estrada Velha do Aeroporto, Nova Brasília, Jaguaribe 2 , Jardim Nova Esperança, Vilamar e Sete de Abril
Ceará	"Mulheres de Fortaleza"	Turismo -Camareira; Alimentos - manipulação	50	Pirambu
Maranhão	"Alimento da Inclusão"	Alimentos - congelamento, conservação e manipulação.	95	Vila Palmeiras
Paraíba	Artesanato e pesca	Artesanato e pesca	50	Bayeux
Pernambuco	Alimentos	Alimentos	50	Chico Mendes
Piauí	"Vestindo a Cidadania"	Têxtil - moda e confecção	60	Vila Verde Lar
Rio Grande do Norte	"Casa da tilápia"	Pesca - beneficiamento do couro da tilápia	50	Assentamentos da Zona rural: Ceará-Mirim, João Câmara, Pureza e Touros
Rondônia	"Biojoias- Rede de Vida"	Artesanato - biojoia	40	Ji-Paraná
Roraima	"Inclusão com Educação"	Alfabetização	80	Presídio de Boa Vista
Sergipe	"Do Lixo à Cidadania"; "Pescando Conhecimento"	Artesanato - recicláveis; Artesanato - cascos de mariscos Alimentos	60	Santa Maria – Aracaju; Taiçoca de Fora-Nossa Senhora do Socorro
Tocantins	"Cidadania pela Arte"	Artesanato - corte e costura	75	Tauquçu e Santa Barbara

Fonte: BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA – SETEC. Ministério da Educação. **Mulheres Mil na Rede Federal: Caminhos da Inclusão**. Brasília, 2011.

A análise dos dados contidos nesta tabela demonstra que foram capacitadas 810 mulheres, oriundas de 13 estados do Norte e Nordeste do Brasil, dentre os quais se destacam 24 comunidades da periferia dos grandes centros urbanos, além de presídios e também assentamentos rurais. Quanto à natureza dos cursos ofertados, foi possível perceber que alguns deles contribuem para a inserção em ocupações de caráter autônomo (artesanato, reciclagem, corte e costura); outros ofertam possibilidade de um emprego formal (camareira, cuidador familiar, manipulação de alimentos, corte e costura). Além disto, destaca-se o caso específico de Roraima, que atuou, exclusivamente, com a alfabetização de reeducandas atendidas pelo sistema prisional.

No período de 2006/2007, o PROMIL se desenvolveu como já mencionado anteriormente, em 13 (treze) Estados. Para tanto, foram estabelecidas parcerias, definidas as comunidades envolvidas, suas participantes e as áreas dos cursos realizados, conforme descrito a seguir: O Instituto Federal de Alagoas ofertou cursos na área de alimentos, qualificando, inicialmente, 27 (vinte e sete) mulheres para atuarem com a venda e o preparo de alimentos a serem comercializados em bares e restaurantes. Tais mulheres eram oriundas da comunidade Vila Santa Ângela, município de Marechal Deodoro. O curso desenvolvido pelo PROMIL, em Alagoas, foi denominado de “O Doce Sabor de Ser” (BRASIL, 2011).

O Instituto Federal do Amazonas celebrou uma parceria com o Programa Social e Ambiental dos Igarapés de Manaus (PROSAMIM), do governo do Estado, para garantir oferta de qualificação profissional na área do turismo (camareira) às moradoras dos igarapés do entorno da zona urbana de Manaus, tendo qualificado 51 (cinquenta e uma) mulheres. Esse curso foi

intitulado “Transformação, Cidadania e Renda” (BRASIL, 2011).

O Instituto Federal da Bahia atuou nas áreas de turismo (camareira) e saúde (cuidadora familiar), capacitou 122 (cento e vinte e duas) mulheres das comunidades Vila Dois de Julho, Estrada Velha do Aeroporto, Nova Brasília, Jaguaribe 2 (dois), Jardim Nova Esperança, Vilamar e Sete de Abril. Neste caso, as parcerias firmadas foram com entidades religiosas – terreiros de candomblé, igrejas evangélicas e católicas, centro de meditação de Yoga e Associação de Moradores. “Um Tour em Novos Horizontes”, foi a denominação atribuída ao curso do Programa na Bahia (BRASIL, 2011).

O Instituto Federal do Ceará, por sua vez, também ofertou qualificação profissional na área do turismo, especificamente nas modalidades de camareira e manipulador de alimentos. A comunidade escolhida foi o bairro Pirambu, através de parceria firmada com a Organização não governamental Emaús, e o curso desenvolvido se chamou “Mulheres de Fortaleza” (BRASIL, 2011).

Já o Instituto Federal do Maranhão atuou por meio do curso intitulado “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).

No tocante à Paraíba, a qualificação ofertada foi na área do artesanato e pesca. A comunidade escolhida foi a do município de Bayeux, especificamente as regiões de Baralho, São Bento, Porto da Oficina, Casa Branca, Porto Moinho e São Lourenço (BRASIL, 2011).

O Instituto Federal de Pernambuco ofertou qualificação profissional na área de alimentos, tendo também firmado parceria com o SENAC para o desenvolvimento das aulas práticas do projeto.

A comunidade escolhida foi o bairro Chico Mendes, neste caso o curso foi denominado de “Culinária Solidária”. Uma particularidade de Pernambuco frente ao programa foi a parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE (BRASIL, 2011).

O curso “Vestindo a Cidadania” foi desenvolvido pelo Instituto Federal do Piauí, tendo capacitado 60 mulheres na modalidade de moda e confecção. Para tanto, foi firmada parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e com a Prefeitura Municipal de Teresina. A comunidade escolhida foi a de Vila Verde Lar (BRASIL, 2011).

O Instituto Federal do Rio Grande do Norte, através do curso “Casa da Tilápia”, ofertou capacitação para mulheres da área rural oriundas de assentamentos, que receberam formação para realizar o beneficiamento do couro da tilápia. Contaram com as parcerias da Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Rio Grande do Norte (FUNCERN), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Prefeituras Municipais de Ceará-Mirim, João Câmara, Pureza e Touros. A maioria das mulheres participantes desta iniciativa pertencia ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (BRASIL, 2011).

No caso de Rondônia, o curso do PROMIL foi denominado de “Biojóias - Rede de Vida” e a capacitação se deu na área do artesanato de biojóias. O Instituto Federal de Rondônia firmou parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná e com a Secretaria Estadual de Educação de Rondônia para desenvolver o projeto. Foram capacitadas, nesta primeira etapa, o quantitativo de 40 (quarenta) mulheres (BRASIL, 2011).

Neste mesmo tempo, o Instituto Federal de Roraima desenvolvia o curso “Inclusão com Educação”, e alfabetizou 80

(oitenta) mulheres oriundas do presídio de Boa Vista, através da reeducação. As aulas eram ministradas dentro do presídio e as parcerias firmadas foram com a Secretaria de Educação do Estado de Roraima, SEBRAE, Serviço Nacional da Indústria (SESI), SENAC, Fórum de Educação de Jovens e Adultos (FEJA), Secretaria de Justiça do Estado de Roraima, Universidade Federal de Roraima (UFR), Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) (BRASIL, 2011).

Já em Sergipe, o Instituto Federal capacitou sua primeira turma com o curso intitulado “Do lixo à cidadania”, composta por 30 (trinta) mulheres oriundas do Bairro Santa Maria (localizado na zona sul da capital sergipana e com alto índice de violência e exclusão social), e teve como parceria a Cooperativa de Agentes Autônomos de Reciclagem de Aracaju (CARE) e do Ministério Público Estadual (MPE). Na oportunidade foi estimulado o desenvolvimento da atividade artesanal, tendo-se como matéria-prima materiais recicláveis. As mulheres participantes desta turma do programa eram catadoras deste tipo de material e foram organizadas em cooperativa após terem sido retiradas do lixão existente na comunidade. A segunda turma do programa em Sergipe fez o curso intitulado “Pescando Conhecimento” e capacitou também 30 (trinta) mulheres marisqueiras do povoado denominado Taiçoca de Fora, comunidade ribeirinha localizada no município de Nossa Senhora do Socorro (região conhecida como grande Aracaju e que se caracteriza como cidade dormitório). Nesse caso, a qualificação esteve voltada para o artesanato com cascos de mariscos e para a culinária.

Em Sergipe, as parcerias estabelecidas foram com: Ministério Público Estadual, Universidade Federal de Sergipe, SEBRAE, Secretaria Estadual de Inclusão e Desenvolvimento Social, Grupo Saúde e Prevenção nas Escolas, Prefeitura Municipal de Nossa

Senhora do Socorro, CARE, Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico de Sergipe (FUNCEFET-SE). Cada uma das turmas acima citadas era composta por 30 (trinta) mulheres, totalizando 60 (sessenta) mulheres qualificadas (BRASIL, 2011).

Por fim, completando o grupo dos 13 (treze) estados contemplados com o Programa, o Instituto Federal do Tocantins desenvolveu o curso “Cidadania pela Arte” e capacitou mulheres da comunidade de Tauquçu e Santa Bárbara. Neste caso, a qualificação foi na área de artesanato, corte e costura e alimentos; capacitou 75 mulheres e teve a parceria do SEBRAE e da Prefeitura Municipal de Palmas (BRASIL, 2011).

Assim sendo, seguindo as diretrizes do PROMIL e sob os critérios firmados através do convênio com o Canadá, as qualificações foram acontecendo no âmbito dos Institutos Federais, porém existia um prazo para que o referido convênio terminasse.

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 pública³⁸. Após avaliação feita pelos órgãos envolvidos, os quais consideraram a iniciativa como promissora, definiu-se pela continuidade do PROMIL. Conforme consta no documento Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão (BRASIL, 2011, p. 17),

o presidente Lula queria estratégias para diminuir a pobreza, os institutos estavam interessados em apoiar as mulheres e havia a mudança nas instituições que estavam se transformando em institutos federais, este foi o momento perfeito.

38 Ao se tornar política Pública, o programa Mulheres Mil faz parte das ações do programa Brasil Sem Miséria, articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecida pelo governo federal. Ele foi instituído pela Portaria do MEC nº 1.015, do dia 21 julho de 2011, publicada no Diário Oficial da União do dia 22 de julho, seção 1, página 38 (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>).

Assim,

[...] o Projeto se torna um Programa nacional endossado pelo Governo Federal. Hoje a meta é que até o ano de 2014, final do mandato da presidenta Dilma Rousseff, todas as unidades da rede federal terão um núcleo do Mulheres Mil e se chegará ao número de 100 mil mulheres capacitadas (BRASIL, 2011, p. 8).

Ao ser instituído, e tendo o Ministério da Educação por meio da SETEC como responsável na esfera nacional, tal programa ficou assim estabelecido:

Instituído pela Portaria nº 1.105, de 21 de julho, o Programa Nacional Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável – está inserido no Plano Nacional Brasil sem Miséria 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. [...] o Programa 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 – a educação que queremos para a geração do bicentenário – promovido pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e aprovado pelos chefes de Estados e Governos dos países membros, em dezembro de 2010 (BRASIL, 2011, p.01).

Hoje, o PROMIL teve seus horizontes ampliados e passou a contemplar os seguintes objetivos:

- Estimular a inclusão educacional, produtiva e social de mulheres em situação de vulnerabilidade;
- Possibilitar o acesso à educação profissional e tecnológica de um alunado não tradicional;
- Ofertar cursos e programas de educação profissional e

tecnológica, com elevação da escolaridade e formação cidadã, sendo a carga horária mínima de 160 horas;
Articular mecanismos e conexões para a inserção das egressas no mundo do trabalho, estimulando o empreendedorismo, as formas associativas solidárias e a empregabilidade;
Implantar o Observatório do Mulheres Mil em todos núcleos de desenvolvimento do Programa;
Estabelecer uma Rede de Intercâmbio de Experiências, de Informação e de Disseminação;
Articular mecanismos e conexões para a realização de pesquisas acadêmicas e aplicadas, nas áreas social e tecnológica inerentes ao Programa;
Capacitar, técnica e pedagogicamente, equipes multidisciplinares integrantes do Programa na Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito do Mulheres Mil, nas áreas de gestão e outros temas setoriais;
Monitorar o Programa por meio de Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC);
Desenvolver e implementar o Selo de Certificação da Metodologia Mulheres Mil (BRASIL, 2011, p.07).

○ PROMIL atualmente possui uma cobertura ampla, abrangendo todos os Estados brasileiros e ganhou uma nova configuração.

A Instituição Coordenadora do Programa é a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC; e as instituições parceiras são a Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2011, p.07).

Desde a sua criação, o PROMIL previu a qualificação de mulheres em situação de vulnerabilidade social. A questão de gênero, quando da continuidade do Programa serviu, inclusive, como uma das justificativas. Um dos trechos do Programa mostra essa preocupação.

A opção pelo recorte de gênero dá-se pelo crescente número de mulheres que estão assumindo a chefia das suas famílias, responsáveis não só pelo sustento financeiro das suas residências, mas também pelo desenvolvimento cultural, social e educacional dos seus filhos e demais membros da família, fato que repercute nas futuras gerações e no desenvolvimento igualitário e justo do País. [...] a Pesquisa Nacional de Domicílio (PNAD), de 2009, aponta que no período de 2001 a 2009, o percentual de famílias brasileiras chefiadas por mulheres subiu de aproximadamente 27% para 35%. Em termos absolutos, são quase 22 milhões de famílias que identificam como principal responsável alguém do sexo feminino (BRASIL, 2011, p.04).

Além disso, por ocasião da avaliação das experiências iniciais desenvolvidas nos 13 (treze) municípios, a questão de gênero encontra reforço e se consubstancia como justificativa para a implantação de políticas educacionais.

Os resultados obtidos nas 13 experiências demonstram a importância de implantar políticas educacionais com recorte de gênero. Segundo as narrativas orais das alunas, detectou-se que o acesso à formação educacional e profissional contribuiu para mudanças na vida dessas mulheres em diversos aspectos, [...] diante dos impactos positivos apresentados pela experiência do Norte e Nordeste e da necessidade de atendimento à demanda do alunado não tradicional, é fundamental dar continuidade a formação que integra aspectos do ensino propedêutico com a profissionalização [...] (BRASIL, 2011, p.06).

Como se pode observar, o programa tem como público-alvo mulheres em situação de vulnerabilidade social, muitas delas chefes de família, portanto, há uma preocupação com o recorte de gênero. Assim, o item a seguir traz alguns elementos sobre essa temática, de forma a melhor compreendê-la no contexto do PROMIL.

2.3.2 O PROMIL e a questão de gênero

Embora a categoria gênero³⁹ não seja norteadora desta pesquisa, ao se tomar como objeto de estudo um Programa voltado para mulheres, acredita-se ser importante uma aproximação com o debate acerca desta temática.

Para uma análise da categoria gênero é importante considerar, inicialmente, que se trata de uma relação construída historicamente entre homens e mulheres em uma sociedade que se funda na constante desigualdade em suas várias dimensões. Portanto, a categoria gênero, se considerada nessa direção, não é neutra.

A sociedade estabelece as diferenças e impõem os papéis que devem ser exercidos por homens e mulheres. A despeito disto, Costa (2008 p.121) afirma que: “[...] podemos inferir que a construção social da identidade feminina é definida a partir de valores machistas que impõem a mulher à possibilidade, obediência e, acima de tudo, o dever de respeitar as vontades masculinas”.

Porém, para se obter um melhor entendimento do conceito de gênero e procurar um contraponto à ideia presente na sociedade capitalista, a mesma autora destaca que:

39 “Os estudos de gênero constituem um conjunto de saberes científicos, com categorias e metodologias, para análise comparativa das representações e condições de existência de homens e mulheres, em sociedades passadas e atuais. Não se trata de uma teoria única ou de um discurso unificado e homogêneo, mas de um espaço de interlocução que acolhe diferenças e controvérsias. [...] Desde o final da década de 1970, as acadêmicas feministas adotaram uma distinção conceitual entre sexo e gênero. A palavra sexo provém do latim *sexus* e refere-se à condição orgânica (anatômico-fisiológica) que distingue o macho da fêmea. Seu poder de distinção reside na estabilidade, ao longo do tempo. [...] A categoria gênero provém do latim *genus* e refere-se ao código de conduta que rege a organização social das relações entre homens e mulheres. Em outras palavras, o gênero é o modo como as culturas interpretam e organizam a diferença sexual entre homens e mulheres. Sua principal característica está na mutualidade, isto é, na possibilidade de mudança na relação entre homens e mulheres, ao longo do tempo. Não se trata de um atributo individual, mas que se adquire a partir da interação com os outros e contribui para a reprodução da ordem social”. (YANNOULAS e SAMPAIO, 2001, p.70-71).

O conceito de gênero não corrobora a tese de que a diferença essencial entre homens e mulheres deve se pautar na distinção entre os sexos, ou seja, diferença puramente biológica. Ao contrário, o termo gênero busca uma diferença entre o que está estabelecido, isto é, o dado que podemos identificar como natural e o que é construído. A discussão em torno do conceito de gênero procura, portanto, informar que é indispensável conferir maior valor de expressão à realidade construída e faz, portanto, referência aos processos de estruturas sociais e culturais que se impõem às diferenças biológicas (COSTA, 2008, p. 121).

Logo, Suarez (1999, p. 279) infere que “gênero não é a diferença sexual em si mesma, mas a representação dessa diferença no âmbito do imaginário e do desempenho social”. Assim, destaca-se que o diferencial mais significativo entre os sexos se configura como sendo o das relações de poder, sendo necessário aprofundar esta abordagem, de forma a não se assumir posturas que classifiquem como sendo específicas destes segmentos, determinados papéis da vida em sociedade. Em se tratando de uma análise dentro da sociedade capitalista,

[...] tal posição deve ser repensada, pois do contrário, é-se obrigado a aceitar, sempre, o a priori do poder masculino e do lugar que o “homem” ocupa em qualquer que seja o sistema social, relegando à mulher uma participação na produção da vida social. [...] É necessário, por isso, uma abordagem do gênero que parta do princípio de que gênero denota uma relação entre dois termos e não mais uma relação constituída por um termo (homem) e uma relação (mulher) (ANDRADE, 2009, p. 88).

Dentro do sistema capitalista, configurado como *locus* de desigualdade e máxima exploração para a obtenção do lucro - mola propulsora do crescimento e manutenção deste sistema - cabe destacar que a análise da questão de gênero, para ser ampla e não restrita

apenas à distinção orgânica sexual, precisa atingir, também, outros espaços da vida societária, entre eles o do mundo do trabalho. Nogueira (2002, p.173) mostra, por exemplo, que é preciso compreender

[...] a questão do gênero feminino no universo da sociedade capitalista, alicerçada na divisão de classes e nas relações de exploração entre a mulher burguesa e a operária. Afirma que a emancipação feminina não pode ser alcançada no capitalismo, visto que a opressão da mulher é um dos pilares de sustentação da sociedade burguesa. Somente com a construção de uma sociedade socialista as mulheres poderão encontrar sua verdadeira emancipação (NOGUEIRA, 2002, p. 173).

A compreensão das formas de exploração, na visão capitalista, já era percebida desde o início da sociedade industrial, por estudiosos que faziam a crítica a este sistema.

Foi com Engels que a opressão feminina ganhou estatuto analítico dentro do marxismo, por meio do estudo das formas de organização familiar, baseadas na família monogâmica e na divisão sexual do trabalho. Mostrou que a opressão feminina não é um fenômeno natural, mas ancorado em um processo histórico e social. Aqui reside o centro da análise de Engels: a luta pela emancipação da mulher é também essencialmente uma luta contra o capitalismo (NOGUEIRA, 2002, p.174).

Desmistificar elementos da relação de gênero, no que diz respeito às diversas questões enfrentadas no capitalismo, não só no ambiente privado, mas também no espaço público, é fundamental para compreender a situação da mulher em uma sociedade que construiu o seu lugar sempre com base na subordinação.

As mulheres têm tido um papel fundamental na produção e reprodução do modo de produção capitalista, nas esferas social,

econômica e política. Por isso a importância de compreender como se estabelece a relação com as demais esferas, com o masculino, com o mundo do trabalho, da Educação, com a sua condição de mulher em uma sociedade pautada na desigualdade social.

Num contexto de crise, de mudanças no mercado do trabalho, a condição de ser mulher vem sempre sendo permeada de desafios. Lutas são empreendidas no sentido de conquistar espaços que signifiquem os anseios das mulheres, não só nas questões de direito público, mas também na reorganização da sua esfera privada.

As mulheres querem, por exemplo, uma divisão sexual do trabalho sem discriminações e dominações, lutando por oportunidades iguais de trabalho e salário, dentre tantas outras reivindicações. No plano da vida cotidiana, lutam também por creches e escolas para seus filhos, direito à saúde, ampliando o universo de sua ação sociopolítica. Reivindicam ainda atenção especial para suas particularidades, como no tocante à violência doméstica, ao assédio sexual, à maternidade (NOGUEIRA, 2002, p. 176).

Nessas discussões se destaca o avanço do movimento feminista⁴⁰ em várias partes do mundo. Uma das bandeiras de luta deste movimento diz respeito, não só a denúncia da condição da mulher na sociedade capitalista, mas ao entendimento de como as mudanças contemporâneas, a exemplo da recente crise econômica mundial, da adoção do ideário neoliberal, da globalização e da

⁴⁰ Cabe aqui também evidenciar o que Vinagre e Pereira (2000, p. 56) destaca acerca do tema: “Fruto de lutas históricas dos movimentos feministas e de mulheres e, também, da mobilização internacional advinda do estabelecimento da Década da Mulher na ONU, em 1979 foi aprovada a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, ratificada pelo Brasil em 1984. [...] Sendo signatário desta Convenção, o país se obriga a promover a igualdade, bem como a proteger os direitos das mulheres, punindo todas as formas de discriminação. Dessa forma, compromete-se o Estado com a implementação de medidas especiais afirmativas de direitos, para compensar e diminuir a desigualdade com base no gênero; mas também com medidas punitivas para coibir as discriminações”.

reestruturação produtiva do capital são responsáveis pelo aumento e intensificação da exploração do trabalho da mulher assalariada e do amplo conjunto da classe trabalhadora.

Estudos buscam meios para desmistificar o caráter dual dos papéis sexuais e sociais atribuídos a homens e mulheres. Destacam, por exemplo, as análises que mostram as novas configurações que as mulheres têm assumido na sociedade capitalista, a exemplo da mudança de papéis relativa à função de provedoras, historicamente atribuídos aos homens; a adoção de políticas públicas que propiciam o acesso a métodos contraceptivos e de controle de natalidade, o que têm reduzido o tamanho médio dos núcleos familiares; o aumento do número de famílias chefiadas por mulheres e monoparentais femininas; a perenidade das relações - o que implica em redes familiares formadas por filhos de relacionamentos diferenciados etc.

Tais questões visíveis na sociedade contemporânea demonstram avanços importantes, entretanto, várias outras, mesmo questionadas, ainda permanecem. A violência doméstica, a diferença salarial, o acesso a determinados postos de trabalho, indicam

[...] que as relações entre os sexos são permeadas por mudanças valorativas, novos referenciais que convivem lado a lado com comportamentos modelizadores tradicionais, ou seja, o novo/velho, o arcaico/moderno o mosaico afetivo de homens e mulheres que, por isso mesmo, se mostram tantas vezes confusos, pois ao mesmo tempo em que almejam construir uma relação igualitária, não conseguem se desvencilhar totalmente de um modelo hierarquizado (TAVARES, 2010, p. 123).

Outro ponto a ser ressaltado relaciona-se às camadas sociais, ao poder econômico e à divisão de classes, pois a questão de gênero assume perfis diferenciados e condicionados aos mesmos. Assim,

[...] novo padrão conducente da relação entre os

sexos, entretanto, concentra-se nas camadas médias intelectualizadas, que apreenderam mais fortemente o viés psicologizante das ideologias individualistas. Entre as classes populares, persiste o modelo familista hierárquico, que, ancorado no ideário patriarcalista, legitima a dominação do masculino sobre o feminino, dos mais velhos sobre os mais jovens. [...] ao contrário das famílias de classe média, entre as famílias pobres o espaço doméstico torna-se *locus* onde o homem pode exercer sua autoridade, uma vez que suas precárias condições de vida e trabalho o impedem de fazê-lo no âmbito público. Além disso, a configuração das famílias pobres difere do modelo de organização nuclear de classe média, pela formação de redes de solidariedade, não necessariamente associadas à ideia de parentesco, o que dilui o processo de individualização, mas assegura a sobrevivência do grupo doméstico. [...] diferentemente das mulheres das classes médias, as mulheres pobres não se deixam enredar pelo romanticismo, filhas do abandono, exploração e desamparo (TAVARES, 2010, p. 123).

Como já mencionado anteriormente, há uma luta constante dos movimentos sociais que buscam combater e lutar pela igualdade de oportunidades e condições entre homens e mulheres na sociedade contemporânea. Sob a ótica dos Direitos Humanos⁴¹, alguns avanços já foram conquistados.

Trata-se de um avanço na direção da superação da igualdade abstrata, buscando-se o reconhecimento da diversidade do humano no processo de construção do ser social. Aqui passa a ter centralidade o debate sobre equidade, que aponta para o reconhecimento da

41 “A partir da Declaração de Viena, em 1993, o debate dos direitos humanos passa a se ocupar em especificar o sujeito de direito. Isto coloca no centro do debate a ultrapassagem da concepção de sujeito abstrato, fixo, idêntico, e dá lugar à busca do sujeito uno, porém reconhecido nas suas experiências concretas e determinações particulares, como por exemplo, nas dimensões ético-raciais de gênero, orientação sexual, geração e outras. O sujeito de direito é tomado, então, enquanto indivíduo histórico vivo, real, concreto, de “carne e osso”. [...] Do ponto de vista de gênero, esta concepção aparece claramente no texto Declaração de Viena, ao propugnar que os direitos humanos das mulheres são parte indivisível e inalienável dos direitos humanos universais, e é reafirmada em outro documento Internacional: A Plataforma de Pequim, de 1995” (VINAGRE; PEREIRA, 2000, p.55).

igualdade de direitos na diferença e para a defesa de uma sociedade efetivamente justa, livre e democrática. Isto é, sem desigualdades e sem nenhum processo de dominação-exploração, seja por condições de classe, etnia, raça, gênero, geração, orientação e expressão sexual, religião, nacionalidade, condições física e mental (VINAGRE; PEREIRA 2000. p.56).

Atualmente, uma dessas lutas tem sido no sentido do combate às diversas formas de violência às quais as mulheres estão expostas. No tocante a esta realidade, aqui entendida como uma expressão da questão social, no aspecto legal, no caso brasileiro, têm sido adotadas medidas visando combater esse tipo de ação. Uma delas é a Lei 11.340 (Lei Maria da Penha), de 07 de agosto de 2006. Além disso,

No âmbito da Constituição brasileira, os direitos humanos das mulheres encontram-se principalmente contemplados na defesa do princípio da igualdade entre homens e mulheres no âmbito da família, na educação e no trabalho; na garantia dos direitos sexuais, reprodutivos e do atendimento integral à saúde: e, ainda, no dever do Estado em coibir a violência contra a mulher (VINAGRE; PEREIRA 2000, p.58).

Vinagre e Pereira (2000, p.56)⁴² ainda registram a atuação de instrumentos internacionais que trataram do assunto, a saber:

A Convenção sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher, aprovada em 1993 pela ONU, e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a

42 [...] “Violência de gênero é um padrão de relação social assentado na ideia de desigualdade entre o masculino e o feminino, onde as mulheres ocupam o lugar hierarquicamente inferior. Já a violência conjugal, menos difusa que a violência de gênero, é uma forma peculiar da mesma: é aquela cujo alvo preferencial é a mulher e o violador é o cônjuge atual ou ex-companheiro, que opera para reafirmar o “poder do macho”. Quando a violência de gênero ocorre no ambiente intrafamiliar, atingindo prioritariamente parentes, em especial mulheres, crianças e adolescentes, denomina-se violência doméstica ou violência intrafamiliar” (VINAGRE; PEREIRA, 2000, p.57).

Violência contra a Mulher, de 1994, também conhecida como Convenção de Belém do Pará. Ambos determinam aos Estados – parte a desenvolverem políticas de prevenção e punição da violência baseada no gênero, em todas as suas manifestações.

As mulheres na sociedade contemporânea, vivenciam e, ao mesmo tempo, lutam pela sua condição de mulher mediante as questões que fazem parte do seu cotidiano: assumem novos papéis, lutam por novos espaços no mercado do trabalho e, simultaneamente, enfrentam a discriminação, o preconceito, a violência.

Tal realidade não se diferencia das mulheres participantes do Programa Mulheres Mil, como algumas especificidades que podem ser destacadas: tratam-se de mulheres pobres, com baixo nível de escolaridade, chefes de família, desempregadas ou com ocupações com baixa remuneração. Enfrentam, portanto, as condições adversas resultante de um modo de produção que traz em sua lógica a desigualdade e exploração. Somam-se ao cenário contemporâneo de desemprego, novas exigências para inserção no mercado de trabalho, que,

na conjuntura neoliberal, as oportunidades de emprego para mulheres com baixa escolaridade se concentram em trabalhos precarizados, em tempo parcial, terceirizados ou em domicílio, cujos salários são baixos, além de serem temporários e não oferecerem cobertura social (TAVARES, 2010, p. 124 -125).

Este é o público do PROMIL ,e, como mencionado anteriormente, o foco do Programa são mulheres em condição de vulnerabilidade social. Daí a importância de compreender a questão de gênero nesse contexto. Um documento elaborado recentemente, denominado “Carta de Brasília”⁴³, redigido por cursista (equipe

43 Este documento está disponível, na íntegra, nos anexos desta pesquisa.

multidisciplinar dos *Campi*, onde o Programa é executado e que estava em treinamento em Brasília – maio de 2012, p. 02), faz uma análise sobre a condição da mulher sob a ótica do PROMIL. Diz o documento:

[...] questionamos a ideia de emancipação feminina apresentada pelo Programa Mulheres Mil, [...] a vulnerabilidade destas mulheres não está necessariamente ligada a condições socioeconômicas. Por exemplo, a violência doméstica ultrapassa a questão de classe, já que, independentemente da renda familiar, as mulheres são vítimas deste tipo de violência, única e exclusivamente pelo fato de serem mulheres. Neste sentido, não basta conferir uma autonomia econômica, e muito menos reduzir sua atividade ao âmbito doméstico, mas promover uma equidade no cuidado com os afazeres domésticos, atribuindo essa responsabilidade não apenas ao sujeito feminino, mas a todos os envolvidos neste ambiente.

Por conseguinte, como se observa, a questão de gênero permeia a participação das mulheres no PROMIL, despontando a importância de compreender alguns elementos desta categoria que podem contribuir para as análises feitas.

CAPÍTULO III



O PROGRAMA MULHERES MIL EM ARACAJU

Esse capítulo tem como objetivo discutir os resultados obtidos no trabalho de campo. Para tanto, foram definidos alguns eixos temáticos que contribuirão didaticamente para a sistematização das informações e análises. Nesse sentido, registraram-se questões referentes ao perfil das egressas e dos gestores, dados referentes à escolarização das egressas, à inserção no mercado de trabalho, bem como informações referentes à operacionalização do PROMIL, em Aracaju.

3.1 Caracterizando os sujeitos da pesquisa

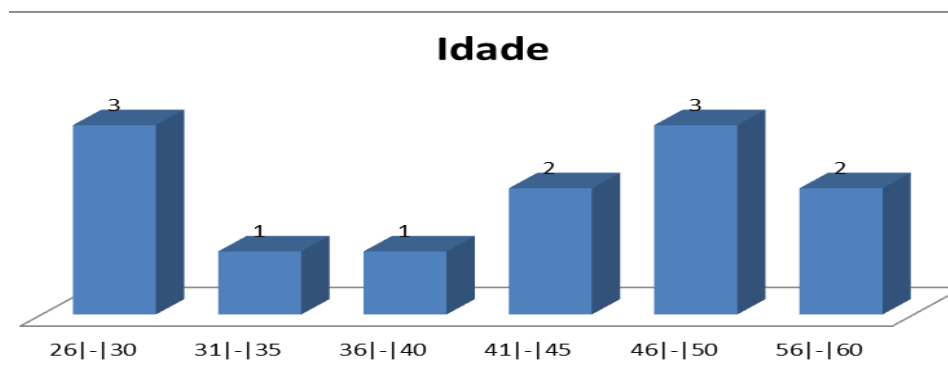
Os sujeitos da pesquisa apresentam como características o fato de serem todas mulheres, em sua maioria, solteiras e com filhos, residentes em bairros periféricos de Aracaju, estando em uma faixa etária entre 26 (vinte e seis) e 60 (sessenta) anos, possuem uma renda que varia entre menos de 01 (Um) e 02 (dois) salários-mínimos, e são beneficiárias de programas governamentais. Esses dados confirmam os critérios adotados pelo PROMIL em âmbito nacional, quais sejam: ser mulher, ter entre 18 (dezoito) e 60 (sessenta) anos e apresentar quadro de exclusão social, educacional e econômica, configurado pela pobreza acentuada e baixa autoestima. No tocante ao nível de escolarização, observa-se que os dados da pesquisa vão mostrar um diferencial em relação ao público-alvo do Programa em Sergipe, conforme será analisado posteriormente.

Para explicitar o perfil das entrevistadas, a seguir são destacadas algumas informações, em gráficos, que permitirão uma melhor visibilidade das egressas do PROMIL em Aracaju.

Uma primeira questão diz respeito à idade. O gráfico 01 (um) mostra que há uma variedade na idade das participantes do programa, apesar de os intervalos atenderem ao que orienta o

PROMIL em âmbito nacional. Percebe-se que a maior parte delas se encontra nas faixas etárias entre 26 (vinte e seis) e 30 (trinta) anos e de 46 (quarenta e seis) a 50 (cinquenta). Com menor incidência estão as com idades de 31 (trinta e um) a 40 (quarenta) anos. Entre as participantes da pesquisa, não existem mulheres com idades entre 51 (cinquenta e um) a 55 (cinquenta e cinco) anos. Todos os intervalos demonstram que são mulheres jovens que estão em plena idade ativa, compreendendo “o potencial de mão-de-obra com que pode contar o setor produtivo, isto é, a **“população ocupada”** e a **“população desocupada”** ⁴⁴.

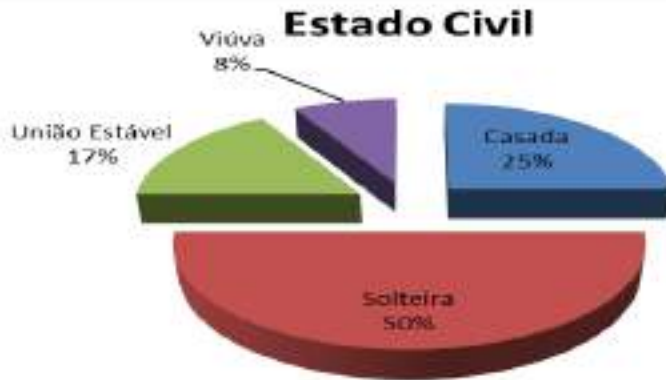
Gráfico 01



O gráfico 02 (dois) mostra que metade das entrevistadas se declarou solteira (50%), 25% casada, 17% com união estável, e 8% viúva. Mesmo somando os percentuais das que se declararam casadas com as que informaram ter união estável, é possível perceber que os 42% não superam os 50% das declaradas solteiras.

⁴⁴ <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm> (grifos do site).

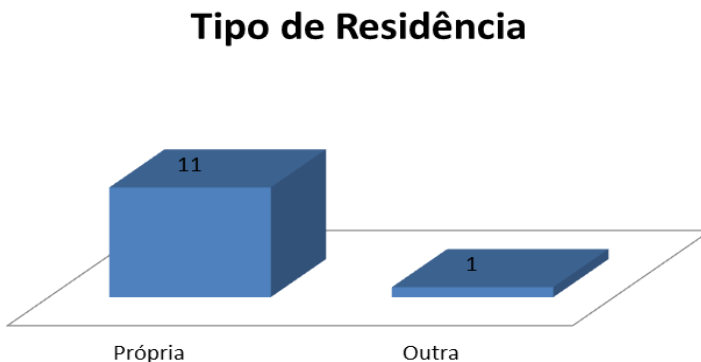
Gráfico 02



Tais informações corroboram com os dados registrados pelo IBGE (2012, p.83), ao se constatar que “[...] no Brasil, a proporção dos arranjos unipessoais passou de 9,2% para 12,4% no período de 2001 a 2011”, reflexos das mudanças que têm ocorrido nos arranjos familiares nucleares para outros tipos de arranjos nos quais as mulheres assumem o papel de chefes de família.

Com relação à moradia, a quase totalidade das entrevistadas possui casa própria, conforme pode ser observado no gráfico 03 (três).

Gráfico 03



Tal situação pode ser explicada por duas questões: com relação às mulheres residentes no bairro Santa Maria, e que também participam da CARE, o governo do Estado de Sergipe fez a doação de moradias para os catadores que moravam no lixão. Foi construído um conjunto habitacional localizado neste bairro, e muitas dessas mulheres passaram a possuir casa própria⁴⁵. No que diz respeito às mulheres do Coqueiral, trata-se de um bairro que foi povoado por ocupações irregulares, o que facilitou, em alguns casos, a moradia própria, mesmo que ainda, na maioria das situações, não se tenha legalmente a propriedade desta.

Como mencionado anteriormente, as participantes da pesquisa residem nos bairros Santa Maria⁴⁶ e Coqueiral⁴⁷, no município de Aracaju. São comunidades conhecidas pelo alto índice de violência, por ocupações desordenadas, moradias em condições precárias, falta de saneamento básico e de outros serviços sociais.

O gráfico 04 (quatro) trata da renda das participantes da pesquisa e revela a condição de pobreza destas. Com uma média de 03 (três) ou

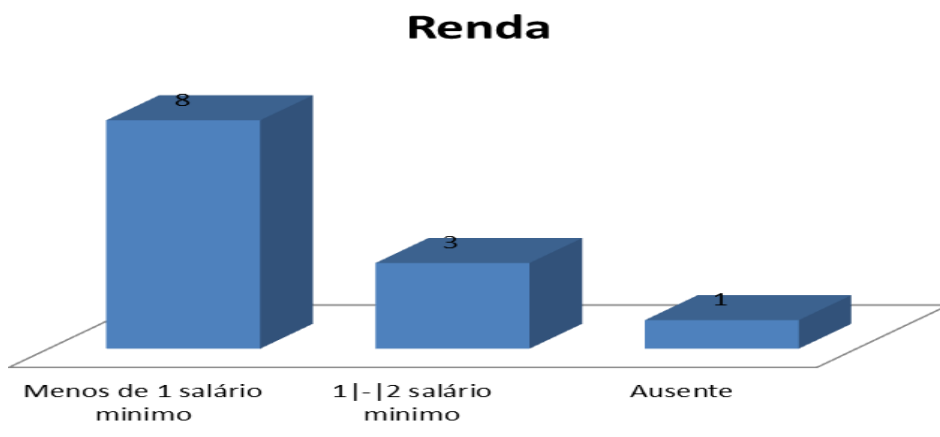
45 Esse processo foi desenvolvido entre os anos de 1999 e 2002.

46 Na década de 1980, houve um processo de expansão habitacional em Aracaju. O objetivo era transferir as pessoas que formavam alojamentos e favelas nos Bairros América, Tamandaré, Parque da Cidade - Morro do Urubu - e Capucho. Assim, esse contingente foi levado para um local conhecido até então como Terra Dura, que ainda pertencia ao Município de São Cristóvão. Em 2000, por Decreto da Lei nº 2811, o então prefeito de Aracaju, Augusto Gama, autorizou a mudança da região, que passou a se chamar Bairro Santa Maria, agora, pertencente à Aracaju. Ali, a população que vivia em condições inadequadas e espalhadas pela Capital, teria mais suporte e estrutura. Hoje, o bairro possui 30 mil moradores e a promessa ainda não foi cumprida. Os primeiros moradores foram levados para lá com a promessa da casa própria, mas a urbanização não ocorreu como deveria, e muitos moradores ainda vivem em condições precárias, sem estrutura. Somado a isto, destaca-se o alto índice de violência existente na localidade. Também não houve ordenação e aproveitamento da área em expansão, em função da natureza: a estrutura física desordenada, as ruas e vielas sem calçamento e os esgotos expostos. Essa é a realidade de quem mora ali. (Disponível em: <http://www.cinform.com.br/historiadosbairros/santamaria.html>).

47 O Coqueiral é uma invasão, localiza-se ao lado oposto do Santa Maria, mas possui problemas semelhantes, como o alto índice de violência, precariedade dos aparelhos sociais, como a oferta de postos de saúde, creches, escolas, unidades de lazer. (Disponível em: <http://www.cinform.com.br/historiadosbairros/>).

mais filhos (gráfico 07), a maioria vive com uma renda de menos de um salário-mínimo, numa condição de extrema desigualdade social.

Gráfico 04



Embora as pesquisas venham demonstrando que na década de 2000 houve uma diminuição nos níveis da pobreza, tendo em vista a implantação dos programas de transferência de renda⁴⁸, o que se observa é que as participantes da pesquisa, em sua maioria, possuem uma renda muito baixa. Esta situação já vem sendo vivenciada por boa parte da população brasileira, desde décadas anteriores, uma vez que não se acompanha o crescimento econômico com uma melhor distribuição de renda.

Apesar do crescimento econômico nas décadas que sucederam a Segunda Guerra Mundial (1950 a 1970), a desigualdade cresceu e se tornou um desafio a ser vencido [...]. Apesar de ganhos em alguns indicadores, como a redução do analfabetismo e da mortalidade infantil,

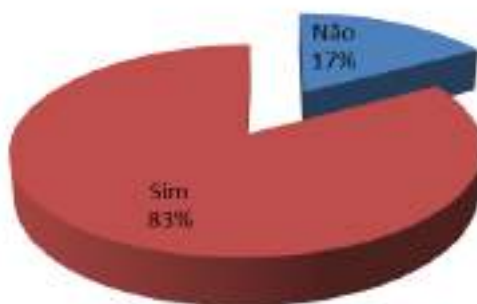
⁴⁸ A expansão recente de programas de transferência de renda focalizados na população mais pobre, como o Bolsa Família, e o Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social – BPC – LOAS, entre outros de âmbitos estadual e municipal, têm contribuído para a redistribuição interna entre as diversas partes componentes do rendimento familiar total (IBGE, 2012, p. 164).

por exemplo, os anos 1980 mostraram concentração de rendimentos e o crescimento de favelas e da violência urbana. Nos anos 1990 houve consolidação democrática das relações sociais e políticas no Brasil com ganhos pela estabilização monetária. No entanto, as desigualdades pouco arrefeceram. Ademais, após o controle da inflação, a segunda metade da década de 1990 correspondeu a um cenário de sucessivas crises econômicas internacionais (IBGE, 2012, p. 162).

Portanto, mesmo com a adoção de políticas de transferência de renda, das quais a maioria das egressas do PROMIL participam, a realidade delas não indica a diminuição da desigualdade, ao contrário, vivenciam a condição de vulnerabilidade social e econômica, exigida como critério de participação dos referidos programas. Conforme demonstram os dados do gráfico 05, 83% das entrevistadas recebem benefícios governamentais.

Gráfico 05

Auxílio/Benefício do Governo

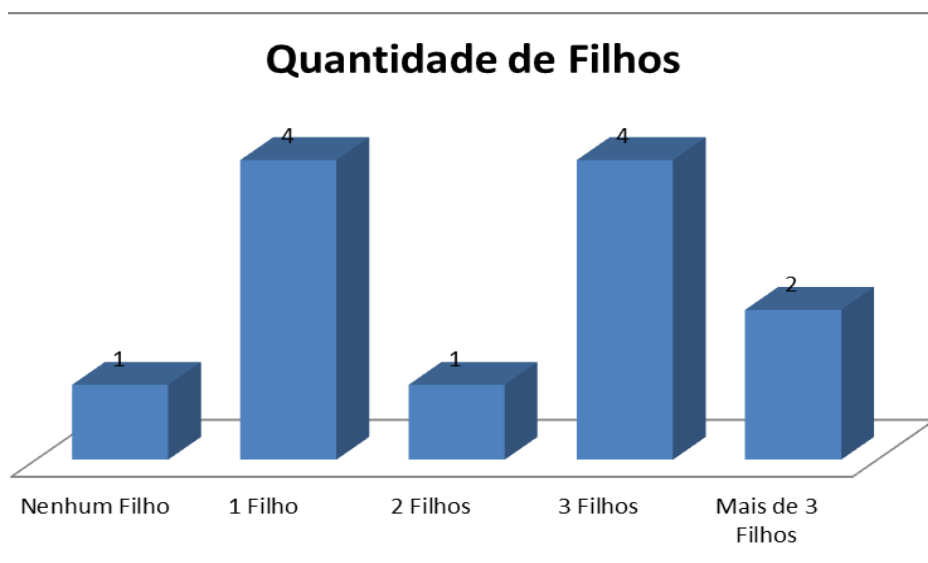


Apesar de ganhos em alguns indicadores, a exemplo da redução do analfabetismo, é possível constatar, de acordo com o

IBGE (2012), a concentração da renda, o crescimento da violência urbana e o surgimento de ocupações habitacionais desordenadas.

O gráfico 06 (seis) mostra a quantidade de filhos das participantes da pesquisa. Os dados revelam uma maior incidência entre aquelas que possuem entre 01 (um) e 03 (três) filhos.

Gráfico 06



De acordo com o IBGE (2012), tem ocorrido uma diminuição na quantidade do número de filhos, e as famílias outrora numerosas passam a ter novo formato. Os dados nacionais revelam que houve uma diminuição na taxa de fecundidade que

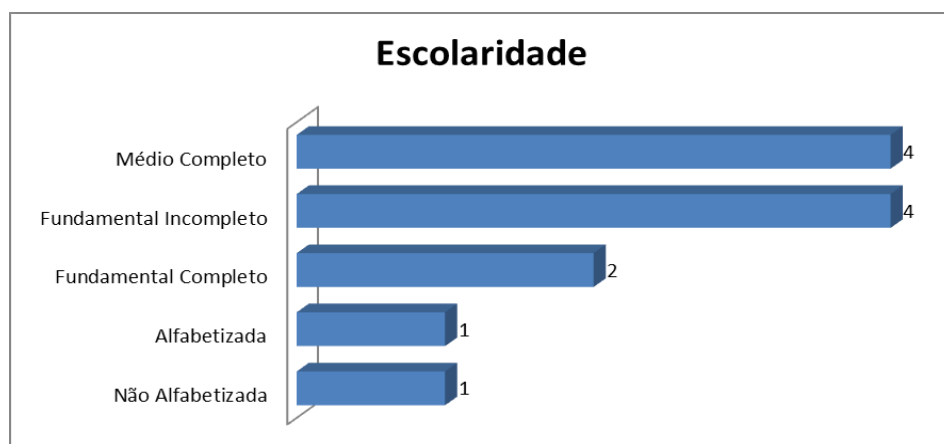
[...] continuou a cair, atingindo 2,5 para os anos de 2005-2010. A diminuição da taxa de fecundidade é o principal determinante da queda no crescimento da população e das mudanças em sua composição demográfica. São vários os fatores que atuam no processo de redução dessa taxa: os altos níveis de urbanização; o uso de

contraceptivos modernos; o aumento da escolaridade entre a população feminina; as mudanças de valores, de credos e de comportamento sexual; as transformações culturais, tais como a entrada maciça no mercado de trabalho, a introdução do divórcio, entre outras (MARQUES, BARBOSA, HUTZ, 2010, p. 202).

Se comparados os dados relativos ao número de filhos com o estado civil das participantes da pesquisa, tem-se uma identificação com os dados do IBGE (2012, p.84), quando apontam para o crescimento dos arranjos unipessoais e para o aumento do número de mulheres sem cônjuge e com filhos.

Com relação à escolaridade, o gráfico 07 (sete) mostra que as participantes da pesquisa, em sua maioria, possuem um nível escolar que vai do Ensino Fundamental incompleto ao Médio completo. Somente uma declarou não ser alfabetizada, e outra, alfabetizada. Dentre as doze entrevistas, 04 (quatro) possuem o Fundamental completo e 04 (quatro) o Ensino Médio completo.

Gráfico 07

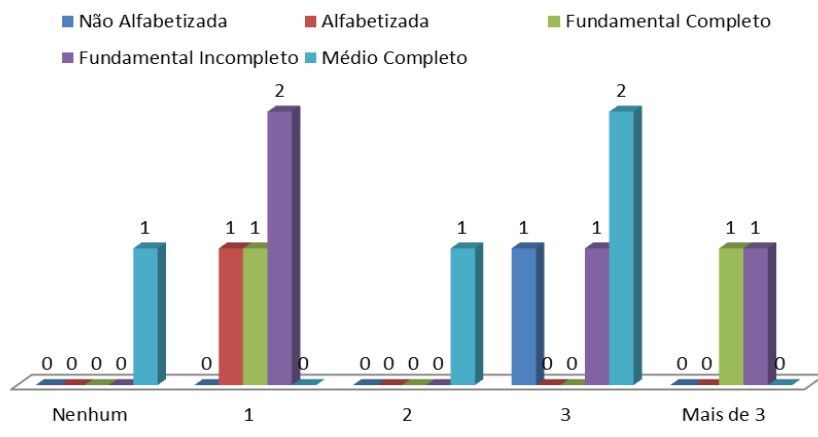


De acordo com o PROMIL, uma das condições para participação das mulheres é a baixa escolaridade. Não há explícito o que se considera baixa escolaridade (seria o fato de não serem alfabetizadas? Ou de não possuírem o Ensino Fundamental completo?), o que dificulta, inclusive, uma análise comparativa com a situação das mulheres do PROMIL em Aracaju. Se considerados os dados apresentados nesta pesquisa sobre a escolaridade das egressas, e tendo como parâmetro mínimo o Ensino Fundamental incompleto, para definir que se enquadrariam no padrão de baixa escolaridade, ainda assim os dados indicam que a maioria delas estaria acima desse padrão. Entretanto, outros fatores ratificam sua condição de vulnerabilidade (bairros periféricos, baixa renda, beneficiadas por programas governamentais), o que poderia justificar a participação no programa.

Se comparados os níveis de escolaridade com a quantidade de filhos, verifica-se o que é explicitado por Marques, Barbosa e Hutz (2010), quando destacam o aumento da escolaridade entre a população feminina e atribuem a isto as mudanças de valores, de credos e de comportamento sexual, além das transformações culturais, e da entrada da mulher no mercado de trabalho, que ocasiona a diminuição da prioridade da mulher em se tratando dos aspectos domésticos e familiares, como a maternidade. Os dados da pesquisa revelam que as egressas do PROMIL que possuem maior quantidade de filhos são as que têm os menores níveis de escolaridade - Fundamental incompleto e Fundamental completo. Pode-se inferir que o fato de necessitarem cuidar dos filhos, pode ter levado essas mulheres a deixarem de frequentar a escola.

Gráfico 08

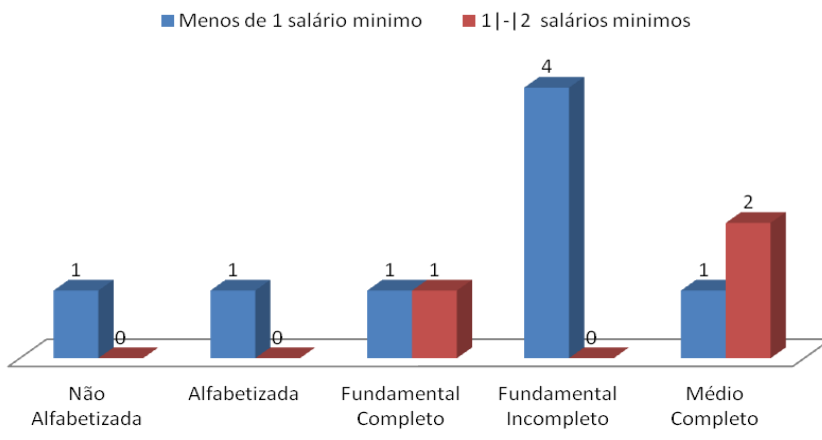
Escolaridade por Quantidade de Filhos



Ainda se tratando da escolaridade, no sentido de compreender a relação existente entre os resultados apresentados e conhecer as características deste público, cruzaram-se os dados de escolaridade com a renda (gráfico 09). Assim, foi possível perceber que as mulheres que possuem maior escolaridade são também as que possuem a maior renda.

Gráfico 09

Escolaridade por Renda



Sem dúvida tem ocorrido o crescimento da presença das mulheres no mercado de trabalho. As estatísticas mostram que, cada vez mais, elas estão nele inseridas e com níveis de escolaridade mais avançados do que os homens. Estas mudanças influenciam o comportamento social das mulheres, tanto no âmbito público como no privado (IBGE 2012, p.86).

Convém destacar que no PROMIL/Aracaju, são as mulheres mais velhas as que possuem maior escolaridade, e também a maior renda. Nesses casos estão aquelas que são aposentadas ou que possuem vínculo empregatício formal (agente de saúde, professora primária, auxiliar de cozinha), o que contribui para a existência de uma renda fixa, além de serem ocupações que exigem um maior nível de escolaridade.

Gráfico 10



Contraditoriamente, embora o nível de escolaridade da maioria das mulheres do PROMIL não seja, predominantemente, baixo, as suas rendas são baixas, corroborando com a afirmação de Marques, Barbosa e Hutz (2010, p. 199), quando destacam que “a despeito

dos maiores anos de estudo, os salários das mulheres continuavam significativamente inferiores aos dos homens, e essa diferença aumentava quanto maior fosse o nível educacional". As mulheres, historicamente, têm remuneração mais baixa que a dos homens.

De acordo com Cunha (2000, p.132),

a questão crucial que se coloca diz respeito ao porquê das mulheres, embora incluídas na chamada "centralidade no mundo do trabalho" – uma vez que aumentam progressivamente sua participação laboral no mercado de trabalho – serem também majoritárias na exclusão das "virtuosidades" dos processos de modernização produtiva. Em outros termos, sua elevada participação no mercado de trabalho é partilhada com a ocupação de postos de trabalho desqualificados, mal pagos e pior remunerados, além de dificilmente contarem com a possibilidade de um processo de requalificação profissional (CUNHA, 2000, p. 132).

Logo, mesmo as mulheres que conseguem galgar níveis maiores de escolaridade, ainda encontram obstáculos frente à inserção no mercado de trabalho e a obtenção de uma renda que seja compatível com as atividades desenvolvidas e com o nível de responsabilidade exigido.

Foram realizados diversos estudos socioeconômicos sobre o impacto da escolaridade das mulheres no mercado de trabalho. Investigou-se qual era a relação existente entre o tipo e o nível da educação das mulheres e suas possibilidades de inserção no trabalho remunerado formal. [...] observou-se que, seja qual for o nível de escolaridade e o setor de atividade considerado, os salários das mulheres são inferiores aos dos homens. Assim, a escolaridade não constitui um fator que permita às mulheres o acesso a postos de trabalho de igual qualidade ou remuneração que os obtidos pelos homens. Isso significa que os avanços femininos de escolaridade não têm sido suficientes para modificar, de forma substancial, a desigualdade socioeconômica (YANNOULUS; SAMPAIO, 2001, p. 77 -78).

No caso das participantes da pesquisa e, considerando os elementos do perfil das mesmas, no que diz respeito à questão da escolarização e à renda, é possível compreender que

as taxas de participação [no mercado de trabalho] das mulheres mais pobres e com menos escolaridade são significativamente inferiores àquelas observadas nos grupos de mulheres com rendimentos médios e altos. Isso significa que as mulheres mais pobres e menos escolarizadas enfrentam importantes dificuldades adicionais para entrar no mercado de trabalho, como consequência, entre outros fatores, dos maiores obstáculos que têm de enfrentar para compartilhar as responsabilidades domésticas, em particular o cuidado com os filhos (ABRAMO, 2001, p. 3).

Assim, em se tratando da caracterização dos sujeitos da pesquisa, torna-se possível afirmar que eles atendem ao preconizado pelo Programa, uma vez que, de fato, são mulheres em situação de vulnerabilidade social e com déficit nas questões de escolaridade e de Trabalho e renda. Somado a isto, fatores como a localização das comunidades das quais as mulheres se originam, presença de benefícios governamentais, também coadunam para que se possa ratificar que o perfil das estudantes egressas condiz com o requerido.

3.2 O PROMIL e a elevação da escolaridade

Embora apenas uma mulher (8,3%) estivesse estudando quando participou do programa, a maioria (58,3%) afirmou ter havido, com a participação no curso, estímulo para elevar a escolaridade. Porém, nenhuma delas voltou a estudar, apesar de, em sua totalidade, reconhecerem a importância dos estudos para a inserção no mercado de Trabalho.

Nas suas falas, as egressas do PROMIL/Aracaju destacaram

alguns motivos que as impediram de continuar os estudos: problemas de saúde, desânimo, idade, trabalho, conformação com o próprio nível de escolaridade, falta de tempo, problemas pessoais. Deste modo, foi perceptível que, apesar de afirmarem a importância de continuar estudando, essa não era uma perspectiva para as suas vidas, uma realidade que não gostariam de vivenciar.

Segundo algumas participantes, os problemas relacionados à saúde foram destacados como empecilho para a continuidade dos estudos:

Sempre gostei de fazer cursos e acho importante; os professores do IFS incentivam muito, mas eu não consigo por causa da minha saúde (EQ1⁴⁹).

Não, devido aos meus problemas de saúde, não dá (ESM6).

Outras indicam que já estão satisfeitas com o nível da escolaridade alcançado, o que poderiam ou gostariam era participar de cursos de curta duração.

Eu já tinha feito o técnico de administração e o pedagógico, pra mim tava bom, eu não tinha mais o sonho de estudar. Mas, depois do Mulheres Mil percebi que posso ir fazendo esses cursos que são rápidos (EQ2).

Não queria continuar, eu já tinha terminado o ensino médio (EQ5).

O desenvolvimento das atividades laborativas também foi apontado como fator de impedimento à continuidade dos estudos. Algumas mulheres afirmaram que não voltaram a estudar devido à falta de tempo, ao cansaço ocasionado pelo trabalho, ao fato de

⁴⁹ Para melhor disposição das respostas que se referem às perguntas abertas; EQ significa egressa do Coqueiral, e ESM, egressa Santa Maria.

terem constituído família e a problemas de ordem pessoal.

Eu queria continuar, aprimorar as coisas. Mas não tive nem tenho tempo por causa do trabalho (EQ4).

Despertou, mas o desânimo é maior, aqui o trabalho é pesado (ESM1).

Sim, mas é muito difícil continuar. Tanta coisa impede: tempo, cansaço, família (ESM2).

Sim, despertou sim, foi mais um incentivo pra mim que não sei de nada. Mas eu não continuei porque é muito difícil, eu não consigo não, o trabalho aqui também não ajuda (ESM3).

Sim, eu tive estímulo, mas problemas pessoais meus mesmos me fizeram desistir (ESM5).

A falta de tempo pode ser explicada pela dupla jornada de Trabalho enfrentada pelas mulheres, quando precisam assumir as tarefas do local de Trabalho e de casa e, muitas vezes, não contam com a colaboração de outras pessoas. O cansaço, fruto dessa dupla jornada, também é ocasionado pela precariedade das ocupações e condições de Trabalho destinadas às mulheres que, muitas vezes, trabalham mais, para ganhar menos que os homens. Metade das egressas é cooperada da CARE e sobrevive da reciclagem do lixo, uma atividade insalubre e que exige esforço físico, pois trabalham em pé e a todo tempo com o manuseio das mãos para operar a esteira, por onde o material reciclável passa. Ao final do expediente de Trabalho não há mais condições físicas e também subjetivas para estudar. A outra metade das estudantes pesquisadas é composta por mulheres já aposentadas, com o nível escolar mais elevado (parte delas já terminou o nível médio) e, assim, se dão como satisfeitas,

não desejando mais retomar aos estudos. Além disto, também possuem problemas de saúde que as impedem de estudar.

Outra questão apontada nos depoimentos é a necessidade de interromper os estudos a partir do momento que constituíram uma família. Sobre essa afirmativa é importante pontuar que ainda permanece a ideia construída historicamente de que a mulher foi criada para casar, ter filhos e cuidar do marido. Apesar da evolução em termos das conquistas conseguidas pelas mulheres, no sentido de garantir sua presença no espaço público, a herança cultural de ser “dona de casa” ainda permanece e influencia na tomada de decisão das mulheres, principalmente se estabelecem relações com homens que ainda trazem concepções e práticas de provedor, de mando e subserviência, como um dos requisitos para a permanência da mulher em casa. Além disso, o fato de às mulheres serem oferecidas ocupações pouco atrativas, financeira e profissionalmente, e a depender da situação econômica que se encontre, pode fazer com estas optem pelo ambiente privado.

Apesar de em todos os depoimentos elas terem informado que a volta aos estudos não era algo que vislumbravam para suas vidas, a Educação aparece em todas as falas como a possibilidade de se conseguir algo melhor. Dizem elas:

Hoje em dia quem não tem conhecimento de nada fica difícil, é preciso sempre fazer cursos para se aperfeiçoar e ir conseguindo coisas melhores, trabalhos melhores (EQ1).

Sim, estudando a gente tem o conhecimento das matérias e isso provoca o desenvolvimento das pessoas, a gente só consegue algo melhor se for por esse caminho (EQ2).

Sim, se não estudar a gente não consegue nada

mesmo, hoje em dia ninguém quer nem quem tem segundo grau (EQ3).

Sim, porque sem estudo não conseguimos uma coisa melhor, às vezes quem tem estudo não consegue nada, imagine sem estudo (EQ5).

Sim, é a melhor coisa, a gente se sente bem aprendendo as coisas. Mas, isso não é mais pra mim. É para os jovens, eu já tô satisfeita (EQ6).

Sim, tudo é o interesse, teve interesse se consegue tudo, mas se não tiver, eu mesmo não quero mais nada, não dou pra isso, não entra em minha cabeça (ESM3).

É perceptível a falta de perspectiva com relação à elevação da escolaridade, reproduzem o discurso propagado de que a Educação é necessária, mas elas não veem real aplicabilidade em suas vidas.

Essas questões apontadas pelas mulheres revelam o lado imediato da questão. Além dessas explicações, que fazem parte do cotidiano pessoal e profissional, e do ambiente em que vivem, é fundamental pensar esse contexto no interior do sistema capitalista no qual o acesso à Educação sempre foi um privilégio dos ricos, cabendo aos pobres, no máximo, cursos técnicos ou o acesso a uma escola de baixa qualidade.

A conformação do lugar onde se encontram, a falta de perspectiva quanto ao futuro escolar, revelam, entre outros, a própria forma capitalista de pensar, ou seja, cabe ao indivíduo a culpa de não conseguir ir além do que está estabelecido. Quando frequentam os bancos escolares, encontram um tipo de Educação que contribui com a reprodução do capital e que não tem interesse em formar cidadãos críticos-reflexivos. Assim, não há interesse que se descortine a realidade porque pode ser uma ameaça para a (des) conformação social.

Quando os gestores foram questionados se existem dados que mostrem que o fato de participar do Programa (âmbito local) levou as participantes a voltarem a estudar, as mesmas

demonstraram conhecer casos em que houve a inserção em cursos profissionalizantes, além de destacarem que a própria metodologia do programa é voltada para o incentivo à elevação da escolaridade, por meio da aplicação do Mapa da Vida⁵⁰.

Sim. Elas têm procurado cursos, descobrimos várias mulheres que buscam no sistema S e no próprio IFS (G01).

Sim. Isto aconteceu, a própria metodologia facilitou. Havia uma sensibilização – por meio do Mapa da Vida, e era possível perceber. Todos se envolviam e o objetivo de incentivar a volta aos estudos e a participar de outros cursos era o foco (G03).

Um dos gestores, entretanto, afirmou que:

Não. Sabemos que ocorreu e ocorre, mas não temos dados, porém é uma preocupação a qual tentaremos solucionar (G02).

Todos afirmaram não existir um levantamento que mostre se houve, ou não, o cumprimento desse objetivo do PROMIL, em Aracaju. As respostas obtidas estão baseadas em informações que adquirem informalmente e se direcionam para a continuidade da qualificação profissional e não da elevação da escolaridade.

Quando os gestores foram questionados acerca da existência de alguma ação que contribua com a elevação da escolaridade das estudantes, responderam:

⁵⁰ Mapa da Vida é uma ferramenta no processo de construção do Programa Mulheres Mil e objetiva criar oportunidade e ambiente para a troca de experiência de vida das mulheres, para que elas possam ser compartilhadas e então devidamente registradas, validadas e valorizadas. O método potencializa o sujeito como autor da história da sua vida, da de seu grupo, instituição ou comunidade. A construção do Mapa da Vida estimula pessoas a organizar sua própria história numa cronologia que possibilite a cada uma visualizar e apresentar sua trajetória global. (Disponível em www.mulheresmil.mec.gov.br. Acessado em 05 de setembro de 2013).

Sim. O módulo básico (fundamentação), parcerias com o Brasil Alfabetizado e PROEJA's (G01).

Sim. Elas frequentam aulas no IFS, conhecimentos básicos com uma metodologia específica (G02).

Sim. Na ideia inicial (vista por meio do diagnóstico) havia heterogeneidade na formação das mulheres, algumas analfabetas – então, como lidar? O bom é que elas se ajudam, há solidariedade e formação de líderes naturais (G03).

Como se pode observar, há, por parte da equipe técnica, a intenção de que ocorra a elevação da escolaridade por meio de alguns cursos desenvolvidos, inclusive, no próprio IFS, mas as respostas das egressas mostram que, mesmo diante dessas possibilidades, o fato de participar do Programa não as levou a continuar os estudos, apesar de considerarem importante. Pode-se afirmar que o PROMIL/Aracaju estimulou, mas não foi suficiente para que elas retornassem à escola.

3.3 O PROMIL e a inserção no mercado de Trabalho

Apesar de não terem continuado os seus estudos, as mulheres foram unânimes ao afirmar que a Educação é uma importante ferramenta para a inserção no mercado do Trabalho. Os dados revelam que a grande maioria das participantes da pesquisa (75%) já exercia atividade remunerada antes de participar do PROMIL e, com o mesmo percentual, estão aquelas que continuaram a exercer algum tipo de ocupação quando foi realizada a pesquisa.

Tais afirmações podem se fundamentar no fato de metade das mulheres pesquisadas já se encontrarem, antes da realização do curso, na situação de cooperadas da CARE, de onde retiram sua

renda mensal. São estas mesmas mulheres que afirmaram não ter ânimo nem disposição para voltar a estudar.

Chama a atenção o fato de um número expressivo de mulheres (66,7%) afirmarem que a atividade que exercem não tem relação com o curso do PROMIL que participaram. As egressas do PROMIL, cooperadas da CARE, por exemplo, não conseguiram encontrar a conexão entre o curso ofertado e uma possível mudança em suas ocupações. Embora o curso realizado – artesanato com materiais recicláveis – esteja vinculado ao setor da reciclagem, segundo elas, difere da atividade desenvolvida na cooperativa, uma vez que trabalham com a separação de material reciclável para a venda direta aos compradores, sem qualquer tipo de modificação. Acrescentaram que a atividade artesanal requer outro momento para o desenvolvimento dos produtos, o que não era possível diante da rotina de Trabalho das mesmas. O máximo que aproveitaram foi fazer algum tipo de artesanato para o uso pessoal.

No caso destas mulheres, o que chama a atenção é que dentro dos objetivos do PROMIL, em âmbito nacional, consta estimular “o empreendedorismo, as formas associativas solidárias” e, em nenhum momento, foi feita, pelas participantes da pesquisa e que são cooperadas da CARE, a articulação do curso com esse conteúdo e a vivência das mesmas na qualidade de cooperadas.

Contraditoriamente, 75% das egressas afirmaram que os conhecimentos adquiridos durante a participação no programa ajudaram na melhoria da atividade que desenvolviam, o que demonstra uma contradição nas respostas, isto porque afirmaram, anteriormente, não haver ligação entre ambos. Entretanto, como afirmado antes, essa desvinculação foi mais perceptível entre as cooperadas da CARE. As falas a seguir revelam bem essa contradição

e indicam que essa percepção está mais diretamente relacionada com as mulheres do Coqueiral.

Conheci a profissão de camareira mais profundamente, participar do estágio foi ótimo porque conheci melhor a atividade, pois já tinha uma base porque já trabalhei em uma pousada (EQ1).

Consegui ser mais ágil, consegui entender melhor as coisas em meu trabalho ver de forma diferente as coisas ligadas a direitos, isso me ajudou muito e ainda me ajuda (EQ4).

Apreendi a lidar com o computador; a saber ouvir para não tomar atitudes erradas; trouxe os ensinamentos do curso para os cooperados da CARE⁵¹ (ESM6).

O curso de camareira é na área de turismo e eu trabalho de certa forma com isto, como auxiliar de cozinha em um restaurante que vive do turismo. Sempre percebia as coisas no curso e no trabalho e ia comparando, tentando melhorar (EQ4).

Se o objetivo, com a realização dos cursos, era o aperfeiçoamento profissional destas mulheres e proporcionar outra opção de qualificação para a inserção no mercado de Trabalho, no caso das cooperadas da CARE, isso praticamente não aconteceu, até porque já estavam desenvolvendo atividades laborativas, como cooperadas. Além disso, como elas mesmas mencionam, o curso que realizaram (artesanato) não contribuiu para uma qualificação que permitisse uma inserção no mercado de Trabalho, mesmo que fizessem a opção de sair da cooperativa.

Já com relação às mulheres residentes no Coqueiral, e que

51 Cooperativas dos Agentes de Reciclagem Autônomos de Aracaju – CARE, localizada no bairro Santa Maria, em Aracaju . A primeira turma do PROMIL em Sergipe teve como estudantes as mulheres cooperadas da CARE. O curso ministrado foi, justamente, o de artesanato com material reciclável, por se tratar de um público de recicladoras.

fizeram o curso de Camareira, outros resultados se apresentam: 01 (uma) se tornou autônoma após realização do curso e a partir dos conhecimentos adquiridos no PROMIL⁵², e 02 (duas) conseguiram um emprego formal como camareiras, embora tenham ficado desempregadas posteriormente. Ambas foram aproveitadas pelo hotel no qual faziam a fase de imersão (estágio), uma das etapas do curso de camareira. Portanto, pode-se considerar uma inserção parcial no mercado de Trabalho, apesar de que, no caso de duas delas, essa inserção tenha sido logo em seguida acompanhada pelo desemprego. Pode-se afirmar, portanto, que um dos objetivos do PROMIL, ou seja, “articular mecanismos e conexões para a inserção das egressas no mundo do trabalho”, está longe de ser alcançado. As falas das entrevistadas não revelaram ter havido um acompanhamento após o término do curso.

Os cursos ofertados pelo PROMIL, em Aracaju, no período em análise, foram os de Artesanato com Material Reciclável (Santa Maria) e Camareira (Coqueiral). Ou seja, cursos que historicamente são direcionados para pessoas pobres. É essa lógica do capital: a existência de uma polarização que compreende uma Educação voltada para os ricos em detrimento de outra voltada para a formação dos menos favorecidos. Daí resultam as formações aligeiradas e que não correspondem, de fato, a um resultado conciso de qualificação.

Em absoluta concordância com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, as políticas públicas de educação objetivam a contenção do acesso aos níveis mais elevados de ensino para poucos incluídos respondendo à lógica da polarização; para estes, de fato são asseguradas boas oportunidades educacionais, de

52 Trabalhava pegando carregos num supermercado da cidade de Aracaju e afirma que, com o curso, pode entender melhor de empreendedorismo e abriu uma pequena mercearia em sua casa. Afirma ainda que foi com o auxílio financeiro que recebeu durante o curso que conseguiu fazer isto.

modo a viabilizar a formação dos profissionais de novo tipo: dirigentes especialistas, críticos, criativos, e bem sucedidos. Para a grande maioria, propostas aligeiradas de formação profissional que independem de educação básica anterior, como forma de viabilizar o acesso a alguma ocupação precarizada, que permita alguma condição de sobrevivência (KUENZER, 1999, p.132).

Ainda de acordo com Kuenzer (1999, p. 136),

[...] é um equívoco imaginar que um curso rápido de formação profissional sem escolaridade básica resolve o problema da inserção do trabalhador no mundo do trabalho, esta proposta cria a falsa representação de que se resolve o problema do emprego através da educação.

No caso das participantes da pesquisa, essa situação se torna ainda mais complexa. Além de não possuírem uma escolaridade que permita concorrer no mercado de trabalho exigente que se tem na atualidade, ainda são submetidos a cursos profissionalizantes que pouco contribuem para uma qualificação profissional de qualidade.

Chama a atenção, também, o fato de os cursos ofertados estarem relacionados às atividades, historicamente, desenvolvidas pelo público feminino. Como afirma Yannoulus e Sampaio (2001, p.82),

[...] o sistema formador tem insistido sua fidelidade a um modelo de credenciais femininas para o trabalho, baseado na experiência reprodutiva, nos serviços pessoais – que “tanto tributam” à imagem de abnegação e cuidado da maternidade – e que, conseqüentemente, alijam as mulheres das tarefas produtivas, das atividades que solicitam mediações instrumentais e, portanto, a convivência com máquinas, ferramentas e outros instrumentos de transformação.

Tais questões são refletidas na forma como são pensados

os cursos para as mulheres do PROMIL, sempre em relação com atividades “adequadas” à condição feminina e que, majoritariamente, são destinadas às mulheres, reforçando o que já existe nacionalmente quanto à inserção das mulheres em setores que não exigem qualificação (CUNHA, 2000); e em ocupações como empregadas domésticas, balconistas, vendedoras ou comerciantes por conta própria, costureiras, professoras de Ensino Fundamental e empregadas em funções administrativas (MARQUES, BARBOSA, HUTZ, 2010).

Essas questões se assemelham a situação das mulheres participantes da pesquisa. Ao serem questionadas se antes de participar do PROMIL haviam realizado cursos profissionalizantes, 42% delas responderam afirmativamente, informando que os cursos estiveram sempre vinculados às habilidades femininas: serviços gerais, informática básica, ajudante de cozinha, congelamento de alimentos, agente de limpeza, auxiliar de enfermagem, auxiliar de gabinete de dentista, auxiliar de escritório, recepcionista, turismo, técnica de vendas, reaproveitamento de alimentos, cabeleireira e manicure.

Destarte, de acordo com Yannoulus e Sampaio (2001, p.73), há na constituição da subjetividade feminina um perfil para a “escolha” de determinadas ocupações ou profissões. Isto devido, historicamente, à forte herança patriarcal presente na sociedade capitalista. Com salários inferiores, com os imperativos das responsabilidades familiares e da maternidade, buscam qualificações que se aproximam do que foi construído socialmente sobre o papel da mulher na sociedade.

As mulheres, de acordo com a história, vivenciam desvantagens no mercado de Trabalho, mesmo tendo o nível de qualificação que possa lhes assegurar melhor colocação. Marques, Barbosa e Hutz (2010, p.216) afirmam que

as informações sobre mercado de trabalho confirmam a perpetuação do fato de as mulheres estarem em desvantagem, quando comparadas aos seus pares masculinos. As análises mostram que, apesar de mais educadas, elas ganham significativamente menos e ainda enfrentam uma jornada dupla, já que muitos serviços domésticos e os cuidados com os filhos, os doentes e idosos são responsabilidade praticamente exclusiva delas.

Sabe-se que

[...] as mulheres são quase sempre alocadas para setores ocupacionais que não exigem qualificação e que reiteram antigas fórmulas repetitivas de trabalho -, bem como a degradação salarial e a ausência de legislação que proteja os trabalhadores e trabalhadoras quanto às formas e os efeitos do trabalho precarizado (CUNHA, 2000, p.127).

Outra questão que pode ser levada em consideração sobre a participação das mulheres no PROMIL e a inserção no mercado de trabalho diz respeito à realização dos cursos e sua relação com a realidade vivenciada pelas mulheres envolvidas. Ao serem questionadas se antes da implementação do curso foi feita alguma pesquisa/análise das potencialidades locais em relação à capacidade de produção, comercialização e consumo, se foram consultadas sobre qual curso desejavam ou que era mais adequado para a comunidade e a economia local, 11 (onze) das 12 (doze) mulheres participantes da pesquisa, informaram que não houve este tipo de análise.

Percebeu-se que os cursos são oferecidos sem que haja relação com as possíveis expectativas e potencialidades das mulheres. As respostas demonstram que as mulheres queriam algo que pudesse contribuir com a mudança da ocupação que elas exerciam, e que fosse rentável:

Não, na época era bom que o curso fosse algo que realmente depois a gente precisasse e tivesse em mão, mas eu não senti isso. Queria algo que fosse melhor, um curso de verdade, que nos ajudasse, e não artesanato. Artesanato não dá dinheiro. É bom, diverte, mas não dá dinheiro. Achei desnecessário, muito gasto pra pouca coisa. As pessoas que eu conheço que fez o curso, ninguém faz mais nenhum artesanato. É bom fazer pra fazer pra nós, pra nossa casa, pra dá de presente, mas é sem futuro (ESM4).

Não lembro, só lembro do convite do Revida⁵³ e o curso já era o de camareira mesmo (EQ1).

Não, seria bom essa pesquisa, perguntar o que a gente queria, o que dava mais dinheiro e emprego (EQ4).

Não, eu só soube que era isso, ninguém perguntou o que queria, o que era melhor não. Acho até que a gente ia querer outra coisa, sei lá uma coisa que desse dinheiro, que mudasse de emprego (ESM3).

Não, era bom se a gente escolhesse o curso, eu acho que teria mais a nossa cara (EQ5).

Como se pode ver, além de todas as dificuldades impostas ao processo de qualificação profissional, as mulheres ainda participaram de cursos que não correspondiam a sua realidade. Por mais que o curso de camareira, por exemplo, seja uma possibilidade de qualificação com vistas à inserção no mercado de Trabalho, diante do potencial turístico do Estado de Sergipe, as mulheres que participaram dele, conforme verbalizado por elas, tinham vários problemas de saúde, que, inclusive, as impediam de desenvolver a atividade, uma vez que exigia esforço físico. Além disso, parte delas já eram aposentadas e/ou pensionistas, e não tinham interesse em desenvolver outra atividade

⁵³ Renascer para a Vida - Revida é uma Organização Não Governamental, localizada na Comunidade Coqueiral. As estudantes da terceira turma do PROMIL, em Aracaju, foram mulheres assistidas por esta ONG.

laborativa. Isso leva a questionar quais os critérios utilizados para a definição dos cursos oferecidos e do público envolvido.

Mais um ponto que chamou a atenção foi o fato de parte das egressas do curso terem sido atraídas pelo auxílio financeiro⁵⁴ oferecido a cada uma durante o período em que estava fazendo o curso. Diante da situação de vulnerabilidade vivenciada por estas mulheres, o auxílio por elas recebido tem uma importância fundamental, e acaba servindo como um ponto estratégico de alguns programas governamentais. Daí outro questionamento: a ajuda financeira seria um fator importante para atração e permanência das estudantes?

Apenas uma estudante afirmou que houve uma consulta prévia por parte do IFS, quando da implantação do curso:

Houve sim, um professor do IFS nos procurou e fez o levantamento com a gente, de tudo que a gente queria e precisava. Mas depois não aconteceu nada daquilo, ele sumiu e foi tudo diferente (ESM6).

As falas demonstram as inquietações das estudantes em relação aos cursos ofertados às mesmas. Ao afirmarem, em sua maioria, que não foram questionadas antes do início do curso sobre as suas realidades, sobre sua comunidade, seu histórico de vida, cursos anteriormente realizados, e qual o curso que melhor se adequaria às mesmas, demonstram um dos fortes motivos para o aproveitamento superficial do curso realizado. De acordo com Neto (2004, p. 79), isso “é um empecilho gerador de dificuldades, pois esta ausência de pesquisa prévia causa entraves decorrentes de que, em boa parte das regiões, a qualificação promovida não leva em conta as demandas da realidade das mesmas”.

⁵⁴ As mulheres estudantes do PROMIL, em Aracaju, recebem uma bolsa, na modalidade auxílio financeiro, no valor de R\$ 100,00, durante 10 meses. Tal auxílio tem o objetivo de contribuir com a permanência das estudantes no programa.

Os gestores⁵⁵ foram questionados se os cursos oferecidos pelo programa estavam condizentes com a realidade das egressas, e se antes da implementação destes é feita alguma pesquisa/análise das potencialidades locais em relação à capacidade de produção, comercialização e consumo. Obteve-se como respostas:

Sim. Através do estudo de perfil individual e também das análises dos dados sociais e econômicos levantados pelos gestores para construção do plano de trabalho (G01).

Sim. Observa-se a potencialidade local e a opinião das mulheres envolvidas (G02).

Sim, é feito. A primeira turma ficou prejudicada, mas mesmo assim foi desenhada uma proposta. A natureza do projeto em relação à produção e comercialização é muito importante, porque senão é um tiro no escuro (G03).

É perceptível que as respostas dos gestores destoam das apresentadas pelas egressas. É possível que, por terem limitações quanto ao entendimento do que venha a ser este tipo de análise, as egressas tenham informado que não houve uma consulta prévia de suas condições e das suas comunidades para a escolha do curso. Já os gestores, foram unânimes em afirmar que a comunidade e suas potencialidades são levadas em consideração quando da escolha do curso. Um acontecimento é fato, a imperiosa necessidade de se conhecer a realidade local, os arranjos produtivos, as características da comunidade, ou seja, não pensar cursos de “cima para baixo” e que não condizem com a realidade do público envolvido. Do contrário, o curso estará fadado ao descrédito, ou a ter seus resultados limitados.

Outro questionamento feito às mulheres foi se após o

⁵⁵ Didaticamente optou-se por, neste momento, agrupar as falas das estudantes egressas com as dos gestores, por estarem tratando do mesmo assunto e, desta forma, ser possível o melhor entendimento do mesmo tema, sob diferentes pontos de vista.

término da participação das mesmas no PROMIL, houve algum tipo de acompanhamento por parte do IFS, que contribuisse com ações visando à inserção destas no mercado de Trabalho. Um número expressivo de mulheres (90%) afirmou não ter ocorrido esse tipo de ação, e demonstrou saber que era previsto no programa. Conforme consta entre os objetivos do PROMIL, uma das etapas que deveria ser cumprida era exatamente a de “articular mecanismos e conexões para a inserção das egressas no mundo do trabalho”.

Não, não vejo nenhum acompanhamento, isto é uma falha (EQ1).

Não, isso é uma falha, eles disseram que iam continuar, mas nunca fizeram nenhuma ligação (EQ3).

Não, eles disseram que iam nos acompanhar, ajudar. Mas não vejo nada disso (EQ4).

Não, sinto falta disso, seria diferente se a gente continuasse junto (EQ6).

Não, isso é uma falha, não tem acompanhamento não, era bom pelo menos pra a gente saber como estão as coisas por lá se tem novidades pra a gente (ESM2).

Apenas uma estudante afirmou existir acompanhamento, porém sua fala foi desconexa, dando a perceber que ela não estava entendendo em que consistia a pergunta, ou mesmo o significado do acompanhamento:

Sim, a coordenadora às vezes aparece (EQ2).

Ao afirmarem que não são acompanhadas pelo IFS, após o término do curso, tem-se, mais uma vez, um dos objetivos, em âmbito nacional, não sendo cumprido. Com isso fica claro, como afirma

Kuenzer (1999, p. 138), “a quem servem as novas políticas de educação profissional; certamente, não aos trabalhadores e excluídos”.

A ausência de acompanhamento também foi confirmada pelos gestores, que mencionaram a falta de estrutura física, financeira e humana da instituição, uma vez que as equipes são formadas, apenas por 02 (dois) gestores por *Campus* os quais se encarregam de todo o processo do curso, desde o planejamento, seleção das estudantes, até questões burocráticas, como folha de pagamento e aplicação da metodologia ARAP; ficando o acompanhamento prejudicado. Isto reforça o argumento apresentado anteriormente de que programas como esses só vêm reforçar a necessidade de elevação quantitativa das estatísticas de oferta e acesso à Educação para as mulheres.

Quando questionados sobre a existência do acompanhamento das egressas e sobre a importância do curso, as respostas foram:

Não há. Mas, algumas (ações) pontuais através das pesquisas acadêmicas e da nova construção do observatório nacional. Com esses dados relatados pelas próprias mulheres, o programa redefine papéis e estrutura para atender aos reais objetivos, com a educação profissionalizante e com a mulher (G01).

Não. Há contatos de amizade com as comunidades. Sabemos que é fundamental, mas não temos estrutura neste momento para realizar este acompanhamento (G02).

Deveria haver por que é a lógica dentro da natureza do programa. Havia essa consideração. É fundamental porque a gente avança no acompanhamento do processo pedagógico. Não é só capacitar e jogar lá. Já é difícil capacitar imagine acompanhar. Mas o processo de formação continuada é interessante e, passa por este acompanhamento (G03).

Os gestores compreendem a importância em fazer o

acompanhamento das egressas, principalmente com o objetivo de estabelecer possíveis canais de inserção destas no mercado de Trabalho. A vinculação do acompanhamento à elaboração de pesquisas e discussões sobre a temática não atende ao que objetiva o PROMIL, ou seja, a “inclusão educacional, produtiva e social de mulheres em situação de vulnerabilidade”.

Estas respostas remetem a algumas inquietações. O que significa o não acompanhamento das egressas? Descontinuidade, problemas institucionais, como o déficit de servidores e de recursos financeiros? Dificuldades no estabelecimento de parcerias para a inserção das mulheres no mercado de Trabalho? Mais uma vez é cabível destacar que, embora a busca de respostas a estas questões não seja objeto desta pesquisa, tais elementos não podem passar despercebidos e precisam ser aprofundados em outros estudos.

Quando questionados sobre a existência de dados que comprovem a inserção das participantes do PROMIL no mercado de Trabalho, foi informado que, embora se reconheça a necessidade e importância destas informações, não há registros que possibilitem identificar a situação das egressas.

Não temos. Mas, se fossem instrumentos teríamos os portfólios⁵⁶ (G01).

Não. Sabe-se que muitas estão empregadas no mercado formal, como também sabemos que muitas optaram por serem empreendedoras, mas nada oficial (G02).

56 Portfólio é uma ferramenta metodológica presente nas diretrizes do PROMIL; ele deve ser construído ao longo da participação das mulheres nos cursos do programa; cada estudante deve ter seu portfólio individual, onde contenha seus dados pessoais, currículo, mapa da vida, atividades desenvolvidas durante o curso, certificados de participação em cursos anteriores ao Mulheres Mil, experiências de trabalho e de escolaridade. A ideia é a de construir uma metodologia de acompanhamento pré e pós participação da mulher no PROMIL.

O que se pode perceber através das respostas dos gestores quanto à inserção das mulheres no mercado de trabalho é que não existe um banco de dados onde constem tais informações, ficando, portanto, as respostas em nível do senso comum. Para um programa que se desenvolve em âmbito nacional, é fundamental que se tenha parâmetros de avaliação.

O “monitoramento e avaliação constituem umas das etapas mais sensíveis na gestão de um programa e políticas públicas, sobretudo de desenvolvimento social, ainda que sua relevância [das políticas públicas] seja inquestionável” (UNESCO, 2006, p.6), ou seja, são ferramentas que intencionam observar a transparência nas/das ações, instrumentos que auxiliam e permitem a correção dos rumos das políticas, além da democratização do acesso às informações pertinentes ao programa e/ou política.

Os gestores foram questionados se o PROMIL tem contribuído para a inserção das mulheres no mercado de Trabalho, as respostas obtidas foram:

Sim. Essa inserção não vem ocorrendo de forma direcionada para a profissionalização que foi dada no curso, mas de forma transversal, pelos conhecimentos adquiridos nos demais módulos, as mulheres têm buscado novas formas de inserção no mundo do trabalho. Ou seja, o programa tem conseguido passar autonomia laboral para as envolvidas (G01).

Sim. Em conversa com as mulheres que ingressaram no programa, verificamos que muitas se tornam autônomas, empreendedoras e outras são absorvidas no mundo no trabalho (G02).

Era a proposta, mas não posso afirmar. Mesmo sem a inserção, o programa já vale por si só. A escola Técnica tem uma importância em sim, tem profissionais de excelência, e são estes profissionais que atendem às

mulheres. Só por isso já valia a pena, só em as mulheres estarem vivenciando isto aqui (o IFS), já é uma grande diferença na vida delas (G03).

Essas falas enfatizam o conhecimento adquirido pelas estudantes por meio do módulo básico⁵⁷ ministrado nos cursos do programa; destacando a possibilidade de, com o aprendizado no curso, às mulheres serem ofertadas possibilidades de desenvolverem trabalhos autônomos, atribuem maior peso à possibilidade delas [as mulheres] criarem seus próprios empreendimentos, do que serem inseridas no mercado de trabalho formal. Considerou, ainda, a própria participação das mulheres no curso como sendo um fator, por si só relevante, independente da inserção no mercado de Trabalho.

Entretanto, como visto anteriormente, no caso das participantes da pesquisa não foi isso que aconteceu. Se consideradas as que são cooperadas da CARE, em nenhum momento foi atribuído à participação no curso, vinculação com sua atividade cotidiana. Pode parecer contraditório, uma vez que na fala dos gestores há uma preocupação com as iniciativas empreendedoras, com os trabalhos autônomos etc. Como então as egressas não mencionam essas questões? Como não visualizaram em seu cotidiano de trabalho elementos que poderiam contribuir para compreender o sentido do Trabalho cooperado, por exemplo? Além disso, os resultados apontados pelas mulheres do Coqueiral indicam que a inserção no mercado de trabalho foi muito pequena.

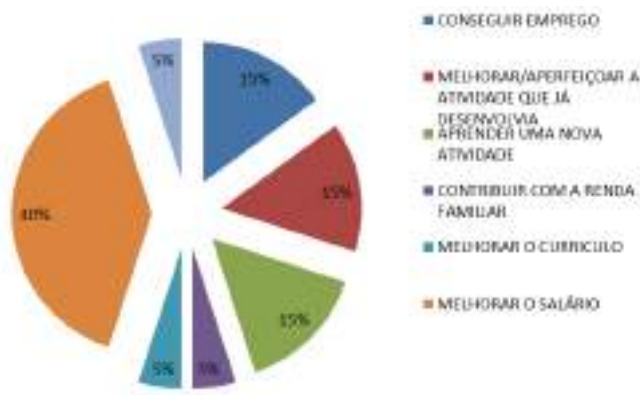
57 O plano de curso do PROMIL é composto por 02 módulos – o básico e o específico. O módulo básico consiste em disciplinas teóricas e que proporcionam às mulheres o reconhecimento do seu nível de escolaridade – noções de português, matemática, informática; bem como desperta as questões de gênero - sociologia da mulher, psicologia de gênero, noções de direito, empreendedorismo, saúde da mulher, mapa da vida, conteúdos transversais de lúdicos. Já o módulo específico diz respeito à qualificação/profissionalização propriamente dita e, é composto pelas disciplinas específicas de cada curso e da fase de imersão (estágio).

Os gestores creditam ao próprio processo do curso, seu andamento, sua operacionalização, a forma como as mulheres são inseridas no IFS, os professores e às disciplinas a elas ministradas, como sendo o diferencial do programa. Porém, ao se avaliar o cumprimento dos objetivos do PROMIL, ainda há uma grande distância entre o que está nas intenções do governo e sua efetiva operacionalização. Muito embora se saiba que a estudante do PROMIL é uma aluna regular da instituição, com todos os direitos e deveres do aluno, que se submeteu e passou por um processo seletivo, e ainda que a infraestrutura do instituto esteja à sua disposição, apenas estes fatores não garantem um dos objetivos do programa, a “inserção das egressas no mundo do Trabalho”.

3.4 A participação no PROMIL: motivação e elevação da autoestima

Ao serem questionadas sobre o que motivou a participação no Programa, as respostas indicam que o principal deles foi a possibilidade de aumento de salário (40%), seguida de obter um emprego (15%), melhorar/aperfeiçoar a atividade que já desenvolvia (15%), aprender uma nova atividade (15%), contribuir com a renda familiar (5%), melhorar o currículo (5%), conforme mostra o gráfico 11 (onze).

Gráfico 11 - Motivação para participar do PROMIL



Pode-se então inferir que o maior desejo/motivação das egressas era melhorar o salário. Essa constatação é visualizada principalmente junto às cooperadas da CARE. Já quanto às mulheres do Coqueiral, foi perceptível, principalmente, a opção “conseguir um emprego e aprender uma nova atividade”, para aquelas desempregadas.

As mulheres, em sua maioria, já participaram de cursos profissionalizantes, reconhecem a importância e a necessidade dos estudos para o ingresso no mercado de Trabalho, apesar de não terem dado continuidade aos estudos, como visto anteriormente. Ao se cruzar os dados da escolaridade por motivação, em participar do PROMIL, as respostas chamam a atenção. As estudantes que eram alfabetizadas tinham a pretensão apenas de conseguir um emprego; ao passo que as que possuíam o nível fundamental incompleto tiveram suas respostas diversificadas e pretendiam: conseguir emprego, aperfeiçoar a atividade que já desenvolviam, conseguir uma nova atividade, melhorar a renda familiar e o salário. As com o Ensino Fundamental completo afirmaram querer melhorar a renda e o salário, e as de nível médio completo pretendiam aperfeiçoar a atividade que já desenvolviam.

Ou seja, o curso indicou para as egressas, possibilidades de crescimento em se tratando de suas perspectivas educacional e profissional, as estudantes com menor nível de escolaridade eram as mais motivadas, o que leva a crer que elas tributaram ao curso um meio para mudar de vida, ao passo que as que tinham maior nível de escolaridade [que já tiveram a oportunidade de estudar], possuíam pretensões mais limitadas em relação ao curso. O gráfico 12 (doze) ilustra bem essa situação.

Gráfico 12



Quando questionadas sobre o que significou a experiência vivenciada no PROMIL para a vida pessoal e profissional, as respostas indicam que, na grande maioria das falas, há um significado expresso com relação aos aspectos pessoais. Eles se sobressaem muito mais do que aqueles relativos ao profissional. Todas afirmaram melhoria na autoestima, revelada por meio da valorização pessoal, ao fato de frequentar outros ambientes públicos e – de forma especial o IFS –, conhecer os seus direitos, melhoria da timidez, acessar redes sociais, dentre outros.

Melhorou a minha autoestima, aprendi a me valorizar mais, a lutar pelos meus direitos (EQ1).

Aumento a minha autoestima, eu não sabia o que era isso, eu não saía de casa e hoje já saí, já me sinto bem. Lá teve a professora de psicologia e de direitos

da mulher, eu fiquei encantada com tudo e hoje sou diferente (EQ2).

Diminuiu minha timidez e me ajudou nas tarefas de casa (EQ4).

Mudou totalmente a minha vida, nunca pensei em ser estudante e ainda mais do IFS (EQ6).

Eu abri um “face” (facebook) para mim (ESM6).

Além disso, o fato de receberem um auxílio financeiro contribuiu para que alguns elementos de ordem pessoal também tivessem relevância, como pode ser observado nas falas a seguir:

A remuneração ajudou porque fiz algumas coisas com o dinheiro, eu comprei o piso da minha casa (EQ3).

O dinheiro que recebi no curso me ajudou a comprar minha prótese dentária – melhorou meu cartão de visitas (EQ5).

O dinheiro que eu recebia eu fui juntando e consegui ir pra são Paulo (ESM3).

A diminuição da timidez, o acesso à informação sobre os direitos da mulher, a possibilidade de mudar o visual, de fazer uma viagem, de adentrar ao mundo virtual e de estabelecer novas relações, marcam a participação das egressas do PROMIL de significados, que vão além da qualificação e do aprendizado profissional. Esses aspectos foram constantemente ressaltados nas falas das participantes da pesquisa e que se destacaram ao falarem da experiência vivenciada no PROMIL.

Isso denota que tais mulheres vivem, de fato, em um mundo desigual, perverso e cuja lógica é a expropriação do próprio sentido

da vida, quando questões aparentemente de pequeno alcance acabam tendo um grande significado e que se manifestam com maior intensidade do que mesmo a própria inserção no mercado de trabalho e o aumento da escolarização. A falta de informação e de compreensão da sociedade em que vivem, suas contradições e formas de exploração, levam, muitas vezes, a naturalização da situação em que vivem e a compreenderem que tais benefícios são formas de reconhecer sua cidadania.

Escamoteiam-se as reais causas da exclusão e desigualdade sociais, posto que essas são percebidas como questões pessoais e não coletivas, configurando-se como se a responsabilidade pela situação vivenciada pelas mulheres fosse delas, e não fruto das desigualdades inerentes à ordem capitalista vigente.

Além de mudanças mencionadas na vida pessoal, outros depoimentos revelam um novo sentido que passaram a dar ao seu ambiente de Trabalho.

Melhorou a maneira de agir aqui no trabalho, de me relacionar (ESM1).

Aqui dentro da própria cooperativa me integrei mais com os colegas de trabalho (ESM2)

Mudei de ramo, de pegar carregos agora tenho uma "vendinha". Foi a melhor coisa que me aconteceu (EQ6).

As falas acima reforçam a melhoria das relações interpessoais na vida das mulheres que refletem, nos próprios locais de Trabalho, a exemplo de saber ouvir e ter uma maior integração com colegas.

O PROMIL se propõe a trabalhar com mulheres com baixa autoestima, procurando meios para modificar este quadro. Assim,

embora o aumento da escolarização e da inserção no mercado de trabalho não tenha apresentado o resultado desejado, a autoestima foi um elemento muito presente nas falas das egressas. Um aspecto que chama a atenção nesse processo é o fato de algumas egressas expressarem o orgulho de serem alunas do IFS. “Ser estudante do IFS” é, para muitas, um diferencial em suas vidas.

A gente não estudava e de repente se viu como aluna do IFS (EQ1).

A experiência da formatura foi muito bela (ESM6).

São os mesmos professores da meninada lá, ninguém trata a gente diferente (EQ6).

Foi uma oportunidade única para nós do Coqueiral. A coordenação e os professores tratou a gente muito bem (EQ5).

Esse diferencial reflete a trajetória de vida dessas mulheres que sempre viveram, em sua maioria, em situação de extrema desigualdade social, tanto no que diz respeito ao acesso aos bens e serviços, quanto do seu papel de mulher na sociedade. A equidade tão propalada é algo longe da realidade das egressas, por mais que o IFS e sua equipe tenha se esforçado para promover um momento de inclusão educacional destas.

A logística que o IFS proporcionou às participantes do curso contribuiu para que se sentissem acolhidas e integradas ao processo educacional, mesmo que momentaneamente, o que refletiu na melhoria da autoestima destas. A elas foi oferecido o transporte, fardamento e auxílio financeiro, além de realizar a cerimônia de encerramento do curso nos moldes de uma colação de grau, fato que marcou a vida das estudantes, pois, simbolicamente, elas puderam vivenciar um ritual de passagem, quando se confirmou a conclusão do curso.

A gente tinha tudo: farda, carro na porta pra levar a gente (EQ3).

A forma de ingresso na Educação profissional também se constituiu em um diferencial no Programa, uma vez que, para se tornar estudante dos Institutos Federais, é necessário se submeter a uma seleção rigorosa, composta por exame de seleção ou vestibular, com concorrência acirrada. O programa permite a inserção na Educação profissional sem esta seletividade.

Além disso, o Programa proporcionou às mulheres estarem em lugares novos e ainda não frequentados por elas. Muitas mulheres nunca tinham saído do seu cotidiano e conhecido locais diferentes dos costumeiros e restritos às suas comunidades.

Eu entrei num hotel, coisa que nunca tinha entrado (EQ3).

Sim, eu aproveitei bastante, eu viajei, fiquei em hotéis, me divertir, conheci pessoas, vi experiências maravilhosas e desejei aquilo pra mim também, quem sabe um dia (ESM2).

Para algumas das participantes, o curso era um momento de “terapia”, uma vez que afirmam que, estando em sala de aula, esqueciam dos problemas cotidianos.

Passava o tempo, me distraia (ESM1).

Sim, foi muito bom, foi uma aprendizagem muito boa pra vida, fazia a gente rir, eu ia com depressão e saía de lá melhor (ESM5).

De acordo com o PROMIL, elevar a autoestima das participantes, diz respeito às mudanças, de caráter individual,

sofridas por cada mulher, e que proporcionou a elas um melhor entendimento de si mesmas e do meio em que vivem (BRASIL, 2011). Considerando essa definição e as falas das mulheres, pode-se considerar, se comparado aos dois eixos de análise anteriormente discutidos, que esse objetivo teve um maior impacto junto as participantes da pesquisa. As mulheres pesquisadas afirmaram que as mudanças de ordem pessoal que ocorreram em suas vidas, por meio do programa, foram substanciais.

Tais mudanças, como já mencionado, aparecem de diversas formas: melhoria nas relações interpessoais, conhecimentos de direitos sociais, maior facilidade de comunicação, possibilidade de realização de alguns sonhos, saída do espaço privado para outros espaços públicos, acesso às redes sociais, melhoria da aparência física, a oportunidade de conhecer lugares e pessoas diferentes, entre outros. Todas essas questões, sempre acentuadas nas falas das participantes da pesquisa, representam mudanças em suas vidas, historicamente cerceada de um mínimo de cidadania e justiça.

3.5 A operacionalização do PROMIL em Aracaju

O PROMIL em Aracaju tem sido operacionalizado desde 2007. Para tanto, tem contado com servidores do IFS, gestores do programa, que apresentam as seguintes características: possuem mestrado (33,3%) e doutorado (67,7%), a maioria é do sexo feminino (67,7%); casados (67,7%); com idade compreendida entre 41 (quarenta e um) a 50 (cinquenta) anos; e com tempo de serviço no Instituto com variação de 06 a mais de 20 anos, enquanto gestores do Programa, entre 10 (dez) meses a 02 (dois) anos.

Como mencionado no item que trata do PROMIL, a sua implantação no Brasil aconteceu mediante uma parceria

estabelecida com o Canadá. Tal parceria, conforme explicitado pelos gestores entrevistados, foi fruto de relações estabelecidas por alguns gestores dirigentes das Escolas Técnicas que, ao participarem de eventos e convênios internacionais, identificaram a possibilidade de desenvolver o programa no Brasil. Coincidentemente, o Brasil passava por um processo de reestruturação de sua economia, com a adoção de vários programas de qualificação, visando o treinamento da mão-de-obra, mediante um cenário de competitividade mundial. Os IF's foram escolhidos tendo em vista a experiência já desenvolvida e consolidada no âmbito da Educação profissional. As falas dos gestores participantes da pesquisa revelam bem esse processo.

Foi a junção de vários órgãos (OEI, SETEC, MEC, ASSOCIAÇÃO DOS COLLEGE CANADENSES - CCAA, CONIF). Os IF's eram as instituições que mais se aproximavam ao que os college queriam, elas trabalhavam com o ensino profissionalizante, isto ocorreu em 2006 (G01).

A participação foi efetiva, tanto que o investimento do IFS foi 04 vezes superior ao do Canadá, mas cabe lembrar que eles nos impulsionaram (G02).

Primeiro foi uma meta da SETEC – a presença forte de gestores que participavam de atividades internacionais e que desejavam fortalecer suas gestões, ampliar as ações. Esses gestores eram pessoas que já tinham uma trajetória dentro da educação profissional no Brasil, eram diretores de Escolas Técnicas e que sabiam o que queriam, entendiam o que queriam e onde queriam chegar. Eles buscavam muito por convênios (G03).

Durante 05 (cinco) anos, o PROMIL se desenvolveu por meio dessa parceria com o Canadá, mas em 2011 se tornou política pública, sendo um dos eixos da política de qualificação profissional no Brasil e

tendo os IF's como seus responsáveis. Segundo os gestores participantes da pesquisa, esse fato trouxe mudanças na natureza do Programa. As falas indicam a sua ampliação, o estabelecimento de novas parcerias e um maior investimento por parte do governo brasileiro.

Houve a abrangência de outros estados brasileiros e, com isso, mais mulheres. A promoção da metodologia ocorreu para outros técnicos e corpo docente do IFS. Melhorou no âmbito das parcerias, pois outros parceiros (público/privado) puderam contribuir de forma mais efetiva para a execução do programa, e não ficamos mais presos ao Canadá. Aumentou as equipes, deu maior visibilidade aos IFS nas comunidades (G01).

O IFS vem acompanhando e investindo cada vez mais (G02).

Consolidou o programa. Era um objetivo implícito na cabeça dos gestores, eles sempre souberam e quiseram isso. Hoje com uma presidente mulher, ela precisava de um programa que marcasse a sua gestão, sobretudo com as mulheres trabalhadoras e excluídas. Abriu rubrica, consolidou as perspectivas e, a tendência é ampliar. O Estado quer e as mulheres precisam. Desde o governo Lula já havia uma sinalização neste sentido, ele (Lula) como sendo fruto do ensino profissionalizante, do sistema S, tinha uma dívida de honra. Ele procurou estruturar a rede de educação profissional e tecnológica e a proposta de programa como o PROMIL chegou na hora certa (G03).

Tratar o PROMIL como um dos eixos da política de qualificação profissional, no âmbito do Programa Brasil Sem Miséria, se coaduna com o que previa o governo Lula, ou seja,

o tratamento a ser dado à educação profissional, anunciado pelo Ministério da Educação ao início do Governo Lula, seria de reconstruí-la como política pública e "corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira

explicita dissociaram a educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 02)

As análises já feitas anteriormente mostram que, no caso do PROMIL, apesar de seus objetivos conterem a previsão de integrar as ações de qualificação à Educação Básica, não houve, nos cursos em apreço, um avanço no sentido de elevar a escolaridade das mulheres envolvidas. A qualificação se deu em módulos (básico e específico), tal como era o modelo do PLANFOR, e tratou-se de cursos aligeirados.

Os resultados da pesquisa mostram que todos os gestores possuem conhecimento dos objetivos do Programa e do que preconiza o PROMIL na esfera nacional:

Oportunizar a todas as mulheres brasileiras carentes de recursos socioeconômicos a inserção na educação profissionalizante, através de formação e de elevação da autoestima (G01⁵⁸).

Atender mulheres do norte e nordeste do Brasil, de comunidades carentes e com a aplicação da metodologia ARAP do Canadá (G02).

Dar capacitação às mulheres de comunidades desfavorecidas. A SETEC tinha interesse em fazer convênios internacionais. Certificação para mulheres que já tinham habilidades prévias – para isto havia uma metodologia no Canadá (ARAP), então fomos ver no Canadá. Os objetivos são, portanto, certificar e capacitar (G03).

Existe, por parte dos gestores, clareza quanto aos objetivos, às etapas de execução do programa, e à metodologia utilizada. De

58 Aqui os códigos devem ser entendidos da seguinte forma: G – refere-se a gestor, e os numerais que o acompanham, diferenciam os mesmos entre si. Esses números foram definidos de acordo com a sequência das entrevistas realizadas.

acordo com a fala de um deles, essa metodologia tem como referência, e segue, a experiência desenvolvida no Canadá. Adaptada ao Brasil, procura-se “identificar os saberes” do público envolvido.

Ideia baseada nos Colleges canadenses, onde havia escritórios modelos de acesso (que recebem e acolhem). É uma contrapartida que a escola dá a sociedade, é a ampliação e a inovação das funções sociais da escola. No Canadá a estrutura existente nos surpreende, tudo lá é pensado no aluno, no que é melhor pra ele. As salas de aulas são feitas pensando nas aulas que terão ali, lá (no Canadá) eles tem a metodologia ARAP que certifica pessoas com saberes e habilidades prévias, e foi isto que tentou se aplicar no Brasil (G03).

A metodologia “Identificação de Saberes” – que acontecem em Brasília e também pelas multiplicações que a gestão institucional faz em cada campus quando há mudança de gestores – utilizando o guia metodológico e toda logística do nacional (G01).

O que chama a atenção é que essa “busca de saberes” foi pouco ampliada, quando implantados e desenvolvidos os cursos em análise (artesanato e camareira). Segundo relato das participantes da pesquisa, já analisado anteriormente, não houve um diagnóstico prévio das potencialidades locais e do público envolvido, bem como a escolha das participantes. Seguem as falas dos gestores quanto aos critérios de escolha:

Que as comunidades estejam em territórios que tenham Índice de Desenvolvimento Humano - IDH em desequilíbrio com os índices ideais. Que tenham IF's ou unidades Campos/Polos inseridas na mesma localidade ou próximas; além de estar dentro do parâmetro de baixa renda e baixa escolaridade (G01).

Que a comunidade seja bastante carente (G02).

Na época, com minha experiência de atuação e formação (trabalho com resíduos sólidos) era imprescindível fazer este estudo prévio, então fomos atrás da CARE, hoje já não sei os motivos (G03).

As respostas demonstram que houve preocupação voltada para a escolha da comunidade, porém, ficou notório que apenas o aspecto da carência da comunidade foi levado em consideração, tendo sido desconsideradas as potencialidades em se tratando da economia local e do curso que melhor se adequaria para cada uma das comunidades. Apenas um gestor apontou a necessidade de conhecer as particularidades da comunidade, tendo realizado estudo prévio para implantar um curso que melhor se adequasse. Mesmo assim, o resultado não contribuiu para agregar valor à atividade desenvolvida, conforme relatam as cooperadas da CARE.

As pessoas têm acesso ao PROMIL em Aracaju por meio de divulgação realizada no site do IFS, rádios, informações fornecidas pelas próprias egressas e parceiros. Além disso, a inscrição ocorre nas comunidades, contando-se, para tanto, com a colaboração dos parceiros e da rede de Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). A seleção ocorre por meio de entrevistas.

Divulga-se através das redes radiofônicas e pelas próprias mulheres egressas. Portais de sites por campus dos IF's. A inscrição por meio de formulários construídos pelos gestores e repassados pelos parceiros mais próximos da comunidade, (escolas, CRAS, colônias de pescadores, ONG).

Escolha da comunidade, entrevista para conhecer o perfil das mulheres e seleção das mesmas (G02).

Já a inserção dos gestores no programa ocorreu, em sua maioria, por meio de convite (67,7%), embora, também, em menor

proporção tenha se utilizado o edital (33,3%). A predominância do convite demonstra que o critério obedeceu a questões de cunho político institucional, o que fere ao princípio da administração pública da impessoalidade. Os editais tornam públicos os critérios que devem ser estabelecidos e seguidos, dando uma maior transparência aos processos internos da instituição.

A maioria dos gestores (67,7%) foi capacitada para participar do programa, por meio de curso específico. Essa é uma questão importante no Programa, uma vez que, como diz com Luck (2000, p.29),

considerando-se, de um lado, a multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das instituições, que impõem novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada.

O processo de capacitação também é importante porque oportuniza aos gestores o conhecimento dos objetivos, metodologia, concepção de Educação contida nos documentos e o processo de operacionalização. No que diz respeito à concepção de Educação, os gestores afirmaram:

Voltada para a formação de cidadão crítico-reflexivo. Por mais que tenha a parte profissionalizante, os outros 02 módulos do eixo central (cidadania, sociologia de gênero) são muito mais fortes (G01).

Voltada a atender o mercado de trabalho e voltada para a formação de cidadão crítico-reflexivo. O interesse do IFS é permitir que essas mulheres sejam inseridas no mundo do trabalho, mas entendendo que para tanto precisam ser cidadãs. (G02)

Voltada a atender o mercado de trabalho. Voltada para a

formação de cidadão crítico-reflexivo. Também tem outra vertente – a questão do seu próprio negócio, ela mesma ter sua autonomia com seu próprio negócio (G03).

O que se viu como resultados dessa pesquisa, até agora, foi que há uma distância entre o que está previsto e compreendido como uma concepção avançada de Educação profissional e os resultados alcançados pelo Programa entre as mulheres, sujeitos desta pesquisa. Primeiro porque, mesmo que o foco esteja voltado para o mercado, não atingiu aos objetivos, uma vez que o tipo de curso, a inserção destas no mercado de Trabalho, foram questões apresentadas pelas participantes da pesquisa como algo distante da sua realidade. No que diz respeito a torná-las cidadãs críticas, se observou, nas falas das mulheres, alguns avanços no sentido de compreender melhor alguns direitos sociais. Entretanto, a reprodução do discurso e culpabilidade individual no sentido de não conseguir estudar, de continuar os estudos, por exemplo, mostra que esse avanço na consciência coletiva das mesmas ainda é incipiente, senão inexistente.

Os gestores enfatizam a divisão do curso por módulo⁵⁹ como sendo algo “forte”. Ao compor o currículo do curso com a parte básica e a parte técnica da formação, de forma distinta, ocorre a fragmentação dos conteúdos, algo que pode contribuir, inclusive, para a própria dificuldade das egressas na relação entre os ensinamentos adquiridos e a sua realidade laborativa. Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.6) destacam:

[...] um currículo integrado tem o trabalho como princípio educativo, no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das

⁵⁹ Nos anexos, desta pesquisa, estão dispostos os planos de curso, onde é possível visualizar a composição dos módulos básico e específico dos cursos do PROMIL. Composto por disciplinas como cidadania, direito e saúde da mulher, psicologia e sociologia de gênero.

Ciências e das Artes e da Tecnologia. Um currículo assim concebido baseia-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidade e potencialidades. Baseia-se, ainda, numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros. Nessa perspectiva, não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, posto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, estas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente.

Portanto, como já afirmado antes, mesmo que se tenha a intencionalidade a partir do governo Lula, em se construir uma política de Educação profissional diferenciada, o PROMIL reflete, com a fragmentação dos conteúdos em módulos, que os avanços estão ainda no nível do discurso. Não se pode deixar de considerar que as disciplinas que compõem os módulos básicos dos cursos são relevantes e têm a intencionalidade de contribuir para a visão de mundo das educandas, quando é ofertado às mesmas, disciplinas voltadas para a formação cidadã. O que chama a atenção é essa fragmentação entre conteúdos, quando o conhecimento pode ocorrer de forma transversal. Além disso, deve haver um compromisso efetivo com a formação básica das estudantes, de modo que não haja uma centralidade, mesmo que aligeirada, na formação puramente técnica. Esta conjugação de cursos básicos e técnicos não é fruto de decisões locais, faz parte de uma diretriz nacional. A este respeito pode-se enfatizar que apesar das declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação específica, a política de Educação

profissional processa-se mediante programas focais, ou seja,

a oferta desses cursos, como parte da política de educação profissional, objetivava atender a demandas por qualificação e requalificação profissional da população adulta de baixa escolaridade por intermédio de uma rede específica de cursos de curta duração, completamente dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 05).

Outro fator que necessita destaque nas falas dos gestores é o fato de 75% afirmarem que a Educação preconizada pelo PROMIL é a que está voltada para o mercado de Trabalho. Tal afirmação corrobora com as ideias preconizadas pela Teoria do Capital Humano, que considera a Educação como um instrumento, meramente produtivo. Porém, em contraponto, a esta teoria, e como já visto (nesta mesma pesquisa), a Educação tem papel fundamental na busca da formação de cidadãos críticos reflexivos.

Ao que parece, os gestores corroboram com a ideia de que a Educação Profissional e Tecnológica, com destaque para o PROMIL, é estabelecida de acordo com a função social delegada aos Institutos Federais, ao terem suas atribuições ampliadas por ocasião da sua formação [dos Institutos]. Quando os gestores atribuem a execução do Mulheres Mil à função social que os IF's devem desenvolver, é necessário entender a que se refere esta função. Ao se tratar da nova realidade da Educação Profissional e Tecnológica, é possível compreender, segundo Santos e Rodrigues (2012, p.7), que

a Educação Profissional e Tecnológica, na última década, como uma das principais políticas públicas implantadas pelo Governo Federal na área da educação, sendo composta por um conjunto de ações e programas

desde a reformulação das Escolas Técnicas e Centros Tecnológicos com a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, até programas focalizados como o Mulheres Mil.

Estes mesmos autores destacam que quando ocorreu a mudança na política de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, com a ampliação das instituições que forneciam este tipo de Educação, a concepção de Educação que se pretendia fomentar nos Institutos Federais era a que estava inserida no planejamento de uma nação soberana, democrática e comprometida com a emancipação humana e o mundo do Trabalho. Naquela ocasião, o secretário de Educação Profissional e Tecnológica do período, Eliezer Pacheco (BRASIL, 2011, p.15), destacou que os IF`s estavam voltados para “uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios, e mais, na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele”.

Entretanto, o processo de operacionalização do PROMIL tem enfrentado algumas dificuldades. Os gestores apontaram, por exemplo, questões de cunho financeiro e de pessoal, isto porque os profissionais que executam o programa não recebem qualquer tipo de *pró-labore* para desenvolverem as ações do programa. Deste modo, ao se comparar todo incentivo financeiro que os demais programas geridos nos IF`s proporcionam (a exemplo do PRONATEC), fica perceptível que existe diferenciação entre as iniciativas.

Administrar o cumprimento metodológico de forma total pelos gestores locais, sem que estes coloquem em primeiro plano a recompensa financeira. A estrutura do programa nacional deveria ter pensado em maior número de recursos humanos recompensados financeiramente para que pudesse atingir a todos os setores que o programa precisa alcançar, a exemplo do PRONATEC (G01).

Falta de pró-labore, o corpo de gestores do Mulheres Mil não existia. A escola precisou ser sensibilizada para abraçar o PROMIL. Todos os professores e técnicos deveriam ser remunerados, pois este era um dos gargalos do programa (G03).

Precisaríamos de mais apoio técnico e financeiro para consolidar melhor o programa (G02).

O quantitativo de recursos humanos envolvidos na execução do programa também foi apontado pelos gestores como sendo um problema a ser enfrentado. A equipe técnica⁶⁰ que atua no PROMIL, o faz sem nenhuma função gratificada, o que ocasiona dificuldade em se construir esta equipe de apoio técnico para trabalhar junto às mulheres. Embora no guia metodológico do programa conste que é necessário, para o desenvolvimento do PROMIL, a composição de uma equipe técnica capaz de atender às mulheres nas perspectivas educacionais e psicossociais, este mesmo documento não prevê as reais condições para a formação desta equipe (BRASIL, 2006).

Assim, ficou notório que a falta de recursos financeiros, que implica na falta de recursos humanos, são as maiores dificuldades enfrentadas pelo programa. Ao ser comparado com o PRONATEC, percebe-se a disparidade entre os financiamentos destinados a cada iniciativa. Portanto, esta crítica provoca, também, questionamentos: Em se tratando da mesma política pública, a saber, a da Educação Profissional e Tecnológica, como

60 No caso de Aracaju, além das 02 coordenadoras locais, existe uma equipe técnica de apoio composta por 02 assistentes sociais e 01 pedagoga, tais profissionais atuam junto ao desenvolvimento e operacionalização do programa; exercem funções burocráticas (folha de pagamento, parceria com órgãos externos); acompanham as estudantes em sala de aula com a aplicação da metodologia ARAP, e no tocante às questões pessoais (casos de violência doméstica, dificuldades de relacionamento e de aprendizado). Porém, não são dispensadas de suas atribuições privativas no instituto (o que acarreta em sobrecarga de trabalho), nem são remuneradas com funções gratificadas para comporem esta equipe. A adesão é voluntária e de acordo com o compromisso e interesse de cada profissional, o que por vezes dificulta a formação de uma equipe técnica desta natureza. (*informações obtidas durante a aplicação dos questionários junto aos gestores*)

justificar a escassez de recursos destinados a um programa, ao passo que um outro (o PRONATEC) - gestado e desenvolvido pela mesma Secretaria Nacional (SETEC), e pelas mesmas Instituições (Institutos Federais), apresentem tamanha disparidade de recursos?

A escassez de recursos financeiros para atender às demandas do curso vem à tona, pois sem os mesmos, algumas barreiras para a operacionalização dos cursos do PROMIL podem não ser superadas. Quanto a isto, Luck (2000, p. 14) enfatiza que a responsabilidade maior do dirigente [do gestor] é garantir “recursos necessários para o bom funcionamento da unidade [do programa], sendo a precariedade de recursos considerada como o maior impedimento à realização do seu trabalho”. Aqui, portanto, entende-se como precariedade de recursos tanto a falta de financiamento do quadro do pessoal envolvido no curso, quanto a não garantia da logística que o curso exige⁶¹.

Hoje, ao se pensar em Educação profissional, é indispensável que o olhar se volte para os Institutos Federais e suas ofertas de ensino, pesquisa e extensão. Com os IFS é sabido que a Educação Profissional e Tecnológica sofreu significativo avanço. O papel do Mulheres Mil neste contexto é tímido, ao se comparar com outras iniciativas desta natureza, como já mencionado o caso do PRONATEC⁶². Se houve um crescimento da rede de Educação Profissional e Tecnológica, e ela implica no desenvolvimento de programas que respondam às necessidades de execução da função social das instituições que compõem esta rede, faz-se necessário que se analise essas

61 Tanto os gestores como as mulheres entrevistadas apontaram como dificuldade a ausência de local adequado para que os filhos ficassem quando as mães estavam participando das atividades inerentes ao curso.

62 No decorrer da presente pesquisa, o Instituto Federal de Sergipe divulgou que, a partir do ano letivo de 2014 o PROMIL será ofertado na modalidade PRONATEC. Esta informação reforça a necessidade da comparação feita no presente texto. (Disponível em: http://www.ifs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2208:programa-mulheres-mil-sera-inserido-no-pronatec-a-partir-de-2014&catid=9:novas-noticias&Itemid=126. Acessado em 13 de junho de 2013).

distorções. O Mulheres Mil nasceu introvertido e pontual, em regime de experimentação para, só posteriormente, tomar um caráter de política pública; é uma ação aligeirada (a duração dos cursos do PROMIL é de 10 meses), que se propõem a alcançar patamares subjetivos (autoestima), tendo como problemática a ser enfrentada a falta de incentivo financeiro para a equipe técnica que compõe seu quadro - docentes, gestores e técnicos administrativos.

Já o PRONATEC, de acordo com Santos e Rodrigues (2012, p.2), é compreendido como o centro do debate acerca da Educação Profissional Tecnológica na atualidade. Foi criado pelo governo federal brasileiro, por meio da Lei 12.513, em 26 de dezembro de 2011, e se constitui como um conjunto de ações que visam ampliar a oferta de vagas na Educação Profissional Tecnológica brasileira. Tal programa tem metas ousadas e visa atender a oito milhões de beneficiados. Sobre isso, estes autores enfatizam:

Para atingir suas metas, os objetivos do Pronatec são: expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Técnica de nível médio e de cursos e programas de Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores; fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e Tecnológica; contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio Público, por meio da Educação Profissional e; ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio do incremento da formação profissional (SANTOS; RODRIGUES, 2012, p.8).

Portanto, as diferenças entre os dois programas são bem delineadas, e acabam servindo de comparação com o PROMIL em vários aspectos.

Somadas às dificuldades de ordem financeira, os gestores também apontaram questões de logística, ligadas diretamente à operacionalização do programa, a exemplo da falta de estrutura

para receber os filhos das estudantes.

Maior apoio técnico, maior apoio financeiro, transporte, falta de estrutura para receber as crianças que elas trazem para o IFS (G02).

Tal situação é também elencada pelas participantes da pesquisa como um dos problemas enfrentados durante a realização do curso, ou seja, a ausência de um local adequado para deixarem os filhos pequenos enquanto estudavam. Por serem, algumas mulheres, mães com crianças pequenas, a condição para participarem do curso era levar os seus filhos ao IFS, uma vez que, se ficassem na creche, não daria tempo de pegá-las após o término do curso e do horário de expediente da creche. Assim sendo, responderam:

Não tinha lugar no IFS pra a gente deixar nossos filhos, deviam pensar nisso (EQ4).

Era bom que, na hora que a gente tivesse lá na sala de aula, nossos meninos tivessem por perto, com alguém tomando conta, fazendo alguma atividade com eles (ESM2).

Isto não pode ser configurado como um fato isolado, sem importância. A mulher está ligada à figura materna, aos cuidados com a família e, nas instâncias ocupadas por elas, é tarefa difícil se desvencilhar deste papel. Para explicar isto, pode-se embasar em Santos (2009), quando esta retrata, historicamente, o papel da mulher na sociedade, apontando que

Seu papel [da mulher] se restringiu às tarefas domésticas ou às campestres ordenadas pelo marido. Se não se casavam, a clausura dos conventos era também uma opção sombria. Na verdade até a Primeira Guerra Mundial, só os homens eram considerados cidadãos. Os homens eram destinados aos grandes feitos, às

conquistas, e as mulheres a darem à luz os filhos e a cuidar deles. A participação feminina fora do lar ocorre em razoável escala quando acontecem as duas grandes guerras, pois, enquanto milhares de homens foram recrutados para serviços bélicos, elas precisaram substituí-los em suas respectivas funções nas fábricas e no campo (SANTOS, 2009, p. 42).

Os gestores apresentaram outras dificuldades enfrentadas quanto à operacionalização do PROMIL. As respostas obtidas remetem à observação acerca do perfil das estudantes frente às exigências do curso; à necessidade de continuidade do vínculo do IFS para com as egressas; a estrutura do curso [logística] em relação ao atendimento das mulheres que possuem filhos e necessitam de local apropriado para deixá-los enquanto estudam.

Já as egressas, afirmaram que o curso foi muito rápido, tendo desejado que o mesmo continuasse, e que elas fossem acompanhadas após o término. Reforçando a ideia, já exposta, de que os cursos desta natureza são aligeirados e que, de fato, não existe acompanhamento por parte do IFS às egressas:

Sim. O projeto deveria continuar (EQ1).

Sim, a maneira que terminou foi muito rápida, foi como se cortasse o umbigo (ESM6).

Sim. Deviam acompanhar a gente, deviam continuar a nos ajudar (EQ6).

Por outro lado, foram indicadas algumas facilidades encontradas na realização dos cursos. Uma delas diz respeito ao apoio político administrativo da gestão do MEC/SETEC, e do Reitor do Instituto Federal de Sergipe.

Apoio do gestor maior, disponibilidade dos servidores para atender o programa, preocupação da instituição, com a inclusão (G02).

Tinha uma boa vontade e a pressão política do gestor nacional do programa; ele foi, pessoalmente em cada IFS, sensibilizar o gestor local (G03).

O apoio institucional é fundamental para o desenvolvimento do Programa, embora, ao ter se tornado parte da política de qualificação do IFS, o programa passou a ter um caráter institucional, não dependendo apenas da vontade do gestor para ser executado. Entretanto, quando ocorre a aproximação e o interesse do gestor maior pela atividade, ela acaba recebendo uma importância dentro da instituição, o que facilita o seu desenvolvimento.

Outro aspecto importante no processo de operacionalização do PROMIL em Sergipe, diz respeito à gestão do Programa. Segundo os gestores, ela acontece de forma linear e democrática. Há uma prática na qual se utiliza sempre o diálogo para a tomada de decisões.

De maneira linear (sem poderes/ sem colocar a hierarquia em primeiro plano). E local, entre gestores, é de forma democrática – ouvindo e trazendo as experiências entre campus –, estabelecendo diálogos (G01).

A operacionalização do PROMIL tem passado por um processo de implantação de novas propostas, consolidação do que já vinha sendo desenvolvido, e conforme a análise aqui realizada, é permeada por vários desafios. Como todo programa relativamente novo, requer avaliações constantes, principalmente no sentido de que seja verificado se os objetivos propostos estão sendo alcançados, quais as dificuldades enfrentadas. As fontes disponíveis para pesquisa do PROMIL são, quase sempre, documentos oficiais do próprio MEC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Com o propósito de analisar o PROMIL em Sergipe, este estudo percorreu o caminho investigativo de forma a responder as hipóteses e os objetivos elencados. No que diz respeito aos objetivos definidos como foco desse estudo, apresentam-se: inserção no mercado de Trabalho, aumento da escolarização e da autoestima, é possível concluir que eles estão parcialmente sendo alcançados pelo PROMIL/IFS/Aracaju, principalmente no que diz respeito à inserção e/ou retorno das mulheres ao mercado de trabalho e à elevação da escolaridade destas.

Embora as questões ligadas ao Trabalho, renda e a escolaridade, previstas no objetivo nacional do programa não tenham sido alcançadas satisfatoriamente, é irrefutável que o programa tem proporcionado às mulheres a elevação da sua autoestima, despertando as mesmas para a inserção em cursos profissionalizantes, conhecimentos sobre alguns direitos sociais; saída do mundo privado para outros ambientes públicos antes não frequentados; entre outros. Estes fatos, numa conjuntura social amparada em padrões machistas e patriarcais, têm relevância e contribuem para que se traga ao centro de debates, aspectos importantes da participação da mulher na sociedade. Entretanto, sabe-se que a questão da mulher e essa participação envolvem outros elementos que vão além da elevação da autoestima.

No caso da inserção das mulheres no mercado de Trabalho, sabe-se, por exemplo, que este é marcado por significativas e persistentes desigualdades de gênero. De acordo com Abramo (2001), são questões que devem ser levadas em consideração nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas em geral e, em particular, das políticas de emprego, inclusão e redução da pobreza. A taxa de participação das mulheres no mercado de trabalho é um indicador importante para analisar a evolução dos

níveis de igualdade de gênero existentes em uma sociedade e um dos caminhos encontrados para diminuir a desigualdade estabelecida, é a inserção no mercado de Trabalho. No caso das egressas do PROMIL/IFS/Aracaju, essa situação se agrava dado o perfil que apresentam e que revela condições de extrema desigualdade social.

A pesquisa mostrou também as dificuldades enfrentadas pelas mulheres para a continuidade dos estudos. A condição de ser mulher, por vezes, limita as possibilidades de vida social, política e econômica. Isto devido aos imperativos da função da maternidade, e da própria condição histórica de desvantagem da mulher em sociedade.

O público feminino, ao qual se destina o PROMIL, vivencia, historicamente, processos de exclusão e precariedade. Faz parte do seu cotidiano situações de desemprego, subemprego, trabalhos temporários, precários e preenchem os quadros de ocupações que exigem pouca ou nenhuma qualificação.

Sabe-se que um Programa por si só não teria a condição de garantir, em uma sociedade regida pelo desemprego estrutural, a inserção das mulheres no mercado de Trabalho. Convém pontuar também que a elevação da escolaridade não ocorre espontaneamente, apenas a partir de um estímulo às mulheres participantes do Programa. Questões maiores precisam ser compreendidas.

Próprio da lógica de acumulação do capital e da sua reprodução, é necessário existir uma mão de obra sobrando. Além disso, como afirma Mézáros (2008), a política educacional, estando voltada aos interesses do capital, provoca uma formação limitada, sendo preciso romper com esta lógica para que se estabeleça uma transformação social qualitativa. Para este autor, é necessário romper com a lógica do capital se o desejo for uma Educação que não subordine, mas que emancipe. A abordagem educacional tem que adotar a totalidade

das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora.

O que esses programas fazem, aspectos contraditórios das políticas sociais, é camuflar uma realidade ao indicarem que vão “incluir produtiva e socialmente” essas mulheres, quando na verdade o processo de exclusão inerente do modo de produção capitalista é muito mais amplo. Em um contexto onde o capitalismo dita as regras, no qual a Educação está a seu serviço, é fundamental existir sempre uma massa de trabalhadores sem escolarização e qualificação, e que poderão contribuir com a sua reprodução, servindo como reserva e regulação de mão de obra.

Quanto à operacionalização do programa, os resultados indicam que apesar de não haver maiores dificuldades no interior do IFS, a falta de uma equipe técnica e de recursos financeiros para pagamento dessa equipe, enquanto outros programas do IFS, a exemplo do PRONATEC, não apresentam essas dificuldades, coloca em condição desigual o PROMIL.

Foi possível observar que um aspecto relevante diz respeito à utilização integral da infraestrutura do IFS não ter sido modificada para atender ao PROMIL, ou seja, os professores destinados para ministrar aulas no curso são os mesmos que compõem o quadro do Instituto, a estrutura que atende às estudantes em suas necessidades é a mesma que atende aos demais estudantes. E ainda, a proposta de coordenação e gerenciamento do programa está inteirada com os objetivos e necessidades do programa, consegue fazer a crítica ao mesmo e identificar suas potencialidades.

Entretanto, outras questões merecem destaque. Uma delas a ser considerada é que apesar de o PROMIL nascer em um contexto no qual o governo federal estava redimensionando os programas

de qualificação profissional, dando-se um caráter transversal aos conteúdos, ampliação de carga horária, análise dos cursos em vinculação com as potencialidades locais e regionais, este programa [PROMIL] não avançou nesses aspectos. Os cursos oferecidos por meio do IFS, Campus Aracaju, para as duas turmas aqui analisadas seguiram o caráter de cursos aligeirados, segmentação modular, e pouca ou nenhuma relação com o tipo de curso oferecido e a realidade das comunidades nas quais as egressas residiam.

É necessário que a educação não esteja limitada à formação mecanicista e ao *adestramento* de mão de obra para superar a lógica imposta pelo capital. Para tanto, como afirma Mészáros (2008, p. 55), é preciso haver um reordenamento da política da educação. Para tal autor, temos que “reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical”. Este reordenamento, por sua vez, só se dará se as formas consolidadas do capital forem desafiadas; superando o conformismo e questionando quando resultados de uma política pública prevalecem fatores de ordem subjetiva, como a elevação da autoestima e não proporciona mudanças na condição de vulnerabilidade social e econômica a qual seu público está destinado.

Pode-se concluir, portanto, que o programa Mulheres Mil está inserido em uma realidade capitalista, cujo governo [brasileiro] é fortemente marcado pelo imperativo mercadológico, com a preocupação de atender às exigências neoliberais impostas pela conjuntura mundial, e que procurar alcançar, por meio de ações pontuais, uma parcela da população excluída da política da Educação e do Trabalho.

Os resultados da pesquisa apontam uma lacuna entre o que prevê os documentos oficiais e a realidade de operacionalização do programa. Não é pretensão ,desta pesquisa, esgotar a discussão.

Ao contrário, o objetivo é elencar elementos de análise que possam compreender a realidade aqui estudada e suscitar novos estudos sobre o tema, contribuindo com a sistematização de informações que possam gerar novas pesquisas no meio acadêmico, futuras investigações que continuem problematizando a temática, a exemplo das concepções de gênero nele presente, bem como se o acompanhamento devido às egressas passou a ser efetivado e de que forma.

Espera-se que esse estudo contribua para ampliar o conhecimento a respeito das atividades desenvolvidas nos Institutos Federais, ao assumir aquelas relativas ao Programa Mulheres Mil, sendo fundamental que ocorram avaliações constantes dessas iniciativas, de forma que se possa ter elementos para sua análise e redimensionamento de suas ações.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. A situação da mulher latino-americana: o mercado de trabalho no contexto da reestruturação. In: **Revista Proposta**, nº 88/89, março/agosto. São Paulo, 2001.

AGUIAR, Letícia Carneiro. **Educação e desenvolvimento educacional brasileiro dos anos 60 e o legado da teoria do capital humano na política dos anos 90.** Santa Catarina: UNISUL, s/d. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congresso. Acesso em: 26 jan. 2013.

ANDRADE, Maria A. As Mulheres e a participação nas eleições 2008. **Cadernos UFS- Serviço Social**, FASC. XI. Vol 2, São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

ANTUNES, Caio. **Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capital no século XXI.** São Paulo: Práxis, 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social no capitalismo tardio.** São Paulo: Cortez, 2007.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANCO, Rodrigo Castelo. **A “questão social” na origem do capitalismo: pauperismo e luta operária na teoria social de Marx e Engels.** Dissertação (mestrado em Serviço Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): concepções e diretrizes** Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) **Plano Nacional de Qualificação (PNQ).** Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação (MEC). . Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Mulheres Mil – Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável: um modelo de acesso.** Brasília, 2008.

_____.). Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) **Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável.** Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Mulheres Mil na Rede Federal :caminhos da inclusão.** Brasília, 2011.

BULHÕES, Maria da Graça Pinto. **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul.** In: São Paulo. Perspec: 2004.

CANALI, Heloísa Helena. **A Trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação Profissional.** Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/simposionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf. Acesso em: 07 set. 2013.

CASTRO, Nadya Araújo. Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna. In: **Trabalho e Educação.** Campinas: Anped, 1992.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A qualificação profissional como instrumento de regulação social: do PLANFOR ao PNQ.** São Paulo: UNIOESTE, 2000.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SERGIPE (CEFET-SE). **Do Lixo à Cidadania: contribuição à inclusão social feminina no bairro Santa Maria.** Aracaju, 2007.

ClAVATTA, Maria; STHEIN, Eunice. **O percurso teórico e empírico do GT**

trabalho e educação: uma análise para debate. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2012.

COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. Dimensões da violência perpetrada contra a mulher - uma análise de casos de estupro em Aracaju. In: **Cadernos UFS**. VOL. X – FASC 1. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

CRUZ, Roberto Moraes. **Educação para o (des) emprego formação profissional e formação humana:** os (des) caminhos da relação homem - trabalho na modernidade. (Org) Bernardete Wrublewski Aued. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, Maria Amália de A. de. Gênero no trabalho: desemprego, exclusão e precariedade. In: **Revista do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE)** – jul/dez, 1999 – jan/jun, 2000 – nº 6.

CZERNISZ, Eliane Cleide. da Silva; NOMA, Amélia Kimiko. Trabalho, educação e sociabilidade na transição do século XX para o XXI: o enfoque das políticas educacionais. In: **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. São Paulo: Práxis, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora: politécnica, polivalência ou qualificação profissional. In: **Revista Trabalho e Educação**. Campinas: Papyrus. 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILLI, Pablo. **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Revista Educação e Sociedade**. v. 26, n.92. Campinas- SP, 2005.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Revista Trabalho e Crítica**. n. 2. ,São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed., São Paulo: Atlas, 2007.

HOFLING, Heloísa de Mattos. Estado e políticas (Públicas) sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº55. 2011.

IAMAMOTO, Marilda 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. Ministério da Saúde, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e pesquisa. Informação demográfica e socioeconômica n. 29. Rio de Janeiro, 2012.

IFS- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto do Curso de Formação Inicial e Continuada PROMIL**. Aracaju, 2011.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise. Brasília, 2012.

JESUS, Carlos Alberto de. **Intencionalidades e práticas na construção de metodologia de ensino para o CEFET-SE**. Natal, RN: UFRN, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: **Revista Trabalho, Formação e Currículo**: para onde vai a escola?. (Orgs). FERRETI, Celso João. JUNIOR, João dos Reis Silva. OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. São Paulo: Xamã, 1999.

LARA, Ricardo. **Trabalho, educação e sociabilidade**: da atividade humana sensível à ciência real unificada. São Paulo: Práxis, 2010.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. São Paulo: USP, 1998.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. In: **Revista Em Aberto**. v. 17, nº 72, p. 11-33. Fev/jun. Curitiba/2000.

MARQUES, Rosa Maria; BARBOSA, Estela Capelas; HUTZ, Ana. A Situação da mulher na América Latina e no Caribe. In: **Revista Temporalis**. Brasília (DF), ano 10, n. 20, p 197-220, jul./dez. 2010.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**: salário, preço e lucro. o rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. **Manuscritos econômicos – filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Fierbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 -1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTOSO, Jorge. **A desordem do trabalho**. São Paulo: Página Aberta, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONLEVADE, João Antônio Cabral ; SILVA, Maria Abadia da. **Quem manda na educação no Brasil?** : Brasília: Idea, 2000.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Cinco notas a propósito da “questão social”. In: **Temporalis. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. n. 3. Jan/ jun 2011.

NETO, Antônio Cabral. **Política pública da educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

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

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. Multifaces do trabalho. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. ANO XXIII Nº 69 – São Paulo: Cortez, Março 2002.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des) qualificação da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez 2006.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Política social, temas e questões**. 3ª ed. São Paulo: Cortez 2011.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira; BRAVO, Maria Inês Souza. **Política social e democracia**. Rio de Janeiro: Cortez, 2012.

POCHMAMN, Márcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**. v. 25, n. 87. Campinas, 2004.

PRESTES, Emília; VÉRAS, Roberto. **Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas: campos em disputas**. Paraíba: UFPB, 2009.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. **A influência da teoria do capital humano e da teoria do capital social nas políticas educacionais brasileiras da atualidade**. 2005. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/jeinnipuziolejansilva.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2012.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Educação e economia nos Anos 1990: a resignificação da teoria do capital humano. **2ª Seminário Nacional Estado Políticas Sociais no Brasil**. 2005. Disponível em:

<http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu10.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2011.

SANTOS, Elza Ferreira. **Mulheres entre o lar e a escola**: os porquês do Magistério. São Paulo: ANNABLUME, 2009.

SANTOS, Elza Ferreira. **Gênero, educação profissional e subjetivação**: discursos e sentidos no cotidiano do Instituto Federal de Sergipe. Sergipe: UFS:, 2013.

SANTOS, Maurício Ivan dos; RODRIGUES, Romir de Oliveira. Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). In: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 01, nº 02, 2012.

SANTOS NETO, Amâncio Cardoso dos. Da escola de aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 - 2009. In: **REVISTA Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 2, n. 2, (nov. 2009 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, educação e a luta de classes na sociabilidade do capital. In: **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. São Paulo: Práxis, 2010.

STARK, Renata Elsa. Reflexões sobre a educação profissional a partir da nova LDB. In: **Revista do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação – NETE** – jan/jun. nº 5. Minas Gerais: FAE , 1999.

SUÁREZ et al. Violência, sexualidade e saúde reprodutiva. In: **Saúde Sexual e Reprodutiva no Brasil: Dilemas e Desafios**. Galvão, Lorene Dias Juan, (orgs.). São Paulo: Hucitec; Population Council, 1999.

TAVERES. Marcia Santana. Com açúcar e sem afeto: a trajetória de vida amorosa de mulheres das classes populares em Aracaju/Se. In: **Serviço Social e Sociedade**, nº 101. São Paulo: Cortez, 2010.

TONET, Ivo. Marxismo e educação. In: **Marx está vivo**. Maceió. 2010. Disponível em: www.ivotonet.com.br/arquivos/Marxismo_E_Educacao.pdf. Acesso em: 01 jan 2012.

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura **O Sistema de Avaliação e Monitoramento das Políticas e Programas Sociais**: a experiência do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome do Brasil, 2006.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. (2008) (PIBIC) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. (CNPQ) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. (UFS) Universidade Federal de Sergipe. **Trabalho e Qualificação Profissional: uma análise a partir de programas públicos de emprego desenvolvidos no município de Aracaju/SE (2003 a 2006)**. Orientadora: ARANHA, Maria Lúcia Machado.

VINAGRE, Marlise. PEREIRA, Tania Maria Dahmer. Ética e Direitos Humanos. In: **Curso de Capacitação Ética para Agentes Multiplicadores**. Brasília – DF: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, 2000.

YANNOULAS, Silvia. SAMPAIO, Myrian. Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional. In: **Trabalho com a Diversidade no PLANFOR: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais**. São Paulo: UNESP, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A:

Tabela nº02 – Programa Mulheres Mil em Aracaju

Turma	Ano (período)	Curso	Comunidade
1ª	2008-2009	Artesanato com recicláveis	Santa Maria – Aracaju
2ª	2010-2011	Artesanato com mariscos	Taiçoca de Fora – Nossa Senhora do Socorro
3ª	2011-2012	Camareira	Coqueiral – Aracaju
4ª	2012 - 2013 (10 meses)	Camareira	Santa Maria – Aracaju

Fonte: Consulta à gestora estadual do PROMIL.

Tabela nº03 – Programa Mulheres Mil em Sergipe

Campus	Implantação	Turmas	Cursos	Mulheres Capacitadas
Aracaju	2007	04	03(três) tipos: Artesanato com recicláveis, artesanato com mariscos, camareira.	240 aprox.
Estância	2012	01	Pintora Residencial	100
Lagarto	2011	02	Corte e costura	180 aprox.
Nossa Senhora da Glória	2011	02	Processamento de Frutas e laticínios	170 aprox.
São Cristóvão	2012	01	Processamento de Alimentos Tradicionais	100

Fonte: Consulta aos gestores locais dos *Campi* do IFS.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL - PROSS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Formulários aplicados às estudantes Egressas e aos gestores do Programa Mulheres Mil do Instituto Federal de Sergipe, Campus Aracaju.)

Você está sendo convidado/a para participar de uma pesquisa com o título “**PROGRAMA MULHERES MIL NO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE: interfaces com a Educação e o Trabalho**”. O objetivo da pesquisa é analisar se os objetivos propostos pelo Programa Mulheres Mil, na esfera nacional, estão sendo alcançados em Sergipe. Para tanto é necessário: Analisar o processo de operacionalização do PROMIL no IFS, tendo como referência o que se propõe em âmbito nacional; Identificar a(s) proposta(s) de coordenação e gerenciamento do PROMIL no IFS; Compreender o processo de inserção do público assistido pelo PROMIL no universo da política da educação e da inserção no mundo do trabalho; Observar se o PROMIL considera o contexto socioeconômico das mulheres assistidas quando da implantação de seus projetos/cursos; Verificar se existe interlocução entre a proposta do PROMIL e a política econômica voltada para o mercado de trabalho; Identificar o tipo de educação preconizada pelo PROMIL, se restrita à educação profissional ou se voltada também para a formação do cidadão crítico; Redarguir acerca do processo de continuidade/ acompanhamento das estudantes

egressas frente às demandas do mundo do trabalho e da educação.

O estudo será desenvolvido através da aplicação de formulários com perguntas fechadas e abertas a 12 estudantes egressas do Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Sergipe Campus Aracaju : 06 que participaram da primeira turma – oriundas da Comunidade Santa Maria em Aracaju - Se , e 06 da terceira turma do curso , oriundas da Comunidade Coqueiral em Aracaju -Se. Além disso, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com os 03 primeiros gestores do Programa Mulheres Mil em Sergipe. A realização de entrevistas, tal como a aplicação de formulários ocorrerão de acordo com a disponibilidade de datas e horários dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A participação na pesquisa não é obrigatória para nenhum trabalhador e/ou órgão público. Cada sujeito participante da pesquisa é livre para interromper a sua participação a qualquer momento, sem justificar sua decisão e não haverá qualquer atitude recriminatória do mesmo. Nenhum participante da pesquisa terá seu nome divulgado e não terá despesas ou recebimento de dinheiro por participar do estudo. Não há nenhum risco, prejuízo, desconforto ou lesões que podem ser provocados pela pesquisa.

Enfatizamos o nosso interesse em disponibilizar para as estudantes egressas e órgãos públicos envolvidos na pesquisa os resultados finais desse estudo. A sua participação na pesquisa é muito importante, principalmente na medida em que pode contribuir para dá visibilidade a situação das estudantes egressas do Programa Mulheres Mil frente às questões inerentes à política da educação e do trabalho, bem como observar se em Sergipe os objetivos de tal programa estão sendo alcançados. Irá colaborar também com a produção do conhecimento sobre o tema e com a formação da aluna-pesquisadora envolvida na realização da pesquisa, dentre outros resultados.

Garantimos o sigilo absoluto da identidade de todos os sujeitos que participarem da pesquisa, no entanto, solicitamos o consentimento dos mesmos para que as informações obtidas nesta pesquisa sejam divulgadas e apresentadas em eventos científicos ou publicados posteriormente. **Em nenhum dos casos haverá a identificação dos**

nomes dos participantes. Ressaltamos que não há riscos, prejuízos ou desconforto que possam ser provocados pela pesquisa.

Qualquer esclarecimento ou dúvida sobre a pesquisa a starão a disposição:

Pesquisador Responsável:

Esp. Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira

Telefone para contato: (79) XXXXXXXX

Profa Orientadora: Maria da Conceição Almeida Vasconcelos

Após estes esclarecimentos, eu, _____
_____, concordo em participar do estudo
**“PROGRAMA MULHERES MIL NO INSTITUTO FEDERAL
DE SERGIPE: interfaces com a Educação e o Trabalho”** ,
mediante formulário de pesquisa. **Fui devidamente informado/a e
esclarecido/a sobre a pesquisa e seus instrumentos (formulário
e entrevista), bem como os possíveis riscos e benefícios
decorrentes de minha participação. Estou ciente de que posso
retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve
a qualquer penalidade ou atitude recriminatória.** Declaro ainda
permitir a divulgação, apresentação e publicação das informações
que serão resultantes deste estudo, sem identificação do meu nome.

Aracaju/SE, _____ / _____ / _____

Assinatura do/a participante da pesquisa:

APÊNDICE C:

FORMULÁRIO SEMI-ESTRUTURADO I - ESTUDANTES EGRESSAS DO PROMIL

Prezada,

Este instrumental é parte integrante da pesquisa de mestrado intitulada Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Sergipe: suas interfaces com a Educação e o Trabalho, realizada por Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira, assistente social do Instituto Federal de Sergipe - IFS e mestranda pela Universidade Federal de Sergipe - UFS, tendo como orientadora a Dr^a. Maria da Conceição Almeida Vasconcelos .

IDENTIFICAÇÃO

1. Estado civil

casada solteira união estável viúva divorciada

2. Escolaridade

não alfabetizada alfabetizada fundamental completo
 fundamental Incompleto médio completo médio incompleto
 superior completo superior incompleto

3. Quantidade de filhos

nenhum 01 02 03 mais de 03

4. Idade

- de 18 a 25 anos de 26 a 30 anos de 31 a 35 anos
 de 36 a 40 anos de 41 a 45 anos
 de 46 a 50 anos
 de 51 a 55 anos de 56 a 60 anos

5. Exerce atividade remunerada?

- sim não. Qual?

Essa atividade tem relação com o curso que fez no PROMIL?

- Sim Não

6. Renda familiar

- menos de 1 salário mínimo de 1 a 2 salários mínimos
 de 2 a 3 salários mínimos de 3 a 4 salários mínimos
 de 4 a 5 salários mínimos de 5 a 6 salários mínimos

7. Tipo de residência

- própria alugada cedida outra

8. Recebe auxílio/benefício do governo?

- sim não. Qual?

9. Turma do PROMIL que participou

Ano:

Comunidade:

Curso:

10. Como tomou conhecimento do PROMIL: _

ATIVIDADES LABORATIVAS/PROMIL

11. Já trabalhou em alguma atividade remunerada?

Sim Não. Se positivo cite qual(ais):

12. Atualmente está trabalhando?

sim não. Se positivo, em qual atividade?

13. Antes de participar do Programa exercia atividade remunerada?

sim Não Qual?

14. O que aprendeu durante a participação no programa ajudou na melhoria da atividade que desenvolvia?

sim não. Por que?

15. Se estava desempregada, depois que realizou o curso do PROMIL ajudou a arranjar um novo emprego?

sim não. Por quê?

Qual?

16. Qual foi a motivação para participar do programa? (Admite-se mais de uma resposta)

conseguir emprego

melhorar/aperfeiçoar a atividade que já desenvolvia

- aprender uma nova atividade
- contribuir com a renda familiar
- melhorar o currículo
- melhorar o salário
- outro(s), qual(is)?

ASPECTOS EDUCACIONAIS/PROMIL

17. Estudava quando participou do PROMIL?

- sim não. Qual o curso?

Se não estudava, o fato de ter participado do curso despertou para a continuidade dos estudos?

- sim não **Explique:**

18. Se já estudava, depois de participar do PROMIL, houve estímulo para elevar sua escolaridade?

- sim não. **Explique:**

19. Voltou a estudar durante/após participar do PROMIL?

- sim não

Aumentou quantas séries? Ou qual série anterior e série atual?

20. Já havia feito algum curso profissionalizante antes do PROMIL?

sim não. **Qual(is) ?**

21. Participou de outros cursos depois do PROMIL?

sim não. **Qual(is)?**

22. Faz algum curso atualmente?

sim não. **Qual?**

23. Na sua opinião, o fato de estudar ajuda a entrar no mercado de trabalho?

sim não

Justifique sua resposta:

24. Em que o curso contribuiu para sua vida pessoal e profissional?

Pessoal:

Profissional:

25. Faça uma avaliação do PROMIL.

a) Aspectos Positivos

b) Aspectos Negativos

26. Após o término da sua participação no PROMIL, houve algum tipo de acompanhamento por parte do IFS a você?

Sim Não. **Justifique:**

27. Antes da implementação do curso foi feita alguma pesquisa/análise das potencialidades locais em relação à capacidade de produção, comercialização e consumo? Vocês foram questionadas sobre qual curso desejavam ou qual curso era o mais adequado para a comunidade e a economia local?

Sim Não. **Justifique:**

APÊNDICE D

FORMULÁRIO SEMI-ESTRUTURADO II - GESTORES DO PROMIL

Prezados,

Este instrumental é parte integrante da pesquisa de mestrado intitulada Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Sergipe: suas interfaces com a Educação e o Trabalho, realizada por Maria Auxiliadora Silva Moreira Oliveira, assistente social do Instituto Federal de Sergipe - IFS e mestranda pela Universidade Federal de Sergipe - UFS, tendo como orientadora a Dr^a. Maria da Conceição Almeida Vasconcelos .

CARACTERIZAÇÃO

01. Sexo

masculino feminino

02. Estado civil

casado solteiro união estável viúvo divorciado

03. Escolaridade

médio completo superior completo
 superior incompleto pós graduação.

Nível?

04. Faixa etária

menos de 25 de 25 a 30 anos de 31 a 35 anos
 de 36 a 40 anos de 41 a 45 anos de 46 a 50 anos
 de 51 a 55 anos de 56 a 60 anos

05. Cargo e/ou função no IFS

técnico administrativo_____

professor_____

06. Tempo de serviço no IFS

menos de 05 anos de 06 a 10 anos de 11 a 15 anos

de 16 a 20 anos mais de 20 anos

SOBRE O PROGRAMA

07. Como se deu sua inserção no Programa?

convite edital interesse pessoal outro:

08. Durante quanto tempo esteve coordenando o PROMIL?

menos de 10 meses até 02 anos outro(s):

09. Houve capacitação para participar do Programa?

sim não. **Qual?**

10. Relate sobre os objetivos do Programa:

11. Descreva como o Programa é executado (divulgação, inscrições, metodologia, financiamento):

12. Relate como ocorre a gestão do Programa (local e nacionalmente):

13. Em sua opinião o Programa tem contribuído para a inserção das participantes no mercado de trabalho?

Sim Não

Justifique:

14. Existem casos que demonstrem essa inserção (dados estatísticos por exemplo)?

sim não. **Quais?**

15. Existem dados que mostrem que o fato de participar do Programa (âmbito local) os envolvidos voltaram a estudar e/ou a fazer outros cursos de qualificação profissional?

sim não. **Exemplifique:**

16. Existem dados que comprovem a inserção dos participantes do PROMIL no mercado de trabalho?

sim não. **Quais?**

17. Explique a participação dos Institutos Federais no PROMIL a partir do convênio e parceria com o Canadá.

18. Em 2011 o PROMIL se tornou uma política pública. Ocorreram mudanças na natureza do Programa? Se positivo, quais?

19. Qual (is) o(s) critério(s) para a escolha das comunidades que participarão do PROMIL?

20. Antes da implementação dos cursos é feita alguma pesquisa/análise das potencialidades locais em relação à capacidade de produção, comercialização e consumo locais?

Sim Não.

Justifique sua Resposta:

21. Existe alguma ação que contribua efetivamente com a inserção das estudantes do PROMIL em algum trabalho (formal ou informal)

Sim Não.

Qual? (Admite-se mais de uma resposta).

Parceria com comércio ou indústria

Parceria com órgãos intermediadores de mão-de-obra

Parceria com órgãos como DRT, NAT, SINE, Central de Estágios.

Cooperativas.

- Associações.
- Outros:

22. Para você, qual o tipo de educação preconizado pelo PROMIL?(Admite-se mais de uma resposta).

- Voltada a atender o mercado de trabalho
- Voltada para a formação de cidadão crítico-reflexivos
- Outra.

Justifique:

23. Existe alguma ação que contribua com a elevação da escolaridade das estudantes?

- Sim Não. **Qual?**

24. Existe algum tipo de acompanhamento às estudantes egressas do PROMIL?

- Sim Não. **Qual?**

Qual a importância deste acompanhamento?

25. Faça uma avaliação do PROMIL

a) Aspectos positivos:

b) Aspectos Negativos:

c) Quais as dificuldades e facilidades quanto à gestão do PROMIL?

Dificuldades

Facilidades

ANEXO

ANEXO A



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA À SETEC/MEC

Os profissionais da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, das regiões Nordeste e Centro-Oeste, que participaram da Oficina de Formação de Gestores do Mulheres Mil, entre os dias 21 a 25 de maio de 2012, por acreditarem no referido Programa e por entenderem sua importância na inclusão educativa de mulheres em situação de vulnerabilidade social, vêm, mui respeitosamente, à presença de Vossas Senhorias, com intuito de apresentar aspectos relevantes para implementação com qualidade das ações previstas no Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito.

CARTA BRASÍLIA “MULHERES MIL”

Pelos fatos e motivos que a seguir passa a expor:

1- DOS FATOS

Narram os fatos, que no dia 21 de maio de 2012, reuniram-se em Brasília, no Hotel Nacional a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) por intermédio da Coordenação Geral de Relações Institucionais e Projetos Especiais com os novos gestores para abertura e apresentação do Módulo do Sistema- Acesso, momento em que foram elencadas temáticas relativas à contextualização, conceituação e objetivos do

Programa Mulheres Mil. Diante dos assuntos explanados surgiram dúvidas, por parte dos novos gestores, acerca da viabilidade de implementação do Programa em pauta, devido a uma série de dificuldades de diversas ordens. No entanto, tais questionamentos não foram totalmente sanados, gerando preocupações nos novos gestores abaixo assinados, fato este que resultou na discussão e elaboração do presente documento.

2- DO PEDIDO

Em face do acima exposto, a presente vem requerer:

I – a problematização do conceito de Gênero no âmbito do Programa Mulheres Mil;

II – a garantia das condições adequadas de trabalho dos gestores, da equipe multidisciplinar e demais profissionais envolvidos no referido Programa;

2.1 DA CONCEITUAÇÃO DE GÊNERO

A ideia de mulher apresentada pelo Programa Mulheres Mil é fundamentada a partir de um conceito heteronormativo, a partir do momento que pressupõe que essa mulher estabeleça uma relação com um sujeito masculino, possui filhos, gerencie uma família e influencie a comunidade em que está inserida. A naturalização das diferenças, muitas vezes, serve para justificar o tratamento desigual e restringir o acesso à cidadania.

Dessa forma, essas mulheres acabam reproduzindo valores tradicionalmente construídos como femininos tais como: amor, carinho, proteção, acolhimento, fragilidade e sensibilidade. Esse valores, tidos como femininos reforçam a desigualdade de gênero diante de uma sociedade patriarcal, pois os valores tradicionalmente atribuídos ao sujeito feminino representam uma negatividade desse sujeito diante das adversidades da vida cotidiana na medida em que o sujeito feminino fica relegado aos cuidados domésticos (cuidar

da família, organizar a economia doméstica, trabalhos manuais) restritos ao âmbito da esfera privada, portanto longe das decisões de poder. Nesse sentido, questionamos a ideia de emancipação feminina apresentada pelo Programa Mulheres Mil, uma vez que o rol de cursos apresentados ressalta o âmbito privado.

A vulnerabilidade dessas mulheres não está necessariamente vinculada condição socioeconômica. Por exemplo, a violência doméstica ultrapassa a questão de classe já que independentemente da renda familiar as mulheres são vítima desse tipo de violência, única e exclusivamente pelo fato de serem mulheres. Nesse sentido, não basta conferir uma autonomia econômica e muito menos reduzir suas atividades ao âmbito doméstico, mas promover uma equidade no cuidado com os afazeres domésticos atribuindo essa responsabilidade não apenas ao sujeito feminino, mas a todos os envolvidos nesse ambiente.

Além dessas questões, ser mulher não deve ser entendido de forma unívoca e essencialista. O programa deve privilegiar as diversas possibilidades de identidade de gênero, uma vez que ele se apresenta como um programa de equidade de gênero. Falar em mulher não significa falar de gênero. Torna-se necessário esclarecer o conceito de gênero “conceito formulado nos anos 1970 com profunda influência do pensamento feminista. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos.” (GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais, 2009, p. 60) Se gênero é produto da realidade social e não um dado da natureza, concluímos que podem existir diversas configurações de ser mulher, não necessariamente assentadas num corpo biológico. Dessa forma, essas questões são fundamentais para reavaliar os conceitos atrelados ao Programa Mulheres Mil e suas implicações para a efetivação deste Programa. **Por isso, DEFENDEMOS que haja capacitação em gênero de maneira**

ininterrupta para todos os profissionais envolvidos com o Programa Mulheres Mil.

2.2 DA QUALIDADE DA REPT

Nos últimos anos, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REPT) tem vivido um intenso processo de mudanças estruturais com o objetivo de garantir o acesso da população brasileira à educação de qualidade. Para tanto, o Ministério da Educação, por meio de suas Secretarias, vem ampliando e diversificando as tão reivindicadas formas de acesso das populações excluídas.

É indiscutível o esforço e o ganho conquistado pela classe trabalhadora na luta pelo amplo acesso à educação nas diferentes esferas do Governo. Para milhares de estudantes, antes da expansão e interiorização dos IF's, era impossível estudar ou ter perspectivas profissionais. E isso ocorre porque existem também milhares de trabalhadores da educação totalmente dedicados à “revolução” educacional.

Estamos na linha de frente desse embate pela inclusão através do acesso ao conhecimento, à tecnologia, e à inovação gerada nos institutos porque vemos nesse processo um dos principais meios de levar todos os brasileiros – mulheres, crianças, idosos e homens – a terem acesso a riqueza socialmente produzida pela sexta economia do mundo.

Como parte do processo de construção democrática da política de educação pública, essas ações inovadoras, e até ousadas, devem provocar questionamentos e discussões permanentes. Nessas condições, os servidores públicos federais da educação, que representam no exercício de seu trabalho o Estado, laico e público de direitos, têm o dever de defender a qualidade dessas políticas e programas.

Dessa forma, DEFENDEMOS a ampla oferta de cursos de qualidade em toda a REPT, com acesso democrático, incluindo o tripé ensino, pesquisa e extensão; e a assistência estudantil.

DENFENDEMOS que para manutenção dessa qualidade é

necessário infraestrutura, que supõe condições técnicas e de instalações para garantia do seu efetivo funcionamento, do processo de ensino-aprendizagem, com espaços equipados, salas de aula, biblioteca, acesso a meios de comunicação e tecnologia.

DEFENDEMOS que seja garantida a ampliação do quadro de pessoal com a qualificação profissional necessária ao atendimento das especificidades dos programas e metodologias da REPT e sua expansão.

DEFENDEMOS o processo de enraizamento e fortalecimento da REPT através da interiorização dos campi, com qualidade, em todos os estados do país.

DEFENDEMOS as atuais modalidades de cursos existentes na REPT, tais como integrado, subsequente, superior, pós-graduação e a formação inicial e continuada, entre os quais se destacam os programas de atendimento a grupos historicamente excluídos, como as mulheres em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

Neste sentido, apontamos importantes reflexões no tocante às especificidades do “Programa Mulheres Mil” na REPT, pois, não podemos ser omissos quanto às necessidades reais inerentes à manutenção da sua qualidade. Trata-se historicamente de dois lados, não antagônicos, mas certamente diferenciados. Temos da parte dos Institutos uma busca pela excelência na educação, que é necessária e imprescindível ao desenvolvimento socioeconômico dos brasileiros. Do lado das brasileiras atendidas pelo “Mulheres Mil”, temos a necessidade do acesso integral aos serviços e políticas públicas que começa na cidadania, perpassa a educação e avança por questões que ultrapassam o âmbito da formação acadêmico-escolar.

DEFENDEMOS a necessidade premente da garantia da formação da equipe multidisciplinar e condições de trabalho como requisito para implementação e execução do Programa, devido a especificidade e complexidade do atendimento ao público-alvo do Mulheres Mil.

DEFENDEMOS a criação de um item de especificidade nos editais de projetos de pesquisa e extensão que contemple projetos direcionados ao Programa Mulheres Mil.

Por entendermos que por meio desse Programa se pretende uma

Política Pública, doravante existente nos IF's, DEFENDEMOS que os Gestores Locais recebam Função Gratificada (FG) pelo exercício desta atividade, além da redução da carga horária para dedicação das 10 horas semanais exigidas na Chamada Pública MEC/SETEC- 001/2012.

DEFENDEMOS condições para implantação e manutenção do Escritório de Acesso. Para isso, é necessária, além da infraestrutura, a disponibilização de servidor técnico do quadro efetivo e preparado para atender as especificidades do Programa.

DEFENDEMOS que a partir da adesão ao Programa, seja repercutida e assegurada a ampliação do quadro efetivo dos institutos. Deste modo, consideramos que a atuação profissional dos servidores nas áreas que não são de seu vínculo institucional representa desvio de função e apontam para a fragilização dos vínculos institucionais e precarização da carreira da REPT.

DEFENDEMOS o Programa Mulheres Mil como responsabilidade de REPT, que depende de condições para sua implantação (infraestrutura, recursos humanos, etc), portanto o estabelecimento de parcerias não pode caracterizar transferência de responsabilidade por falta de condições internas.

DEFENDEMOS que o Programa seja parte da Política de Inclusão e Diversidade dos Institutos Federais da REPT e assumida pelas respectivas Direções dos campi como coparticipes da Gestão do Programa.

DEFENDEMOS que através do Programa possa ser reforçado o processo de intersetorialidade entre as políticas públicas, tendo em vista que esta possibilita a garantia de direitos em nível municipal, estadual e federal.

Brasília, 25 de maio de 2012.

SOBRE A AUTORA E A PREFACIADORA

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (2003), especialização em Terceiro Setor e Políticas Públicas pela Universidade Tiradentes (2005) e mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (2013). Atualmente é assistente social do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social Aplicado, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, trabalho, assistência estudantil, liderança e políticas sociais. Coordenou o Programa Mulheres Mil no Campus Aracaju, de 2012/02 à 2015. Participa do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica (NEPEPT).



[AUTORA]

CV: <http://lattes.cnpq.br/9302081010278915>



MARIA DA CONCEIÇÃO
ALMEIDA VASCONCELOS

[PREFACIADORA]

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe – UFS (1984), Mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe (1999) e Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Professora associada da Universidade Federal de Sergipe, exerceu a função de vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PROSS/UFS), 2013-2015. Também na UFS, ocupou os cargos de Coordenadora das Atividades de Extensão (CECAC), entre 2008 e 2012, e de Pró-Reitora de Extensão (2012-2016). Tem experiência na área de Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: trabalho, políticas sociais e extensão acadêmica. Possui livros publicados, artigos em revistas e periódicos, além de trabalhos completos e resumos em Anais de Congressos e Seminários Internacionais, nacionais, regionais e locais.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4156922324909615>



EDITORA
IFS



INSTITUTO FEDERAL
Sergipe

PROPEX
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão