

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA JOSÉ DE RESENDE FERREIRA

**INTERDIÇÕES E RESISTÊNCIAS: OS DIFÍCEIS PERCURSOS DA
ESCOLARIZAÇÃO DAS MULHERES NA EPT**

VITÓRIA
2017

MARIA JOSÉ DE RESENDE FERREIRA

**INTERDIÇÕES E RESISTÊNCIAS: OS DIFÍCEIS PERCURSOS DA
ESCOLARIZAÇÃO DAS MULHERES NA EPT**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, sob a orientação da Prof. Dra. Edna Castro de Oliveira.

VITÓRIA
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

F383i Ferreira, Maria José de Resende, 1970-
Interdições e resistências: os difíceis percursos da
escolarização das mulheres na EPT / Maria José de Resende
Ferreira. – 2017.
283 f.

Orientador: Edna Castro de Oliveira.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Programa Nacional de Integração da Educação
Profissional com a Educação Básica na Modalidade de
Educação de Jovens e Adultos (Brasil). 2. Escolarização –
Mulheres. 3. Feminismo e educação. 4. Gênero. 5. Programas
de ação afirmativa na educação – Mulheres. I. Oliveira, Edna
Castro de, 1950-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA JOSÉ DE RESENDE FERREIRA

INTERDIÇÕES E RESISTÊNCIAS: OS DIFÍCEIS PERCURSOS DA ESCOLARIZAÇÃO DAS MULHERES NA EPT

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 15 de setembro de 2017.

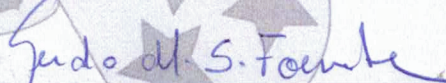
COMISSÃO EXAMINADORA



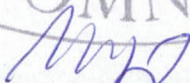
Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo



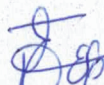
Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Antonio Henrique Pinto
Instituto Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Edla Eggert
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Às estudantes do PMMil e do Proeja que cotidianamente desafiam o Ifes a se tornar uma escola inclusiva.

AGRADECIMENTOS

À professora Edna Castro de Oliveira pela orientação, carinho e compromisso com a EJA.

Às professoras Edla Eggert e Eliza Bartolozzi Ferreira pelos caminhos apontados durante o percurso da pesquisa.

À professora Gerda Margit Schutz e ao professor Antonio Henrique Pinto pelas contribuições.

À rede de pesquisa UFG/Ufes/UnB do Observatório da Educação (Obeduc/Capes).

À Ufes e ao Ifes, instituições públicas que possibilitaram este estudo.

E a todas e todos que, de alguma forma, acompanharam meu percurso durante a produção desta pesquisa, obrigada.

Sou mulher como outra qualquer.
Venho do século passado
e trago comigo todas as idades.

[...]

Numa ânsia de vida eu abria
O vôo nas asas impossíveis
do sonho.

[...]

Nunca recebi estímulos familiares para ser literata.
Sempre houve na família, senão uma
hostilidade, pelo menos uma reserva determinada
a essa minha tendência inata.
Talvez, por tudo isso e muito mais,
sinta dentro de mim, no fundo dos meus
reservatórios secretos, um vago desejo de
analfabetismo.
Sobrevivi, me recompondo aos
bocados, à dura compreensão dos
rígidos preconceitos do passado.

Preconceitos de classe.
Preconceitos de cor e de família.
Preconceitos econômicos.
Férreos preconceitos sociais.

[...]

Nenhum primeiro prêmio.
Nenhum segundo lugar.

[...]

Apenas a autenticidade da minha
poesia arrancada aos pedaços
do fundo da minha sensibilidade,
e este anseio:
procuro superar todos os dias
Minha própria personalidade
renovada,
despedaçando dentro de mim
tudo que é velho e morto.

(CORA CORALINA).

RESUMO

O estudo problematiza os percursos formativos das estudantes do Programa Nacional Mulheres Mil matriculadas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* Vitória. Toma como base teórica os Estudos Feministas nas interfaces com a produção do campo da Educação de Jovens e adultas/os e do Trabalho e Educação e metodologicamente, nos apropriamos dos aportes da pesquisa qualitativa e da história oral, com o enfoque nas histórias de vida. Como ferramentas, utilizamos do grupo de discussão e das entrevistas com 10 educandas. Os resultados apontaram que elas enfrentam problemas de ordem socioeconômica e aqueles advindos das relações de gênero, como também, dificuldades para acompanhar as demandas da escola. As dificuldades de aprendizagem são explicitadas pelo longo período fora da escola; pela persistência de uma cultura escolar e de práticas pedagógicas que não levam em consideração as especificidades das/os sujeitas/os da EJA. Os obstáculos decorrentes também das relações sociais de gênero impactam seus processos de escolarização. A persistência da desigualdade sexista no âmbito privado reflete no espaço educacional, na medida em que esses obstáculos permeiam a inserção, a permanência e o êxito escolar delas; o que incide também na sua inserção no mercado de trabalho, levando-as a desempenharem atividades similares àquelas que já realizam no espaço reprodutivo e que perpetuam a divisão sexual do trabalho. As funções exercidas na conjugalidade e na maternidade, acrescida da existência de discriminação desse segmento estudantil, no espaço escolar, indicaram que os seus processos formativos, decorrem mais de sua força de vontade, resistência e autodeterminação, que das condições objetivas da Instituição, mesmo considerando as ações políticas de vigília e de resistência do Colegiado do Proeja. Em face dos resultados apontados, e apesar das interdições sofridas nos seus percursos de vida, defendemos que as ofertas dos dois Programas, na perspectiva da interseccionalidade, contribuem para o empoderamento e para a emancipação das mulheres.

Palavras-chave: Estudos Feministas; Proeja; Programa Mulheres Mil; Escolarização das mulheres; Relações de gênero.

ABSTRACT

The study discusses the formative paths of students of the Programa Nacional Mulheres Mil enrolled in the Programa Nacional de Integração da Educação Profissional with Basic Education in the Educação de Jovens e Adultos mode (Proeja) of the Instituto Federal do Espírito Santo - *Campus Vitória*. It takes the Feminist Studies as theoretical basis connected with the production field of the Educação de Jovens e Adultos/as and Trabalho e Educação, appropriating methodologically the contributions of qualitative research and oral history, focusing on life stories. As tools, we use the Discussion Group and interviews with 10 students. The results showed that they face socioeconomic problems, issues arising from gender relations, as well as difficulties to follow the demands of the school. The learning difficulties are explained by the long period away from school; by the persistence of a school culture and pedagogical practices that do not take into account the specificities of/the subjects of EJA. The obstacles arising from the social relations of the gender impact their schooling processes. The persistence of sexist inequality in the private sphere reflects in the educational space, to the extent that these obstacles influence the insertion, the permanence, and their school success; which also affects their inclusion in the job market, leading them to perform functions similar to those they already perform in the productive space and perpetuate the sexual labor division. The functions performed in marital and maternity life, plus the existence of discrimination in that student section, in the school environment, indicated that their training processes derive mostly due to their strength of will, self-determination, and resistance, then of the objective conditions of the institution, even considering the political actions of vigilance and resistance of the Proeja collegiate body. In view of the indicated results, and despite the interdictions suffered in their life paths, we argue that the offerings of the two Programs, from the perspective of intersectionality, contribute to the empowerment and emancipation of women.

Keywords: Feminist Studies; Proeja; Programa Mulheres Mil; Women's Education; Gender relations.

LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BSM	Brasil Sem miséria
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETES	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emjat	ensino médio para Jovens e Adultos Trabalhadores
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFES	Escola Técnica Federal do Espírito Santo
ETV	Escola Técnica de Vitória
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEERGE	Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero
GeTec	Núcleo de Estudos em Gênero e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IF's	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Ifes	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
Obeduc	Observatório da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas

PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMMil	Programa Nacional Mulheres Mil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIPS	Sistema de Indicadores de Percepção Social
SPM-PR	Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
Unb	Universidade de Brasília

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de estudantes matriculada/os nos cursos do Proeja no Ifes <i>Campus</i> Vitória entre os anos de 2010 e 2015, por gênero	27
Tabela 2 - Estudantes matriculadas/os entre 2010 e 2015 e que possuem matrícula ativa ou concluíram o curso até 2015/2.....	28
Tabela 3 - Quantidade de estudantes matriculada/os nos cursos do Proeja no Ifes <i>Campus</i> Vitória em 2017/1	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização geral das participantes	140
Quadro 2 - Tópico guia dos GDs.....	147
Quadro 3 - Organização temática do primeiro GD	149
Quadro 4 - Organização temática do segundo GD	152
Quadro 5 - Eixos e pontos de análises dos GDs.....	155
Quadro 6 – Trajetória estudantil das participantes no Proeja.....	193
Quadro 7 - Teses e Dissertações sobre Gênero e EPT	246
Quadro 8 - Dissertações sobre o Proeja	249
Quadro 9 - Teses sobre o Proeja.	262
Quadro 10 - Dissertações sobre o Programa Mulheres Mil.....	268
Quadro 11 - Teses sobre o Programa Mulheres Mil.....	271
Quadro 12 - Códigos utilizados na transcrição.....	283

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DA PROBLEMATIZAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	23
1.1 GÊNERO, EJA E EPT: O QUE REVELAM AS PESQUISAS ATUAIS	35
2 ESTUDOS FEMINISTAS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO: INTERLOCUÇÕES E MEDIAÇÕES DA INSERÇÃO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	41
2.1 RELAÇÕES DE GÊNERO, VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E EMPODERAMENTO DAS MULHERES: ENTRELAÇANDO DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA, FEMINISMOS E DENÚNCIAS.....	42
2.2 ESCOLARIZAÇÃO DAS MULHERES: HISTORICIDADE E PROBLEMATIZAÇÃO DO ITINERÁRIO FORMATIVO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS	55
2.2.1 A inserção de mulheres na Rede Federal no Espírito Santo: aproximações do processo histórico e a conjuntura atual	91
3 ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA A/O TRABALHADORA/OR: OS DESCOMPASSOS NA OFERTA DA EJA E DA EPT	102
3.1 NEOLIBERALISMO, ESTADO GERENCIAL E AS POLÍTICAS DE EJA E DE EPT	104
3.2 O PROEJA E O PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL	124
3.2.1 O Programa Nacional Mulheres Mil e a experiência no Ifes <i>Campus</i> Vitória	132
4 PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	137
4.1 O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA E AS PARTICIPANTES	138
4.2 A PRODUÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	142
4.3 GRUPOS DE DISCUSSÃO – GD	145
4.4.1 Elaboração do tópico guia.....	147
4.4.2 Realização dos grupos de discussão.....	148
4.4.3 Transcrição dos grupos de discussão	148
4.4.4 Interpretação formulada	149
4.4.5 Interpretação refletida.....	155
4.5 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O LEVANTAMENTO DOS DADOS DA PESQUISA	155
5 OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA NOS PERCURSOS DA ESCOLARIZAÇÃO FEMININA NA EJA.....	158
5.1 HISTÓRIAS DE VIDA E SUAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	159

5.2 O RETORNO À ESCOLA E A TRANSIÇÃO PARA O PROEJA	171
5.2.1 Importância do PMMil	172
5.2.2 Incentivo das/dos docentes	178
5.2.3 Afinidade com os cursos do Proeja.....	180
5.2.4 Dificuldades para retorno ao ambiente escolar.....	183
5.3 SIGNIFICADO DE ESTAR NO PROEJA E NO IFES: PERSPECTIVAS E EXPECTATIVAS	190
5.3.1 Desafios do Proeja: Ingresso, Permanência e Êxito Escolar	192
5.3.2 A gestão Colegiada do Proeja: ações, vigília e resistência.....	197
5.4 RELAÇÕES DE GÊNERO: OS DESAFIOS QUE PERPASSAM A VIDAS DAS ESTUDANTES DO PROEJA.....	200
5.4.1 A inserção e a atuação das estudantes no contexto da família, nas suas comunidades e no trabalho.....	200
5.4.2 Ser mulher: desafios e preconceitos.....	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
REFERÊNCIAS.....	224
APÊNDICES	245
APÊNDICE A – Teses e Dissertações sobre Gênero e EPT.....	246
APÊNDICE B – Dissertações sobre Proeja	249
APÊNDICE C –Teses sobre Proeja	262
APÊNDICE D – Dissertações sobre o PMMil.....	268
APÊNDICE E – Teses sobre o PMMil	271
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	272
APÊNDICE G – Roteiro de entrevista para participantes do GD	273
APÊNDICE H – Roteiro de entrevista para não participantes do GD.....	274
ANEXOS	276
ANEXO A – Listagem dos Estudantes da Escola de Aprendizes Artífices do Estado do Espírito Santo em Ordem Alfabética de 1910 a 1917	277
ANEXO B – Imagens dos Estudantes da Escola de Aprendizes Artífices do Estado do Espírito Santo nos Espaços Escolares.....	279
ANEXO C – Ata da Reunião do Conselho de Professores que Regulamentou a Abertura de Matrícula para Mulheres da Escola de Aprendizes Artífices do Estado do Espírito Santo em 04 de dezembro de 1969	280
ANEXO D – Listas de matrículas nos cursos da Escola Técnica Federal do Espírito Santo de 1965 a 1975.....	282
ANEXO E – Códigos utilizados na transcrição	283

APRESENTAÇÃO

Filha minha vai ser professora ou costureira [...], não quero ver ela misturada com homens e nem fazendo serviço de homem (G. REZENDE)¹.

Início esta escrita trazendo à tona, a partir de minhas memórias, essa epígrafe, acima, que demarcou meu percurso de escolarização e de profissionalização e que tem delineado, ao longo dos anos, minhas leituras e os meus interesses de estudos e de pesquisas que venho realizando ao longo da minha formação acadêmica e que impactou na constituição da minha identidade feminina.

Ao explicitar esse momento que hoje considero, dentre muitos, marcante na minha trajetória de vida, circunscrevo o lugar de onde falo, de onde penso e o que defendo. Acredito que conhecer esse percurso vai permitir um melhor entendimento das escolhas teóricas e metodológicas que abordo e que me impulsionaram na produção da pesquisa.

O nosso entendimento é que o ato de investigação vem “[...] carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com suas definições políticas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p. 5). Na persistência desse entendimento, destaco o que Harding (1998) nos orienta acerca da pesquisa com enfoque feminista e sua interlocução com os pressupostos de classe, raça/etnia, sexualidade, faixa etária e outras formas correntes de opressão que demarcam o cotidiano das mulheres. Com esse comprometimento enveredei por trilhas que desvendam os difíceis caminhos dos processos de escolarização das mulheres na Educação Profissional (EPT).

Tornei-me então, professora. Do meu percurso de “tia” de Jardim da Infância para docente na área de história nas turmas de ensino médio Integrado aos cursos técnicos na área industrial² no Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo

¹ Essa frase que considero marcante na minha vida, foi proferida pelo meu pai quando terminei o antigo 1º grau (hoje Ensino Fundamental). À época da cerimônia de formatura, ele foi interpelado pela diretora acerca da continuidade dos meus estudos. Ela sugeriu meu ingresso nos cursos profissionalizantes de Edificações ou de Eletrotécnica ofertado pelo Curso Técnico Universitário anexo a Universidade Federal de Juiz de Fora em Minas Gerais. Era uma das poucas opções de estudar naquele período, para quem não tinha como custear uma escola particular.

² Notamente nos cursos de Eletrônica, Mecânica e Metalurgia.

(Cefetes), hoje Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) *Campus Vitória*³, muito me inquietava as distinções feitas, desde a infância, do que “era próprio para meninas e para os meninos” materializadas nas brincadeiras, nas roupas e em outras ações que demarcavam essa construção binária das relações sociais de gênero, própria de uma educação sexista.

Outra inquietação era a inexpressiva presença de mulheres nos cursos técnicos da área industrial considerados “masculinos”, mais ainda, quando expostas às piadas e aos constrangimentos, nem sempre sutis, pelos quais passavam essas estudantes⁴ em convívio com os colegas e muitos docentes. Tal situação podia ser percebida na inserção dessas mulheres nos cursos técnicos que, no imaginário social, lhes são inapropriados.

Essas vivências me levaram a direcionar minhas leituras e escritas acerca dos Estudos Feministas⁵ e escolarização na EPT como forma de entender essas problematizações que atravessavam minha vida pessoal e profissional à medida que avançava nas etapas dos meus processos de escolarização (a exemplo da graduação e da pós-graduação) e ao mesmo tempo me constituía como sujeito político e, conseqüentemente, desconstruía e reconstruía, em um movimento contraditório e dialético, minha inserção no mundo como mulher em múltiplas ocupações e responsabilidades.

³ Segundo caracterização de Manfredi (2002) as instituições de Educação Profissional, mantidas pelas esferas federal, estadual e municipal, representam “sub-sistemas que têm características distintas, constituindo períodos históricos diferentes e sendo resultados de pressões e articulações políticas dos diversos grupos de interesse que participaram de sua idealização e construção” (p.159). Neste estudo, serão abordadas as ofertas de escolarização para o público da EJA na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Rede Federal), especificamente no Ifes *Campus Vitória*. Cabe esclarecer também que no transcórre deste trabalho, a denominação da Instituição será feita por Ifes, mesmo quando no período abordado ainda não se tinha essa denominação.

⁴ Fiz a opção de ressaltar a escrita no feminino e escrever, sempre que as normas gramaticais permitirem, na perspectiva feminina. O intuito é na defesa de um “modo feminista de escrever” (DUARTE, 2009), para fazer oposição à linguagem sexista usual que estabelece o masculino como plural e universal, o que contribui para naturalizar o masculino como genérico da humanidade. Acredito que essa opção vem somar à perspectiva dos Estudos Feministas na luta por uma sociedade menos desigual em gênero.

⁵ Nos referimos aos estudos sobre os movimentos feministas conforme definido por Fougeyrollas-Schwebel (2009). Segundo a autora, o conceito de “movimentos feministas” é uma mesma denominação para as diferentes formas de movimentos de mulheres, seja liberal, burguês, radical, marxista, de mulheres negras, entre outras categorias. Assim, importa aqui, a princípio, o reconhecimento das lutas contra a opressão a que as mulheres são sistematicamente submetidas. Ao longo de nosso trabalho, no entanto, reconhecemos também a relevância e a contribuição de movimentos específicos como o feminismo negro.

No ano de 2001, diante dos reflexos das reformas educacionais empreendidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Ifes passa a ofertar a escolarização para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) denominado de ensino médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (Emjat)⁶. A partir passei a atuar com o público da EJA em um espaço educacional cuja cultura escolar, herdada da antiga escola técnica, está sedimentada na concepção de formação do trabalhador impregnada pelo modelo tecnicista mercadológico (OLIVEIRA; PINTO, 2012) e até então, ausente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁷.

Historicamente, os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFs) se consolidaram na oferta dos chamados cursos “regulares”⁸ de nível técnico, destinando fundamentalmente as/aos estudantes da classe média, tanto em função da qualidade da formação escolar e profissional ofertada, quanto dos processos seletivos adotados que excluíram, ao longo dos anos, estudantes das classes populares, como também aquelas/aqueles que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas.

O Emjat em 2005, viveu uma grande mudança no processo de transição para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)⁹. Desde então, minha atuação docente tem se pautado em um compromisso ético-político com a educação

⁶ O *Campus* Vitória foi um dos pioneiros nessa experiência de oferta de EJA em toda a Rede Federal, conjuntamente com os Cefet's do RS, SC, RJ e RR (MOURA, 2006). \

⁷ A partir de 29 de dezembro de 2008 foi criada, pela Lei nº 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, pelas antigas Escolas Agrotécnicas Federais, pelas escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II (BRASIL, 2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em 02 de set. de 2015.

⁸ Neste texto destacamos o termo regular quando nos referimos às modalidades educacionais em acordo com a problematização trazida por Moura (2006). Segundo o autor, a ideia de culpabilização das/os jovens e das/os adultas/os que não tiveram acesso à escola, em geral por falta de oferta pública e gratuita, ou por sua inadequação às características desse público estudantil. Assim, por contraste com a ideia de faixa etária “regular”, esses indivíduos são estereotipados como irregulares, à margem, como se isso fosse opção, responsabilidade e culpa delas/es.

⁹ Para a institucionalização do Proeja, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) realizou quinze oficinas pedagógicas com o objetivo de capacitar os gestores das instituições federais proponentes desses cursos, no período de 29 de setembro a 29 de novembro de 2005, nas cidades de Goiânia, Porto Alegre, Manaus, Belém, Belo Horizonte, Fortaleza, Recife, Teresina, Rio de Janeiro, Vitória, Salvador, Curitiba e João Pessoa, envolvendo os estados mais próximos. Fui convidada a participar de oficinas técnicas para apresentar nossa experiência com a EJA em Goiânia, Brasília e em Vitória. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>. Acesso em 20 de out. de 2015.

das/os jovens e adultas/os nos confrontos, nos tensionamentos e nos desafios cotidianos para a afirmação do Programa e da efetivação do direito à educação das camadas populares no Ifes.

Participei dessas mudanças, enquanto docente¹⁰ e posteriormente, na gestão do Programa. Esse movimento me instigou a integrar ao grupo de pesquisa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), intitulado Proeja/Capes/Setec/ES (BRASIL, 2006), que buscou acompanhar a implementação e dar o suporte pedagógico ao Programa localmente com a finalização dos seus trabalhos em 2011, e ao Fórum de EJA do Espírito Santo, instância de discussões e de monitoramento das políticas de EJA no estado, que tem nos apoiado incondicionalmente em defesa do Proeja, diante das ameaças constantes contra sua vigência no *Campus*¹¹.

Essa aposta ético-política para a escolarização das/os jovens e adultas/os pauta,

¹⁰ Esse envolvimento me levou a fazer outro curso da Pós-graduação *Lato Sensu* em Especialização em Educação Profissional Técnica integrada à Educação Básica na modalidade de EJA. A implantação do Proeja veio alicerçado por ações interligadas: oferta de cursos técnicos de nível médio para o público da EJA; qualificação para a/os docentes, por meio de cursos *lato* e *stricto sensu* e o incentivo à pesquisa fomentado pelo programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos do MEC, contemplado no edital Capes/MEC-Setec 03/2006 (OLIVEIRA; PINTO, 2012).

¹¹ O financiamento nos Programas de Pós-Graduação para pesquisas e para estudos com o objetivo de fazer a articulação da EJA e da educação profissional por meio do Edital nº 03/2006, instituiu o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Proeja-Capes/Setec e possibilitou a criação do grupo de pesquisa Proeja-Capes/Setec/ES a partir da proposta de número 022: “Educação profissional no ensino médio: desafios da formação continuada de educadores na educação de jovens e adultos no âmbito do Proeja no Espírito Santo”, elaborado em parceria interinstitucional entre Ufes e o Ifes. Várias ações compuseram o trabalho desse grupo de pesquisa: a formação em nível de pós graduação *stricto sensu* com as defesas de tese e dissertações até 2012, encontros de estudos quinzenais e formação continuada com a/os educadora/es do Proeja nos *campi* Vitória e Colatina (2007 a 2011), a organização dos seminários estaduais, a participação da/os professora/es da Ufes na qualificação da/os docentes, por meio de cursos *lato sensu* ofertado pelo Ifes nas regiões da Grande Vitória e em São Mateus. Todo esse trabalho foi articulado com o Fórum de EJA do Espírito Santo e com o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja) da Ufes (OLIVEIRA; PINTO, 2012).

portanto, nossas ações, tanto no âmbito profissional¹² quanto no acadêmico¹³. Atualmente integro o grupo da rede de pesquisa Ufes/UnB/UFG do Observatório da Educação (Obeduc)/Capes.

Na dinâmica do trabalho cotidiano de gestão dos cursos do Proeja¹⁴ e na docência dos cursos da Licenciatura de Letras e de Matemática, outro desafio impulsionou nosso trabalho no *Campus*: a adesão ao Programa Nacional Mulheres Mil (PMMil) instigada pela indução da Setec/MEC, via chamada pública.

Na perspectiva de responder às pressões internacionais e às demandas da sociedade civil organizada, notadamente às pautas dos órgãos e associações ligadas aos direitos femininos e, portanto, na tentativa da reparação das diferenças historicamente construídas entre homens e mulheres, o governo federal implementou o Programa Nacional Mulheres Mil. Desde 2007, agregado ao Plano Brasil Sem Miséria, reconhecido como política pública afirmativa de inclusão social e de igualdade de gênero.

Essa ação governamental foi desenvolvida com a proposta de acolher mulheres que se encontram em diversos contextos de marginalização e de extrema pobreza, com vistas a incluí-las no processo educacional e no mundo do trabalho (BRASIL, 2012). A sua implantação ficou sob a responsabilidade da Rede Federal e, em 2007, iniciaram-se as primeiras experiências com mil mulheres pobres das regiões Nordeste

¹² Encontro-me ainda na gestão do Proeja e nessa atuação, destaco a inserção orgânica da EJA, no organograma do *Campus* Vitória por meio de uma coordenadoria que objetiva centralizar ações destinadas aos sujeitos da EJA, articulada à direção de Ensino e com o mesmo *status* de outras coordenadorias de cursos técnicos; a recém criada coordenadoria do curso técnico Guia de Turismo na modalidade EJA e o fortalecimento da modalidade com a lotação de docentes que vêm agregando suas experiências e suas lutas políticas, em um esforço de construção coletiva, junto à coordenadoria do Proeja, para maior qualificação dessa oferta, inclusive com a retomada da formação continuada com os professores do curso de Guia de Turismo.

¹³ Além da luta política para manutenção e ampliação da oferta da EJA no *Campus* Vitória minha inserção no Proeja e no grupo de pesquisa me induziu a uma extensa publicação coletiva impulsionada pela necessidade de divulgar as ações do grupo de docentes e gestora/es na oferta da EJA no Ifes. Outra indução foi a participação em projetos financiados pelo Programa Institucional de bolsas de iniciação científica (PIBIC) com estudantes da Graduação. A partir do projeto “Os movimentos e as experiências desencadeados no trabalho pedagógico e no cotidiano escolar do Ifes *Campus* Vitória a partir da implantação do Proeja”, foram desenvolvidos dois planos de trabalhos já concluídos: “Os movimentos e as experiências desencadeados no trabalho pedagógico e no cotidiano escolar do Ifes *Campus* Vitória a partir da implantação do Proeja” e “Escolarização feminina e o fracasso escolar no Proeja no Ifes *Campus* Vitória”. E atualmente outros dois estão em andamento. Os resultados desses trabalhos têm sido apresentados em diversos eventos acadêmicos em todo o Brasil.

¹⁴ Os cursos ofertados para a EJA no *Campus* Vitória são Segurança do Trabalho (vespertino), Metalurgia, Edificações (em extinção), Guia de Turismo e qualificação profissional em Cadista para Construção Civil, todos no período noturno.

e Norte. A partir de 2012, empreendeu-se uma política de ampliação para todos os IFs das outras regiões brasileiras.

Diante dessa proposta, o Ifes *Campus* Vitória aderiu ao Programa e desenvolveu ações para a sua implementação, articulando-a com as demais políticas de inclusão em curso na Instituição, atendendo, portanto, à Lei n.º 11.892/2008, que em seus artigos aponta, “[...] a criação de mecanismos para a promoção do acesso das populações tradicionalmente afastadas da possibilidade de inclusão ao conhecimento, à tecnologia e à inovação gerada nos Institutos Federais” (BRASIL, 2008, s/p).

Para o início dos trabalhos de implantação desse Programa¹⁵, pioneiro no *Campus*, foi escolhida a comunidade onde residem as Paneleiras de Goiabeiras¹⁶. Essa experiência mais uma vez colocou-me em contato com um grupo de mulheres que apresentavam histórias de vida e de escolarização similares com as estudantes da EJA que vínhamos acompanhando desde 2001 na escola.

Nessas conversas, estabelecidas na comunidade, regadas de cafezinhos e bolos e nas diversas atividades desenvolvidas, sob minha responsabilidade, no Ifes, aos poucos, foram ganhando uma dimensão cada vez maior e nos encaminhando para mais uma demanda de trabalho e de desafio, com o intuito de entrelaçar minha história de vida às de outras tantas companheiras, no esforço coletivo para nos fazer sujeitos da nossa história, conforme argumenta Freire

[...] O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe em uma posição em face ao mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de que luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p. 54).

No cotidiano escolar, passei a constatar, por meio dos desdobramentos dos diversos papéis assumidos – professora do Emjat, do Proeja e do Mulheres Mil; gestora dos

¹⁵ Foi ofertado o curso de qualificação denominado Gestão e Relacionamento com os Clientes com duração de 160 horas.

¹⁶ O ofício das Paneleiras é uma atividade econômica culturalmente enraizada na localidade conhecida como Goiabeiras Velha, situada na parte continental norte do Município de Vitória, à beira do canal que banha o manguezal e circunda a Ilha. O processo de fabricação em barro, de diferentes utensílios domésticos de diversas formas e tamanhos, é praticamente o mesmo que os das populações à época da Colonização. O ensinamento, transmitido de mães para filhas, permite que a identidade cultural desta atividade seja mantida com muito poucas alterações, há várias gerações. São avós, mães, filhas e netas exercendo o mesmo ofício (SCOPEL; MORAIS; FERREIRA, 2015).

dois Programas¹⁷ e pesquisadora¹⁸ – que essas educandas, convivem com outros obstáculos para avançar nos seus processos de escolarização, além das dificuldades de aprendizagens pelo longo tempo fora da escola, pelas trajetórias de estudos descontínuos, pelas práticas pedagógicas inadequadas às suas especificidades, pela precariedade da oferta de educação básica nas redes de ensino municipal e estadual, entre outros tantos desafios e interdições.

Dentre muitos, elencamos as dificuldades objetivas advindas das lutas pela sobrevivência por meio dos empregos precarizados e atividades infomais, as múltiplas funções desempenhadas enquanto mulher na esfera reprodutiva¹⁹ e produtiva, a falta de apoio familiar, que muitas vezes configuraram-se por meio da oposição do pai, marido/companheiros e inclusive das/os filha/os e da ausência do poder público, em relação a implementação de políticas de apoio ao trabalho reprodutivo para as mulheres no que diz respeito à inexistência de infraestrutura como creches e escolas no período integral para suas/seus filhas/os e casas de assistência as/aos idosas/os entre outras políticas de cuidado. Esses fatores são elementos que obstaculizam e muitas vezes interdita o itinerário de escolarização desse público e que por consequência vão configurar e demarcar sua inserção no mundo do trabalho.

Esse contato direto, também me possibilitou conhecer suas histórias de vida, suas aspirações, seus desejos e seus sonhos. Suas narrativas desnudavam suas expectativas em relação à possibilidade de prosseguimento dos estudos e suas perspectivas no que diz respeito ao futuro profissional e a sua inserção no mundo do trabalho com melhor formação profissional. O acesso a essas informações, às vezes de cunho estritamente íntimo em forma de desabafo pessoal e/ou por meio de

¹⁷ Os dois Programas são objetos de discussão no terceiro capítulo.

¹⁸ Nas diretrizes do PMMil, a gestora/gestor designada para fazer a capacitação via Setec, fica responsável para ministrar as oficinas pedagógicas que tratam especificamente das questões ligadas às temáticas de relações de gênero, da saúde e dos direitos da mulher. Como gestora também, fui responsável por todo o encaminhamento do Programa, da gestão técnico-pedagógica, da administrativa e da financeira. Como pesquisadora, elaborei, junto com as/os colaboradoras/es do Programa um projeto de pesquisa intitulado “Educação e Relações de Gênero: os saberes e os fazeres no Programa Mulheres Mil no Ifes *Campus* Vitória”, desenvolvido e financiado por meio do PIBIC. Participei também do Grupo de pesquisa de avaliação do Impacto do Programa Nacional Mulheres Mil, uma parceria entre a Setec/MEC e o Niagara College/Canadá, pesquisa em andamento desde 2013 e agora suspensa pela nova gestão do governo que usurpou o poder em 2016.

¹⁹ Biroli e Miguel discutem que além do trabalho doméstico imputado às mulheres, independente de sua classe social, o trabalho de cuidados de toda a família, incluindo o cuidado infantil, com as pessoas idosas e com as pessoas deficientes também são de sua responsabilidade e denominam esse conjunto de responsabilidades femininas de “privatização dos cuidados com os dependentes” (2014).

trabalhos em grupo, sempre me inquietou sobremaneira. E a cada dia crescia o sentimento de pertencimento a esse grupo de jovens e adultas que lutava para continuar seus estudos, em um contexto caracterizado por diversos impedimentos, que muitas vezes se configuravam como culpabilidades e responsabilidades delas. Dentre esses empecilhos, destacavam-se as marcas sociais das relações de gênero. Todas essas experiências advindas das minhas escolhas pessoais e profissionais, me mobilizaram na realização desta pesquisa com o intuito de elucidar reflexões acerca dos desafios da escolarização das mulheres da EJA na EPT no Ifes *Campus Vitória*. Acredito que essa produção acadêmica vai nos potencializar a pensar outros projetos coletivos que possam auxiliar a desconstruir os papéis sociais que foram e ainda são impostos a nós mulheres e reconstruir outros caminhos e/ou reconstituir outras trilhas para as histórias de vida para dar significado a nossa existência humana em outros patamares diferentes da sociedade em que nos inserimos constituída de grandes desigualdades não só de gênero, mas também de raça, classe, entre tantas outras, que demarcam a sociedade brasileira.

Para finalizar essa apresentação, são descritos os capítulos constitutivos desta tese. Até aqui foram expostos os caminhos formativos trilhados pela pesquisadora que embricaram-se com os processos formativos das estudantes do PMMil e do Proeja e a organização do trabalho. Na sequência, no primeiro capítulo, expomos o plano geral do trabalho: sua problematização, seus objetivos e os diálogos com as produções mais recentes dos Programas em pauta.

No segundo capítulo nos apropriamos dos aportes teóricos dos Estudos Feministas, notadamente, sobre as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho, que nos ajudaram a problematizar os processos de escolarização da mulher no Brasil. Lançamos mão da historicidade, porém, sempre atentas às permanências e às mudanças que constituíram a História das Mulheres e dos Feminismos. Essa abordagem nos permitiu refletir acerca da violência e do empoderamento feminino; seus percursos formativos na EPT e na sua inserção na Rede Federal no Espírito santo, buscando aproximações do processo histórico de escolarização feminina na Instituição e a conjuntura atual.

Em seguida, no terceiro capítulo, esboçamos as políticas de escolarização e de profissionalização para as/os trabalhadoras/es, no contexto das diretrizes políticas e ideológicas do neoliberalismo; suas implicações na reforma do Estado brasileiro e os

seus descompassos. Discutimos as ofertas de EJA e de EPT, nesse cenário conjuntural, com destaque para o Proeja e o PMMill e as experiências empreendidas com esses Programas no Ifes *Campus* Vitória.

No quarto capítulo, apresentamos os princípios metodológicos que guiaram o desenvolvimento da pesquisa. Fizemos uma abordagem qualitativa ancorada na história oral, com enfoques na histórias de vida de 10 estudantes egressas do PMMill, matriculadas no Proeja. Optamos por utilizar duas técnicas para produção de dados; a primeira foi por meio de grupos de discussão por se tratar uma estratégia metodológica que envolve situações educativas, que se caracteriza pela participação flexível e preza por um ambiente descontraído. Para complementar as informações, realizamos entrevistas individuais e recorreremos a um *corpus* documental formado por atas de reuniões, anotações de reuniões da escola, questionários preenchidos pelas estudantes quando iniciaram os cursos, entre outros.

No capítulo seguinte, são apresentados os resultados da pesquisa por meio das narrativas das estudantes, advindas dos grupos de discussão e das entrevistas individuais, intercruzadas pelas informações que emergiram dos estudos das fontes documentais. Organizamos os subcapítulos direcionadas por temáticas que derivaram dos eixos e pontos de análises, seguindo as orientações metodológicas do grupo de discussão. Por fim, articulamos os resultados obtidos com as opções teóricas e metodológicas assumidas ao longo do trabalho para redigir as considerações finais.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DA PROBLEMATIZAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Este trabalho intitulado “Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT” compõe os estudos desenvolvidos pela Núcleo I da rede de pesquisa Obeduc/Capes que objetiva dar prosseguimento às ações realizadas pelo Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES. A atualidade e a relevância da pesquisa estão amplamente legitimadas no âmbito acadêmico, ancorado pela especificidade da nossa formação sociopolítica, persistentemente marcada pelas herança históricas de uma sociedade desigual (IANNI, 1994; FERNANDES, 2006) com destaque para o sistema patriarcal que cerceou o acesso das mulheres aos espaços públicos²⁰ e pelo quadro de exclusão educacional preocupante.

Os dados da Pesquisa Nacional por amostra de domicílios (PNAD) de 2016, revela que ainda 8% da população brasileira acima de 15 anos são analfabetas e outras 17,1% são analfabetas funcionais, ou seja, não conseguem dominar os códigos linguísticos necessários para o pleno exercício de sua cidadania no mundo letrado. O estado do Espírito Santo possui uma taxa de 7% de analfabetismo (PNAD, 2016). No que diz respeito ao gênero, a pesquisa mostra que o índice de analfabetismo atinge mais as mulheres (57,5%) correspondendo a 115 mil mulheres enquanto os homens analfabetos totalizavam 85 mil (42,5%).

Outro panorama a considerar nessa reflexão, são os estudos apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) e pelas entidades ligadas às questões das mulheres que indicam a importância e o crescimento da presença delas no mundo do trabalho e nas instituições escolares, desde meados do século XX. Esse é um fenômeno resultante de alterações culturais e econômicas relacionadas ao desenvolvimento mais recente do capitalismo, que exigiu maior volume de mão de obra em diversos setores da economia.

Para corroborar essas reflexões, trazemos dados oficiais que nos apontam a situação

²⁰ Referimos aqui acerca da dualidade público X privado – espaços interditados e permitidos, respectivamente, que demarcaram a História da Mulheres. Categorias ainda a serem desconstruídas, conforme preconiza Matos (2000). Colling (2014) destaca que essa discussão se complexificou na atualidade, centra-se não somente nessa separação, mas na hierarquização dotada a cada um desses espaços e na produção da importância política ao espaço público.

desfavorável dessa parcela populacional no mundo do trabalho. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2014) informa que, em 2014, a taxa de participação das mulheres com mais de 16 anos era de 56%, enquanto que a dos homens era de 81,6%. Nesse mesmo período, houve expansão do trabalho formal, com carteira assinada, o que beneficiou ambos os gêneros, embora continuasse a ser um espaço predominantemente masculino.

Além disso, ao entrecruzar os dados relativos às desigualdades de gênero e de raça, percebemos que as diferenças se acentuam: em 2009, enquanto os homens brancos possuíam o maior índice de formalização (43% com carteira assinada), as mulheres negras apresentavam o menor (25% com carteira assinada). Os dados da PNAD de 2014 reafirmam que essa desigualdade se reflete no mercado de trabalho: “em 2014, o Brasil possuía 2,4 milhões de mulheres negras desocupadas contra 1,2 milhão de homens brancos desempregados” (PNAD, 2014, p. 5).

A pesquisa realizada no 4º trimestre de 2014 pelo IBGE, nos apresenta um quadro mais amplo da situação: embora as mulheres representem 52,4% da população em idade de trabalhar, entre as pessoas ocupadas há a predominância de homens com 57,0%. Entre a população fora da força de trabalho, a maior taxa é de mulheres (66,2%). Assim, por um lado há um número maior de mulheres em idade de trabalhar, por outro, elas ocupam menor número de vagas no mercado de trabalho:

As análises apontaram diferenças no nível da ocupação entre homens e mulheres, ou seja, a proporção de homens com 14 anos ou mais de idade trabalhando era superior ao de mulheres deste mesmo grupo etário também trabalhando. No 4º trimestre de 2014, o nível da ocupação dos homens, no Brasil, foi estimado em 68,2% e o das mulheres, em 46,7%. O comportamento diferenciado deste indicador entre homens e mulheres foi verificado nas cinco Grandes Regiões, com destaque para a Norte, onde a diferença entre homens e mulheres foi a maior (cerca de 27 pontos percentuais), e a Sul com a menor diferença (cerca de 19 pontos percentuais) (IBGE, 2014, p.18).

Voltando aos dados do IPEA (2011), o fato de as mulheres brancas ou negras terem grau de escolaridade mais alto que o dos homens não reflete nos salários pagos às mesmas, pois essas continuam recebendo menos do que aqueles. Esse fato demonstra a posição histórica e social que esse segmento populacional ocupa na sociedade capitalista, evidenciando a relação de inferioridade e de desigualdade social e econômica. Dados divulgados pelo IBGE em 2015 mostram que esse cenário continua a ser uma realidade, entre 2004 e 2014, a redução na desigualdade de

rendimento entre homens e mulheres foi pouco significativo ao se considerar uma década. Em 2004, as mulheres ocupadas recebiam em média 70% do rendimento médio dos homens, em 2014, passou a 74%. Ao considerar o mercado informal, a diferença ainda é ainda mais significativa as mulheres em trabalhos informais recebiam em média 50,0% do rendimento médio das mulheres em trabalhos formais.

Ainda mais alarmante é a análise dos dados quando focamos na situação da mulher negra no mercado de trabalho. Enquanto em 2014 as mulheres ultrapassaram, pela primeira vez, o índice de 70% da renda masculina (em 2004, por exemplo, a proporção era de 63%), a mulher negra ainda continua ganhando menos de 40% da renda dos homens brancos. Assim, em valores absolutos, enquanto a renda média dos homens era de R\$ 1.831, o rendimento médio das mulheres estava em R\$ 1.288. Já para as mulheres negras, o rendimento médio ficou em R\$ 946 (IPEA, 2014).

Tal desproporção no mundo do trabalho também é denunciada por pesquisadoras/es do campo dos Estudos Feministas e referindo-se às investigações na área da Ciência e da Tecnologia a participação desse segmento é bem menor. Díaz e Alvarez (2011) ainda revelam que, comparando-se aos homens, as mulheres negras têm que demonstrar de três a quatro vezes mais condições para ocuparem a mesma posição que eles na área científica.

Um estudo interessante que reforça a necessidade de investir na emancipação das mulheres por meio de escolarização para uma melhor inserção no mundo do trabalho é o de Leitão (2014)²¹. Ela tece considerações acerca da feminização do tráfico de pessoas e traz a discussão das assimetrias nas relações de gênero como um dos fatores. Para ela, a discriminação de gênero, associada à ausência de oportunidades de trabalho e de escolarização e à violência doméstica e sexual são causas da expansão do tráfico internacional de mulheres. Cisne (2013) também aborda, ainda que de forma periférica, a “divisão internacional, racista e sexista do trabalho” por meio dos estudos da feminista francesa Jules Falquet.

As produções acadêmicas e os dados informativos apresentados a respeito da inserção feminina no mundo do trabalho nos induzem a problematizar a situação em que se encontram as mulheres pertencentes às camadas populares, em especial as

²¹ São recentes os Estudos Feministas que interrelacionam a problemática feminista com o tráfico internacional de mulheres.

que não estão escolarizadas formalmente. Elas estarão ainda mais suscetíveis às oscilações do mundo do trabalho, constituindo, assim, uma parcela da população destinada ao trabalho informal e/ou precarizado, contribuindo cada vez mais para a sua invisibilidade e marginalização social.

Embora essa população tenha que conviver diariamente com essas disparidades sociais e econômicas, é visível que nas últimas décadas foi crescente a participação das mulheres no espaço público. Estudos feministas apontam que a emancipação das mulheres “[...] está associada à possibilidade de inserção no mercado de trabalho, à conquista da independência social e à igualdade de direitos em relação aos homens” (RECAMÁN; VENTURI, 2004, p. 19).

Este cenário conjuntural, à primeira vista, nos direciona para uma avaliação positiva da concretização das lutas históricas desse público para a garantia dos seus direitos à condição de cidadã. Entretanto, a partir de uma “leitura a contrapelo” conforme a ótica benjaminiana (1994), é necessário nos atermos aos tensionamentos e aos desafios que perpassam a inserção das mulheres no âmbito desses espaços públicos.

Com esse entendimento, portanto, quando se examina de forma mais minuciosa e criteriosa os dados informativos e verificamos os seus desdobramentos em outras categorias de análises, esses indicam que a inserção feminina no mundo do trabalho acontece de forma precarizada (HIRATA, 2002; NOGUEIRA, 2004; 2009; SOUZA-LOBO, 2011; FREITAS, 2016). Por sua vez, nas instituições escolares, há o predomínio de “[...] escolhas em áreas de conhecimento “tradicionalmente femininas” – como educação, saúde e bem-estar social, humanidades e artes – que preparam as mulheres para ocupar os chamados “guetos” ocupacionais femininos” (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007, p. 56)²².

Insistindo nesse fio condutor a respeito da problemática da escolarização feminina, defrontamos essas informações com as pesquisas acadêmicas no âmbito da EPT e

²² Os estudos no campo do Feminismo ressaltam também a sub-representação das mulheres no Congresso e outros espaços de representação e atuação políticas, inclusive em “áreas tradicionalmente femininas” como a Educação e a Assistência Social. Aquelas consideradas mais importantes politicamente como a administrativa, a econômica e a tecnológica ainda são espaços a serem ocupados. A partir de 2003, há mudanças nesse panorama com a criação de órgãos específicos para a defesa dos direitos das mulheres, reforçada com a eleição da presidenta Dilma Rousseff. Porém, ainda prevalece a “lógica da precariedade” (RIBEIRO, 2013) no que concerne a inserção profissional das mulheres no mundo do trabalho. E atualmente verifica-se um retrocesso considerando as propostas de mudanças nas áreas sociais, trabalhista e previdenciária do atual governo empossado por meio do golpe político, mediático e jurídico em 2016.

no seu diálogo com os Estudos Feministas e as Relações de Gênero²³. Esses estudos trazem à tona as especificidades da inserção desse público matriculado nos Cursos Técnicos nas instituições de ensino profissional na Rede Federal. É exemplar, nesse sentido, a conclusão de Duarte (2009) ao analisar o currículo de uma escola profissionalizante na perspectiva das Relações de Gênero

[...] a idéia da igualdade na educação é facilmente aceita, uma vez que o número de alunas (os) que ingressam na escola, seja em qual segmento for, está freqüentemente submetido a uma categoria mais geral, ocultando questões inerentes ao gênero e, assim, disfarçando a disparidade entre os sexos. Porém, quando da análise aprofundada desses acessos, é possível perceber que o aumento do número de alunas no ensino profissional ocorre em cursos historicamente considerados femininos – pelas características profissionais que requerem, como altruísmo, sensibilidade, delicadeza de movimentos, ou naqueles cuja remuneração salarial é muito baixa, tais como nas áreas de Artes, Comunicação, Desenvolvimento Social e Lazer, Design, Gestão, Imagem Pessoal, Saúde e Turismo e Hospitalidade, por exemplo. Em outras áreas, notadamente na Indústria e Agropecuária, a maioria é de meninos (DUARTE, 2009, p. 111).

Instigada por essas reflexões, debrucei sobre os dados de matrículas das educandas do Proeja do Ifes *Campus* Vitória no período entre 2010 e 2015. A partir de pesquisa realizada no sistema acadêmico do Instituto, obtive os seguintes resultados:

Tabela 1 - Quantidade de estudantes matriculada/os nos cursos do Proeja no Ifes *Campus* Vitória entre os anos de 2010 e 2015, por gênero²⁴

Gênero	Técnico								Qualificação		Total	
	Edificações (Anual)		Metalurgia (Semestral)		Segurança (Semestral)		Guia de Turismo (Semestral)		Cadista para Const. Civil (Semestral)			
Masculino	116	57.2%	273	68.6%	110	28.1%	35	43.3%	20	46.5%	554	49.6%
Feminino	87	42.8%	125	31.4%	281	71.9%	46	56.7%	23	53.5%	562	50.4%
Total	203		398		391		81		43		1.116	100%

Fonte: Sistema Acadêmico – Ifes (2015).

Conforme tabela acima, podemos verificar que embora no total de matrículas efetivadas entre 2010/1 e 2015/2 haja relativo equilíbrio entre discentes dos públicos masculino e feminino, 49,6% e 50,4% respectivamente, o total de discentes que foram matriculados no curso de metalurgia é de 398, desses 273 são masculinos e 125 do

²³ Conferir Apêndice A.

²⁴ Esse quantitativo corresponde ao total de matrículas em 2015/1 de discentes que iniciaram o curso entre 2010 e 2015.

feminino. Isso mostra que a proporção de mulheres matriculadas no curso é de 31,4% enquanto 68,6% das matrículas atendem ao público masculino.

Os números apontam um quantitativo desproporcional das estudantes inseridas no curso técnico de metalurgia e vem corroborar nossas inquietações a respeito da inserção feminina nos espaços educacionais de profissionalização e no mundo do trabalho considerados “redutos masculinos”; o que vem fortalecer as discussões postas no sentido de que as implicações advindas das relações de gênero são fatores que obstaculizam o itinerário formativo feminino em áreas de atuação que diferenciam das tradicionalmente atribuídos a elas e em especial na área profissionalizante de nível médio.

Ainda detendo nos dados da tabela 1, podemos afirmar que a procura pela elevação da escolarização é uma realidade, a matrícula da população feminina é maior nos cursos de Segurança do Trabalho, Guia de Turismo e no de qualificação Cadista em Construção Civil. Analisando o quantitativo da/os discentes que constam na tabela 1 e que mantiveram a matrícula ativa ou concluíram o curso até 2015/2, extraí os seguintes dados:

Tabela 2 - Estudantes matriculadas/os entre 2010 e 2015 e que possuem matrícula ativa ou concluíram o curso até 2015/2²⁵

Gênero	Técnico								Qualificação		Total	
	Edificações (Anual)		Metalurgia (Semestral)		Segurança (Semestral)		Guia de Turismo (Semestral)		Cadista para Const. Civil (Semestral)			
Masculino	52	47%	139	63,2%	55	23,2%	34	41,5%	20	47,6%	300	43,4%
Feminino	59	53%	81	36,8%	182	76,8%	48	58,5%	22	52,4%	392	56,6%
Total	111		220		237		82		42		692	100%

Fonte: Sistema Acadêmico – Ifes (2015).

A partir de uma análise comparativa entre as tabelas 1 e 2, é possível perceber que há algum equilíbrio na permanência do público masculino e feminino, o que mantém a diferença quantitativa nos cursos técnicos na área industrial. Ou seja, a quantidade de estudantes que por algum motivo não se mantêm nos cursos é equilibrado quando comparados os dois gêneros e conserva a desproporção do público em determinados

²⁵ Esse quantitativo corresponde ao total de matrículas ativas em 2015/2 somados aos concluintes que ingressaram a partir de 2010/1. Não contam nesse quantitativo estudantes que tiveram a matrícula cancelada por desistência, evasão ou reprovação. Nos casos de transferência para outro curso do Proeja no Ifes *Campus* Vitória, a/o estudante consta no curso em que está matriculado em 2015/2.

cursos. Tais índices se mantêm com certa estabilidade quando atualizamos os dados de matrículas realizadas em 2017/1, conforme tabela 3:

Tabela 3 - Quantidade de estudantes matriculada/os nos cursos do Proeja no Ifes *Campus* Vitória em 2017/1

Gênero	Técnico								Qualificação		Total	
	Edificações (Anual)		Metalurgia (Semestral)		Segurança (Semestral)		Guia de Turismo (Semestral)		Cadista para Const. Civil (Semestral)			
Masculino	20	48.7%	155	67.0%	70	31.1%	52	36.6%	45	58.4%	342	47.7%
Feminino	21	51.3%	76	33.0%	155	68.9%	90	63.4%	32	41.6%	374	52.3%
Total	41		231		225		142		77		716	100%

Fonte: Sistema Acadêmico – Ifes (2017).

Diante desse panorama, problematizamos a importância da discussão da educação das mulheres, especificamente, a daquelas pertencentes às camadas populares e com marcas identitárias da EJA (OLIVEIRA; CEZARINO; SANTOS, 2009). Debates vêm ganhando espaço, desde 1970, na agenda das grandes conferências internacionais e no plano das políticas educacionais de âmbito nacional²⁶.

No Brasil, em 2003 foi criada a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR)²⁷, com a institucionalização de um espaço público governamental, com recursos financeiros e humanos para pautar e efetivar políticas públicas específicas para a garantia do direito das brasileiras. Desde então tem-se uma atuação em prol da valorização da mulher e de sua inclusão nos processos de desenvolvimento econômico, político, social e cultural²⁸. Os documentos

²⁶ Especificamente nos últimos anos, destaco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomthien, Tailândia, em 1990; a Conferência Internacional Sobre a Educação de Adultos, 1997, Hamburgo, Alemanha; a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos, ocorrida em Belém, em 2009, também conhecida como Marco de Belém (PAIVA, 2009a). No que diz respeito especificamente para o público feminino, Rosemberg (2001) analisa essas conferências até os anos 2000 e destaca atenção especial para a educação feminina nas suas pautas a qual ganha visibilidade a partir da implementação das políticas neoliberais nos países pobres.

²⁷ Instituída pela Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, foi denominada de Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Em 2010, perdeu a condição de especial, pois se alçou à de ministério, e, assim, passou a chamar-se Secretaria de Políticas para as Mulheres. Sua titular foi denominada ministra de Estado-Chefe da Secretaria de Políticas para as Mulheres, desarticulada em 2016 como consequência do golpe de estado ocorrido no país. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.683.htm. Acesso em 20 de janeiro 2017.

²⁸ Como parte da agenda dessa secretaria, já foram realizadas três edições da Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres; a Conferência Nacional Livre de Educação e Gênero em novembro de 2013, em Brasília; o Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça e foi constituído o Comitê de Articulação e Monitoramento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.

gerados por essa agenda têm em comum a reafirmação da necessidade de promoção da igualdade de acesso das mulheres à educação, à eliminação do analfabetismo feminino, à garantia do acesso delas à formação profissional, ao ensino científico e tecnológico e à educação permanente como ações para diminuição das desigualdades de gênero.

Destacamos que, além dessas pautas que conduziram de forma pioneira a institucionalização de ações no campo das políticas sociais e do reconhecimento das demandas desse segmento populacional por meio das Conferências de Mulheres para pensar essas políticas e sua materialidade e concretude (FARAH, 2004a; 2004b), os mais importantes programas sociais do governo de Luis Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff, passaram a priorizar recortes de gênero como forma de atingir as parcelas mais vulneráveis da população: as mulheres e as crianças, a exemplo do Bolsa Família, Minha casa, minha vida e Brasil carinhoso (LEITÃO, 2014, CISNE, 2013).

Tais políticas representam o trabalho de enfrentamento à feminização da pobreza²⁹, que, dentre tantas consequências funestas, é a principal causa de tráfico internacional da mulher, segundo denúncia de Leitão (2014). Entretanto, são grandes os entraves para a efetivação dessas políticas, que perpassam não só o problema do financiamento, mas sobretudo, a dificuldade de incorporação de uma perspectiva que contemplem as diversas bandeiras feministas (CISNE, 2013).

Mais do que isso, denuncia a autora, ao avaliar que muitas dessas políticas implementadas no governo Lula e sequenciadas pelo governo da presidenta Dilma, “reforçaram por meio do seu viés familista, o lugar tradicional da mulher na sociedade” (CISNE, 2013, p. 17).

É corrente nos estudos acerca da escolarização das mulheres, a constatação de que as novas gerações desse gênero conseguiram transformar a histórica situação de desigualdade, visível também no campo educacional, em que os índices de analfabetismo dessa parcela da população sempre foram maiores que os masculinos.

²⁹ Uma das discussões que vem ocorrendo no âmbito dos Estudos Feministas dizem respeito à contestação desse termo - feminização da pobreza, corrente nos documentos oficiais para justificar políticas públicas para as mulheres. Para determinado grupo, esse termo associa às mulheres a responsabilidade de tal situação. A proposta é substituir o uso da expressão por 'pauperização das mulheres', acreditam que esta expressão indica melhor o processo de empobrecimento que afeta de maneira específica as mulheres.

Segundo Nogueira (2004) e Beltrão e Alves (2009), essa equiparação e superação vêm acontecendo gradativamente desde 1940, quando o país iniciou o processo de democratização do sistema de ensino.

Para Beltrão e Alves (2009, p. 141) “[...] a reversão do hiato de gênero começou no ensino fundamental, avançou para o ensino médio e chegou ao ensino superior a partir da década de 1970”. Esse salto qualitativo deu-se, na perspectiva dessas/es autoras/es, devido a confluência de condições objetivas e subjetivas, “representadas pelos processos de modernização das estruturas produtivas do país, e [...] pelas novas posturas culturais e ideológicas das mulheres” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 134). Entretanto, com relação aos níveis de escolarização deste segmento de idade considerada jovem e adulta, pertencente à população de baixa renda, essa afirmativa é discutível e a problemática é atual³⁰.

Autoras/es³¹ do campo de estudos e de pesquisa da EPT e da EJA na confluência dessas duas modalidades de educação básica, afirmam e reafirmam a importância de políticas públicas direcionadas para os sujeitos da EJA; reconhecem a diversidade e as especificidades desse público escolar e refletem a respeito das abordagens pedagógicas e das experiências de currículos diferenciadas no âmbito escolar.

Por outro lado, a organização do estado da arte produzido para este relatório, nos remetem à necessidade de novos trabalhos na linha temática dasr, uma vez que as mulheres das camadas populares encontram mais obstáculos que as impedem de ter acesso, de permanecer na escola e/ou obter sucesso nos processos de escolarização, além dos já conhecidos nas diversas pesquisas acadêmicas no âmbito educacional, como os problemas de ordem econômica, social e de aprendizagem.

Em relação, especificamente, aos programas de educação voltados para as mulheres adultas, Rosemberg (2001) aponta duas situações preocupantes: uma que diz

³⁰ Beltrão e Alves (2009) apresentam informações educacionais dos censos demográficos de 1960 a 2000, segundo níveis de escolaridade, desagregados por sexo e por recortes de nascimento do período de 1890 a 2000 e apresentam análises e informações que corroboram essa afirmativa. No exercício feito para organizar o estado da arte para esse trabalho também detectamos evidências dessa problemática. Os trabalhos acadêmicos sobre o Proeja, embora com pouco destaque para o gênero feminino, como vamos indicar mais adiante nas produções acadêmicas, evidenciam as dificuldades da institucionalização do Programa e das dificuldades da inserção das/os estudantes trabalhadores na Rede Federal.

³¹ Oliveira; Cezarino e Santos (2009); Ramos, (2010), Ferreira e Oliveira (2010); Lima Filho (2010) e Oliveira, Pinto e Ferreira (2012), entre outras/os.

respeito aos limites sociais impostos à mulher, inviabilizando sua inserção e permanência na escola e a outra se refere à insensibilidade dos poderes públicos e das organizações civis em relação às necessidades e determinações específicas das mulheres com baixa escolaridade e analfabetas que procuram a EJA.

Essa modalidade da educação básica, no cenário educacional brasileiro, é um campo que vem se reconfigurando e se consolidando no âmbito da pesquisa, de políticas públicas e de diretrizes educacionais, da formação de educadores/as e de intervenções pedagógicas (MACHADO, 2009; PAIVA, 2009). Por muitas décadas, essa modalidade de educação, institucionalmente, vem sendo ofertada na perspectiva de suplência, de programas compensatórios e de cursos aligeirados (FÁVERO, 2009; VENTURA, 2001; 2008), em tempos e espaços diferenciados nas diversas regiões brasileiras. Machado (2009, p. 12) explicita que

[...] o reconhecimento da EJA como direito de todos à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, e como modalidade da educação básica, prevista na Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem demandado, de quem atua nesse campo, uma capacidade de articulação intensa, visando garantir o avanço do atendimento da escolarização de jovens e adultos em uma perspectiva de política pública.

Desde 2001, como sinalizado, o Ifes *Campus* Vitória, ainda sob a denominação e organização sistêmica de Cefetes, passou a ofertar para o público trabalhador o Emjat para a/os estudantes que não puderam fazer e/ou concluir seu processo de escolarização de nível médio, no período considerado “regular” pela legislação educacional e possibilitou, inclusive, a oportunidade de fazer um curso técnico profissionalizante de nível médio, quando da conclusão da educação básica. Em 2005, esse curso sofre alterações na sua organização e na sua concepção, subsidiado pelo Decreto nº. 5.478/2005, revogado depois pelo Decreto nº 5.840/2006 e passa a ser reconhecido como Proeja (FERREIRA, RAGGI, FERREIRA, 2011)³².

É importante destacar que as políticas de EPT a partir dos anos 1990, estão em consonância com os postulados neoliberais no tocante as reformas do Estado brasileiro que atrelam mudanças também no âmbito educacional, no intuito de

³² As experiências do Ifes com os sujeitos da EJA, por meio do Emjat e do Proeja, estão materializadas em produções concentradas nos Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE–Ufes (2011); na publicação do grupo de pesquisa Proeja/Capes/Setec – ES: Oliveira; Pinto; Ferreira (2012); Oliveira et al. (2014), Scopel (2012; 2017), Zanetti (2016) e Zen (2017), entre outras.

responder às exigências dessa nova ordem capitalista. É nesse cenário mais amplo que se insere a expansão da Rede Federal e a implementação de políticas educacionais de inclusão que contemplam o público da EJA, que veio a se configurar como parte das ações políticas do governo Lula em contraponto ao governo FHC, que por meio do Decreto n°. 2.208/97, dissociou a EPT da educação básica.

Após 10 anos de implementação do Proeja, que se concretizou como uma das políticas de inclusão para jovens e adultos trabalhadores, a avaliação do Programa, subsidiada pelas pesquisas acadêmicas³³, evidencia a não efetivação do Proeja como política pública assumida do ponto de vista institucional (MACHADO, 2011; VITORETTE, 2014, OLIVEIRA; SCOPEL, 2016). Conforme destaca Scopel (2017), o Proeja no *Campus* Vitória tem persistido enquanto uma aposta ética política de educação pública de qualidade para jovens e adulta/os trabalhadoras/es empreendidas por profissionais docentes e gestoras/es, mesmos diante de tantos percalços e desafios para sua continuidade na Rede Federal.

Cabe também salientar que nos anos de 2015 e 2016 o *Campus* Vitória foi o único no estado que efetivou matrícula para o Programa, constituindo-se assim, a única oportunidade de garantir o percurso formativo das integrantes do Programa Mulheres Mil para a elevação da escolaridade com o atrelamento da formação profissional e da educação básica.

Essas questões nos induzem a refletir acerca da importância das ofertas de escolarização destinadas a/aos sujeita/os da EJA, notadamente, o PMMil e o Proeja, enquanto políticas de inclusão, que potencializam as mulheres no seu movimento de retorno à escola e, posteriormente, possibilitam a continuidade de seu percurso formativo por meio da escolarização técnica de nível médio.

Diante da reflexão apontada, trabalhamos com a hipótese de que o PMMil e o Proeja, apesar das concepções neoliberais que os permeiam, dos embates e das contradições da sua oferta no Ifes *Campus* Vitória, constituem caminhos que

³³ Produzidas pelo grupo de pesquisa Proeja/Capes/Setec e, posteriormente, com sua continuidade pela rede Obeduc/Capes.

possibilitam o empoderamento³⁴ e a emancipação das estudantes da EJA.

Atentas, então às questões tecidas, vinculamos essa discussão ao nosso *locus* de pesquisa e de trabalho por meio da seguinte problematização: Na perspectiva das relações de gênero, quais as experiências, as vivências e os movimentos produzidos no percurso formativo das estudantes da EJA do PMMil inseridas nos cursos técnicos, notadamente, no Proeja do Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* Vitória, apesar das contradições e dos embates cotidianos no que diz respeito à esta oferta na Instituição?

Como objetivo geral voltamos-nos para: Analisar, na perspectiva das relações de gênero, os percursos formativos das estudantes da EJA egressas do PMMil e inseridas nos cursos técnicos, notadamente, no Proeja do Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* Vitória, considerando as contradições da oferta e os embates cotidianos do Programa na Instituição.

Em decorrência desse objetivo geral, foram desdobrados os seguintes objetivos específicos que nortearão o encaminhamento da pesquisa:

- Mapear o perfil socioeconômico das estudantes da EJA do PMMil inseridas nos cursos técnicos do Proeja;
- Discutir as percepções dessas estudantes a respeito do significado do feminismo e as diferenças existentes entre os gêneros;
- Levantar, a partir da escuta, os desafios de ser mulher no contexto familiar, escolar e no mundo do trabalho;
- Identificar as tensões e os desafios na sua trajetória formativa no curso de qualificação Mulheres Mil e nos cursos técnicos do Proeja;
- Refletir acerca dos significados da escolarização técnica profissional e a perspectiva de continuidade de estudos, bem como sua inserção no mundo do trabalho.

³⁴ Esse termo tem sido usado exaustivamente com uma conotação liberal nos estudos e nas agendas das políticas e programas implementadas na atualidade nos países periféricos. Consideramos esse conceito na perspectiva freireana. Para Freire, o empoderamento (*empowerment*) surge no indivíduo a partir das interações sociais e se configura como ação coletiva. Assim, a partir da problematização da realidade, a conscientização faz com que o indivíduo tome posse de sua própria vida o que torna possível as transformações das relações sociais de poder (FREIRE; SHOR, 1986).

1.1 GÊNERO, EJA E EPT: O QUE REVELAM AS PESQUISAS ATUAIS

Apesar da crescente produção acerca da EJA, da ETP e dos Estudos Feministas, esta pesquisa justifica-se pela constatação de trabalhos investigativos que não contemplam as duas modalidades da educação básica e o campo desses estudos relacionados à mulher e às relações de gênero. Constatamos também a ínfima produção acadêmica que explora as interfaces dos estudos dessas modalidades no diálogo com os estudos de Relações de Gênero, etnia, classe, geração, sexualidade entre outras dimensões constitutivas de desigualdades e discriminação.

O estado da arte nas pesquisas do campo da EJA, da EPT³⁵ e das Relações de Gênero (Ver Apêndice A) e nos artigos publicados em periódicos especializados nos Estudos Feministas, a exemplo dos Cadernos Pagu, da Revista Estudos Feministas e do caderno Espaço Feminino³⁶ revelam a pouca importância dessas confluências temáticas.

Entretanto, em pesquisas feitas no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e em outros órgãos de fomento à pesquisa educacional (ANPAE; Capes; GEERGE, GeTec) constatamos alguns estudos nas quais emergem a temática Relações de Gênero, com ênfase na educação básica, mas no nível do ensino fundamental e com foco na alfabetização.

Porém, como já evidenciado, desde 2006, com a implantação do Proeja, há uma produção científica em desenvolvimento devido ao fomento governamental na formação de educadoras/es por meio de cursos de pós-graduação *lato e stricto Sensu* e no incentivo à pesquisa pelas universidades públicas brasileiras para esse

³⁵ Não encontramos nenhum trabalho com o intuito de fazer um “estudo da arte “ acerca da Educação Profissional, assim organizamos um mapeamento para identificar os estudos de Gênero na EPT (APÊNDICE A).

³⁶ Os Cadernos Pagu é um periódico com publicação semestral pelo Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Estadual de Campinas, desde 1993. A Revista Estudos Feministas, com publicação quadrimestral, está interligada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina desde 1999. O Caderno Espaço Feminino é uma publicação semestral sob a responsabilidade do Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher da Universidade Federal de Uberlândia.

Programa³⁷.

Na busca do mapeamento dessas produções acadêmicas atuais, especificamente dissertações e teses, que tratam sobre o Proeja e sobre o PMMil, defendidas entre os anos de 2010 e 2016, e disponíveis em bancos de dados das universidades e da Capes, foram encontradas 93 dissertações (APÊNDICE B) e 36 teses (APÊNDICE C) que tratam do Proeja. Destas, apenas duas dissertações e duas teses têm como foco as relações de gênero construídas ou explicitadas no interior do Programa.

Com esse mesmo direcionamento, nos atentamos também para o mapeamento dos estudos acerca do PMMil. No levantamento realizado encontramos 20 dissertações (APÊNDICE D) e 3 teses (APÊNDICE E). Pela especificidade para quem se destina o Programa, as discussões sobre Relações de Gênero estão no cerne de sua proposta, embora ao nosso ver, são estudos que perpassam a discussão sem um aprofundamento teórico das questões de gênero, dos movimentos feministas e da História das mulheres, conforme ampla produção já consagrada no meio acadêmico e defendidos pelos movimentos feministas, constituindo, desse modo, em pouca contribuição teórica para a efetivação das políticas na perspectiva feminista.

Assim, nos detivemos também nas pesquisas que avaliam a efetividade do Programa no que concerne ao acompanhamento das egressas e aos seus processos de escolarização com o intuito de avançar no percurso formativo, objetivos caros à proposta do Programa.

A partir desse mapeamento feito, analisamos cuidadosamente cada uma das produções visando identificar quais ponderam sobre questões de gênero, e especialmente sobre a escolarização feminina. Nos trabalhos sobre o Programa Mulheres Mil, procuramos ainda aqueles que trazem informações sobre o itinerário das egressas. Utilizamos como base de dados o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que, desde 2002, reúne teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras e de pesquisadores brasileiros produzidas no exterior. Realizamos também uma pesquisa complementar nos bancos de dados de

³⁷ Conforme apontado nas considerações iniciais desse relatório, a implantação do Proeja veio alicerçado por ações interligadas: oferta de cursos técnicos de nível médio para o público da EJA; qualificação para a/os docentes, por meio de cursos *lato e stricto sensu* e o incentivo à pesquisa fomentado pelo programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos do MEC, contemplado no edital Capes/MEC-Setec 03/2006 (OLIVEIRA; PINTO, 2012).

instituições que não constavam como provedoras do BDTD.

Para o levantamento de dados e realização da revisão de literatura, a busca se deu com as palavras-chaves ou categorias de análise: “Mulheres Mil”; “PMM”; “Proeja” e “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos” nos campos título, assunto e *tag*. Refinamos a pesquisa para publicações defendidas entre 2010 e 2017 e realizamos uma pesquisa tomando cada palavra-chave “Mulheres Mil” - “PMM” e “Proeja” – “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”. Como o cruzamento das buscas apresentavam duplicações, mesclamos os resultados e eliminamos as repetições. Tornou-se necessário uma leitura do trabalho para que fosse possível identificar se cada dissertação e tese trazia alguma discussão sobre gênero e educação feminina. Passamos a considerar aqueles trabalhos que estavam disponíveis integralmente já que apenas o resumo do trabalho seria insuficiente para a análise proposta.

No levantamento realizado que discute o PMMil (APÊNDICES D e E), encontramos 20 dissertações e 3 teses. Apenas 5 dissertações (OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA, 2014; ARAÚJO, 2015; NASCIMENTO, 2015; TELES, 2015) tiveram como foco o acompanhamento das egressas que participaram de cursos do Programa e como essa oferta teve impacto na geração de renda por meio da qualificação, mas sem se deter se houve ou não a garantia do itinerário escolar. Os demais trabalhos tratam de outros aspectos do Programa ou das experiências docentes sem avançarem para a análise de como a participação no Programa afetou a vida profissional e/ou pessoal das educandas e de seus processos de escolarização formal.

As teses que encontramos nessa revisão de literatura (APÊNDICES D e E) embora tenham sido desenvolvidas no âmbito do Programa, não valorizam a importância da oferta de tal política no contexto mais amplo das induções das políticas de inclusão para o público feminino. Depreendemos que os dois trabalhos apenas utilizam o público do Mulheres Mil como cenário para discussão de suas temáticas e seus interesses de pesquisas.

Apesar de o Programa ser relativamente recente, nos chama atenção o baixo número de produções já que, só no projeto piloto, o PMMil foi implantado em instituições federais de 13 estados da região Norte e Nordeste, no ano de 2007 e, a partir de 2012, se estendeu a outras regiões brasileiras. Assim, a quantidade de pesquisas

desenvolvidas em nível de pós-graduação é pequena, especialmente nas Instituições que acolheram o Programa ainda no projeto piloto. Se pensarmos, ainda, que um dos objetivos propostos é o acompanhamento das egressas e a garantia de seus itinerários formativos, o número de pesquisas se mostra insuficiente para atender tal demanda.

Destacamos que o acompanhamento das egressas do PMMil é essencial para analisar sua implementação enquanto política pública e para que seja possível identificar se o Programa alcançou os objetivos gerais de inclusão social e de igualdade de gênero por meio da qualificação profissional e do acesso à educação. Além disso, é importante ter dados de como cada curso em cada instituição influenciou alguma mudança na vida das mulheres envolvidas favorecendo sua emancipação e o seu empoderamento, conforme enunciam os objetivos do Programa. Em sentido mais amplo, é necessário também compreender a abrangência social do Programa para além das mulheres beneficiadas, buscando investigar os possíveis reflexos nas comunidades atendidas.

Na busca por publicações sobre o Proeja, encontramos 129 produções com 36 teses e 93 dissertações (APÊNDICES B e C). Como o objetivo do nosso trabalho perpassa questões de gênero no Proeja, realizamos uma análise em busca das pesquisas que abordam os dois temas relacionados. Apenas uma dissertação (FREITAS, 2014) e duas teses (GODINHO, 2012; LIMEIRA, 2015) têm como objetivo principal discutir como as relações de gênero são tratadas no Proeja. Freitas (2014), apresenta um quadro alarmante da ausência de discussões sobre as questões relacionadas à mulher no estado do Paraná e como nas produções sobre o Proeja esses problemas ficam relegados a estereótipos construídos sócio-histórico-culturalmente.

A tese de Godinho (2012) centra seu tema de pesquisa na experiência escolar das mulheres estudantes do Proeja. Além de um estudo etnográfico criterioso, o trabalho contextualiza historicamente, por meio dos estudos de gênero, os silenciamentos dos saberes das mulheres e apresenta um quadro do tensionamento entre o saber escolar e o experiencial dessas educandas em sala de aula no Proeja. Ainda infere que a relação desses saberes estabelecidos pelas estudantes contribui para o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias no contexto escolar.

Limeira (2015) tem como objeto mostrar a reinserção no mercado de trabalho artesanal das artesãs egressas do Curso Técnico de Artesanato do Instituto Federal

de Ciências e Tecnologia de Alagoas. Embora identifique o trabalho de bordado das artesãs como um trabalho tipicamente feminino e o grupo investigado seja de mulheres, as questões de gênero são tratadas de modo relativamente superficiais, pois não foi o foco do trabalho.

Entre as demais dissertações e teses podemos ainda encontrar aqueles que reconhecem as questões de gênero como fator a ser analisado para compreender a presença feminina no Proeja (APENDICES B e C). Entre as dissertações três realizam uma análise do ingresso no Programa e chegam a comparar o acesso do público feminino e masculino ao curso que foi foco da pesquisa, mas não fazem nenhuma problematização nesse sentido. Outros três trabalhos consideram que as questões de gênero interferem na interrupção dos estudos, pois, historicamente, cabe à mulher assumir a casa e as/os filhas/os, é a inferência feita sobre o assunto.

Oito trabalhos consideram que o público do Proeja é composto de sujeitos que foram marginalizados por inúmeros fatores, inclusive por questão de gênero, mas também não avançam nas discussões sobre a problemática posta. Assim, das 93 dissertações, apenas duas tratam diretamente das relações de gênero nos cursos do Proeja, já sinalizadas e 19 assumem alguma perspectiva sobre a questão em foco. Ou seja, apenas 20,4 % das dissertações encontradas sobre o Programa tratam, de alguma forma, sobre a influência das relações de gênero nesse âmbito escolar.

Entre as teses, quatro trabalhos trazem dados comparativos entre a quantidade de educandos e educandas do gênero masculino e feminino, mas não problematizam as diferenças apresentadas do ponto de vista desses estudos. Assim, entre as teses, encontramos apenas dois trabalhos dedicados a como se estabelecem as relações de gênero no Proeja e outros 4 que assumem que essa relação interfere na permanência e no retorno de mulheres ao ambiente escolar.

A partir desses resultados, acreditamos que esse estudo se mostra essencial por sua contribuição com os Estudos Feministas nas interfaces com a produção do campo de estudos da EJA e Trabalho e Educação. Pretendemos dar visibilidade à inserção feminina nos cursos técnicos profissionalizantes numa Instituição Federal de Educação Tecnológica e, nessa medida, contribuir para a (re)formulação de políticas públicas pelo Estado e/ou de ações afirmativas conduzidas por organizações ligadas à questão da mulher, no que diz respeito ao seu processo de escolarização e formação técnico-profissional.

2 ESTUDOS FEMINISTAS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO: INTERLOCUÇÕES E MEDIAÇÕES DA INSERÇÃO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Só aprendi a assinar meu nome. Quando eu comecei a ler alguma coisa, ela me tirou: “não, ce não pode ler, não, porque ocê é muito pra frente, senão ce vai escrever carta a revelia para outros”. E me tirou. E eu tava inteligente, querendo aprender. E tava aprendendo tudo. Aí, depois esqueci, o que eu aprendi ler eu esqueci tudo (NOÊMIA. HISTÓRIAS DE MENINAS: MENINAS DE SINHÁ, 2010, p. 127).

Este capítulo apresenta uma historicidade que visibiliza o processo de constituição da escolarização das mulheres e sua inserção na EPT, e conjuntamente, nos remete à necessidade de problematizar a respeito dos Estudos Feministas nas suas múltiplas interpelações, correlações e articulações referente aos posicionamentos dos sujeitos configurados por raça/etnia, gênero, classe, sexualidade, faixa etária, entre outras marcações sociais. Intentamos entrelaçar, assim, feminismos, história, memória, diálogos e denúncias acerca das problemáticas que têm perpassado as questões que envolvem as mulheres na atualidade.

A opção para a reconstrução dos vestígios do passado da escolarização das mulheres nos encaminha, instigada por Tedeschi (2014, p. 26), para uma “[...] reformulação nas categorias de análise histórica, reescrevendo a história dentro de outros modelos interpretativos”, seguindo também as indicações de Benjamin (1994).

Com esse viés historiográfico assumido, acreditamos que este capítulo vem corroborar na construção da história da EPT na Rede Federal, com uma outra perspectiva historiográfica. Intentamos diferenciar dos estudos sobre EPT já naturalizadas no âmbito acadêmico que enfatizam: que sua criação foi destinada para atendimento aos “órfãos e desvalidos da sorte”; que sua trajetória se constituiu em um marco na oferta educacional diante do quadro da precarização do ensino público; que apresenta-se, atualmente, como “escolas de excelência” com uma proposta de formação técnica e profissional que toma como pressuposto básico a concepção de ensino integrado e com um processo de verticalização, que vem se concretizando pela

oferta de diferentes níveis e modalidades educacionais³⁸.

Nosso intuito é problematizar que sua história também foi construída nas interdições das mulheres à escolarização e à profissionalização técnica e, que os interditos, as ausências e os silêncios, influenciaram para a configuração da divisão sexual do trabalho (KERGOAT, 2009) e reforçaram a “apropriação masculina da técnica” (HIRATA, 2002), contribuindo, ainda hoje, para a produção dos mecanismos de desigualdade entre os gêneros.

As diferenças construídas de inúmeras formas e nas várias esferas sociais entre o ser mulher e o ser homem também demarcam o mundo laboral e a divisão sexual do trabalho tem destaque relevante nessa construção. Nesse enfoque, salienta Souza-Lobo (2011, p. 157): “as regras da dominação de gênero [...] se produzem e reproduzem nas várias esferas da atividade social”. Tal perspectiva contribuiu para a demarcação de papéis e de responsabilidades nas relações entre os gêneros no que diz respeito à produtividade e à reprodutividade da vida humana.

2.1 RELAÇÕES DE GÊNERO, VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E EMPODERAMENTO DAS MULHERES: ENTRELACANDO DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA, FEMINISMOS E DENÚNCIAS

Trazer à baila as problematizações no que concerne à escolarização e à inserção das mulheres no mundo do trabalho, nos faz concordar com as feministas, na assertiva acerca do entendimento – corrente e consolidada na sociologia do trabalho – de que a classe trabalhadora tem dois sexos (HIRATA; KERGOAT, 1994; SOUZA-LOBO, 2011) e que essas assimetrias por muito tempo foram invisibilizadas no mundo acadêmico e na sociedade de um modo geral.

Essas denúncias passam a pautar a discussão no âmbito desses estudos a partir do impulso dado pelos movimentos feministas, que reemergem na década de 1960 em países da Europa, nos Estados Unidos e na América Latina. No Brasil, a partir de 1970, as feministas atrelam algumas de suas bandeiras – politizar o privado, desnaturalizar as práticas cotidianas de violência, de opressão e de exploração na

³⁸ Enveredar na reconstituição da história da EPT nos traz também como tarefa, a reconstituição da história do Ifes no sentido de reunir, catalogar e divulgar documentos e fotografias que encontram-se dispersos no espaço escolar e contribuir na reconstituição da memória coletiva na perspectiva defendida por Benjamin (1994). Para ele, a noção de memória só faz sentido quando articulada a uma experiência histórica mais ampla, a uma memória coletiva (BENJAMIN, 1994).

família, no trabalho e em seus corpos (SAFFIOTI, 2004) - às lutas políticas em uma conjuntura desfavorável como foi a ditadura civil-militar, o que vai configurar uma outra realidade para o movimento brasileiro. Não restam dúvidas, entretanto, que é nesse momento que as pautas feministas, ainda que limitadas, passam a fazer parte de uma agenda pública (FARAH, 2004a; 2004b; SOARES, 2004; SORJ, 2004).

Ao expor as desigualdades entre os sexos como um problema estrutural, coadunamos com Souza-Lobo (2011, p. 79) quando ela ressalta que são: “elementos fundamentais que estão na base da dominação da classe operária” e que o movimento feminista³⁹ procura desnaturalizar as relações de opressão e enfatizar o modo como essa era elaborada e reiterada histórica e socialmente.

Trata-se de analisar como as mulheres sofreram (e sofrem ainda) uma exploração particular ainda mais intensa do que a dos homens no âmbito da classe trabalhadora. No contexto da reorganização do trabalho advindo da reestruturação produtiva, com ênfase no amplo processo de flexibilização das relações de trabalho, essa situação tende-se a ser mais grave, alerta Freitas (2016). Nesse estudo, a autora discorre como essa situação tem afetado a experiência das trabalhadoras na esfera produtiva, bem como seus efeitos na vida cotidiana e familiar e conclui que a necessidade de articular trabalho profissional e vida familiar é uma questão que segue circunscrita a esse segmento.

Visibilizamos, assim, as contradições, os embates e as assimetrias que se estabelecem em todas as relações sociais, notadamente, àquelas estabelecidas entre homens e mulheres no mundo do trabalho e que vão definir não apenas a divisão de tarefas, mas também os “[...] critérios que definem a qualificação das tarefas, nos salários, na disciplina de trabalho” (SOUZA-LOBO, 2011, p. 169) e que vão repercutir nas relações que se estabelecem no meio familiar e nas relações de poder.

Nessas relações de poder, destacamos a disputa em torno do trabalho, e nesse cotejamento, Kergoat nos auxilia para aprofundar a reflexão. De acordo com a autora, a divisão sexual do trabalho está no centro dessas relações de poder exercido pelos homens sobre as mulheres e, a partir dessa perspectiva, é possível demonstrar a existência dessa relação social específica entre os sexos (KERGOAT, 1996; 2002;

³⁹ Cisne (2013, p. 43) anuncia que uma das tantas “contribuições do feminismo para a produção teórico crítica foi a desomogeneização da classe trabalhadora e os desdobramentos políticos [...]”.

2003; 2009).

Ainda utilizando de seus argumentos, a autora explana que a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo, historicamente adaptada a cada sociedade e ao materializar distintos espaços - produtivo e reprodutivos - de homens e de mulheres, priorizou as “[...] ocupações masculinas em funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc.)” (KERGOAT, 2009, p. 67), criando condições objetivas para as desigualdades de gênero ao excluir as mulheres dos espaços públicos de trabalho e de poder.

Para a autora, essa dicotomização ao organizar-se em dois princípios, o da separação e o da hierarquização, pressupôs, portanto, que há trabalhos para homens e outros para mulheres e há aqueles ainda socialmente mais valorizados que são realizados pelos homens. Dessa forma, demarcou as esferas de atuação do segmento feminino no âmbito do reprodutivo e mesmo quando, a partir do século XX, aumentou a participação das mulheres também na esfera produtiva, isso se evidenciou. Nesse ínterim, as feministas passam a denunciar a sobrecarga e a responsabilidade única de trabalho no espaço doméstico e do cuidado, justificado ideologicamente pelos tributos femininos e sua relação com a família (HIRATA, 2002).

Como mencionamos, a inserção das mulheres no mundo do trabalho foi, e é ainda hoje, demarcado pela divisão sexual do trabalho e nesse sentido, o é também o valor dessa atividade. Hirata e Kergoat explicitam que essa categoria, hierarquicamente: “[...] distingue o trabalho masculino do trabalho feminino: produção ‘vale’ mais que reprodução, produção masculina ‘vale’ mais que produção feminina; [...] o trabalho de um homem pesa mais do que o trabalho de uma mulher” (2003, p. 13).

Essa posição subalterna das mulheres vai refletir e, ao mesmo tempo, ser aprofundada pelo modo como a esfera da produção vai se apropriando do trabalho feminino. As desigualdades de gênero no trabalho e na família persistem e se conectam como aponta Souza-Lobo (2011, p. 29),

[...] o capital não cria a subordinação das mulheres, porém a integra e reforça. Na verdade, as raízes da divisão sexual do trabalho devem ser procuradas na sociedade e na família, e para apreendê-las é necessário sair da fábrica e articular a análise das condições de trabalho com aquelas que prevalecem no mundo exterior à empresa.

Além desses aparatos conceituais, enfatizamos também o destaque que Hirata (2002) faz de mais dois *loci* das relações de gênero que se articulam: a divisão sexual do

poder e a divisão sexual do saber. A autora salienta que os programas de formação (cursos técnicos, universitários) são sexuados, ideia corroborada por Yanoulas e Sampaio (2001), assim como a formação adquirida no âmbito da casa, como discutido por Alves e Eggert (2010). No mundo do trabalho remunerado, a gestão da força de trabalho também é sexuada, pois faz amplo uso das identidades sexuais diferenciadas (ANTUNES, 2009; SAFFIOTI, 2004; SOUZA-LOBO, 2011). Ainda nesse entendimento, Antunes (2009, p. 109) traz contribuições para o debate, ao considerar que

As relações entre gênero e classe nos permitem constatar que, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a infância e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho.

Outra consideração nesse debate no âmbito dos Estudos Feministas, é que as articulações entre gênero e classe social não dão conta da complexidade das relações de poder estabelecidas entre os sexos nas mais diversas esferas da sociabilidade capitalista (ANTUNES, 2009). Nesse prisma, problematiza Souza-Lobo (2011, p. 173): “Se é certo que o capitalismo utiliza uma estratégia de “dividir para reinar”, a configuração dessas divisões é construída socialmente através das relações de classe, de “raça”, de gênero e das práticas sociais”. Nesse entendimento, propõe Saffioti (2004, p. 15)

O importante é analisar estas contradições na condição de fundidas e enoveladas ou enlaçadas em um nó. [...] Não que cada uma destas condições atue livre e isoladamente. No nó, elas passam a apresentar uma dinâmica especial, própria do nó. Ou seja, a dinâmica de cada uma condiciona-se à nova realidade. De acordo com as circunstâncias históricas, cada uma das contradições integrantes do nó adquire relevos distintos. E esta motilidade é importante reter, afim de não se tomar nada como fixo, aí inclusa a organização social destas subestruturas na estrutura global, ou seja, destas contradições no seio da nova realidade – novo patriarcado-racismo-capitalismo – historicamente constituída.

A necessidade de articulação de gênero com outras dimensões como raça/etnia, geracional e a heteronormatividade para compreender as relações de poder, é imperativa nas análises empreendidas por esses estudos para desvelar e denunciar as desigualdades e os seus desdobramentos nas esferas de atuação que demarcam os espaços pelos quais transitam homens e mulheres. Nessa ótica, Freitas (2016, p. 96) esclarece que

A existência da divisão social, sexual e racial-étnica do trabalho faz certas categorias serem particularmente afetadas pela degradação do trabalho, caso, em especial, das mulheres negras e pobres. Em uma sociedade patriarcal, as mulheres ocupam os postos menos valorizados de emprego, além de receberem menores salários e sofrerem formas específicas de discriminação. Do mesmo modo, fruto de uma herança escravocrata, os negros encontram-se nessa posição de subordinação, estando sujeitos a vivenciar formas de discriminação e de racismo no trabalho. E essas relações se cruzam e se interconectam, conformando e recrudescendo as desigualdades no mercado de trabalho.

Cisne (2013) e Miguel e Biroli (2014) enveredam pelas diferenças e desigualdades entre os diversos grupos que compõem a classe trabalhadora e apontam sua hierarquização na estrutura da desigualdade social onde se configuram nos dois extremos o homem branco e a mulher negra. Para elas e ele, as hierarquias dessas assimetrias seguem o seguinte ordenamento: homens brancos e mulheres brancas, homens negros e mulheres negras⁴⁰.

Nesta pesquisa, a imbricação dessas relações⁴¹ tanto se faz presente à medida que vamos adentrando nas histórias de vida e das trajetórias de escolarização e de trabalho das estudantes por meio de suas narrativas, quanto na historicidade que trazemos à tona dos processos de escolarizaçãodas mulheres com destaque para o campo da EPT e para sua inserção na Instituição que hoje oferta o PMMil e o Proeja, foco deste estudo.

Os Estudos Feministas e a categoria conceitual em pauta – as Relações de Gênero - e as imbricações com as múltiplas dimensões assinaladas que subsidiam este texto, estão inter-relacionados com a história dos movimentos feministas na contemporaneidade, conforme assinalam estudiosas desse campo como Scott (1992;1995); Louro (1997; 2004); Hirata (2002); Souza-Lobo (2014) e Saffioti (2004). Esses movimentos impulsionaram os questionamentos sobre a posição da mulher no âmbito da sociedade, no início do século XX, devido à sua visibilidade como agente social e histórico (PERROT, 1988; GONÇALVES, 2006) e quando o termo “mulher”

⁴⁰ Essas constatações são nítidas ao consultar esses indicadores nas instituições de pesquisas como IBGE, DIEESE e IPEA.

⁴¹ Cisne (2013) situa também a dimensão da orientação sexual nessa “ordem hierárquica” da sociedade patriarcal e heteronormativa como é a brasileira e denuncia a existência inclusive “no interior do campo dos “transgressores” da heteronormatividade [...] as desigualdades e preconceitos mais acentuados por alguns, como por exemplo, para os travestis” (p. 47).

foi substituído pelo de “gênero”, na medida em que se tratavam de temáticas relativas às questões femininas.

Assim, no contexto das sociedades contemporâneas ocidentais, disseminaram, de forma ampla e polêmica, as discussões que envolvem as relações de gênero. Meyer (2003, p. 14) destaca que “[...] a trajetória da mulher e dos movimentos feministas foi, e é permeada por confrontos e resistências, em dimensões biológicas ou teológicas que por ora justificam as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens”.

Louro (1997) aponta que essa categoria de análise se constituiu como um novo eixo de estudos para a referida problemática, que encontrou na Antropologia apoio para a sua constituição, uma vez que as pesquisas nessa área de estudo, concebem as diferenças culturais como fenômeno que não é passível de redução e que toda a realidade é socialmente construída.

Essa contribuição da Antropologia exerceu fundamental influência sobre os Estudos Feministas no decorrer das décadas de 1960 e 1970 do século passado. Movidos pelo interesse de desvendar as causas e as origens da opressão da mulher, esses estudos se desenvolveram abordando diversas problemáticas ligadas ao mundo feminino (GONÇALVES, 2006) e se consolidaram, inspirando as lutas de amplos movimentos sociais e se constituindo também como campo de pesquisa e de conhecimento.

Estudiosas dessa área de conhecimento apontam como marco fundador da manifestação feminista a Declaração dos direitos da mulher e da cidadã, redigida por Olimpe de Gougese e publicado em 1789. Outra manifestação feminista é publicada em 1792 com o nome “Em defesa dos direitos da mulher”, de Mary Wollstonecraft⁴². A partir desses marcos, foram registrados a existência de diferentes “feminismos” e de grupos atuando politicamente em prol de diversas bandeiras para o reconhecimento e consolidação dos direitos das mulheres.

Embora deva ser ressaltado essa variedade de “feminismos”, Meyer (2003) e Louro (2004) afirmam que o ponto em comum existente entre as diferentes formas de lutas do gênero feminino é o questionamento da tradicional divisão de papéis sociais conforme o sexo e a reivindicação da extensão às mulheres dos direitos socialmente

⁴² Esse texto foi traduzido por Nísia Floresta Brasileira Augusta com o título de “Direito das mulheres e injustiça dos homens”, publicado em Recife, em 1832, inaugurando as manifestações feministas no Brasil (GONÇALVES, 2006).

atribuídos aos homens.

No Brasil, esse campo teórico tomou vulto interligado aos movimentos sociais e políticos durante a Ditadura civil-militar, em claro descompasso com as discussões na Europa, que já se encontrava em estágios mais avançados, em suas reivindicações. No Velho Mundo, a partir da instauração da década de 1980 como a década da Mulher pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), o movimento tomou impulso, enquanto no Brasil a discussão se iniciava atrelada aos movimentos sociais mais amplos (PINTO, 2007a)

Devemos ressaltar também que a partir do momento que os movimentos feministas passaram a ter maior visibilidade, incentivaram os estudos sobre a mulher como protagonista da história o que contribuiu para que essa temática fosse multiplicada nos diferentes espaços das Ciências. Ampliaram suas discussões na História Social e Cultural, na Sociologia, nas Ciências Políticas, na Medicina, na Psicanálise e na Educação, resultando na ampliação do conceito e na sua apropriação em outros espaços fora da academia.

A autora destaca que o conceito “Relações de Gênero” ao ganhar força nos anos 1980, passa a ser entendido como uma categoria de análise histórica capaz de “[...] revelar as diferenças sexuais e os papéis sociais a partir das significações históricas e socialmente construídas e designadas, de modo relacional, por mulheres e homens [...]” (LOURO, 1997, p. 74). A pesquisadora prossegue refletindo que “[...] os papéis normativos, os comportamentos atribuídos a homens e mulheres e a relação entre os sexos não são discursos neutros, mas representações construídas repletas de significados e de relações de poder” (p. 75).

Com o intuito então, de ressignificar a construção social de gênero e de problematizar acerca de uma natureza biológica universalizável do corpo e do sexo, as abordagens feministas defendem que a questão do gênero deve ser discutida em um sentido amplo, passando a englobar todas as formas de construção social e linguística que diferenciem mulheres de homens, afastando-se daquelas vertentes que tratam o corpo humano como uma entidade biológica, sem distinguir e separar como corpo dotado de sexo, gênero e sexualidade.

De acordo com Meyer (2003) e Pinto (2007a), verificamos que os direitos alcançados por esse segmento são frutos do acúmulo de lutas, reivindicações e anseios

emancipatórios em todos os tempos e em diversos lugares, razão pela qual só podem ser compreendidos a partir de uma perspectiva histórica. O conceito de “feminino”, historicamente, delineou a mulher como um ser inferior quando comparada ao homem. Essa concepção influenciou na construção da imagem do ser feminino, assim como impactou as relações que permearam o seu tratamento, a sua normatização e o papel por elas desempenhado no decorrer dos séculos (LOURO, 1997; TEDESCHI, 2012; COLLING, 2014).

Meyer, Ribeiro e Ribeiro (2004) destacam que uma vasta produção acadêmica vem ressaltando, desde a década de 1970, a importância com que as dimensões de gênero e de sexualidade se revestiram na teorização social, cultural e política na contemporaneidade, com ênfase no fato de que cada vez mais, torna-se impossível ignorar as relações de gênero e sexualidade intrínsecas no cenário socioeducacional.

O estabelecimento de interfaces com as diversas dimensões e atores sociais com seus diferentes modos de organização, mostra-se fundamentado na perspectiva de que teoria e prática são indissociáveis, não isentando o compromisso com a função social. Nesse contexto, em qualquer que seja a dimensão ou grupo, engendram-se os jogos de poder e saber, produzidos nos espaços cotidianos.

A partir dessas premissas, verifica-se que gênero, enquanto categoria conceitual, delimita a produção feminista e a história das mulheres. Nesse entendimento, compreende-se que o conceito de gênero pressupõe assumir que há diferenças e desigualdades entre mulheres e homens em âmbito social e cultural, e que elas são teoricamente construídas, vivenciadas e legitimadas e não determinadas biologicamente (SCOTT, 1995). Hoje, a categoria gênero é entendida como uma construção social e institucionalizada.

Partindo dessa compreensão, as análises e as intervenções nesse campo de atuação, reflexão e de estudos, devem ter como referências as relações de poder em suas interfases e os diversos modos sociais e culturais que, de maneira interdependente e inter-relacionada, educam homens e mulheres enquanto sujeitos de gênero, constituindo na terminologia homem, mulher, a dominação masculina e a subordinação feminina, entre outros aspectos que denotam estratégias e mecanismos de poder que legitimam essas condições (MEYER, 2003).

Conforme mencionado, no percurso da construção dos seus direitos, jamais se

caminhou tanto quanto nas últimas décadas em denúncias, nos avanços, nas conquistas e consolidação desses direitos. Contudo, apesar de reconhecer esses avanços, a discriminação de gênero ainda leva as mulheres a sofrerem todo tipo de violência e diferenciação na sociedade contemporânea.

É importante reafirmar que a violência, a discriminação e as assimetrias, voltadas às mulheres ignoram fronteiras de classes sociais, grau de industrialização, renda per capita, cultura, tecnologia, grau de instrução, opção política, entre outros quesitos. É necessário ainda acentuar que essas questões não se limita somente às classes subjugadas e empobrecidas. Deprendemos que a divisão sexual do trabalho carrega consigo a persistência da segmentação e da remuneração diferenciada entre homens e mulheres, seja em países onde o capitalismo é subordinado ou avançado (NOGUEIRA, 2004).

No entanto, embora seja ainda um aspecto marcante na cultura brasileira, a divisão sexual do trabalho, ao longo dos anos, vem sofrendo diversos impactos, resultantes das conquistas, associadas inclusive à inserção das mulheres em espaços então “considerados masculinos”. As conquistas obtidas propiciaram à mulher, segmento populacional submetido a diferentes contextos de exclusão pela dominação masculina, instrumentos de poder na luta por maior autonomia nas suas vidas pessoal, profissional e financeira.

Conforme argumentado pelas estudiosas feministas, historicamente, as mulheres estão expostas a constantes riscos, tanto de integridade física quanto emocional. Essa violência - naturalizada e invisibilizada (EGGERT, 2009), ainda caracteriza a sociedade contemporânea, com destaque para a brasileira. A Lei nº 11.341 de 2006, mais conhecida como “Lei Maria da Penha”⁴³ representa, no campo legislativo e feminista, um marco nacional importante no combate à violência doméstica e familiar contra o gênero feminino, no âmbito das políticas para as mulheres implementada no

⁴³ Instituída em 07 de agosto de 2006, a Lei nº 11.340, também conhecida como Lei Maria da Penha, cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências (BRASIL, 2006).

governo Lula (LAGE; NADER, 2012; CISNE, 2013; LEITÃO, 2014, BIROLI, 2017)⁴⁴.

A legislação, resultado de uma longa trajetória de luta dos movimentos feministas e dos direitos humanos, passa a reconhecer e tratar a violência contra a mulher como uma questão de ordem pública e, portanto, responsabilidade do Estado. Anteriormente, conforme as autoras, não havia lei específica para os casos de violência contra o gênero feminino, aqueles considerados “graves” eram julgados pelo código penal⁴⁵.

As estudiosas que se debruçaram sobre a referida legislação, demarcam que a Lei Maria da Penha ampliou a concepção de violência ao incluir a violência psicológica. A partir dessa concepção, as denúncias da violência contra as mulheres não podem ser mais encaradas como problemas decorrentes das relações conjugais restritas ao âmbito da ordem privada⁴⁶.

As autoras ainda avaliam as resistências encontradas para sua aplicabilidade nas esferas policial e judiciária. Parte da resistência foi atribuída aos problemas operacionais, materiais e financeiros que obstaculizam sua aplicação, devido a dificuldade de implementar uma rede de serviços e de equipamentos públicos não só nas capitais e nas grandes cidades brasileiras. Tem-se também a considerar “a resistência passiva, ou seja, àquela traduzida em morosidade na implementação das varas especializadas, um mecanismo indispensável para efetivar os inquéritos e os processos” (CISNE, 2013, p. 258). E por fim, todas consideram que parte da resistência que ainda persiste, à referida lei, é decorrente da ideologia patriarcal, que banaliza e legitima a violência contra a mulher, sobretudo, a que ocorre no espaço doméstico entre os cônjuges (LAGE; NADER, 2012).

⁴⁴ As autoras enunciam, discutem, criticam e avaliam muitas outras políticas para o combate da violência e da discriminação contra as mulheres e outros segmentos populacionais historicamente excluídos na sociedade brasileira, que escapam ao objetivo do trabalho.

⁴⁵ Os casos considerados graves, geralmente, eram julgados pela Lei nº 9.099/95, que trata de “crimes de menor potencial ofensivo”, sendo equiparados aos casos de briga entre vizinhos e de acidente de trânsito. Os homens agressores só eram presos em caso de homicídio ou lesão corporal grave que impossibilitasse a vítima de trabalhar por mais de 30 dias. Nesses casos, a violência era julgada pelo código penal (LAGE; NADER, 2012; CISNE, 2013).

⁴⁶ Cisne (2103) destaca no contexto dessa legislação, seu pioneirismo em reconhecer a conjugalidade entre pessoas do mesmo sexo, “abrindo, portanto, caminhos legais para a conquista de direitos por parte das pessoas não-heterossexuais que até então, nunca contaram com um aparato jurídico-institucional a seu favor” (p. 258).

Estudos do IPEA/SIPS (2014) constataram que houve redução de 10% das taxas anuais de feminicídios, comparando-se períodos anteriores e posteriores à vigência da lei. Os dados da Organização Mundial da Saúde apontam que em 2013, último ano com dados disponíveis, no Brasil ocorreram 4,8 homicídios para cada 100 mil mulheres, o que deixa o país na 5ª posição internacional, entre 83 países do mundo. Essas mulheres são negras, em sua maioria e como mais agravante, nesse quadro, a constatação do crescimento de homicídios nesse grupo, em contraposição à queda entre as mulheres brancas (WASELFISSZ, 2015).

A pesquisa inclusive revela que no Espírito Santo essa taxa duplica para 9,3 por 100 mil mulheres e é o segundo estado com maior taxa de homicídios de mulheres. Entre as capitais brasileiras, Vitória apresenta a maior taxa, de 11,8 por 100 mil. Só no ano de 2014, informações divulgadas pela Delegacia da Mulher de Vitória, mostram que, no estado, foram feitos 1.590 boletins de ocorrência de agressão contra esse segmento.

Com relação a essa questão da violência registramos que em 2015, foi sancionada a Lei nº 13.104 que tipifica o feminicídio como crime hediondo no código penal brasileiro (BRASIL, 2015). Na prática, a nova lei visa fortalecer a Lei Maria da Penha no combate à violência doméstica tornando crime hediondo o assassinato de mulheres que tenha sido decorrido por discriminação de gênero ou violência doméstica. O Brasil é o 16º país da América Latina a aprovar tal lei e isso reforça, a nosso ver, a necessidade de ainda discutir e combater a violência contra mulheres no âmbito do nosso continente⁴⁷.

Entendemos, portanto, que a transição nas relações de gênero para relações mais igualitárias, relaciona-se ao processo de empoderamento das mulheres, que teve início com os movimentos feministas, os quais, na atualidade, apresentam efeitos mais visíveis, embora ainda pouco satisfatórios no cotidiano feminino, seja nas organizações familiares e domésticas, seja no mundo do trabalho.

Esse processo implica desafiar as relações de poder estabelecidas e evidencia que condições como acesso à educação, ao trabalho formal e remunerado e à representação política têm apresentado efeitos positivos nesse empoderamento,

⁴⁷ Esses dispositivos legais são sancionados 20 anos depois da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Disponível em: <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>. Acesso em Janeiro de 2016.

porém, ainda em pequena escala, quando atrelamos essas análises às múltiplas dimensões que devem perpassar os Estudos Feministas.

Assim, o empoderamento da população feminina, configura-se em desafio às relações patriarcais essencialmente no ambiente familiar, visto que desestabiliza o poder do homem e acena para a possibilidade de transformação nas relações de dominação do masculino sobre o feminino. Essas mudanças vêm proporcionando às mulheres uma maior autonomia sobre seus corpos, sua sexualidade e seu direito de escolhas. Como também as impulsionam a lutarem para sua inserção no mundo do trabalho em melhores condições de igualdade e pelo fim da violência doméstica que vai garantir a conquista de sua autonomia e sua dignidade em todos os sentidos da vida humana.

Acreditamos, a partir dos diálogos com as estudiosas feministas, que ao problematizarmos as questões ligadas às relações de gênero, enquanto construções sociais que se alteram no decorrer do processo histórico e em função das marcações sociais como a classe e a raça, entre outras já referenciadas, que tais categorias encontram-se entrelaçadas entre si e articuladas ao processo educacional e a instituição escolar vai propiciar, além da experiência coletiva, a ultrapassagem dos seus espaços privados e reprodutivos para os espaços públicos provocando movimentos de emancipação humana na perspectiva freireana.

Eggert (2010, p. 278) compreende “as relações de gênero como construção cultural das aprendizagens de ser homem e de ser mulher, de como se relacionam entre si e entre seus pares [...]”. À luz dessa interpretação, analisamos a *práxis* de Freire e suas aproximações com os Estudos Feministas. Assegura Eggert (2010) que o tema das relações de gênero não aparece nas suas primeiras produções, fato que constatamos também, detectado inclusive pela sua escrita sexista, a qual foi fortemente questionada por feministas norte-americanas no decorrer dos anos de 1970. Segundo ele, a partir dessas críticas, passou a ser mais cuidadoso no uso e na importância da linguagem ao se referir aos distintos gêneros (FREIRE, 2011). Eggert (2010) resgata suas contribuições em outras de suas produções e defende a abertura do educador para esse tema, destacando como ele colaborou com as argumentações posteriores para pensar questões da liberdade humana, dignidade e autonomia (EGGERT, 2010).

Na participação que essa teóloga feminista traz, para a temática, na construção do dicionário Paulo Freire, assevera que

Freire, como um homem sensível e atento às injustiças, conseguiu dentro de suas possibilidades epistemológicas e escolhas de leituras de teóricos e de mundo enfatizar o caminho da dignidade de sermos mais humanos. E esse é o legado dentro do qual acredito podermos ampliar seus argumentos e dialogar trazendo diversidades que dignifiquem o ser e o estar no mundo. Dessa forma, toda a experiência de argumentar pela autonomia e liberdade da pessoa humana no discurso de Paulo Freire possui um desdobramento quando se pensa na experiência da professora ou do professor. De quem educa ou da pessoa que é educada. O entorno e as experiências influenciaram profundamente o caminho da educação para a liberdade (EGGERT, 2010, p. 278-279).

Ao nos atentarmos para as mulheres trabalhadoras-estudantes em suas lutas e em seus percursos de escolarização voltados para a ampliação de horizontes na busca de sonhos, para se afirmarem com dignidade humana no seio da nossa sociedade, encontramos nas reflexões de Freire, elementos que nutrem essa busca quando chama a atenção para a importância do não se acomodar, do não desistir. “A acomodação é a expressão da resistência da luta pela mudança que falta a quem se acomoda ou quem se acomoda e fraqueja, a capacidade de resistir” (FREIRE 2000, p. 41).

A resistência assim em Paulo Freire pressupõe “uma briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética (FREIRE, 2000, p. 41). Portanto, constitui “Uma briga entre desiguais onde a boniteza de ser gente se acha entre outras coisas nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (FREIRE, 1996, p. 67).

Encontramos a relevância dessas ideias presentes nas práticas de resistências expressas diariamente pelas estudantes, quando enfrentam as condições a que estão expostas diariamente no meio familiar e no cotidiano escolar, diante das quais são impulsionadas a não desistir, a não se acomodar e avançar nos seus processos educacionais. Dessa forma, a resistência produzida por essas mulheres deixa de ser “um movimento só de reação de autodefesa e passa a ser uma ação política ou política ofensiva” (FREIRE, 2000, p. 41).

Essa ideia de resistência trazida de Freire, contraria a visão e a cultura escolar dominante e nos chama a refletir sobre a importância de que não basta apenas reconhecer Programas como o PMMII e o Proeja, como políticas de inclusão para as camadas populares. Torna-se necessário empreender, permanentemente, ações políticas de vigilância e de problematização da organização cristalizada da escola, no sentido de promover mudanças nessa realidade que não está dada, mas que deve

ser transformada pela ação conjunta de todas as instâncias e sujeita/os envolvidas/os

Intentamos delinear outras convergências entre a pedagogia freireana e as concepções feministas no que diz respeito a estreita relação entre ação e reflexão, conforme destacam Fleuri e Muraca (2013). Nas suas explicações

a pedagogia freireana nasce como reflexão sobre as políticas pedagógicas que o autor desenvolveu ao longo de sua vida junto com os movimentos sociais e intelectuais do mundo inteiro. Ao mesmo tempo, para os feminismos, a referência principal para o pensamento são as práticas dos movimentos políticos das mulheres: a teoria é a mediação conceitual que permite nomear as práticas. Trata-se de um modo de fazer cultura e pesquisa que inverte o paradigma dominante, que se baseia na mera aplicação da teoria (FLEURI, MURACA, 2013, p.103).

É subsidiada por essas reflexões e pelas nossas experiências que intentamos problematizar que as políticas educativas imbricadas – notadamente o PMMil e o Proeja - conforme ofertamos no *Campus* Vitória, apresentam-se como possibilidades para o empoderamento e a emancipação das estudantes dos Programas no sentido de garantir o retorno à escola e a conseqüente elevação da escolaridade atrelada a uma profissionalização técnica que permita uma melhor mobilidade no mundo do trabalho.

2.2 ESCOLARIZAÇÃO DAS MULHERES: HISTORICIDADE E PROBLEMATIZAÇÃO DO ITINERÁRIO FORMATIVO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

No Brasil, a presença da mulher, historicamente, apresenta-se vinculada à instituição familiar em clara subordinação ideológica ao poder e discurso masculino patriarcal. Delineou-se, nesse contexto, a ocupação da esfera pública para o homem, autorizando-o a construir a civilização, enquanto a mulher fica circunscrita à esfera privada, ao lar, desempenhando as tarefas pertinentes à sua própria “natureza terna e materna” (ALGRANTI, 2000). Durante milênios, a sociedade construiu todo um imaginário de interpretação dessa prática como sendo uma atitude passiva e submissa da mulher. Para Nader (2001, p. 29).

[...] a compreensão desse fenômeno se dá pela própria interpretação que a historiografia realizava da tutela que o homem exercia sobre a mulher, tutela esta diretamente relacionada à ordem econômica e ao controle político da sociedade. Na primeira, pela dependência econômica da mulher para com o homem e a rígida divisão social do trabalho, e, no segundo, pela manutenção da supremacia masculina.

A historiografia tradicional, então, reservou para a mulher um lugar de invisibilidade, silenciamentos e/ou carregado de estereótipos (GONÇALVES, 2006; PERROT, 1988). Ao priorizar os heróis, os reis, as batalhas, as guerras e a dimensão político-econômica, privilegiou-se o domínio masculino para a construção histórica. Outras argumentações acerca da sua obscuridade na história foi a limitação das fontes de estudos sobre o gênero feminino, que durante muito tempo, foram os livros de culinária, manuais de pedagogia, contos morais, suas correspondências, diários e seus pertences pessoais desconsideradas para a reconstrução da história. Tudo isso acarretou o seu mutismo e o obscurecimento nas esferas políticas, por muito tempo considerado *locus* do poder e da supremacia masculina (PERROT, 1988).

Desde os tempos coloniais, as influências das instituições sociais marcaram a vida da mulher brasileira. O código de valores e de comportamento importado da metrópole europeia, por meio de um discurso normatizador, defendido pela Contrarreforma, após o Concílio de Trento, adentrou todos os setores da sociedade que aqui se edificava. Influenciou no modo de vida da colônia portuguesa na América (ALGRANTI, 2000).

A sociedade edificada neste meio rural tinha seu núcleo na família patriarcal, porém, estudos historiográficos recentes chamam a atenção para uma diversidade de organização familiar, que foi obscurecido pelo conceito hegemônico que se estabeleceu sobre essa instituição, explicita Nader (2001). “Acredita-se que a família patriarcal pode ter tido um papel muito importante na sociedade brasileira, mas [...] a mesma não existiu sozinha e nem comandou o processo total de formação da sociedade brasileira” afirma Corrêa (1982 *apud* NADER, 2001, p. 52).

Não restam dúvidas de que o predomínio do conceito da família patriarcal projetou uma imagem idealizada da figura feminina como dócil, passiva, submissa, circunscrita à esfera doméstica. Contudo, essa construção idealizada da mulher colonial, herdada da sociedade portuguesa e preconizada pela historiografia oficial, vem sendo derrubada. Encontramos a presença feminina - sobretudo viúvas, membros da elite empobrecida e das camadas populares - desempenhando e redefinindo novos espaços ocupacionais e desempenhando uma multiplicidade de trabalho não

tradicionais⁴⁸.

A luta pela ampliação dos espaços de sobrevivência se dava em atividades das mais diversas: cuidando sozinha de seus bens ou de sua família, trabalhando nas pequenas manufaturas domésticas, na agricultura ou desenvolvendo atividades tipicamente masculinas como, por exemplo, profissões de tropeiras e cocheiras. Encontramos-as administrando uma propriedade (Sesmarias) ou mesmo um território político (Capitanias), ultrapassando, assim, a dimensão doméstica para a pública. “[...] percebem-se, então que no momento em que as circunstâncias exigem uma presença decisiva no espaço da atuação administrativa, os tributos da passividade caíam por terra [...]” (RIBEIRO, 2007, p. 84).

No período da mineração, no século XVIII, cresceu sua presença no comércio ambulante, nas vendas de “secos e molhados”, nas ocupações ligadas à panificação, tecelagem, alfaiataria e serviços médicos como parteira “diplomada”, obtido nas “cartas de exame”. É constante também, sua presença na área mineradora, registrada por viajantes estrangeiros, de acordo com Ribeiro (2007).

As pesquisadoras que se dedicam aos estudos da história das mulheres⁴⁹ evidenciam, em seus estudos, que na América Portuguesa, a vida familiar tinha características próprias. As especificidades da região, as altas cargas tributárias, as dificuldades constantes em adquirir bens de primeiras necessidades, entre outros motivos, obrigavam a população colonial a desempenhar tarefas geradoras de recursos para garantir a sobrevivência. Assim, muitas mulheres, inclusive as brancas das camadas abastadas e principalmente, aquelas de condições economicamente baixas, romperam com as determinações socialmente construídas frente à educação feminina preponderantemente restrita aos afazeres domésticos (RIBEIRO, 2007).

A partir desses pressupostos, podemos afirmar que a mulher brasileira construiu sua identidade em torno do casamento, da maternidade, da vida privada-doméstica, fora dos espaços públicos e, desse modo, teve sua existência atrelada à família, o que lhe

⁴⁸ Os estudos de Perrot (1988; 2006) e Duby e Perrot (1993; 1995) também apontam a inserção das mulheres em diversos âmbitos do público na sociedade europeia, evidenciando que apesar do confinamento das mulheres ao espaço do privado e submetidas aos ditames masculinos, os movimentos de resistência à ordem estabelecida foram empreendidos.

⁴⁹ Neste capítulo vamos nos referir as historiadoras que contribuíram por meio de suas pesquisas com as duas obras clássicas sobre a historiografia feminina publicadas pela editora Contexto: História das Mulheres no Brasil (2004) e Nova História das Mulheres no Brasil (2012).

dava a obrigação de submeter-se ao domínio masculino, seja pai, esposo ou mesmo o irmão. Essa subordinação, legitimada pela ideologia patriarcal, “[...] institucionalizada e garantida por leis, fez do espaço do lar um *locus* privilegiado para a violência contra mulher, tida como necessária para a manutenção da família e o bom funcionamento da sociedade” (LAGE, NADER, 2012, p.287).

Por essa tradição, construída historicamente, a mulher se viu destituída de seus direitos civis e excluída, por um longo período, do acesso a uma escolarização capaz de prepará-la para administrar sua própria vida e de ter acesso às profissões de sua escolha. Como consequência, a família, a igreja e a escola, elementos inerentes a esse processo, enquanto instituições, vão sustentar esse projeto moralizador, tutelando-a ao poder econômico e político do homem brasileiro.

A implantação da educação neste período estava nas mãos da igreja. Com as suas diretrizes contrareformistas se constituiu em uma grande rede de ensino, até sua expulsão no século XVIII. Os jesuítas não permitiram o acesso completo à instrução para a mulher. Consideravam a escolarização feminina não só inútil, mas também perigosa. Entretanto, com a percepção da importância da família e convencidos do papel hegemônico das mulheres na recuperação religiosa do catolicismo, essa Instituição concentrou esforços no sentido de investir na instrução feminina; “[...] estratégia na qual as mulheres não eram o objetivo último, mas instrumental: por serem consideradas base da família, era necessário que elas adquirissem uma formação cristã através da escola” (SILVA, 2004, p. 46).

Com esse propósito, foram criados a partir do século XVII, recolhimentos⁵⁰ junto aos conventos, cujos projetos pedagógicos voltavam-se para a educação feminina, ajustando-se aos diferentes níveis sociais. Alguns desses internatos especializaram-se no ofício religioso, agregando suas educandas às suas propostas conventuais. Outros abriram suas portas para uma educação feminina temporária. As opções para a escolarização feminina, portanto, estavam restritas aos recolhimentos junto aos conventos (ALGRANTI, 2000); por meio das aulas avulsas que aconteciam

⁵⁰O primeiro espaço de instrução feminina surgiu com a fundação do convento na Bahia em 1678. O Recolhimento de Olinda (PE) de 1595, apenas preparava as órfãs para o casamento (ALGRANTI, 2000). Esses espaços tinham múltiplas funções já que também constituíram-se em espaços para prisões femininas. O Código Filipino, embora tenha sido uma legislação do período colonial, permaneceu vigente até o século XIX e admitia que o marido assassinasse a esposa adúltera e enclausurassem esposas e filhas em tais instituições (LAGE, NADER, 2012, p. 287).

informalmente, ministradas por preceptores ou pelos próprios familiares em suas residências ou ainda, aos conventos de Portugal ou das Ilhas Atlânticas (SILVA, 2004).

Ensinavam-se, nestes espaços de educação feminina, a leitura e escrita, além de música, canto e trabalho doméstico como coser e bordar, para um baixo número de mulheres. Mesmo depois da expulsão dos jesuítas em 1759 e da implantação da Reforma Pombalina da Educação em Portugal e em suas colônias, a instrução feminina pouco mudou, apesar do processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios (VEIGA, 2007, ROMANELLI, 2007).

A crescente complexidade e diversidade das relações econômicas e a necessidade de defesa e de administração na região colonial geraram uma nova demanda de trabalhadores, em diversos núcleos urbanos, que abrigavam a burocracia do Estado metropolitano. Necessitavam-se ampliar novos espaços de escolarização e de preparação para o trabalho (MANFREDI, 2002).

Os colégios religiosos, em particular os dos jesuítas, que possuíam seus quadros próprios de artesãos para as atividades internas de construção, manutenção e prestação de serviços variados, não davam conta dessa tarefa. Esses colégios, aponta Manfredi (2002), vão se constituir nos primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as “escolas oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial.

Para atender a demanda foi necessário, segundo Cunha (2000a), organizar o trabalho artesanal, pautado no modelo corporativo da metrópole - as corporações de ofícios, adaptado, obviamente, às necessidades locais. Essas corporações possuíam rigorosas normas de funcionamento e contavam, inclusive, com o apoio das Câmaras Municipais para dificultar ou até mesmo impedir o ingresso de escravos como oficial. Ao procurar “branquear” o ofício, incorporava-se o processo discriminatório que permeava a sociedade brasileira da época.

O resultado, ainda nos referenciando a Cunha (2000b), foi um generalizado preconceito contra o trabalho manual que passava a ser “coisa de escravo” e, como consequência, também os ofícios mecânicos passavam a ser desprezados, como se houvesse algo de essencialmente aviltante no trabalho manual. Santos (2007, p. 206) analisa que essas interdições operavam de forma “[...] explícita a partir de normas

rígidas de ingresso e, de modo implícito, a distinção se dava em função do ensino oferecido, na medida em que estava centrada única e exclusivamente naqueles ofícios que eram exercidos pelos homens livres”.

A aprendizagem sistemática dos ofícios não tomou, na Colônia, a forma escolar. Assim, a reprodução desses profissionais nesses ofícios dava-se “[...] nas próprias fazendas, nas rudimentares oficinas situadas ao lado das casas-grandes, de maneira assistemática” (FONSECA, 1961, p. 13). Foi só no período de transição para a formação do Estado Nacional, durante a estadia da família real no Brasil, no início do século XIX, que veio a ser criada a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros. E a literatura sobre o ensino profissional neste período, nada esclarece sobre a presença feminina nesta área educativa.

Devemos problematizar, portanto, que o processo de distinção e de distanciamento social desenvolvido durante o período colonial escravagista influíram assim, “[...] tanto na construção de representações sobre a noção de trabalho, como nas estratégias de educação a elas conjugadas, preservando a dicotomia trabalho manual-intelectual” (MANFREDI, 2002, p. 72). Cabe destacarmos inclusive, a diferenciação entre espaço público e o privado, isto é, na limitação entre o mundo masculino e o feminino, regulamentando a vida das mulheres de elite e das camadas populares, brancas, nativas ou negras, livres ou não.

Na Europa, assistia-se à consolidação do capitalismo no final do século XVIII e durante o XIX. Estabeleceram-se reformulações nas relações no mundo do trabalho e no papel social de cada indivíduo, fosse homem, mulher ou criança, e mesmo da família em seu conjunto. De acordo com a nova ordem burguesa/industrial, que exigia mão de obra mais qualificada, ampliaram-se os projetos de universalização da escola pública, o que projetou a mulher à posição de reivindicadora de tratamento igualitário nos estudos e no trabalho (RAGO, 2004).

No Brasil, com a instalação da Corte portuguesa, constatam-se mudanças políticas, sociais, culturais e educacionais. Em relação às mulheres, as mudanças no que se refere à educação, não as atingiram de imediato. As medidas relativas à instrução referem-se, principalmente, às de nível superior, com o objetivo de formar quadros que dariam suporte ao aparelho administrativo, econômico e de prestação de serviços que aqui se implantava. E apesar da prioridade desse governo, no que diz respeito a este nível de ensino, não se tem registro de mulheres matriculadas nas faculdades

neste período (VEIGA, 2007)⁵¹.

As diretrizes relativas à organização da instrução elementar, de má qualidade, são tímidas e as escolas de nível secundário estavam fora do alcance das moças. A instrução das mulheres ainda persistia como um assunto privado, ou seja, por conta das famílias que, dependendo da importância e do sentido que conferiam à aquisição da cultura letrada, realizavam esforços, ou não, para enviar e manter seus membros em uma Escola. E embora aparentemente aberta a pessoas de todas as classes, na prática era acessível aos que podiam pagar, conclui Villela (2007) nos seus estudos sobre a profissão do docente no Brasil.

Até meados dos anos 1820 do século XIX, os avanços no sistema educacional são quase imperceptíveis. Apesar deste quadro desolador, constatamos que é com D João no governo que se inicia um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária (VEIGA, 2007). Em relação ao ensino profissionalizante, as medidas oficiais são ínfimas, embora o Estado procurasse promover a força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.

A solução então encontrada, na época, foi a aprendizagem compulsória, que consistia em ensinar ofícios às crianças e aos jovens, que na sociedade não tiveram outra opção. Era o caso dos órfãos e desvalidos, encaminhados pelos juízes e pela Santa Casa de Misericórdia aos arsenais militares e da Marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices. Após alguns anos, ficavam livres para escolher onde, como e para quem trabalhar (SANTOS, 2007; MOURA, 2010).

A historiografia acerca do ensino profissional destaca o Colégio das Fábricas, como a primeira iniciativa oficial criada para atender às demandas de trabalhadores qualificados em uma conjuntura de crescimento populacional e das pequenas manufaturas⁵². Criado em 1809, no Rio de Janeiro, com caráter assistencial e com a

⁵¹ Foi somente em 1879 que a legislação brasileira autorizou a mulher a frequentar cursos superiores e se titular. Antes a opção era estudar fora do país. Rita Lobato (Cf. nota 66) foi a primeira mulher a receber o diploma de Medicina no Brasil em 1887, na Bahia. Mirtes de Campo foi pioneira na área do Direito, formou-se em 1899 e somente em 1905 conseguiu seu registro na ordem dos advogados (VEIGA, 2007).

⁵² Fonseca (1961) e Cunha (2000 a) citam a Real Casa Pia de Lisboa como modelo da criação da Casa Pia da Bahia e informam que em 1815 foi criada a Escola de Belas Artes e em 1818 foram incorporados os Seminários de São Joaquim e São José para a formação de mecânicos.

obrigatoriedade de abrigar os órfãos quando da transferência da família real para o Brasil (SANTOS, 2007; MOURA, 2010), essa Instituição também serviu como paradigma para as unidades de ensino profissional que vieram a ser instaladas no Brasil, esclarece Cunha (2000a). Foi desativado em 1812.

Após o processo de independência política e a conseqüente formação do Estado nacional, durante todo o século XIX, não há ainda, uma política de educação sistemática e planejada. A Constituição de 1824 defendia a ideia de um sistema nacional de educação, preconizando escolas primárias, ginásios e universidades para todo o território nacional e garantiu a instrução primária a todos os cidadãos. Porém, pouco se concretizou. O país encontrava-se diante de uma conjuntura de crise econômica e social. Portanto, faltavam recursos para organizar o aparelho de Estado e conseqüentemente, investimentos financeiros para a implantação e reorganização da estrutura escolar com esta amplitude não era prioridade do governo (ROMANELLI, 2007; VEIGA, 2007).

A Constituição outorgada em 1824 colocava a instrução primária como gratuita para todos os cidadãos⁵³. Reconhecia-se, neste contexto, a necessidade da instrução feminina, sobretudo porque sendo mães, as mulheres deveriam saber educar suas/seus filhas/os. Nesse sentido, deve ser destacada a 1ª. Lei Geral do Ensino do Império, em 1827 que definiu um conjunto de regras para o funcionamento das escolas. Essa política se intensificou com o Ato Adicional de 1834. Sucedeu-se daí, “[...] uma série de normalizações referentes à instrução pública por parte das Províncias, visto que a responsabilidade de educação primária passou a ser delas” (FARIA FILHO, 2007, p. 137).

O projeto de ensino, entretanto, apresenta-se com nítidas diferenças em relação aos currículos. Tais diferenças continuaram por todo século XIX, tanto nas escolas primárias femininas, as quais tinham a finalidade de ensinar as prendas domésticas, as orações e os rudimentos da leitura e da escrita, quanto nas sessões femininas das escolas normais. Isso mostra que formalmente as mulheres não eram proibidas de

⁵³ A mulher, os escravos e os homens livres pobres estavam excluídos de todos os atos da vida civil, como por exemplo, votar e ser votada, exercer cargos públicos, entre outras restrições. Quando a primeira constituição, em 1824, “falava de “cidadãos brasileiros” na verdade, falava do homem com propriedades, pois a mulher – juntamente com os escravos e os homens livres pobres – estava excluída de praticamente todos os atos da vida civil, como votar e ser votada, exercer cargo público, entre outras restrições” (CORTÊS, 2012, p. 261).

frequentar as escolas. A seleção, então, se operava pela redução do conteúdo e diferenciação do currículo das escolas femininas. “[...] A concepção de um currículo diferenciado relacionava-se ao papel que era reservado à mulher nessa sociedade de costumes patriarcais e aos preconceitos quanto à sua capacidade intelectual” (VILLELA, 2007, p. 109).

Os primeiros decretos de criação de escolas normais são da década de 1840, como consequência das reformas previstas pelo Ato Adicional de 1834. As escolas normais nasciam em um momento em que a política educacional em várias províncias, se caracterizava pela busca de uma uniformidade por meio da instrução. Os dirigentes brasileiros ligados ao ideário iluminista associavam a instrução com civilização. E aquela como arma contra a criminalidade (VILLELA, 2007; FARIA FILHO, 2007).

Neste cenário, a intenção de formar professoras/es encontra conjuntura favorável. São instaladas as primeiras escolas normais nas províncias de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e São Paulo. Contudo, com exceção das escolas mantidas por religiosas, onde as mães ocupavam posição superior, nas escolas públicas, a direção, supervisão e inspeção permaneciam como tarefas masculinas, reproduzindo e reforçando a hierarquia doméstica, destaca Louro (2004).

O objetivo dessas recém-criadas escolas, de acordo com os estudos de Villela (2007), era formar professoras/es como agentes capazes de reproduzir o tipo de conhecimento que se desejava difundir – aquele que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, conservasse tal como se apresentasse. A autora ainda acrescenta que se esperava dessas/es profissionais muito mais a difusão de uma ética moral do que de conteúdos instrutivos. Os documentos estudados pela pesquisadora nos mostram que as condições de admissão passavam mais por critérios morais do que formação intelectual.

A atividade docente, ainda citando Villela (2007), em um espaço de cinco décadas, tornou-se prioritariamente feminina. A formação profissional possibilitada por essas escolas teria papel fundamental na luta das mulheres para a rápida inserção no mercado de trabalho e o acesso a uma atividade digna e remunerada para as moças com menos recursos. Algo que era permitido aos olhos da sociedade pelas características maternas atribuídas à professora. Além disso, constituía-se uma boa alternativa a um casamento forçado. Servia também como ocupação para aquelas que aguardavam casamento ou profissões menos prestigiadas como costureiras,

governantas e parteiras, por exemplo.

O Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil, que consistiu em instituir uma lei que organizasse o ensino público no país em todos os níveis, também atuou sobre o ensino profissional. Dentre outras regulamentações, destacava a obrigatoriedade por parte das estudantes, da aprendizagem de costurase bordados, entre outras atividades tipificadas como “femininas (FONSECA, 1961).

As iniciativas da EPT, durante o Império, partiam de associações civis e de esferas estatais. A “[...] preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios” (MANFREDI, 2002, p. 75) e nas casas de educandos artífices, criadas entre 1840 e 1856 por dez governos provinciais (CUNHA, 2000a).

Ao longo de todo esse período, o governo imperial procurou desenvolver o ensino profissional apartado do secundário e do superior (CUNHA, 2000a). Sua clientela era constituída de órfãos e de desvalidos, o que os faziam serem vistos mais como “obras de caridade” do que como “obras de instrução pública” revela o autor. Recebiam instrução geral – no âmbito da leitura, escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, e outros conhecimentos necessários à profissionalização.

A partir da segunda metade do século XIX foram criados Liceus em diversos centros urbanos, que além de ampararem as crianças órfãs, possibilitavam a instrução teórica e prática na área do ensino industrial (MOURA, 2010). Desses, alguns foram direcionados à inserção feminina. Em 1881, no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro inaugurou-se o primeiro curso destinado às mulheres, que possuía um currículo seriado fixo de quatro anos, com destaque para as atividades de “prendas domésticas” tais como: música, trabalhos de agulha e línguas (CUNHA, 2000a).

Outras referências foram as instalações do curso comercial e a criação do Instituto profissional Feminino em 1898 no Rio de Janeiro pela administração municipal. De acordo com Fonseca (1961) a existência dessa unidade de ensino destinada às mulheres, deveu-se à grande pressão da sociedade, uma vez que a Instituição existente era destinado exclusivamente aos meninos.

[...] Forçoso se fazia atender, também às meninas: várias eram as solicitações naquele sentido e tão fortes se fizeram sentir que o Poder Municipal, pelo Decreto nº 96, de 27 de outubro de 1898, resolveu criar

um Instituto Profissional Feminino, sob a forma de internato e destinado a proporcionar às suas alunas a Educação Física, Intelectual, Moral e Prática, tanto para o bom desempenho das profissões que seriam ensinadas, como também, para tornar menos difíceis os encargos do lar doméstico (FONSECA, 1961, p. 208).

Durante este período, segundo as análises das/os estudiosas/os do campo da EPT, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza. “[...] Ideológica e politicamente, tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter as ações insurrecionais contra a ordem vigente” (MANFREDI, 2002, p. 78).

Neste sentido, legitima-se a estrutura social excludente e patriarcal, herdada do período colonial. Portanto, os processos de distinção e de distanciamento social, desenvolvidos durante o período escravagista influíam assim, “[...] tanto na construção de representações sobre a noção de trabalho, como nas estratégias de educação a elas conjugadas, preservando a dicotomia trabalho manual-intelectual” (MANFREDI, 2002, p. 72).

Essas práticas, ao legitimar a ordem vigente, vão delinear os espaços de escolarização “permitidos ou não” às mulheres. A esse propósito, também, inferimos a diferenciação entre o espaço público e o privado, ou seja, na delimitação entre o mundo masculino e o feminino que interditou e/ou regulamentou a vida das mulheres das diferentes classes sociais, uma vez que nos estabelecimentos de ensino profissionalizante, nos principais centros urbanos à época, os cursos destinados ao atendimento para esse público são orientados no sentido de prepará-las para funções “consideradas adequadas ao seu perfil” (FONSECA, 1961; CUNHA, 2000b), cujas atividades irão reforçar sua atuação no mundo privado e doméstico e, no mundo do trabalho, com tarefas similares as quais já desempenhavam.

O Ato Adicional de 1834 romperia com a unidade do ensino proposta na Lei de Ensino de 1827. O Decreto de nº. 7.247 de 1879 reformulou todo o ensino do Império (VIEIRA, 2008), responsabilizando as assembleias legislativas estaduais a legislar e

regulamentar quanto à instrução primária e secundária. À União cabia o ensino superior. No que concerne ao ensino dos ofícios, há uma forte indução governamental para a criação de escolas profissionais especiais, destinadas a dar instruções técnicas de interesse das indústrias dominantes e ensino prático de artes e ofícios.

Lima (2010) registra que essa ação do governo vai dar sustentação para rede de EPT que vai ser configurada em 1909. Cunha também corrobora essa ideia, quando conclui que “[...] algumas escolas [da Rede Federal] foram instaladas nos prédios onde já funcionavam estabelecimentos mantidos pelos governos estaduais, herdeiros, por sua vez, das Casas dos Educandos Artífices do período imperial” (CUNHA, 2000c, p. 95).

Para suprir as lacunas deixadas pela escola pública, os estabelecimentos particulares atendiam à demanda de meninas secundaristas (VILLELA, 2007). Por outro lado, os colégios das ordens religiosas, instalados em diversas capitais, recebiam, sob o regime de internato, um grande número de jovens das várias províncias. Entretanto, a ideia de uma instrução limitada continuava. Restringia-se à instrução elementar acrescida da arte de coser e bordar. Essas escolas dirigidas às “moças de família”, que às vezes recebiam órfãs, ofereciam uma educação ajustada aos diferentes níveis sociais: às primeiras ministravam uma “educação ornamental”, às outras, eram oferecidas uma instrução de caráter mais prático, como servir mesa, cuidar da casa, atividades condizentes com sua condição social (VILLELA, 2007)⁵⁴.

A inexistência, ainda, de uma rede oficial de ensino secundarista servia como barreira à entrada das jovens no ensino superior. Em 1879, o governo imperial brasileiro abriu as instituições de ensino superior às mulheres. Entretanto, preconceitos, resistências e questões financeiras dificultavam o ingresso delas nas faculdades.

Nos finais do século XIX, segundo os estudos a respeito da escolarização feminina, a sociedade dava amostras da necessidade de mudança dos papéis dos indivíduos em uma conjuntura de alterações políticas e sociais. Tudo isso contribuiu para ampliar a demanda por instrução nos diversos níveis de ensino. Além disso, as mulheres passaram a ter uma participação mais efetiva na dimensão pública, mesmo

⁵⁴ Uma exceção que merece destaque, neste resgate dos marcos históricos da escolarização feminina, é a instalação do Colégio Augusto, no Rio de Janeiro – mantido por Nísia Floresta, de 1838 a 1855 com propostas filosófica e educacional inovadoras, que trouxeram avanços consideráveis para a educação feminina (VILLELA, 2007).

encontrando forte obstáculo no discurso católico conservador. A igreja procurava preservar a ordem de acordo com seus interesses (VILLELA, 2007).

O que muito influenciou para essa mudança foi o crescimento das publicações femininas no país. Discutiam temas revolucionários, como o abolicionismo, o voto feminino e o divórcio, em seus artigos. Também, era divulgada e apresentava-se como consenso, perceptível nas opiniões veiculadas nos jornais, a ideia de que uma sociedade não evolui se não cuidar da educação das mulheres. Se não habilitá-las para participar, junto com o homem, dos progressos da técnica e das ciências, explicita Villela (2007).

A bandeira de luta pela educação das mulheres será abraçada por aquelas que haviam conseguido romper o preconceito e destacavam-se de algum modo, na sociedade. O que será feito também, pelos homens – aí incluindo filósofos, moralistas, jornalistas e até médicos - imbuídos da necessidade urgente de dar às mulheres uma condição mais digna na sociedade. Ocorre, dessa forma, que esses “ideólogos do patriarcalismo” (NADER, 2001), terminam por apossar das palavras de ordem feminina e determinam, segundo seus interesses, os novos comportamentos da mulher, bem como seus direitos e deveres.

No período de transição da Monarquia para a República e diante dessa conjuntura favorável de conquista de espaços para a mulher, possibilitada para além dos muros domésticos, a moral conservadora que imperava vai ser reforçada na consolidação do sistema republicano no país, por meio do pensamento positivista de Comte. Segundo Nader (2001) há uma convergência dos pensamentos católico e positivista em relação ao ideal feminino:

[...] a permanência da mulher virgem, junto à casa paterna, até o casamento e, depois de se incorporar a uma vida conjugal, não se envolver com atividade políticas e profissionais, dedicando-se somente à procriação e à educação dos filhos. Para isso, propunham que as mulheres passassem a freqüentar uma educação capaz de prepará-las, não mais para somente desempenhar o papel de esposa e reprodutora, mas, também, para dar sustentação e apoio ao marido, que trabalhava fora do espaço doméstico, e educar os filhos (NADER, 2001, p. 96).

Todavia, as mudanças são perceptíveis nesse período de transição que com a modernização das cidades, marca o surgimento de uma nova mulher nas relações familiares, embora ainda permeada pelo patriarcalismo e pela valorização da intimidade

e da maternidade (NADER, 2001).

Nos seus estudos, a autora esclarece cerca das novas formas de sociabilidade. A mulher de elite passou a marcar presença em cafés, bailes, teatros e certos acontecimentos da vida social. As pertencentes às camadas populares, em especial as operárias, também participavam deste novo universo cultural e social, acompanhadas de seus namorados, maridos ou simplesmente amigos, frequentavam os bailes, piqueniques, exposições circenses e peças teatrais organizadas pelos trabalhadores, imigrantes e nativos que desenvolviam uma cultura própria com seus grupos de teatro e propaganda política, assevera a autora.

Devemos ressaltar, entretanto, que o projeto republicano vitorioso não estabeleceu mudanças estruturais. Assim, não deu respostas às novas demandas que ocorreriam neste período. A agitação republicana fortaleceu a pressão das feministas de participação política, passando a reivindicação do direito ao voto. Apesar do debate na Assembleia Constituinte, reunida em 1891, o sufrágio feminino não foi aprovado. A sociedade brasileira apresentava como herança, forte componente machista, advindo de pregações seculares da igreja católica e do poder político masculino. Isso se evidenciava em todas as classes sociais, embora de maneira diferente, revelando permanente contradição entre a mulher da elite, que representava os ideais morais de reclusão na esfera privada, e a mulher pobre, que buscava no trabalho a única forma de sobrevivência (SILVA, 2004).

Silva (2004) nos traz algumas contribuições sobre a vida da campesina. Sem acesso à educação e instrução, as mulheres do meio rural, dedicavam-se ao trabalho agrícola ao lado da família, além de outras atribuições categorizadas como próprias do sexo feminino. Mas apesar dessas intensas tarefas, elas não existiam enquanto trabalhadoras individualizadas, porque seus trabalhos eram englobados no trabalho familiar, controlado diretamente pelo pai/marido. O poder masculino centrava-se na figura do pai-marido-patrão. Essa autoridade não dizia respeito apenas ao trabalho, ela “[...] perpassava todo o tecido social, de tal maneira que as mulheres e filhos estavam sujeitos a um conjunto de normas e valores sociais que reforçavam o domínio

e o poder dos homens” (SILVA, 2004, p. 558)⁵⁵.

No meio urbano, as mulheres pobres⁵⁶ passaram a buscar sustento nas pequenas instalações fabris instaladas no período. Apesar dos estudos sobre a história da imigração e industrialização serem amplos, ainda há muito pouco sobre a presença feminina neste processo, nos revela Rago (2004). A autora acrescenta que era significativo o número de mulheres e crianças nesta força de trabalho, principalmente nas atividades de fiação e tecelagem, pouco mecanizada e denuncia que, na medida que avançam os processos de mecanização e a incorporação da força de trabalho masculina, progressivamente, as trabalhadoras eram expulsas desses espaços ou enviadas para setores ainda mais insalubres.

A descrição do cotidiano da fábrica feita por Rago (2004) visibiliza problemas e dificuldades de várias ordens: rotina de trabalho longa e extenuante, inexistência de legislação trabalhista, péssimas condições de trabalho, falta de higiene, controle disciplinar rígido e opressivo, assédio sexual e variação salarial. Sofriam também a hostilidade da própria família. Os pais desejavam que as filhas encontrassem um bom “partido” o que batia de frente com as aspirações de trabalhar fora e obter êxito em suas profissões.

Contudo, os obstáculos não se limitavam tão somente ao processo de produção e desaprovação familiar. Contavam também com as estratégias masculinas para desqualificar o seu trabalho, que consistiam em não socializar as informações importantes do mundo do trabalho, valendo-se delas para preservar seu espaço na esfera pública. Na divisão do trabalho, ficavam com as tarefas menos especializadas e mal remuneradas. Os cargos de direção, de mestre, contramestre e de assistente, cabiam aos homens (RAGO, 2004).

O discurso oficial compartilhado pela imprensa operária, era outro fator a ser levado em consideração em relação as suas dificuldades de inserção no mundo fabril. Rago (2004) denuncia: todos, - operários, seus líderes, médicos - acreditavam, ao lado dos

⁵⁵ Somente com a Constituição de 1988 que a mulher teve direito ao título de domínio e a concessão de uso da terra, independente do seu estado civil, tanto na área urbana como na rural. Esse direito na zona rural só foi regulamentado em 2003 (CORTÊS, 2012).

⁵⁶ Para mais detalhes, apontamos o trabalho de Arend (2012) que traça um panorama sobre as possibilidades da inserção das mulheres pobres no mundo do trabalho nesse período.

teóricos e economistas ingleses e franceses, que o trabalho da mulher fora de casa destruiria a família, pois deixariam de ser mães dedicadas e esposas carinhosas se trabalhassem fora do lar.

As feministas, ainda recorrendo às informações de Rago (2004), por meio de suas revistas, defendiam um discurso contrário ao oficial. Apontavam para os benefícios do trabalho feminino fora do lar: afirmavam que uma mulher profissionalmente ativa e politicamente participante, comprometida com os problemas da pátria, preocupada com questões nacionais, certamente teria melhores condições de desenvolver seu lado materno.

Paralelo a atuação das feministas liberais, as anarquistas e socialistas atuavam incansavelmente, ao denunciar as condições de trabalho e as problemáticas específicas do seu gênero. Propunham um feminismo libertário, caracteriza Rago (2004). Divergiam das feministas liberais quanto ao direito do voto, direito não só reconhecido, mas ampliado, além de pleitearem também o direito de optar pela atividade materna ou o direito ao prazer sexual e reivindicavam o fim da valorização burguesa da virgindade feminina. Defendiam uma educação “[...] voltada para a realização da capacidade individual, fundamentada no desenvolvimento da criatividade da pessoa e na crítica aos métodos autoritários e coercitivos do mundo capitalista, competitivo e hierárquico” (RAGO, 2004, p. 599).

O discurso patriarcal que definiu os papéis masculinos e femininos no século XIX, também imperava nessa nova ordem republicana, com o respaldo da ciência - a medicina social. Ela assegurava como características femininas, por razões biológicas, a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal. Essas características atribuídas às mulheres eram suficientes para justificar que se exigisse delas uma atitude de submissão, um comportamento que não maculasse sua honra. Estavam impedidas do exercício de sua sexualidade antes de se casarem e, depois, deviam restringi-la ao âmbito do casamento (RIBEIRO, 2007).

A despeito da modernização, as relações familiares continuavam a se pautar por um forte moralismo, tanto nas camadas ricas quanto nas mais pobres da sociedade. Tanto da perspectiva masculina elitizada quanto da classe trabalhadora, a preocupação com a preservação da moralidade das mulheres era constante. Ainda permanecia a ideia de que a participação das mulheres na vida pública era incompatível com a sua

constituição biológica. Os argumentos à época, são recriados ou reproduzidos e até as classificações preconceituosas que pregaram, converteram-se em códigos e aos poucos passaram a reger as relações entre os sexos, bem como entre as diferentes classes sociais e grupos étnicos.

As mulheres iam ocupando os espaços de trabalhos possíveis, mesmo em um contexto desfavorável à suas reivindicações. A esfera pública foi redefinida e reafirmada como esfera essencialmente masculina, do qual elas participavam apenas como coadjuvantes, na condição de auxiliares, assistentes, enfermeiras, secretárias, ou seja, desempenhando as funções consideradas menos importantes nos campos produtivos que lhes eram abertos⁵⁷. Contudo, a conquista gradativa do espaço público não foi acompanhada por mudanças nas leis do país; o Código Civil de 1917 imputava às mulheres o âmbito do privado e do doméstico, além de sua subordinação marido (NADER, 2001).

Em relação ao setor educacional, o ensino continuava com as mesmas características elitistas, bacharelescas e alheias à realidade nacional⁵⁸. Mantinha-se um sistema distinto e dual, no qual os cursos primário, normal e técnico-profissional estavam voltados para as classes populares e o secundário e o superior, para a elite. A Constituição da República de 1891 estabelecia a laicização no ensino e mantinha a descentralização da legislação sobre o ensino, ou seja, atribuía à União a incumbência da educação superior e secundária, deixando os ensinos fundamental e profissional ao Estado (VEIGA, 2007).

Nessa época, o país ingressava em nova fase econômica, social e política que impulsionou novos empreendimentos na área manufatureira para atendimento das demandas das cidades nos mais variados serviços de infraestrutura urbana. A modernização tecnológica, “[...] ainda que no nível de adaptação e de manutenção de

⁵⁷ Somente nas décadas de 1950 e 1960 “é que se dará o crescimento da participação feminina no mercado de trabalho, no setor de consumo coletivo – nos serviços públicos e no comércio e em profissões reconhecidas como femininas (professoras, enfermeiras, assistentes sociais) – paralelamente a uma maior escolaridade. Mas ainda permanecem os preconceitos contra o trabalho feminino”(LAGE, NADER, 2012, p.289).

⁵⁸ E ainda interdito às mulheres, de acordo com Rosemberg (2012): “Setenta e nove anos após a fundação da primeira instituição de ensino no país, a branca Rita Lobato graduou-se [...]. Quase trinta anos depois (1926) a negra Maria Rita de Andrade obteve o título de bacharel pela Faculdade de Direito da Bahia. Somente em 2006, Maria das Dores de Oliveira, da etnia pankararu, foi reconhecida como a primeira mulher indígena a obter o título de doutor, tendo defendido a tese *Ofayé, a língua do povo de mel: fonologia e gramática*, junto ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguísticas da Universidade Federal de Alagoas” (ROSEMBERG, 2012, p. 337).

tecnologia adaptada [...]” (MANFREDI, 2002, p. 79), inerente a esses novos setores da economia brasileira, gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular

Tornou-se, então necessária, a valorização do trabalho produtivo, tarefa árdua em “[...] uma sociedade imbuída da concepção negativa do trabalho, onde especialmente o trabalho manual era visto como degradante, dotá-lo, então de positividade não era uma tarefa simples” (QUELUZ, 2000, p. 17). Empreendeu-se, assim, “uma vasta empresa de moralização” cujo eixo principal “[...] é a formação de uma nova figura do trabalhador, dócil, submisso, mas economicamente produtivo” (RAGO, 2004, p. 32).

Esse projeto de integração dos trabalhadores ao universo dos valores ligado ao trabalho produtivo desdobrou-se em inúmeras estratégias de disciplinarização, que incidiram no interior desses espaços, mas também fora dela, no cotidiano do trabalhador, conjugando-se à permanência da violência do período escravocrata contra os destituídos, por meio de sofisticadas técnicas disciplinares. Dessa forma, as camadas populares, passam a ser o alvo principal desse novo processo e em especial as mulheres e as crianças, nas quais recaíam uma forte carga de pressão acerca do comportamento pessoal e familiar desejado (RAGO, 2004).

Apesar do imaginário patriarcal estar disseminado em todo o tecido social e da existência de muitas semelhanças entre mulheres de classes sociais diferentes, aquelas das camadas populares possuíam características próprias, normas e valores específicos, ligados as suas condições concretas de existência. Como era grande a sua participação no mundo do trabalho informal, embora mantidas em uma posição subalterna, essas mulheres em grande parte, não se adaptavam às características dadas como universais ao sexo feminino: submissão, recato, delicadeza, fragilidade. Eram mulheres que trabalhavam, e muito. Em sua maioria não eram formalmente casadas. Brigavam nas ruas, pronunciavam palavrões, fugiam, em grande escala, aos estereótipos atribuídos ao sexo frágil (SOIHET, 2004).

A autonomia das mulheres pobres brancas e não brancas no Brasil da virada do século, diante dos padrões mais rígidos estabelecidos para as mulheres da elite, é um dado indiscutível, pontua Soihet (2004). Viviam precariamente, mais como trabalhadoras exploradas no mercado informal que como assalariadas. Improvisavam continuamente suas fontes de subsistência. Não conseguiam desfrutar uma relação igualitária com seus companheiros, já que sobre eles incidiam o estereótipo dominante

de que a mulher era sua propriedade privada sobre a qual tinham poder ilimitado. A insegurança e a frustração decorrentes da impossibilidade de exercer concretamente o papel que lhes era prescrito exacerbavam sua agressividade, informa Soihet (2004).

O espaço das mulheres negras nas grandes cidades, segmento numeroso e agora livre do cativeiro, não era diferente. Elas continuavam trabalhando em setores desqualificados e sofrendo todo tipo de preconceito de gênero, social e étnico. Praticamente não trabalharam no setor manufatureiro, *locus* privilegiado de imigrantes brancas e seus descendentes. São empregadas domésticas, cozinheiras, lavadeiras, doceiras, vendedoras de rua e prostitutas (SOIHET, 2004)⁵⁹.

No contexto dos anos 1920 do século passado, com a penetração do ideário positivista e das transformações advindas dos setores econômicos ressaltamos também as fortes lutas políticas e sociais em razão do crescimento da mobilização e da organização dos trabalhadores urbanos, notadamente, dos movimentos anarco-sindicalistas e dos movimentos militares, o Estado assume dupla tarefa: corrigir desvios comportamentais, inerentes à sua condição de classe e criar mecanismos sociais que possibilitassem a garantia da formação de elementos produtivos que pudessem garantir o futuro do mundo do trabalho desejado (QUELUZ, 2000). Evidencia-se que a educação para os republicanos se torna uma prioridade e tomara um aspecto de “regeneração social” e “veículo de igualdade”, conclui o autor.

A educação escolar e em particular a EPT, nesse panorama descrito, ganharam nova configuração (MANFREDI, 2002). Disseminam-se, então, inúmeras instituições de preservação e assistência à infância e de ensino de ofício, destacando-se a criação de 19 Escolas Federais de Aprendizes e Artífices instaladas nas capitais dos estados, instituídas pelo Decreto Lei nº 7.566 do mesmo ano⁶⁰. O Decreto é explícito em seus fins, ao apontar o ensino profissional primário, com uma forte preocupação com a formação industrial destinada a adolescentes e contando com financiamento da União

⁵⁹ Cardoso (2012) salienta que as investigações acerca das mulheres negras no Brasil ainda são tímidas e embora reduzidas em número, são trabalhos comprometidos politicamente e têm provocado os Estudos Feministas para “enegrecerem” o feminismo.

⁶⁰ Criadas em 23 de setembro de 1909, duas décadas após a Proclamação da República, resultaram de uma ação distinta do Presidente Nilo Peçanha, no âmbito político-educacional. Essas escolas (1910-1940) podem ser caracterizadas pela transição do ensino de ofícios à consolidação do ensino profissional técnico federal. Em 1937 se transformam em Liceus Industriais e em 1942 em Escolas Técnicas. O Ensino Industrial é elevado ao grau médio com a Lei Orgânica do Ensino Técnico Industrial (D’ANGELO, 2000).

(BRASIL, 1909, s/p.).

Cabe enfatizar que a implementação dessa rede de ensino e a preocupação reiterada de uma formação para os trabalhadores pobres, deram-se, não porque a estes se devia a garantia de um direito, mas, sobretudo, porque estes deveriam ser contidos em sua mendicância, ociosidade e vícios, por um lado, e por outro, na preparação de trabalhadores ordeiros e produtivos, conforme sinalizado anteriormente.

Essas diretrizes vão conformando o papel dessas instituições educacionais na tarefa de formação dos trabalhadores à medida de sua implantação⁶¹. Os destinatários não eram apenas os pobres e os “desafortunados”, mas sim, também aqueles que por pertenceram aos setores populares, iriam se transformar em trabalhadores assalariados. A montagem e a organização do sistema de ensino profissional objetivam, dessa forma, constituir um processo institucionalizado de qualificação, nacionalização e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos (D’ANGELO, 2000)⁶².

Na literatura revisitada fica evidenciada a precariedade de oferta do ensino industrial: infraestrutura inadequada, falta de profissionais docentes qualificados, alto índice de evasão escolar e um distanciamento de seu objetivo principal no que diz respeito ao ensino de ofícios para a área industrial, uma vez que poucas tinham instalações para ensino dessa área. Com exceção de São Paulo, as outras unidades ofertavam “[...] ensino mais artesanais do que propriamente manufatureiros, o que mostra a distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril” (CUNHA, 2000b, p. 96).

Outro destaque a reforçar, a partir da literatura revisitada, é que apesar de suas especificidades e dos diferentes conteúdos de qualificação profissional desejada, em todas essas instituições estava presente a filosofia moral disciplinadora dos futuros

⁶¹ O discurso assistencialista e correccional também permeia os documentos analisados do acervo de memória do Ifes e os estudados por Lima (2004; 2010).

⁶² D’Angelo (2000) destaca que em São Paulo esse segundo objetivo está bem claro, uma vez que existiam 13 instituições (asilos e orfanatos correccionais) para cuidar da população desamparada e que a preocupação da elite paulista consistia na criação da mão de obra nacional que não trazia as experiências de luta, mobilizações e reivindicações do trabalhador estrangeiro. Segundo a autora (p. 195), “[...] O decreto de criação das Escolas de Artífices de São Paulo (1909) ocorre dois anos após a greve geral de 1907, em São Paulo, e possivelmente a fundação da escola em 1910, trazia para as elites paulistas um alento no sentido de ajudar a nacionalizar os filhos de imigrantes e melhor condicionar essa força de trabalho, culturalmente diversa e agitada”.

operários, considerada necessária para a consolidação dos alicerces da nação.

A rede de Escolas de Aprendizes e Artífices⁶³, mesmo diante de tantas dificuldades (ETFES, 1979; CUNHA, 2000c; QUELUZ, 2000; D`ANGELO, 2000; SANTOS, 2007; LIMA, 2004; 2010) veio a se consolidar como um modelo de ensino técnico-profissional no Brasil e o primeiro sistema educacional de abrangência nacional. Passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Era custeada pelos Estados, Municípios e associações particulares, com a subvenção da União por meio de recursos alocados no orçamento daquele Ministério.

Formava-se assim, na concepção de Cunha (2000b), um sistema escolar distinto das demais instituições de ensino profissional já existente. “[...] em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologias didáticas próprias, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar” (CUNHA, 2000b, p. 94).

De modo hegemônico, nessas escolas de artífices criadas em 1909 e mesmo depois de sua transformação em liceus industriais em 1937, os públicos eram formados por crianças do sexo masculino que compulsoriamente eram inseridas nestes espaços cujo projeto pedagógico era mais correcional e assistencialista do que de formação para o trabalho industrial (SUETH *et al.*, 2009; LIMA, 2010). Em tais prédios inexistiam dormitórios e sanitários femininos.

A documentação histórica⁶⁴ que compõe o acervo do Ifes evidencia que até a transformação desses espaços em escola técnica, a ausência do gênero feminino é algo que chama atenção, o que pode ser comprovada por meio das listas dos estudantes (ANEXOS A), das imagens dos educandos nos espaços escolares (ANEXO B), dos jornais e de outros documentos examinados.

⁶³ A do Espírito Santo, inaugurada em 24 de fevereiro de 1910, estava localizado na Rua Presidente Pedreira nº 13, na região do Parque Moscoso. Em 1917 mudou para outro prédio na mesma rua, nº150, onde permaneceu até 1942 (SUETH *et al.*, 2009).

⁶⁴ Esses registros de memórias compõem-se de dados quantitativos de fichas de matrículas, frequências, históricos, fotografias, atas, jornais da época, convites de formatura, folhetins elaborados por estudantes e egressas/os. Outras fontes utilizadas foram as publicações organizadas pela professora Isaltina Paulielo em comemoração aos 70 anos da Rede Federal (ETFES, 1979) e por Sueth *et al.* (2009) para a comemoração dos 100 anos da Rede. Essas obras apresentam a evolução da história da Instituição a partir da citação de eventos e de personagens, desconsiderando a epistemologia e a problemática da pesquisa histórica. Entretanto, constituem-se em fontes que nos ajudam na reconstituição da história da EPT. A tese de D`Ávila (1996) e o trabalhos de Lima (2004, 2010) também nos auxiliaram nessa tarefa.

Apesar da não proibição explícita às mulheres de frequentarem essas escolas, Nader (2001) esclarece que as ausências de condições materiais e verbas para a ampliação da rede escolar foram os argumentos usados para neutralizar a grande pressão da solicitação de matrículas femininas. Mas esses argumentos, segundo a autora, não conseguiram afastar de todo, o interesse delas para a escolarização formal, mesmo nessa área de ensino.

A partir dessas constatações em relação à educação profissional para esse segmento, buscamos um olhar mais atento para desvelar a escolarização desse segmento. Cunha (2000c) e D`Angelo (2000) registram sua presença em 1911 em São Paulo, nas escolas profissionais oficiais destinadas ao ensino das “artes industriais” para o sexo masculino e de “economia e prendas manuais” para o feminino. Notamos nitidamente a diferenciação desses cursos: nas escolas masculinas, os principais cursos oferecidos eram os de mecânica, de marcenaria, pintura, decoração e eletricidade. Nas escolas femininas, havia cursos de rendas e bordados, de confecções, de flores e chapéus, de pintura e desenho profissional.

Encontramos, ainda, a presença feminina em 1917 na Escola Normal de Artes e Ofícios, Venceslau Brás criada pela prefeitura do Distrito Federal, que tinha por finalidade preparar professores, mestres e contramestres para estabelecimentos de ensino profissional confirma Cunha (2000c)⁶⁵. Nesta escola, os currículos também apresentam diferenciação para ambos os gêneros (CUNHA, 2000c). No último ano de funcionamento em 1937, os estudantes eram preponderantemente do gênero feminino e esse foi um fator para o fim da Instituição, uma vez que “[...] as moças que aí se matriculavam procuravam titular-se como professoras de datilografia, de modas e de economia doméstica” (FONSECA, 1961, p. 269).

O autor, ao destacar essa informação a respeito da extinção da escola, evidencia sua opção a favor da escolarização masculina em detrimento da feminina, reforçando o preconceito de gênero ao argumentar que “[...] embora fosse muito mais necessário às várias escolas de aprendizes artífice o preparo de pessoal capaz de ensinar trabalhos de madeira, metal ou eletricidade” (p. 269).

⁶⁵ D`Angelo (2000) destaca em seu trabalho a importância da criação dessa escola para dar um “melhor preparo” aos diretores e docentes para essas escolas federais. Mais tarde, de acordo com Cunha (2000a), essa escola passou para a competência do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Outro registro citado por Nader (2001), é a Escola Profissional Feminina de São Paulo, criada em 1920 para atender a esse segmento destinado ao serviço operário. Devido à grande procura de candidatas para seus cursos, mudou seu nome para Escola Normal Feminina de Artes e Ofícios, continuando a formação das operárias, mas voltando-se principalmente para a formação de professoras para as escolas profissionais femininas (NADER, 2001).

E constata que também, nessa modalidade de ensino havia evidências da diferenciação entre a oferta de cursos para distintos públicos. Era destinado às moças da época o ensino de “economia e prendas manuais”, consubstanciado em cursos de rendas e bordados, de confecções de flores e chapéus, de pintura e desenho profissional. Registramos também em 1936, no Estado do Rio a implantação de

[...] escolas de formação de professôres para as escolas profissionais estaduais, principalmente para as do sexo feminino. E [...] pela sua regulamentação, dava direito, às alunas que completassem seus cursos, de exercerem o cargo de professoras de trabalhos manuais e de agulhas nos grupos escolares estaduais (FONSECA, 1961, p. 607).

Os anos de 1920 transcorreram com acontecimentos marcantes também na área educacional. Além da discussão sobre a “escola nova”, que pregava a escola pública como direito de todos para a igualdade social, presencia-se a fundação de escolas protestantes, principalmente metodistas e presbiterianas. Tais escolas trouxeram inovações pedagógicas norte-americanas, mas não representaram ameaças ao domínio histórico da educação católica no país (SILVA, 2004).

Naturalmente, ampliaram-se as possibilidades de instrução de mulheres, que na sua maioria frequentavam os colégios religiosos. Todavia, o mundo público, os segmentos econômico e político, continuavam reservados aos homens e, em vista disso, os processos de ensino empenhavam-se em prepara-lás para o mercado de trabalho emergente, direcionando-as às práticas educativas profissionais similares com o exercício das atividades domésticas de responsabilidades femininas (ALGRANTI, 2000).

Outras possibilidades faziam-se ainda muito restritas e nem mesmo havia a possibilidade de garantir escolha profissional em qualquer campo de atuação. Dessa forma, “[...] tanto nas escolas confessionais como nas leigas particulares ou não, persistia a valorização do universo doméstico-familiar, relacionado às atividades educativas profissionais com o exercício das atividades domésticas femininas”

(NADER, 2001, p. 96-97).

No pós-guerra o processo, mesmo incipiente, de urbanização e de industrialização, o desenvolvimento dos meios de comunicação e da publicidade, o cinema, o rádio, ocasionariam, por sua vez, expressivas mudanças nos costumes e nos valores, gerando novos comportamentos e novas reivindicações femininas, revelam os estudos de Silva (2004).

Outro acontecimento marcante é a crise de 1929 nos Estados Unidos, que abala as estruturas do capitalismo mundial e que desencadeou no Brasil, a crise do modelo agroexportador e o delineamento de um novo modelo econômico. A nova orientação político-econômica e as mudanças na própria estrutura do Estado exigiram que fossem adotadas novas estratégias para a preparação da força de trabalho e conseqüentemente uma nova orientação na política de educação, que objetivou traçar diretrizes e normatizações legais que se tornam vigentes em todo o país (VEIGA, 2007).

Iniciou-se, nesse período, com a Reforma Francisco Campos, uma reestruturação no sistema educacional. As medidas decretadas tiveram, além do caráter normatizador, o objetivo de organizar e regularizar a política educacional brasileira nos seus diferentes níveis, assinalando a possibilidade de uma política centralizada também para o ensino profissional e a ampliação de seus espaços para distintas ofertas (SANTOS, 2007).

Esse decreto foi promulgado, de acordo com Romanelli (2007), em um contexto social que problematizava as questões socioeconômica do país e a importância da educação em uma sociedade rural e majoritariamente analfabeta. Porém, informa ela, os decretos que efetivaram essa reforma dão destaque para o ensino técnico-comercial, em detrimento do técnico-industrial, em uma conjuntura que favorecia o crescimento deste setor econômico⁶⁶.

Portanto, a reestruturação do ensino, com ênfase para esses ramos de ensino “[...] criou dois sistemas rígidos e fechados [...]” (ROMANELLI, 2007, p. 142), na contramão de uma oferta educacional que atenderia a um contingente populacional excluído do

⁶⁶ Apesar dessa análise, Fonseca (1961) chama a atenção para a dotação orçamentária para as escolas de aprendizes que cresceu consideravelmente neste período, se comparada aos vinte anos anteriores.

sistema de ensino, reforçando a dualidade educacional⁶⁷. É nesse período que as escolas de aprendizes artífices transformam-se em Liceus Industriais destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus, implementado pela Lei de nº. 378/1937. Com esse novo marco legal, a escola capixaba passa a ser conhecida como Liceu Industrial de Vitória, com terreno próprio, doado pelo governo estadual e ainda assumindo um trabalho com características artesanais (ETFES, 1979; LIMA, 2004; 2010).

Na fase do Estado Novo (1937- 1945), marcado pelo autoritarismo e “nacionalismo estratégico” defendidos por Vargas, o então ministro da Educação, Gustavo Capanema empreendeu outras reformas do ensino - Leis Orgânicas do Ensino, objetivando dar prosseguimento às mudanças educacionais da década anterior. Em relação ao ensino Industrial, a lei promulgada unifica a organização desse ensino em todo o território nacional (MACHADO, 1989; VEIGA, 2007, VIEIRA, 2008)⁶⁸.

Para Ciavatta (2005), a Reforma Capanema delineou-se como uma vertente produtiva nos moldes capitalista de divisão do trabalho combinados ao dualismo educacional, uma vez que foi organizada por “leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões e separando os que deveriam ter acesso secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deviam ter formação profissional para a produção” (CIAVATTA, 2005, p. 87).

Essa fase de expansão da pequena e incipiente indústria exigia, então, que mais medidas fossem tomadas no sentido de preparação deste profissional. O sistema educacional, todavia, não possuía a infraestrutura necessária à implantação, em larga escala, do ensino profissionalizante, mesmo com a vigência da nova legislação. O recurso, utilizado pelo governo à época, foi o engajamento imposto às indústrias no

⁶⁷ Necessário apontar o movimento oposicionista organizado por um grupo de intelectuais e educadores que por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova uma outra concepção de educação (MACHADO, 1989).

⁶⁸ Em relação ao ensino Industrial, a lei orgânica foi promulgada em 30 de janeiro de 1942, efetivada pelo Decreto Lei nº. 4.073/42 que organiza esse ramo de ensino, dividindo-o em dois ciclos: o primeiro - fundamental, que era ministrado em três ou quatro anos. Havia também o ciclo básico que compreendia o curso de mestria de dois anos; o segundo ciclo, com duração de três a quatro anos, destinava-se à formação de técnicos industriais com diferentes especialidades (mecânica, metalurgia, química, eletrotécnica, etc.). Os cursos técnicos de três anos de duração poderiam ter um quarto ano de estágio supervisionado na indústria. Era oferecido neste mesmo ciclo, o curso de formação pedagógica, com o intuito de habilitar professores para lecionar no ensino industrial. Consta de programas curriculares, normas disciplinares, critérios para admissão e habilitação e de estágio, enfim, orientação escolar e do regime disciplinar (VIEIRA, 2008).

treinamento de pessoal com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem industrial (Senai) e o Serviço Nacional de aprendizagem Comercial (Senac) e outros órgãos que vão se constituir, posteriormente, no Sistema S, que vai se configurar como uma rede de educação profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais de representação empresarial (MANFREDI, 2002; VEIGA, 2007).

Para Moura (2010), esses empreendimentos revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada as demandas da qualificação da mão de obra para o mundo produtivo⁶⁹. E esse sistema “paralelo” foi a solução – rápida e prática, de formar mão-de-obra qualificada para a demanda de época, informa Manfredi (2002). Essas “Escolas de Aprendizes” (OLIVEIRA, 2003) se ocupavam da preparação elementar, de nível de qualificação e/ou especialização, destinadas às camadas populares que tinham urgência em se preparar para o exercício de um ofício.

Nesse período eram as únicas, em que as/os estudantes eram pagos para estudar. Isso funcionava como mais um atrativo para esses segmentos marginalizados do ensino formal, enfatiza Romanelli (2007). Outra questão apontada por Oliveira (2003) é a diferenciação posta por essa legislação ao estabelecer as distinções dessas “Escolas de aprendizes” sob a responsabilidade do empresariado e as “Escolas Industriais” destinadas aquelas/es que geralmente não trabalhavam e estavam vinculados aos ramos técnicos profissionalizantes.

Oliveira (2003) pondera que ao organizar pela primeira vez o ensino técnico profissional, o governo atende “[...] as antigas reivindicações sociopolíticas e às emanadas do setor produtivo, além de responder as demandas da época da Segunda Guerra e da expansão industrial dela resultante e da necessidade de formar mão de obra para essa área” (p. 32).

Após a vigência da Lei orgânica do Ensino Industrial, o nível técnico dessa área se expandiu, adquirindo novas configurações materializadas pelo Decreto n°. Lei 47.038/59 que criou a Rede Federal de ensino técnico e conferiu às instituições a elas vinculadas o estatuto de autarquia (OLIVEIRA 2003). Os Liceus passaram a chamar-

⁶⁹ Interessante destacar as divergências e as disputas, dentro dos limites possíveis considerando o jogo político da época, da posição assumida pelo Ministro Gustavo Capanema, representante do Ministério da Educação e Saúde Pública, acerca da proposta para a preparação da mão de obra para a indústria que vai se distanciar daquela defendida pelos setores representativos do empresariado nacional atrelado ao capitalismo financeiro (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

se Escolas Técnicas Industriais e os cursos agregaram ao ensino técnico um nível de formação científica e propedêutica.

As Leis Orgânicas constituem um avanço se considerarmos a legislação anterior, na avaliação de Kuenzer (2007). De acordo com essa autora, a reforma conferia importância estratégica ao sistema educacional e começava a esboçar-se uma primeira tentativa de articulação entre o ensino propedêutico (o colegial, com as modalidades científica e clássica) e os profissionalizantes (constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico).

Por meio dessa oferta as/os estudantes destes últimos cursos poderiam prestar exames de adaptação que lhes dariam o direito de participar dos processos de seleção para o ensino superior. Mas, ao mesmo tempo, reafirmava a sua dualidade, pois o acesso ao ensino superior continuava ocorrendo em função do domínio de conteúdos gerais das letras, ciências e humanidades, únicos considerados válidos para a formação da classe dirigente, e que não estavam incluídos na vertente profissionalizante, destaca Kuenzer (2007).

A literatura da EPT em pauta chama a atenção para a “[...] relação da Educação básica e a oferta da EP marcada pela dualidade e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país” (MOURA, 2010, p. 66). Nesse entendimento, as reformas educativas até então problematizadas, estão condizentes com as “[...] demandas definidas pela divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista fordista como resposta ao crescente desenvolvimento da indústria” (KUENZER, 2007, p. 14). A dualidade estrutural vai se configurar como a grande categoria explicativa da constituição do ensino profissional no Brasil

[...] dualidade estrutural, portanto, fazia-se presente apenas nos primeiros 10 anos de escolaridade, teto máximo para aqueles que desempenhariam funções intermediárias no processo produtivo, que exigissem algum nível de formação escolar. [...]. Era bem demarcada, portanto, a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2007, p. 12).

Esse dualismo, por sua vez, refletia e reforçava também os preconceitos culturais contra o gênero feminino. As mulheres eram encaminhadas para estabelecimentos de ensino de frequência junto aos seus pares, de acordo com a recomendação da lei

para o aprendizado de atividades “inerentes a sua condição”: “[...] verificando aquêle oficial não haver como educar, na localidade, as meninas pertencentes às famílias dos operários, inaugurou outros cursos apropriados ao sexo feminino, onde eram ministrados conhecimentos de corte e costura e noções de economia doméstica” (FONSECA, 1961, p. 404).

Essas determinações legais, portanto, conforme exploram Hirata (2002) e Kergoat (2009), vão lentamente reconfigurar a divisão sexual de trabalho e reforçar a “superioridade” masculina em relação ao domínio da tecnologia. Hirata ao apresentar seus estudos sobre essa temática nos setores industriais, denuncia que

[...] em diversos postos de trabalho, os homens se apropriam da tecnologia enquanto conceito, desenvolveram tecnologias de produção específicas que reivindicam como direito deles, e que defendem como domínios masculinos [...]. E a partir da apropriação da esfera tecnológica pelos homens há uma construção social do feminino como incompetente tecnicamente (COCKBURN, 1983 *apud* HIRATA, 2002, p. 199).

A partir dos estudos acerca do trabalho desempenhado pelas mulheres, Hirata (2002) e Kergoat (2009) têm constatado que a relação entre tecnologia e trabalho feminino é definido muito mais pelo conteúdo ideológico, que discrimina as mulheres, do que pela competência técnica, que abrange conhecimentos teóricos e técnicos específicos de determinada área ou função.

Assim, a divisão sexual do trabalho, enquanto categoria de análise atrelada às das Relações de Gênero, permite problematizar as delimitações dos lugares sociais atribuídos aos homens e às mulheres. Torna possível, inclusive, incorporar nessas análises a articulação entre trabalho doméstico e trabalho assalariado, espaço privado e espaço público, produção e reprodução.

As transformações que vão ocorrer daqui para frente na sociedade brasileira ajudaram na produção de uma nova consciência feminina que se foi esculpindo no transcorrer deste período. As mulheres não mais aceitavam as mesmas subordinações a que as suas antecessoras estiveram submetidas, mas muitos valores permaneceram inalterados. A família e a igreja, agências poderosas de moralização da sociedade, contavam agora, com novos aliados – a mídia – como a rádio e as revistas, principalmente as femininas, juntas criavam ou recriavam mecanismos disciplinadores sobre sua conduta moral e sexual, apontando para a mulher o casamento como a suprema felicidade e realização e a maternidade sua verdadeira vocação, analisa

Bassanezi (2004).

Na década de 1950 do século passado, a classe média brasileira viveu um período de ascensão provocado pelo crescimento da indústria nacional. Foram os chamados “anos dourados”, que possibilitaram às mulheres uma participação crescente:

[...] no mercado de trabalho, especialmente no setor de serviços de consumo coletivo, em escritórios, no comércio ou em serviços públicos. Surgiram mais oportunidades de emprego em profissões como as de enfermeiras, professora, funcionária burocrática, médica, assistente social, (...) que exigiam das mulheres uma certa qualificação e, em contrapartida, tornavam-nas profissionais remuneradas. Essa tendência demandou uma maior escolaridade feminina e provocou, sem dúvida, mudanças no status social das mulheres (BASSANEZI, 2004, p. 624).

Fica evidenciado que embora submetidas a uma condição de inferiorização social, as mulheres foram se inserindo e ocupando os espaços que lhes era possível, já que a sua participação no mundo do trabalho é visível somente em guetos ocupacionais, permitidos ou tolerados pela sociedade. Tornaram-se mais evidentes no mercado de trabalho e mesmo fazendo parte da População Economicamente Ativa, não se verificou o abrandamento dos aspectos simbólicos da moral feminina referentes à sexualidade e à domesticidade (BRUSCHINI, 2008). Nem significou a abdicação do seu papel tradicional de esposa/mãe/dona de casa, enfim, de guardiã moral da família e de responsável pelas atividades domésticas e de cuidados, denuncia essa pesquisadora.

Os anos dourados, no relato de Bassanezi (2004), preconizaram uma série de acontecimentos e mudanças em todos os níveis da sociedade; provocaram questionamentos sobre os costumes tradicionais e estimularam mudanças nas atitudes das pessoas, que se acentuam na década seguinte. Nos anos de 1960 assiste-se uma efervescência cultural: a Bossa Nova, a Tropicália, o Cinema Novo, o “rock-and-roll”, o movimento “hippie” e os feminismos.

Esses acontecimentos contribuíram para a busca de uma nova identidade feminina e de mudanças comportamentais, manifestadas com minissaia, biquíni, militância política e, principalmente, a conquista da liberdade sexual com a pílula anticoncepcional, reflexo do movimento contra cultural que ocorreu em nível mundial e abalou os valores estabelecidos pela sociedade burguesa. Tudo isso se refletiu na esfera econômica e na ocupação profissional à medida que as mulheres aumentavam

sua participação no mundo do trabalho, mesmo com espaços profissionais restritos e convivendo com a dupla jornada de trabalho, outra denúncia de Bruschini (2008).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Lei nº. 4.024/1961 (BRASIL, 1961) se manifesta pela primeira vez a articulação completa entre as ofertas de ensino – propedêutico e profissionalizante, para fins de acesso ao curso superior. Kuenzer (2007, p. 16) pondera que

[...] a equivalência estabelecida pela Lei [...], em que pese não superar a dualidade estrutural, posto que permanece as duas redes, e a reconhecida socialmente continua a ser a que passa pelo secundário [...] trouxe significativo avanço para a democratização do ensino.

Moura (2010) corrobora com essa análise ao concluir que a persistência da dualidade educacional apontada, dizia respeito à permanência de um currículo que de alguma forma indicava os caminhos que deveriam ser percorridos pelos grupos sociais.

[...] destinados às elites, continuavam a privilegiar os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior [...]. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho (MOURA, 2010, p. 66).

No âmbito da política, o golpe civil-militar de 1964 implanta uma ditadura, que se consolidou em 1968 com a implantação do Ato Institucional nº 5 – “o golpe dentro do golpe”. Os militares executaram uma devassa na intelectualidade e na cultura nacionais, o que provocou grave crise de identidade individual e social. igreja, escola e família passaram por transformações e mudanças de valores. Camargo (1989) problematiza o quadro conjuntural, que expomos a seguir.

O modelo econômico implementado, associado ao capital internacional, resultou na concentração de renda e provocou aumento na desigualdade social, submetendo as/os trabalhadoras/res ao arrocho salarial e ao empobrecimento. Acelerou-se o processo do êxodo rural, gerando grandes problemas sociais, já que as cidades não dispunham de estruturas urbanas adequadas ao inchaço populacional. A educação, além de ser considerada alavancadora do desenvolvimento do país⁷⁰, também é

⁷⁰ Essa concepção de educação tem como referência a Teoria do Capital Humano, defendida por Theodore Schultz. Foi elaborada nos EUA e amplamente difundida no Brasil a partir dos anos 1960. Nessa perspectiva conceitual, a educação é concebida como fator do desenvolvimento econômico e social e produtora então da capacidade de trabalho e de renda de um país (FRIGOTTO, 1993). Em outra análise, Frigotto (2006) chama a atenção para o fato de que nas décadas de 1960 a 1980, “a noção de capital humano mantinha, no horizonte da classe dominante, a idéia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social” (p. 265).

utilizada como propaganda ideológica do novo regime (OLIVEIRA, 2003; VEIGA, 2007).

Diante da explanação desse quadro, a década de 1960 assistiu, também, à modernização do campo e da produção. O trabalho da campesina, agora boia fria, foi redefinido, não mais englobado no contrato de trabalho feito pelo marido e ou pelo pai, pontua Silva (2004). Com a venda livre de sua força de trabalho no mercado, elas foram reabsorvidas e submetidas a um intenso processo de exploração e dominação, predominante nas lavouras e outras atividades paralelas.

Neste período, as possibilidades de as mulheres exercerem diversas outras profissões era uma realidade, ainda que coexistissem guetos profissionais advindos, inclusive de campanhas intensivas empreendidas por organizações patronais a respeito das funções as quais elas deviam desempenhar (WEINSTEIN, 2000).

A crise econômica “pós-milagre” foi determinante para a intensificação da absorção da força de trabalho feminino. Tendo afetado o poder aquisitivo da classe trabalhadora, inclusive da classe média, tornou-se necessário que outras pessoas da família trabalhassem para garantir a suplementação do lar, informa Bruschini (2008). Esse fator foi muito importante para o crescimento da entrada da mulher no mercado de trabalho, na medida em que era ela geralmente quem buscava alternativa de renda suplementar (SILVA, 2004).

Outro fator que contribuiu para a ampliação do espaço feminino no mundo público foi a maior participação da mulher no ensino formal superior. A respeito da expansão do 3º grau, houve uma maior expressão na área de ciências humanas e sociais e uma crescente presença feminina no processo de crescimento das matrículas. Porém, Silva (2004) ressalta que o preconceito contra sua presença nas escolas “mais importantes, de direito ou engenharia”, ainda era muito grande. Era natural, portanto, que se dirigisse predominantemente para determinados cursos, que as conduziam para as profissões femininas, especialmente o magistério. Fica demonstrado, assim, que a discriminação se deslocou: deixou de ser exercida pelo impedimento ao frequentar a escola e passou a ser feita pelo impedimento ao acesso a certos cursos (considerados masculinos), no interior do ensino superior (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007; HIRATA, 2002; NOGUEIRA, 2004; 2009).

No âmbito de todo o sistema escolar, os governos militares foram protagonistas de

um projeto de reforma do Ensino Superior (Lei n.º 5.540/68), com a assinatura dos acordos do MEC e da United Agency for International Development (acordos MEC-Usaid) que introduzia para esse grau de ensino o modelo norte americano e da reforma do ensino fundamental e médio, mediante a Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971). Essa lei instituiu, segundo Manfredi (2002), a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário e estabeleceu formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos.

Kuenzer (2007), Moura (2010) e Veiga (2007) avaliam que isto se devia à necessidade de conter as demandas dessas/es estudantes pelo ensino superior e denunciam o fracasso da reforma por acentuar o dualismo socioeducacional existente, já que a escola pública foi a grande vítima do arrocho econômico, das investidas da ideologia militar e da implementação da reforma da profissionalização compulsória. Enquanto que as particulares garantiam ao seu público estudantil, originários dos setores elitizados, maior acesso às universidades, com a oferta de seus currículos propedêuticos, desconsiderando os preceitos da reforma imposta.

Outra ressalva feita por essas/es autoras/es é que, ao contrário do fracasso registrado no ensino profissionalizante implementado pela legislação em âmbito nacional, as antigas escolas industriais da Rede Federal (escolas técnicas, agrotécnicas e afiliadas) destoavam das demais, ao ofertar uma educação profissional de alto padrão, viabilizadas por financiamento adequado e corpo docente especializado, consolidando-se ainda mais como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio que irão compor os quadros importantes de grandes empresas nacionais e transnacionais e que avançam nos seus processos de escolarização por meio do ensino superior (CUNHA, 2000c; MOURA, 2010)⁷¹.

Neste mesmo período, a ONU instituiu em 1975 o Ano Internacional da Mulher. Essa visibilidade contribuiu muito para a organização das mulheres e de suas bandeiras de lutas. Com isso, a década de 1980 foi um marco quanto ao crescimento da mobilização das mulheres no Brasil. Elas atuavam em vários tipos de organizações e setores do movimento social (partidos, sindicatos, grupos comunitários, etc.) formando

⁷¹ Os estudos apontam que a sobrevivência dessas instituições, perante a deterioração do ensino público, deveu-se também a autonomia adquirida pela Lei n.º 3.552/59. Por sua autonomia didática, administrativa e financeira, mesmo com o fim da Lei no 5.692/71 por meio da Lei n.º 7.044/82 as escolas da Rede Federal deliberaram pela continuidade da experiência pautada na integração curricular ente a formação geral e a profissional (D'ANGELO, 2007).

uma verdadeira rede, com um potencial de transformação efetivo das condições de submissão e opressão imposta à mulher na sua vida pessoal, na familiar, no trabalho e na sociedade (PINTO, 2007a; COLLING, 2014).

Porém, apesar das mudanças conquistadas, tanto no espaço público quanto no privado, ainda permaneciam as desigualdades nas relações sociais de gênero. Sua imagem permanecia intimamente ligada à maternidade. A naturalização da ligação mulher/maternidade garantia que o Estado, a sociedade e a própria família continuassem repassando a maior parte das responsabilidades domésticas, de cuidados e reprodutivas para elas.

A redefinição social, portanto, dos papéis masculinos e feminino no âmbito da família continua a atuar de forma diferenciada sobre cada sexo, quanto à participação no mercado de trabalho. De maneira que, questões como estado civil, paternidade, etc. não são fatores que interferem no ingresso ou permanência do homem no mercado de trabalho. O mesmo não ocorre com as mulheres, “[...] que, além da necessidade econômica, ofertas de emprego e de sua qualificação, têm como determinantes do seu trabalho, uma articulação complexa entre suas características pessoais, vida familiar e profissional” (BRUSCHINI, 2008, p. 21).

Essa autora analisa as últimas décadas do século XX e o início do século XXI como época de crescente atuação da mulher nas esferas públicas e privadas e em todos os níveis de ensino. Em contrapartida, as conquistas tecnológicas e científicas, o aumento na expectativa de vida e outros progressos sociais, não conseguem superar a desigualdade socioeconômica do país. Isso leva a um expressivo aumento na criminalidade. E as mulheres, situam-se entre as grandes vítimas da violência, principalmente no espaço doméstico (EGGERT, 2009; LAGE; NADER, 2012). O que dificulta ainda a conquista da igualdade e dignidade nas diversas esferas da existência humana.

Pode-se afirmar que esse período foi marcado por mudanças, tanto para o cenário educacional quanto para a visibilidade das questões acerca do gênero feminino. Entretanto, ressalta-se que apesar de vários direitos garantidos na Constituição de

1988⁷² e das conquistas efetivadas no terreno da sexualidade, da maternidade como opção, do direito à educação e participação política, do acesso ao mercado de trabalho, esse público ainda convivia com mecanismos discriminatórios e sexistas. Infelizmente, formas de tratamento diferenciadas para os gêneros ainda marcam a sociedade brasileira.

A década de 1980 vai demarcar uma nova era no quadro institucional brasileiro com o processo de redemocratização do país, que se concretizou em 1985 com a saída dos militares do poder e com a entrada do governo civil de José Sarney, em março de 1985, inaugurando com isso a transição democrática. No que se refere à educação, o que se verifica a partir dos anos 1980 até meados da década de 1990, é a intensificação dos debates em torno das concepções educacionais que viriam a nortear a nova estrutura do ensino de segundo grau e do ensino profissional, cujo conteúdo a ser discutido estava expresso no projeto de Lei, no final de 1988 e aprovado anos depois - Lei nº 9.394/96 - que hoje no governo pós *impeachment*, vem sofrendo alterações⁷³.

Como vimos anteriormente, a Lei nº 5.692/71 que vigorou até a aprovação da LDB, em 1996, no que diz respeito “à profissionalização compulsória”, não alcançou êxito. Segundo Manfredi, (2002, p. 106),

Sem condições objetivas de transformar todo o ensino público de 2º grau, de acordo com a perspectiva de articulação entre educação geral e formação profissional”, a lei foi sofrendo, em curtos períodos de tempo, várias modificações, até se chegar, em 1982, com a Lei 7.044, a uma solução de compromisso, mediante a qual se repunha a antiga distinção, já presente no Parecer MEC 76/75, entre o ensino de formação geral (denominado de básico) e o ensino de caráter profissionalizante (pela via das habilitações específicas e plenas, fundamentadas, respectivamente, nos Pareceres MEC 45/72 e

⁷² “[...] O movimento de mulheres e feministas foi um dos grupos mais ativos e influenciou os constituintes com seu “*lobby do batom*”, conseguindo incluir na nova Magna a grande maioria de suas reivindicações de então. [...] Dentre as principais conquistas está a isonomia – igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Homens e mulheres foram incluídos na Constituição com igualdade de direitos e obrigações, na vida civil, no trabalho, na família. [...] Os direitos sociais foram enumerados, bem como os direitos trabalhistas. Nestes últimos, o ‘*lobby do batom*’ não conseguiu incluir as trabalhadoras domésticas no rol das demais categorias de trabalhadores brasileiros. [...] No capítulo dedicado à família, houve grandes inovações. Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal passaram a ser exercidos igualmente pelo homem e pela mulher, abolindo a posição superior e de chefia antes atribuída legalmente ao homem” (CORTÉS, 2012, p. 263 - 264).

⁷³ A esse respeito, podemos citar a contrarreforma do ensino médio (FERREIRA, 2017).

76/75)⁷⁴.

O conjunto dessas normatizações operou no sentido de facultar a obrigatoriedade da profissionalização de todo o ensino de 2º grau, possibilitando a flexibilização da LDB vigente. Dessa forma, a velha dualidade que na prática não havia sido questionada, voltava assim a se manifestar, mas agora sem os constrangimentos legais, complementam Veiga (2007) e Moura (2010). De acordo com as considerações das/os pesquisadoras/es da EPT, a dualidade estrutural do sistema de ensino profissional não o torna estranho ao modelo fordista de produção capitalista. A tese de Frigotto (2003), ao ressaltar o caráter produtivo da escola brasileira, dual, seletiva e excludente para com a maioria dos setores populares coaduna-se com essa concepção do mundo produtivo.

Ramos (2006) e Ney (2006) chamam a atenção de como esses dispositivos legais acabam por valorizar a formação desenvolvida nas escolas federais de EPT e as consolidam como as instituições mais adequadas “[...] para conferir ao então segundo grau o caráter profissionalizante voltado para a formação em habilitações profissionais específicas” (NEY, 2006, p. 285).

A experiência considerada mais bem sucedida de organização do nível médio de ensino (D’ANGELO, 2007; MOURA, 2010), era pautada na integração curricular entre a formação geral de base científica e a profissionalizante, que perpassava o currículo dessas instituições. Em alguma medida, essa organização persistiu até a reforma do final da década de 1990, quando o governo FHC promove a reforma gerencial do Estado, atrelada aos interesses do capital externo e à lógica neoliberal, sob a influência dos organismos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Materializada pela LDB nº. 9.394/96 e a reforma do ensino técnico médio por meio do Decreto nº. 2.208/97, da Portaria MEC nº. 646/97 e de outros instrumentos legais, as Escolas Técnicas Federais são transformadas em

⁷⁴ A Lei nº. 7.044/82 flexibiliza a Lei nº. 5.692/71 e traz as seguintes alterações: a) substituição de “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho” (caput do art. 1º); b) absorção de “preparação para o trabalho” como elemento da “formação integral do aluno” em caráter obrigatório no ensino de primeiro e segundo graus (art. 4º, parágrafo 1º); e c) conversão da habilitação profissional em opção dos estabelecimentos de ensino (art. 4º, parágrafo 2º) (RAMOS, 2006, p. 285).

Cefet's⁷⁵.

A EPT passa a ser regulamentada pelo Decreto nº. 2.208/97 e esse ramo de ensino se integra às diferentes formas de educação e trabalho, à ciência e à tecnologia, com o objetivo de atender a/o estudante matriculada/o ou egressa/o do ensino básico (fundamental ou médio), do nível superior, bem como as/os trabalhadoras/es em geral.

Ao se adaptarem à nova legislação, as antigas escolas técnicas, agrotécnicas e afiliadas e os Cefet's (atuais IFs) extinguiram a parte de formação geral em seus cursos técnicos, desvinculando o ensino médio do ensino técnico, recompondo a dualidade educacional, tão criticada por pesquisadoras/es dos campos de estudos e pesquisa da História da Educação, do Trabalho e Educação e da EJA. Outra crítica apontada diz respeito ao anacronismo do modelo educacional, já que à época exigia-se uma integração entre a formação profissional propriamente dita e a propedêutica, para satisfazer as próprias necessidades da estrutura econômica do capitalismo.

Seguindo as orientações desse período, a Escola Técnica Federal do Espírito Santo passa a se denominar, pelo Decreto Presidencial de 22.03.1999, como Cefetes (BRASIL, 1999) e hoje é reconhecida como Ifes (BRASIL, 2008). Articula-se com as novas diretrizes do MEC e apresenta-se como um espaço educacional de referência no Estado. Constitui-se como alternativa para a escolarização feminina, mesmo considerando as questões constitutivas relacionadas às relações de gênero, conforme assinalam os estudos que debruçam nessa temática (APÊNDICE A).

É nesse cenário político de reforma educacional com vistas à adequação da educação à lógica produtiva oriunda da reestruturação produtiva de base flexível⁷⁶ que, desde 2001, o Ifes *Campus* Vitória iniciou o atendimento ao público da EJA com uma proposta de escolarização e de qualificação com a possibilidade de matrícula em um

⁷⁵ A Lei nº. 8.948/94 estabeleceu a transformação gradativa das escolas técnicas federais em centros federais de educação tecnológica mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo MEC. Essa transformação deveria considerar as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro (OLIVEIRA, 2003 BRASIL).

⁷⁶ Para Harvey (2008, p. 140), a acumulação flexível, como chama a forma que se coloca em confronto direto com o fordismo, "se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fortalecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional".

dos cursos técnicos de nível médio, quando da conclusão da Educação Básica, conforme mencionado anteriormente. Em 2005, o Proeja vem romper com essa dualidade entre a formação geral e a técnica e essa oferta para o público da EJA, na Instituição, adequa-se a essa nova proposta (BRASIL, 2007).

Essas adaptações visavam acompanhar as mudanças trazidas pela edição do Decreto nº. 5.154/04 (BRASIL, 2004) que revogou o Decreto nº. 2.208/97 e abriu a possibilidade legal da oferta integrada da EPT e educação geral no âmbito do ensino médio). Foi por meio desses movimentos que o governo federal, aprovou o Decreto nº. 5.478/05, posteriormente atualizado pelo Decreto nº. 5.840/2006 (BRASIL, 2006), que instituiu o Proeja.

O Programa ao anunciar a decisão de atender a um grande contingente de cidadãos/os cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (LIMA FILHO, 2010), passa então a desafiar não só o Ifes, mas toda a Rede Federal a assumir sua responsabilidade de inclusão social do público jovem e adulta/o com vistas à elevação da escolarização aliada à profissionalização, com ênfase na formação humana na perspectiva integrada (BRASIL, 2007).

2.2.1 A inserção de mulheres na Rede Federal no Espírito Santo: aproximações do processo histórico e a conjuntura atual

Os estudos que compreendem os processos de escolarização da população feminina no Estado capixaba corroboram as denúncias e as discussões acerca das dificuldades da inserção da mulher na educação formal, problematizados até agora neste trabalho. Apesar de a historiografia capixaba fazer referências às personagens ilustres no processo de colonização, é por meio de fragmentos em crônicas, trovas populares e relatos de viajantes, que se registram a presença atuante das mulheres no mundo do trabalho na capitania – na lavoura de subsistência, na criação de animais, na incipiente indústria artesanal e nos serviços domésticos (COUTINHO, 1993; NOVAIS, 1999).

Em relação à instrução desse segmento os mesmos documentos apontam que essa se efetivava para as mulheres das famílias pertencentes à elite e aconteciam por meio da informalidade, como as aulas avulsas ministradas pelos próprios familiares, no recesso do lar, nas fazendas e povoações, longe de vilas e cidades, ou eram enviadas para os internatos na Bahia e Rio de Janeiro (COUTINHO, 1993; NOVAIS, 1999). Nestes espaços escolarizados, o ensino se reduzia a ler, escrever e contar, a bordar,

fazer crivos e rendas de almofada, a bilros soltos. Para o gênero masculino, a opção também era enviá-los para as universidades europeias como a de Coimbra, em Lisboa, revelam essas pesquisas.

Segundo os estudos apontados, a constituição da primeira escola pública para meninas capixabas se efetivou em um contexto demarcado pelas legislações em nível nacional e local e revelam a preocupação das autoridades locais em seguir as normalizações do Governo Central. São explicitados também a precariedade das condições educacionais, devido aos escassos recursos financeiros e de profissionais qualificadas/os para educar a população. Deprendemos desses estudos, a tentativa dos governantes locais, de cumprir o que determinava o Poder Central, via criação de leis, para contratação de professoras/es, para abertura de escolas e elaboração de regulamentos para a instrução pública primária, conforme predominou no cenário brasileiro em meados do século XIX.

O território capixaba, à época, é caracterizado por Siqueira (2001) e Sueth (2006), com uma baixa densidade demográfica, com uma população espalhada e fragmentada e sem expressividade na economia agroexportadora. Devido ao seu isolamento geográfico e sem infraestrutura, só começou a desenvolver-se economicamente a partir de 1850, com a ascensão da monocultura cafeeira, momento no qual a região se articulou com a economia agroexportadora.

Assim, também se passou com a instrução pública, que implantada nos centros urbanos, no início do século XIX, só alcançou a província capixaba depois da década de 1830, com a criação de novas escolas primárias e secundárias que com muitas dificuldades conseguiram sobreviver e expandir (COUTINHO,1993; BARRETO, 2002).

Segundo Faria Filho (2007) os estudos a respeito da educação no século XIX têm demonstrado que havia, nas províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas “camadas inferiores da sociedade” (LOBO, 2008). São questões sobre a necessidade e pertinência ou não da instrução dos negros, índios, mulheres e homens brancos pobres.

São diversas também as leis provinciais nessa data, que tornavam obrigatória, dentro de certos e sempre amplos limites, a frequência da população livre e branca à escola.

Mas as restrições estão postas: são políticas e culturais, relacionadas à sociedade escravocrata autoritária e desigual (FERNANDES, 2006). Outro fator considerado limitador foi à baixa capacidade de investimento das províncias nesta área, lembrando também o reduzido e pulverizado papel do Estado no ramo da instrução.

Contudo o mais importante, dentre todos os fatores já elencados: a própria escola não tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável. “Foi preciso então, lentamente, firmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da Instituição escolar na formação de novas gerações” (FARIA FILHO, 2007, p. 123).

Depreendemos pelos estudos feitos, que na virada do século, com a implantação da República no Espírito Santo, como em outras regiões brasileiras, há um empenho conjunto da sociedade civil e dos governantes em ampliar os espaços formais de escolarização, inclusive para as mulheres. Entretanto, permaneciam as diferenças entre a educação do público feminino em contraponto ao masculino, esclarece Louro (2004). A autora argumenta, inclusive, que o discurso moralizador, aos poucos, vai abrandando diante das necessidades das mulheres das camadas populares de irem à luta para a sobrevivência e de outros grupos que não aceitam as limitações sociais impostas a elas.

Foi um período de reestruturação na área educacional no Estado, com aumento dos recursos públicos, reformulação no ensino em geral, programas de capacitação para professores e aumento do número de estabelecimentos escolares (SUETH, 2006), persistia, no entanto, problemas estruturais, em relação à escolarização da população capixaba.

E nas gestões posteriores, os problemas crônicos da educação capixaba ainda persistiram: poucas matrículas, rede escolar insuficiente e precária, desinteresse dos pais devido a percepção popular da “inutilidade” de escolarização para a sobrevivência, a ausência de professoras/es, daí a irregularidade da frequência escolar e do grande número de evasão, analisam as/os estudiasas/os.

Apesar desse quadro conjuntural e das interdições à educação feminina, como se tem constatado até agora nesse estudo, não restam dúvidas que esses espaços escolares, mesmo diante desse quadro apresentado e dentro de certos limites impostos pela ideologia dominante, abriram novas perspectivas para as mulheres

capixabas para sua escolarização e sua inserção profissional no mundo do trabalho. Nesse esforço de contextualizar a trajetória da escolarização feminina na região capixaba, situamos a atuação do espaço técnico profissionalizante hoje denominado Ifes, cuja análise está imbricada no objeto deste trabalho. A implantação dessa escola, como explicitado, aconteceu no período da organização do sistema republicano no país, que veio acompanhado de um forte discurso conservador e disciplinador.

Com este intuito, foram disseminadas inúmeras instituições de preservação e assistência à Infância e ensino de ofícios, com destaque para as Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais dos estados. Foram criadas em 1909, no governo do presidente Nilo Peçanha, 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, em cada unidade da Federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul.

Estudiosas/os do campo da EPT (MANFREDI, 2002; CUNHA, 2000c; QUELUZ, 2000; SANTOS, 2007), entre outras/os, elencam uma série de problemas na sua constituição. Dentre eles, destacamos a inadequação desse sistema de escolas de aprendizes artífices à dinâmica do processo de industrialização que se desenvolvia no país. Toda essa problemática é perceptível quando se analisa a Instituição capixaba (ETFES, 1979; SUETH *et al.*, 2009; LIMA, 2004; 2010). Acrescenta-se ainda que essa foi a que mais apresentou baixa eficiência em termos de permanência de educandos (SANTOS, 2007).

Nessa mesma linha de estudos a respeito da EPT, em diálogo com Estudos Feministas, Ferreira (2003) na sua discussão acerca da inserção das mulheres nos cursos técnicos de Eletrotécnica e de Mecânica da Instituição, rastreia, por meio de diversas fontes documentais primárias e secundárias e pelos estudos acadêmicos, acerca da rede de escolas técnicas, vestígios da presença desse público estudantil nessa modalidade educacional.

Na Instituição espírito-santense foi possível localizar vestígios da presença das estudantes capixabas, nos estudos de Ferreira (2003), de Pinto (2006), Sueth *et al.* (2009) e de Lima (2004; 2010) e na documentação estudada do acervo do Ifes. Segundo Ferreira (2003), buscando adequar-se à mudança na legislação educacional, a escola, em 1971, passou a oferecer um número maior de matrículas para o 2º grau técnico profissionalizante e regulamenta a abertura de matrícula para mulheres, determinada pela legislação. No registro da Ata do Conselho de Professores (ANEXO

C), o diretor comunica essa decisão: “O Sr. Presidente informa que no próximo ano será livre a escolha para o elemento feminino, pois não podemos alterar um dispositivo constitucional”.

Na documentação pesquisada, foram encontrados registros de matrículas desse público ainda em 1970 para Edificações com 1 matrícula, que se expande em 1972 para 9 e em 1977 para 116 estudantes. Para o curso de Estradas em 1971 com 7 matrículas e para o curso de Agrimensura em 1972 com 1 matrícula. Nos cursos de Eletrotécnica em 1973 constam 4 matriculadas, em 1974 no de Mecânica com 2 educandas matriculadas e em 1979 no curso de Metalurgia com matrículas de 12 discentes, conforme consta nas listas do Anexo D.

Pinto (2006) apresenta uma discussão interessante sobre os cursos profissionalizantes e a presença feminina. Segundo ele, nos cursos “[...] que eram caracterizados por uma formação que não exigia o trabalho “pesado” e “sujo” das oficinas, como os cursos de Edificações, Estradas e Agrimensura, o número de matrículas do sexo feminino superou o do sexo masculino. Entretanto, naqueles cursos que exigiam contato direto com o “chão da fábrica”, como Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia, a presença de mulheres era muito pequena” (PINTO, 2006, p. 113). Essa análise coincide com os dados acima apresentados por Ferreira (2003) e corrobora algumas problematizações trazidas nesse trabalho: as implicações advindas das relações de gênero como fatores que obstaculizam o itinerário da escolarização feminina.

A pesquisa de Lima (2010) mostra que a presença de mulheres na escola de aprendizes artífices do Espírito Santo e no Liceu industrial de Vitória não foi constante. Considerando ainda esses estudos e os documentos disponíveis, detectamos a presença delas já nos anos 1940 quando a Instituição recebia a denominação de Escola Técnica de Vitória. Nos documentos das fichas individuais das matrículas efetivadas e de convites de formaturas, constatamos meninas matriculadas nos cursos de Alfaiataria, de Tipografia e de Encadernação. Lima (2010, p. 53) aponta que “[...] as mulheres, em particular, que começaram a frequentar a escola nos anos de 1940, eram tomadas como inadaptaáveis ao trabalho de oficina, tanto que, depois dessa fase, elas desapareceram da Escola, ressurgindo apenas na década de 1970.”

Pinto (2006), contudo, aponta registros da presença dessas estudantes na década de 1950 e destaca que a matrícula desse segmento estava condicionada ao curso de

Alfaiataria, congênere ao curso de Corte e Costura que, oficialmente, era destinado às mulheres e era oferecido em algumas escolas técnicas de outros Estados (PINTO, 2006)⁷⁷. A legislação, dessa forma, abriu outras possibilidades para a profissionalização feminina, embora ainda direcionando ao que era “apropriado” para este público.

Instigadas pelas leituras dessas fontes documentais e pelas pesquisas acadêmicas, debruçamo-nos sobre os dados de matrículas das educandas da EJA do Ifes Vitória e, em destaque, do curso técnico de Metalurgia⁷⁸, no período de 2010 a 2016. Deprendemos que no primeiro semestre deste ano, o total de discentes matriculadas nesse curso era inferior ao masculino: a proporção de mulheres matriculadas no curso é de 32%, enquanto 68% das matrículas atendeu ao público masculino⁷⁹.

Os números apontaram um quantitativo inexpressivo das estudantes inseridas nesse curso e corroborou nossas inquietações a respeito das assimetrias das relações de gênero que interdita a inserção feminina nos espaços educacionais de profissionalização e no mundo do trabalho considerados “redutos masculinos”. Destacamos para efeitos de comparação de dados, que no mesmo período, o total de matrículas em todos os cursos da EJA desse *Campus* teve uma proporção de 52% das matrículas para o público feminino e 48% para o masculino⁸⁰.

Perante as reflexões postas até então, nossas inquietações se avolumaram quando nos atentamos para a realidade da implementação do Proeja na Rede Federal (MACHADO, 2011; VITORETTE, 2014; FRIGOTTO, 2015; OLIVEIRA, SCOPEL, 2016), e em atenção maior ao *Campus* Vitória em que nos detemos para essa discussão. Estudos acadêmicos, advindos da produção, fruto da parceria interinstitucional Ufes/Ifes, já mencionada, inferem sobre as dificuldades de inserção das/os estudantes da EJA nessa Instituição referenciada como de excelência no

⁷⁷ A partir das leituras feitas nos exemplares do jornal ETV, foram encontradas algumas estudantes na década de 50. Por exemplo: Júlia Sutil Oliveira, que aparece como aniversariante de abril na edição de número 46 publicada em maio de 1952; Maria Imaculada Soares, aniversariante de junho que aparece na edição de número 47 publicada em junho de 1952. Essas fontes reforçam a argumentação trazida por Pinto (2006).

⁷⁸ O curso de Metalurgia é o único, dentre aqueles ofertados para a EJA, a partir da implantação do Proeja, nesse *Campus*, na área direta de atuação industrial. Esse fato justifica o interesse em dar ênfase a esse curso específico na discussão proposta aqui.

⁷⁹ Fonte: Sistema acadêmico do Ifes.

⁸⁰ A pesquisa de Godinho (2012) também aponta a predominância do público feminino nos estudos do Proeja na região sul do Brasil.

Estado.

Essas pesquisas apresentam relatos substanciais de preconceito e de exclusão sinalizando o “não lugar” da EJA nos Ifes e são corroborados pela produção acadêmica do grupo de pesquisa já indicado⁸¹, como também pelos depoimentos trazidos pelas/os gestoras/es, docentes e discentes imersas/os no cotidiano escolar, em momentos ímpares como as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe e inclusive, as sessões dos Fóruns de EJA do Espírito Santo⁸².

Essas questões, se analisadas na perspectiva das Relações de Gênero, agravam ainda mais a problematização aqui apontada, uma vez que a presença das mulheres cresce se equiparado ao dos homens no acesso à EJA, conforme dados fornecidos pelo sistema acadêmico da Instituição. Ao considerarmos outras variáveis, tais como os estudos do censo, por exemplo, temos um percentual significativo de mulheres acima de 25 anos que são responsáveis pelo trabalho produtivo e reprodutivo nos seus domicílios. Dados do último Censo realizado apontam que as mulheres eram as principais responsáveis por 37,3% dos lares brasileiros em 2010.

Para elucidar esse contexto, recorreremos à Nader (2008) que analisa as mudanças econômicas e relações conjugais na capital capixaba entre os anos de 1970-2000. Ela afirma que como ocorria em todo o país, as mulheres vitorenses tiveram suas vidas preparadas para assumir atividades pertinentes ao casamento. Sua ocupação principal devia ser a manutenção da casa, a criação dos filhos e o cultivo de relações sociais. Assim, a rígida formação da população capixaba caracterizava a educação feminina sob uma base doutrinária conservadora que tolhia, sempre que possível, a participação da mulher na escola, no lazer e, principalmente, no mercado de trabalho, preparando-a especificamente para o casamento (NADER, 2008).

Suas pesquisas apontam que até o início da segunda metade do século XX, o número de mulheres vitorenses que trabalhavam fora de casa, desenvolvendo atividades remuneradas que não se relacionavam com as funções domésticas, era ainda muito pequeno. Essa situação mudou completamente nos anos de 1970, na época do chamado “Milagre Brasileiro”, com o agravamento da pobreza que provocou grandes mudanças em Vitória, em virtude do êxodo rural provocado pela erradicação dos

⁸¹ Conferir estudos de Oliveira (2008) e Vieira (2013).

⁸² Sobre o Fórum de EJA do Espírito Santo conferir Rocha (2009).

cafezais improdutivos e pela constante chegada de migrantes de outras localidades do país em busca de emprego nos “grandes projetos de impacto” (SIQUEIRA, 2001) que se implantavam na cidade.

De acordo com Nader (2008), essa situação chamava atenção, pois esse processo refletia no comportamento de toda a sociedade vitoriense, uma vez que o aumento do empobrecimento da população local promoveu uma corrida feminina ao mercado de trabalho. Como em outros centros urbanos em processo de industrialização, a lógica do modelo capitalista de produção se fez presente na região da Grande Vitória, uma vez que o crescimento econômico fundado no desenvolvimento de grandes projetos industriais não foi proporcionalmente seguido pelo crescimento de emprego (SIQUEIRA, 2001).

Segundo o Censo Demográfico do Estado do Espírito Santo de 1970, analisado por essa pesquisadora, as mulheres desenvolviam atividades relacionadas à prestação de serviços que se ligavam às tarefas domésticas remuneradas, tais como serviços de alimentação, (cozinheiras, garçonetes) e higiene pessoal (cabeleireiras, manicures e pedicures, lavadeiras e engomadeiras). Além das tradicionais ocupações como as relacionadas à arte, ao magistério, ao comércio, à produção têxtil artesanal e à costura e as da área de saúde, tais como parteira ou enfermeira. Da população total de 70.103 mulheres habitantes de Vitória, somente 35,57% estavam no mercado de trabalho - 24.536 mulheres (NADER, 2008).

Nessa década, ainda segundo a autora, o setor industrial contratava preferencialmente pessoas do sexo masculino para desenvolver atividades tanto na indústria de transformação como na de construção civil, atividades consideradas masculinas por excelência. Registra-se, nesses setores a presença de 600 mulheres, neste período. Contudo, ao final dos anos de 1970, a pesquisadora traz outros dados que mostram que com a implantação de outras grandes indústrias, localizadas ao redor da cidade, abriram novas oportunidades de empregos, absorvendo maior número de mão de obra feminina. Especificamente no ramo industrial, o número de mulheres empregadas durante toda a década cresceu da ordem de 24%. Essa afirmativa merece um estudo mais aprofundado, o que escapa aos objetivos desta tese.

Ferreira (2003) apresenta outros dados que apontam que nos cursos de Mecânica e Eletrotécnica do Ifes, o número de estudantes matriculadas corresponde a 8% do total

de alunos, entre os anos de 1967 a 2002. Esses cursos habilitam profissionais para o mercado de trabalho em diversas áreas da indústria. Pode-se levantar a hipótese de que esse crescimento de mulheres na indústria capixaba, indicada por Nader (2008), pode ter se dado em postos de trabalho na área administrativa, setor considerado “próprio e apropriado para mulheres”.

Outras informações apontadas por Siqueira (2001) auxiliam nessa questão, quando esclarece que depois do término dessas obras de impacto, cresce o desemprego na região. Nessa conjuntura desfavorável às/os trabalhadoras/es, Nader (2008) informa que foram o comércio e o setor de serviços que abriram maiores oportunidades de trabalho para as mulheres. Os empregos nesse setor assumiram um papel relevante dentro do mercado empregatício feminino, principalmente nas atividades da área de serviços que, em dez anos, teve um crescimento da ordem de 48,59% finaliza a pesquisadora.

Atualmente, trabalho e salário das mulheres são necessários à sobrevivência da própria família. Conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, é possível identificar um aumento crescente de famílias chefiadas por mulheres no Brasil, entre 2004 e 2014. Segundo os dados, o percentual aumentou, passando de 29,37% em 2004, para 38,84% em 2014, demonstrando a autonomia assumida pelas mulheres nas relações familiares e no mundo do trabalho (IPEA, 2014).

No Espírito Santo, dados do PNAD/IBGE (2014) apontam que as mulheres são chefes de família em 23,3% dos domicílios e no município de Vitória, elas formam 40,2% da população economicamente ativa, em que um terço (33,8%) ocupa a condição de responsável pelas unidades familiares, uma proporção bem acima da média nacional, com 24,9% dos imóveis.

Esses indicadores também evidenciam as desigualdades salariais entre homens e mulheres, em que os valores aumentam proporcionalmente conforme o tempo de escolarização: as mulheres com grau de escolarização igual ou inferior a 3 anos de estudos ganham menos que os homens com o mesmo grau de escolaridade – 61,5% - enquanto que as mulheres com maior grau de escolarização (11 ou mais anos de estudos) ganham 57,1% do salário dos homens

Os dados demonstram também a existência de desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho, seja na constituição como força de trabalho, nas

dificuldades de se obter uma ocupação ou nas características dos trabalhos exercidos. Dessa forma, a pesquisa mostra que, ainda hoje, o mercado de trabalho, concretamente, define determinadas funções de acordo com as relações de gênero, ou seja, existem atividades como no setor industrial, por exemplo, consideradas “naturalmente” masculinas.

Ainda que ilustrativos, tais indicadores não constituem objeto direto deste trabalho, são preocupantes, na medida em que as mulheres das camadas populares que não conseguiram completar sua escolarização estão em desvantagem diante do mundo do trabalho, o que configura sua presença em postos de trabalhos cada vez mais precarizados e invisíveis, como o trabalho doméstico e as atividades no mercado informal. Essa situação contribui ainda mais para sua vulnerabilidade perante a sociedade.

Ao longo do capítulo intencionamos, por meio das contribuições dos Estudos Feministas, problematizar a trajetória da escolarização das mulheres nas diversas ofertas educacionais quando da constituição do processo da educação no nosso país. Depreendemos que este percurso foi permeado por vários obstáculos, que foram sendo, aos poucos, contornados, derrubados e ou silenciados, de acordo com contexto conjuntural que se apresentava. A escola, nesse sentido, exerceu um papel preponderante no deslocamento das mulheres do âmbito do privado para os espaços públicos.

Porém, como vimos, a persistência das raízes que constituíram nossa história, como a escravidão, o colonialismo e o patriarcado, ainda se fazem presentes na sociedade brasileira. Essas heranças repercutem nas interações sociais como um todo e nas relações familiares, em particular. Essas assimetrias, ainda caracterizam a convivências entre homens e mulheres no meio familiar, independente do grupo social a qual pertence.

Diante das considerações postas e dos indicadores apresentados, nos atentamos às legislações vigentes (BRASIL 2005; 2006; 2008), que regulamenta o direito de escolarização para o público trabalhador da EJA na Rede Federal, por meio do Proeja. Assim, ao analisarmos as ações empreendidas para a implementação e o fortalecimento do Proeja em todo território nacional, deflagrada pela Setec/MEC desde 2005, destacamos o compromisso do Ifes no que diz respeito à oferta da EJA. Enquanto Instituição pública de ensino, o Instituto, ao atender o público do Proeja, tem

que se voltar à especificidade do público feminino, conforme temos apresentado até aqui.

3 ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA A/O TRABALHADORA/OR: OS DESCOMPASSOS NA OFERTA DA EJA E DA EPT

No segundo e no terceiro ano eu parei. Por que tinha o primeiro ano que a gente lia o A E I O U. A gente aprendia primeiro o ABC, o AEIOU, e depois que aprendia o bê-a-ba. E depois já passava pro segundo ano, que a gente lia os livros mais difícil. Mas, a gente aprendia bem. Só essas letras grande agora que é que não entende de juntar tudo. Passava no quadro e a gente tinha aquelas pedras de escrever também. Era uma pedra assim: a gente escrevia, desmanchava e tornava a escrever (APARECIDA, HISTÓRIA DE MENINAS: MENINAS DE SINHÁ, 2010, p. 26).

É consenso entre as/os pesquisadoras/es do campo da educação as ingerências impostas pelo modelo societário da ordem capitalista hegemônica, por meio de seus organismos internacionais, nas políticas públicas dos países considerados periféricos nessa organização geopolítica. Essa constatação é evidenciada por meio do estudo da construção e da constituição das políticas públicas educacionais que intenta se esboçar.

São consideradas nesse estudo as concepções de política pública na perspectiva de Azevedo (2004) e Hofling (2001). Com esse delineamento, apontamos que o sentido de políticas públicas, englobam aquelas “[...] de responsabilidade do Estado – quanto à sua implementação e manutenção, a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (HOFLING, 2001, p. 31).

A partir desses balizadores, fizemos um recorte da pesquisa ao privilegiar as narrativas das estudantes do PMMil que encontram-se no Proeja com o intuito de apreender os seus percursos formativos e as formas como se efetivam suas vivências e os significados que são atribuídos pelos sujeitos a essas experiências educativas.

Como já explicitado, a pesquisa se volta para o trabalho com as mulheres oriundas de grupos sociais subjugados e que tiveram suas trajetórias estudantis interrompidas. Atentas a esse direcionamento, o intuito deste capítulo é contribuir com uma reflexão acerca das políticas educacionais, voltadas para a escolarização e a profissionalização de jovens e adultas/os, em específico, as da EJA e as da EPT, a partir dos anos 1990. Intentamos também refletir sobre os descompassos e as

descontinuidades que as permearam com a adesão às doutrinas neoliberais⁸³ consubstanciada pela implantação das reformas do Estado gerencial.

Destacamos nesta discussão, especificamente, as ofertas de cursos de qualificação básica - Formação Inicial e Continuada (FIC), a exemplo do PMMil e de qualificação de nível médio para jovens e adultas/os trabalhadoras/es - Proeja - no âmbito de uma Instituição de educação profissionalizante que constituiu sua identidade, como vimos, ao ofertar cursos técnicos para determinado segmento privilegiado da população capixaba, afastando-se do seu compromisso de escolarização para as camadas populares, por meio de diversos mecanismos excludentes.

As escolhas feitas para essa reflexão privilegiaram as/os autoras/es do campo Trabalho e Educação e da EJA que apoiam suas produções acadêmicas no tensionamento entre capital e trabalho que coadunam com as opções teóricas delineadas pelas/os pesquisadoras/es que compõem a rede UFG/Ufes/UnB/ Obeduc-Capes (OLIVEIRA *et al.*, 2014).

Essas/es autoras/es indicam os anos de 1990 do século passado como marco temporal da reforma gerencial do Estado brasileiro e, concomitantemente, das reformas no âmbito das políticas educacionais, inclusive as da EPT e as da EJA. A respeito da implantação do Estado Gerencial trazemos as ponderações de Ferreira (2006, p. 228): “a reforma do Estado, [...], não conseguiu superar o modelo democrático de administração pública porque essa era apenas um discurso que ocultava o seu objetivo real: a redução do papel do Estado mediante a transferência das ações sociais, a privatização e a diminuição do número de funcionários públicos”.

Ao lançar mão outra vez da historicidade, intentamos dar visibilidade ao processo histórico das experiências sociais em curso e apreender o dinamismo e a transformação desse processo (MINAYO, 1994) que acompanham as ofertas de

⁸³ Para Sader (1996, p. 151), o neoliberalismo do ponto de vista histórico representa uma das estratégias de sobrevivência do capitalismo, [...]. Dentre os seus principais representantes estão Friedrich Hayek e Milton Friedman. Essa tendência caracteriza-se por apregoar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha minimamente a regulamentação das atividades econômicas privadas deixando agir livremente os mecanismos do mercado. Atualmente essa tendência passou a ser em escala mundial. É, segundo Anderson (1996, p. 9-23), “[...] um projeto de sociedade que tem se materializado, efetivamente, nas ações políticas com a desregulamentação do papel do Estado enquanto provedor”.

educação para as/os trabalhadoras/es.

3.1 NEOLIBERALISMO, ESTADO GERENCIAL E AS POLÍTICAS DE EJA E DE EPT

Historicamente, situa-se o florescimento das concepções neoliberais pós Segunda Grande Guerra em vários estados Europeus e na região Norte americana como contraposição, teórica e prática, ao Estado intervencionista de bem-estar social (SADER, 1996)⁸⁴. Essa doutrina toma fôlego com a crise pela qual o capitalismo passou na década de 1970, que causou declínio nos lucros dos países centrais, com recessão econômica, inflação alta e baixo crescimento econômico.

A doutrina neoliberal, nessa conjuntura, passa a ser apresentada como a única alternativa para a crise, conquistando a adesão dos dirigentes à frente das sociedades capitalistas. De forma gradativa, o receituário foi implementado nos países considerados mais avançados até chegar às regiões subordinadas ao capitalismo central⁸⁵, sob a direção de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, com o apoio dos grupos sociais nacionais que compactuavam ideológica e economicamente com as orientações das agências

⁸⁴ Também denominado de Estado Keynesiano ou Estado Providência. Para Harvey (2008, p. 29) o Estado [...] assumia uma variedade de obrigações. Na medida em que a produção de massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativo, o Estado se esforçava para controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimento público – em setores como o transporte, os equipamentos públicos etc. – vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação, etc. Além disso, o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção.

⁸⁵ A implementação dos postulados neoliberais não aconteceu de forma linear. Nos países centrais sua implantação deu-se a partir de governos de direita e na América Latina, por meio das ditaduras militares. O Brasil e o Peru foram os últimos a fazerem adesão ao projeto. Cabe salientar que a “[...] adoção da agenda neoliberal foi, desde 1980, sistematicamente vinculada como condição para a cooperação econômica externa, bilateral e multilateral, através das referidas entidades internacionais. Portanto, para que os países “emergentes” da América Latina pudessem contar com a ajuda financeira internacional, eles teriam que adotar as medidas liberalizantes propostas por Washington – exatamente como uma chantagem – e levadas a cabo pelos organismos financeiros internacionais sediados na capital Americana. [...]. Além do Banco Mundial, há outros organismos multilaterais [...], que têm contribuído na definição de estratégias educacionais, políticas e econômicas para os países, sobretudo os com menor índice de desenvolvimento humano assim como têm fortalecido uma das dimensões da reforma gerencial do Estado que é a institucionalização da participação e da parceria tripartite: governo, empresários e trabalhadores. Estes organismos têm estimulado e financiado um número significativo de organizações do terceiro setor para estabelecer parcerias e assumir funções no interior do Estado estrito senso” (LIMA, 2002, p. 40).

(FERREIRA, 2006)⁸⁶.

Dentre outras medidas que caracterizam os pressupostos neoliberais, destacam-se a austeridade fiscal com a redução dos gastos e do déficit públicos, a desregulamentação da economia, a privatização dos bens e dos serviços produzidos pelo Estado e a flexibilização das relações de trabalho. Importante frisar que essas medidas, notadamente as que se referem aos cortes de recursos nas áreas sociais, não foram postos à risca nos países indutores, diferentemente do que foi imposto aos países pobres e emergentes, destacam Sader (1996) e Anderson (1995).

Como país subdesenvolvido, o Brasil integrou-se, historicamente, de forma subalterna ao sistema capitalista internacional, situando-se na periferia desse sistema. Esse atrelamento caracterizou-se pela dependência ao capital internacional financeiro e produtivo para viabilização da produtividade econômica, o que alavancou a economia brasileira entre as dez maiores economias mundiais na atualidade, mas colocou, simultaneamente, o nosso país entre aqueles que apresentam maiores níveis de concentração de riqueza e de renda. As consequências configuraram-se no aumento do desemprego e do subemprego, da violência, da pobreza e das desigualdades (NEVES; FERNANDES, 2002).

Essa concepção política e ideológica, segundo Chauí (2007, p. 94), recrudescer a estrutura histórica da sociedade brasileira, centrada no espaço privado e na divisão social sob a forma da carência popular e do privilégio de grupos dominantes e que levou ao extremo a nossa forma social de polarização entre a carência e o privilégio. A autora destaca três aspectos de reforço dos privilégios com a política neoliberal:

- 1) a destinação preferencial e prioritária dos fundos públicos para financiar os investimentos do capital; 2) a privatização como transferência aos próprios grupos oligopólicos dos antigos mecanismos estatais de proteção dos oligopólios, com ajuda substantiva dos fundos públicos; 3) a transformação de direitos sociais [...] em serviços privados adquiridos no mercado e submetido à sua lógica (2007, p. 94).

⁸⁶ A criação desses órgãos datam do período pós Guerra com a finalidade de articular de uma nova ordem mundial, no sentido de garantir estabilidade econômica e a segurança do capitalismo. Lima (2002) aponta a interligação entre o fornecimento de empréstimo aos países periféricos e o controle econômico, cultural e político que passam a exercer a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas.

Na análise dessa filósofa, ao adequar-se este receituário no caso do Brasil, significou a polarização extrema da exclusão econômica e sociopolítica das camadas populares. E como resultado da desregulamentação do Estado e de sua desresponsabilização para com as políticas públicas universais, impactou diretamente na vida das mulheres por meio da intensificação da exploração e apropriação do trabalho reprodutivo, uma vez que as mulheres são as maiores vítimas da precarização do trabalho (ANTUNES, 2009) e das políticas públicas, acrescenta Cisne

São elas que enfrentam as filas de madrugada nos hospitais públicos para levarem seus filhos(as), bem como em busca de vagas nas escolas; são muitas delas que não chegam a previdência seja por serem as que mais se encontram na informalidade, nos empregos mais precarizados sem direitos trabalhistas assegurados, ou até mesmo por não terem sequer as suas documentações, especialmente, as rurais; são elas que estão no cotidiano da assistência social buscando a garantia mínima das condições de sobrevivência da sua família. Caracterizamos aqui, em alguma medida, uma parcela significativa do público usuário do Serviço Social que possui, além da forte marca de classe, a marca de sexo (CISNE, 2013, p. 21).

Para Neves e Fernandes (2002), a subalternidade política se iniciou, de forma ainda assistemática e tímida, nos anos 1980 com a eleição de Fernando Collor de Mello e se firmou a partir da década de 1990. Nessa argumentação, ponderam que

[...] Isso trouxe como consequência o desmonte do aparato científico e tecnológico construído nos anos de desenvolvimento para dar conta da estratégia político-econômica de substituição de importação, o que implicou a ampliação do grau de dependência do Brasil aos imperativos do capitalismo central, justamente no momento em que o conhecimento científico e tecnológico passava a se constituir, talvez, no maior instrumento político – tanto para promover a soberania quanto a subordinação nacional – na configuração da atual divisão internacional do trabalho (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 25).

O governo Collor, para Ferreira (2006, p. 89), significou a “[...] transição do intervencionismo estatal, que ancorou o modelo de substituição de importações, para uma etapa caracterizada pelo resgate das idéias liberais”. A pesquisadora ainda explicita que os presidentes Sarney, Collor e Itamar Franco, com seus respectivos mandatos nos períodos de 1985 a 1994, foram responsáveis por ações pontuais como privatizações graduais e tentativas de liberalização da economia, abrindo caminho para o capital especulativo generalizar no país.

Atentamos que foi precisamente nos mandatos de FHC que se operou definitivamente a adesão às políticas neoliberais, iniciando o desmonte do Estado brasileiro aprofundando a inserção subordinada da economia ao capital internacional

(FERREIRA, 2006). “Essa nova diretriz política vem se materializando, em boa parte, através de estratégias de redução dos gastos, de descentralização, de privatização e de focalização dos serviços sociais [...]” (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 106).

No que diz respeito a política educacional adotada nesse período, podemos afirmar que corresponde aos imperativos do capitalismo internacional, operacionalizada pelos seus organismos financeiros e agências multilaterais, entre outros órgãos criados para dar sustentação e visibilidade aos postulados em voga. A edição da nova LDB nº 9.394/1996, insere-se nessa lógica, embora, seja necessário demarcar o jogo de forças que imperou na sua discussão e promulgação (FERNANDES, 1989). Todavia, as alterações propostas ao longo dos anos foram aos poucos respondendo às exigências do capitalismo internacional e aos acordos firmados.

É nesse cenário político-econômico e social, condicionado pelo receituário neoliberal, que a seguir são expostas as políticas educacionais direcionadas para as/os trabalhadoras/res configuradas nas duas modalidades de educação – EJA e a EPT - que ao longo do tempo foram ofertadas de formas distintas, mas que contemplavam o mesmo sujeito – jovens e adultos/os trabalhadoras/es.

Kuenzer (2007; 2010), Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) e Moura (2010) dissertam a respeito da similaridade dessas ofertas com as funções que cada indivíduo desempenha na sociedade capitalista – intelectuais e instrumentais – que demarcam a divisão social e técnica do trabalho e analisam como essa distinção dualista ainda caracteriza as ofertas da educação no Brasil no contexto da atual LDB, mesmo com a edição do Decreto nº 5.154/04 que restabeleceu a possibilidade de integração curricular do ensino médio e do técnico.

Ao nos determos na literatura produzida na EJA, destacamos aquelas produções que caracterizam a modalidade como “um campo de disputa entre capital e trabalho”⁸⁷. Com esse direcionamento, Ventura (2008, p. 20), afirma que a EJA a partir da década

⁸⁷ A pesquisadora aponta que há uma tensão no campo teórico e das *práxis* entre uma “vertente crítica, na qual predomina a perspectiva da análise das diferenciações sociais sob a forma de classe, e outra vertente em que predomina a perspectiva das múltiplas identidades e subjetividades, compreendendo a EJA como campo de demonstração unicamente da diversidade cultural (VENTURA, 2008). Pactuamos com a escolha de análise da pesquisadora na produção dessa pesquisa, considerando nossa inserção na rede UFG/Ufes/Unb/ Obeduc-Capes que toma essa vertente como uma das várias possibilidades de estudo.

de 1990 foi

[...] caracterizada pela fragmentação das ações empreendidas, [...] foi tomando uma configuração própria, bem mais complexa, inspirada na lógica do padrão de acumulação flexível, que redimensionou o conteúdo da própria fragmentação. Atualmente, mais do que negar o acesso à educação, o que prevalece são formas diferenciadas de oferta e acesso, ou seja, verifica-se uma distribuição e regulação de diferentes acessos a variadas ofertas de educação [...]. A partir deste enquadramento, [...] é que os novos formatos das políticas educativas voltadas para jovens e adultos pouco escolarizados tornam-se compreensíveis à luz de suas intenções de controle social, estruturando-se a partir de objetivos de caráter paliativo quanto à desigualdade social (2008, p. 20).

Cypriano (2014), ao analisar o planejamento educacional voltado para a EJA dos anos 1990 até o início deste século, retrata que no período compreendido entre as décadas de 1930 e 1980 do século passado, caracterizado como o “[...] regime de acumulação mais rígido do capital, com predomínio de um Estado centralizador, evidenciou-se a permanência de uma regulação burocrático-profissional com restritos espaços de participação social” (CYPRIANO, 2014 p. 14). Destaca que nesse período

[...] As leis, a elaboração de um plano nacional de educação - com propostas praticamente inexistentes e frágeis em relação à educação de jovens e adultos - e a própria organização federativa apontam esse caráter regulador desempenhado nesse momento. A educação escolar tinha a função social de adequar o ensino básico à formação humana para o setor produtivo que se consolidava no país. Dessa maneira, mediante cooperações internacionais, a educação era o fundamento para o desenvolvimento da nação. Esta concepção doutrinária de formação de um homem útil ao país, fundamentou-se no pragmatismo econômico que vigorou à época [...] conferindo à EJA um caráter compensatório (CYPRIANO, 2014, p. 138).

Essa perspectiva teórica e essa análise apontada acerca da oferta da EJA são compartilhadas por Fávero (2009a), Machado (2009), Ventura, (2001; 2008), entre outras/os, e caracterizaram, em grande parte, as ações e outros projetos educativos empreendidos pelos governantes para a população pobre, que foram se delineando ao longo do processo de constituição da história da educação brasileira.

Nas análises acerca da História da educação brasileira (ROMANELLI, 2007; RIBEIRO, 1998; STEPHANOU *et al.*, 2004 e VEIGA, 2007) depreendem que a implementação da organização escolar e das modalidades de ensino em seus diversos níveis, foram feitas de forma lenta, gradativa, com escassos recursos financeiros e humanos e com políticas públicas indefinidas e contraditórias e ao

reboque das imposições do capitalismo internacional nas suas diversas fases e dinâmicas de exploração no território brasileiro.

A modalidade EJA⁸⁸, nessa conjuntura, nunca foi colocada como prioritária e na perspectiva de direito social, e não se distinguia como fonte de pensamento pedagógico e de políticas públicas, mesmo em uma sociedade que entrou no século XX com uma margem imensa da população adulta analfabeta (RIBEIRO, 1998; FÁVERO, 2009a).

Podemos afirmar que iniciativas educacionais de escolarização para os sujeitos jovens e adulta/os, embora de forma incipiente e assistemática, foram desenvolvidas desde os primórdios da Colonização brasileira. Os interesses da Coroa portuguesa atrelaram-se aos da igreja católica para a exploração das terras do “além-mar”. A Companhia de Jesus, entre outras ordens religiosas, empreendeu seu projeto de cristianizar e civilizar (VEIGA, 2007), não só as crianças indígenas, incluíam também os leigos, população nativa livre e os escravizados, constituindo-se, assim, uma das primeiras experiências de educação para o público de jovens e adulta/os no Brasil (VEIGA, 2007).

Fávero (2009) e Soares e Galvão (2004) também elencam algumas experiências de alfabetização e formação profissional e nesse mesmo projeto, podem ser incluídos os escravizados africanos e as mulheres adultas, apesar de pouco estudadas, mas algumas pesquisas já apontam esse viés de pesquisa historiográfica (DAHER, 1998 *apud* SOARES; GALVÃO, 2004). Com o advento da política pombalina, essas experiências não se perpetuaram, uma vez que, a ênfase da nova administração portuguesa, no contexto educacional, passa a ser o ensino secundário propedêutico, por meio das aulas régias, apontam as/os autoras/es.

No período da constituição do Estado brasileiro, e da institucionalização da escola brasileira (FARIA FILHO, 2007), a escolarização formal das camadas populares compreendida por adulta/o – homens e mulheres pobres livres, negros e negras

⁸⁸ Fávero (2009a, p. 56) alerta que a designação das políticas educacionais para o público de jovens e adulta/os como EJA data dos anos 1980, quando essa sigla passa a ser usada para as ofertas de escolarização de adolescentes, jovens e adulta/os. Anteriormente a expressão utilizada era educação de adultas/os. Para Paiva (2009) essa mudança não significou só mudança na nomenclatura mas uma mudança no sentido de garantia efetiva do direito à educação com a inclusão de jovens, e não apenas do adulto. Fizemos a opção pela designação de EJA ao longo de todo o trabalho, mesmo para as experiências trazidas antes dessa demarcação.

escravizados/as, livres e libertas/os - volta à discussão no meio político como grupos a serem civilizados (VEIGA, 2007). Destacamos a criação dos Liceus de Artes e Ofícios em 1856 (MOURA, 2010) e a reforma do ensino de Leôncio de Carvalho que previa a criação de cursos por entidades privadas “para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno” (VIEIRA, 2008, p. 50).

Com a edição do Ato Adicional de 1834, a maioria das províncias tornaram-se responsáveis pela instrução escolar, e por esse marco legal, foram implementadas políticas de instrução para o público de jovens e adultas/os, registram-se também outras iniciativas particulares (FÁVERO, 2009a). Essas experiências ficaram a cargo dos governos das diferentes esferas públicas e da iniciativa privada, como escolas dominicais e associação de intelectuais e anarquistas, analisa o autor.

Fávero (2009a), Soares e Galvão (2004) afirmam que, para aquelas/es que se engajavam nessa tarefa, não se tinha a garantia de remuneração desse trabalho. Com isso, aos poucos, foram se firmando as ideias de que a docência nesse nível de ensino se constituía como missão e filantropia, conseqüentemente, a escolarização como caridade, não a garantia de um direito. “[...] Criou-se uma rede de filantropia, como forma das elites contribuírem para a “regeneração do povo” e o ensino para os/as adultos/as tinha como finalidade a “civilização das camadas inferiores da sociedade” consideradas perigosas e degeneradas” (SOARES, GALVÃO, 2004, p. 260). A construção dessas representações – filantropia e docência; analfabetismo e ignorância e atraso da nação, foi denunciado por Fávero (2009; 2009a) nos seus escritos sobre a EJA que abarcam esse período.

Com a implantação do regime republicano e com a promulgação da Constituição de 1891, a polêmica sobre a educação da/o adulta/o se intensifica, em especial no meio intelectual. A Carta constitucional proibia o voto do analfabeto, em uma nação onde 80% da população era analfabeta (RIBEIRO, 1998; VEIGA, 2007; ROMANELLI, 2007)⁸⁹. Diante dessa realidade, intensificam-se as mobilizações em todo o país, no âmbito público e privado, em especial os que defendiam a industrialização, inclusive, os próprios operários que se mobilizam para a promoção da formação dos

⁸⁹ Em 1920, 70% da população brasileira com 15 anos ou mais eram de analfabetos. Em 1940, essa porcentagem abrangia 56,2% e, em 1950, ainda representava 50% da população (ROMANELLI, 2007).

trabalhadores.

Acrescida às experiências dos cursos noturnos de instrução primária ofertados, outras foram desenvolvidas de forma mais sistemática para a alfabetização de adultas/os. Veiga (2007) e Vieira (2008) destacam a Reforma Benjamin Constant (1890) como forte indutor nas pautas políticas, nesse período, no que se refere à educação para esse público, seja para a manutenção da ordem, para qualificação de mão de obra ou para a construção do sentimento nacionalista na perspectiva positivista. Os partidários dessas justificativas tinham em comum a denúncia do analfabetismo como problema nacional.

Soares e Galvão (2004) afirmam que, a/o analfabeta/o, agora identificado como “povo” ainda era visto como “classe inferior”, portanto, incapaz, degenerada/o, servil, necessitando da ajuda das elites para sair da situação em que se encontrava. Apontam que o projeto de alfabetização deveria ser acompanhado de atividades de formação moral e cívica, que transformaria a/o analfabeta/o em um sujeito sem vícios e produtiva/o. Nas décadas de 1930 e de 1940 do século XX outro imaginário foi construído ao cunharem a/o adulto/a não-escolarizado/a como imaturo/a e ignorante, identificado psicológica e socialmente como criança, aluno/a que prescinde dos mesmos conteúdos formais da escola primária (SOARES; GALVAO, 2004).

Essas representações, assim, construídas ao longo desses períodos históricos, vão demarcar o campo da EJA nos momentos das formulações de ações educacionais, de políticas de formação e de construção de propostas pedagógicas e de materiais didáticos para esse segmento estudantil, na contramão, portanto, das diretrizes e das orientações que devem nortear a oferta da modalidade⁹⁰.

Para a continuidade da reflexão acerca das políticas que contemplam a oferta da educação para as/os trabalhadoras/es, atentamos para os “momentos significativos no campo da EJA” feito por Ventura (2008) a respeito das ações e das políticas ligadas à EJA. Na perspectiva da autora, esses marcos significativos direcionados à modalidade são tipificadas em quatro momentos historicamente datadas:

[...] o primeiro aponta que as ações governamentais para a EJA estão

⁹⁰ A esse respeito apontamos o Parecer CNE/CEB n°. 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares da EJA e os Fóruns de EJA do Brasil e os Grupos de Trabalho 09 e 18 da Anped que se apresentam como espaços da sociedade civil de mobilização, de encontros e de pesquisas para proposição e reflexão da modalidade.

focadas nas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), destacando-se também a criação e, principalmente, o fortalecimento e ampliação da estrutura de formação profissional empresarial, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. O segundo momento tem como referência os projetos e experiências que envolviam a participação popular, particularmente na conjuntura anterior ao golpe civil-militar de 1964, como as atividades de alfabetização de Paulo Freire, a atuação dos vários Centros Populares de Cultura (CPC), a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e o Movimento de Educação de Base (MEB), especialmente na sua primeira fase. O terceiro momento tem como marco os movimentos implementados a partir da ditadura civil-militar, como a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), além do Programa de Preparação de Mão-de-Obra (Pipmo). Por fim, o quarto momento alude às experiências empreendidas no decorrer do processo de democratização, destacando-se a experiência do Programa Alfabetização Solidária (PAS), seguida por um processo de redefinição, de construção de uma nova identidade, sendo o Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor) o principal exemplo do que se construiu para EJA até o início da década de 2000 (VENTURA, 2008, p-17).⁹¹

Após a exposição dessa visão panorâmica das ações que contemplam a EJA, Ventura (2008) sintetiza por meio de denúncias como a modalidade foi tratada de forma marginal e com uma dimensão residual e temporária na educação brasileira. A autora continua explicitando: “[...] O referido estudo apontou, ainda, para um longo percurso de ausência de políticas públicas e insucessos na promoção da escolarização da população, que se inicia no final da década de 1940 e se estende até os dias atuais” (VENTURA, 2008, p. 111). Essas críticas também perpassam as análises empreendidas por aquelas/es que se dedicam aos estudos da EJA (PAIVA, 2009; FÁVERO, 2009a; 2009b; MACHADO, 2009), entre outras/os.

A partir desses marcos considerados significativos para a modalidade da EJA, procuramos nos deter no último período apontado por Ventura (2008), para o entendimento das políticas de escolarização e de profissionalização para o público da

⁹¹ Para uma leitura detalhada dessas experiências, projetos e programas para a EJA conferir Ventura (2001); Paiva (2009) e Fávero (2009a; 2009b). Cabe destacar também, nessas leituras, o segundo momento elencado por Ventura acerca da importância dos movimentos de educação e cultura popular consubstanciada nos estudos de Paulo Freire na defesa da educação emancipadora (FÁVERO, 2009a; 2009b).

EJA e da EPT⁹². Conforme apontado, no período compreendido entre o final da década de 1990 e o início desse novo século, configurado como o período da reforma gerencial do Estado brasileiro, atrelado às determinações dos países hegemônicos de capitalismo avançado e das grandes corporações transnacionais, o sistema educacional foi reformulado e novas normatizações foram estabelecidas nas diversas áreas e modalidades de ensino para adequar-se aos marcos regulatórios da nova ordem econômica de matriz neoliberal.

Importa destacar, nesse cenário, dois marcos legais regulatórios que dizem respeito a EJA. O primeiro é a promulgação da Constituição de 1988, que afirma a modalidade como direito público subjetivo⁹³. E posteriormente, na promulgação da LDB Lei nº. 9.394/1996, a EJA é definida como uma modalidade da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio.

Entretanto, observamos um consenso entre as/os estudiosas/as acerca da importância dos marcos legais na afirmação do direito formal de jovens e adultos/os à educação e na demarcação do papel do Estado na garantia desse direito. Ressalta ainda sua relevância na chamada reconfiguração do campo e na reafirmação dos compromissos e no referendo dos acordos e das metas traçadas por decisões

⁹² Ferreira (2006) expõe na sua tese de doutoramento, que situação análoga ocorreu com a oferta de EPT. Para a autora, a “[...] debilidade do governo em atender à real demanda da política da educação profissional está, sobretudo, na incapacidade de formular (e executar) políticas públicas integradas, provocada pela recorrente opção por um desenvolvimento subordinado aos países mais desenvolvidos. Assim, o governo formula políticas compensatórias para enfrentamento dos problemas, uma vez que o fim último é manter o processo histórico de acumulação capitalista, no qual o País ocupa uma posição semiperiférica. Desse modo, os meios planejados sofrem de uma fragmentação congênita. Para garantir a legitimação, outras estratégias são utilizadas como, por exemplo, o apelo das políticas focalizadas na população mais vulnerável socialmente e, como foi assinalado anteriormente, a retórica da segurança das instituições democráticas como garantia da estabilidade político-econômica para a população” (FERREIRA, 2006, p. 82).

⁹³ “Um dos passos da proteção ao direito à educação se dá quando ela é definida como direito público subjetivo. O poder de ação de uma pessoa para proteger ou defender um bem inalienável, e ao mesmo tempo legalmente constituído, é o que se entende por direito público subjetivo, e os dispositivos jurídicos desse poder se traduzem pela ação popular, ação civil pública, mandado de segurança coletivo e mandado de injunção, todos previstos e regulamentados pela CF/1988” (PAIVA, 2009, p. 178).

internacionais (PAIVA, 2009)⁹⁴. No entanto, as mesmas autoras denunciam o descompasso desses compromissos com a oferta de políticas educacionais contraditórias que vão impulsionar o esvaziamento, o distanciamento e inclusive, a sua negação para “[...] a efetiva garantia da oferta de ensino fundamental [e médio] para jovens e adultos como política pública de Estado [...]” (MACHADO, 2009, p. 20).

Esses descompassos são materializados por meio de um expressivo número de programas e de projetos, dispersos em diferentes órgãos governamentais com ofertas de cursos aligeirados, às vezes com escassos recursos (financeiros, materiais e humanos), sem organicidade e garantia de continuidade de oferta com as redes de ensino para que possam promover a elevação da escolaridade e a qualidade do processo educacional.

Essa “nova” identidade da EJA foi se forjando ao longo da década de 1990 e trouxe reflexos para a constituição da EJA nessa nova conjuntura que estamos delineando aqui, conforme esclarece Ventura (2008, p. 119)

[...] A EJA passa a apresentar-se de forma mais ampla, mais fragmentada e mais heterogênea. Tais características, entretanto, não alteram sua marca histórica: ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade, e não à efetiva socialização das bases do conhecimento; estar comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital.

No âmbito da EPT, Ventura (2008) alerta que diferente da EJA, a educação

⁹⁴ No contexto internacional os anos 1990 foram marcados por eventos que vão impulsionar as discussões no Brasil a respeito da EJA: O ano de 1990 foi declarado pela ONU como Ano Internacional da Alfabetização. Nesse mesmo período, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomthien, na Tailândia e nela foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que constitui um marco na ampliação da abordagem do problema educacional em nível mundial, bem como do conceito da educação básica (PAIVA, 2009). Nessa mesma década, realizou-se V Conferência de Educação de Adultos (V Confinteia) em Hamburgo, na Alemanha, firmando a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. Segundo Paiva (2009, p. 23-24) “[...] a V Confinteia apresenta duas vertentes importantes que passaram a configurar as ênfases na Educação de Jovens e Adultos pós-Hamburgo: a primeira, “a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independentemente da idade, passando a assumir a educação como direito humano fundamental, preceituado desde a Declaração dos Direitos Humanos de 1948”; a segunda, “a da educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal”, inclui nessa vertente as ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc. assumidas em espaços não formais, assim como a formação continuada de educadores esses, também, jovens e adultos em processos de aprendizagem.” Conforme a autora “[...] essa vertente passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA, por ressignificar os processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo da vida” (2009, p. 24).

profissional recebeu um tratamento diferenciado pela LDB, caracterizado por ela como um espaço bastante significativo e que

[...]. Além de destacá-la da educação escolar, a LDBEN regulamentou a educação profissional de forma genérica, permitindo diversas estruturas para a sua organização, destacando-se a possibilidade de ser, “em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Art. 40), e a oferta de “cursos especiais, abertos à comunidade” sem condicionamento da matrícula ao nível de escolaridade (Art. 42) (VENTURA, 2008, p. 117).

Não nos detendo nos preâmbulos das comparações de tais legislações, podemos concluir, a partir das análises dos estudos produzidos pelas/os autoras/es que subsidiam esse texto, que a LDB nº 9.394/1996⁹⁵ e o Decreto nº 2.208/97, que vêm regulamentar a EPT⁹⁶ – entre outros dispositivos que o complementam,⁹⁷ trouxeram alterações significativas tanto para o campo da EJA, quanto para a EPT. Na ótica de Silva (2011)

A LDB (9.394/96) cumpriu uma função normativa significativa ao fortalecer a lógica produtiva capitalista. O eixo estruturante da referida Lei é a formação para o mercado. Fundada na relação entre trabalho e educação, irá fortalecer em seus objetivos a formação dos educadores aptos a contribuir com a preparação dos educandos para se inserirem no mercado de trabalho com novas habilidades e competências em face das mudanças e evoluções científicas e tecnológicas. Dessa maneira, os currículos devem se estruturar baseados em competências e habilidades que qualifiquem para uma

⁹⁵ A Lei nº. 9.394/96 excluiu a referência à educação profissional no capítulo do Ensino Médio e abriu um capítulo com esse título [...] e não incorporou a educação profissional como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Admitindo-se seu desenvolvimento por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, a relação da educação profissional com o ensino regular poderia ocorrer por articulação (art. 39 a 42). Com respeito ao ensino médio, definido como etapa da educação básica, a preparação básica para o trabalho seria uma de suas finalidades (art. 35, inciso II). A habilitação específica, resultado da preparação para o exercício de profissões técnicas, foi considerada como uma possibilidade, desde que assegurada a formação básica do educando (art. 36, par. 2º) (RAMOS, 2006, p. 291 -292).

⁹⁶ O Decreto nº. 2.208/97 definiu os objetivos, os níveis e as formas de oferta da EPT (RAMOS, 2006) e regulamentou os artigos 39 a 42 e o parágrafo 2º do artigo 36 da lei, que estabeleceu níveis para a educação profissional, a saber: básico, técnico e tecnológico. O nível técnico destina-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ter organização curricular própria e independente do primeiro, podendo ser oferecida de forma a ele concomitante ou sequencial (art. 5º). Com isso, instituiu-se a separação curricular entre o ensino médio e a educação profissional, entre outras determinações.

⁹⁷ A Lei nº. 646/97 regulamentou o Decreto nº. 2.208/97 na Rede Federal de educação tecnológica que criou um sistema de EP paralelo ao ensino regular da educação geral, fazendo com que o ensino técnico ficasse desprovido por completo da sua antiga função propedêutica (FERREIRA, 2006), desconstruindo uma experiência considerada exitosa pautada na concepção da integração curricular entre formação geral e profissional que vigorava desde a década de 1970 (D'ANGELO, 2007; MOURA, 2010).

inserção produtiva e “cidadã”, nem que seja uma cidadania apenas para alguns (SILVA, 2011, p. 72).

Nas leituras de Moura (2010) e de Ciavatta e Frigotto (2006), a nova institucionalidade da EPT trouxe efeitos graves sobre a educação brasileira em todos os níveis. Dentre os quais explicitam duas questões latentes: a discussão do papel do público e do privado no setor educacional e a da dualidade estrutural da educação brasileira. Ambas foram desconsideradas por FHC quando da promulgação do Decreto nº 2.208/97. Ventura explana esses efeitos atrelando seus desdobramentos para o campo da EJA

[...] as instituições que ministravam a educação profissional passaram a oferecer cursos profissionais de nível básico, independente do grau de escolaridade dos alunos, conferindo aos concluintes o certificado de qualificação profissional. Tais cursos de qualificação de nível básico caracterizam-se por serem de curta duração, fragmentados e vinculados à demandas pontuais. [...], possibilitando a expansão do atendimento às demandas por educação para as frações mais fragilizadas da classe trabalhadora (historicamente atendidas pela EJA) através de uma rede paralela de qualificação, dissociada da rede escolar de educação básica do direito à educação de qualidade e gerou um campo propício à oferta de cursos de formação profissional aligeirados e de baixíssima complexidade, que, na maior parte das experiências, pouco acrescentava à formação plena dos jovens e adultos trabalhadores (VENTURA, 2008, p. 117).

Corroboramos com as análises acerca da reforma da EPT, implementada na década de 1990, que denuncia seu retrocesso histórico, tanto no que diz respeito à recomposição da dualidade educacional, conquistada legalmente com a LDB nº 4.024/1961, quanto na anulação do projeto educacional progressista iniciado no período de redemocratização no nosso país. E conforme posicionamento de Ferreira (2006, p. 227),

[...] o movimento de expansão se deu mais por força das exigências do contexto do desemprego e de mudanças na organização do trabalho do que por forças das exigências da democratização da oferta e de compromisso com a formação dos trabalhadores brasileiros.

Ainda nos detendo nos estudos de Ferreira (2006), depreendemos de suas análises a respeito da EPT nos governos de FHC, que na esteira das mudanças políticas, a

[...] política educacional sofreu um processo de descentralização e focalização em nome da otimização dos recursos. A descentralização se deu no campo da distribuição e da gestão dos recursos públicos; a focalização no ensino fundamental é a característica mais marcante. A expansão do ensino fundamental foi a meta do Governo FHC, sob a perspectiva de o Estado prover os elementos básicos para

o indivíduo se inserir na sociedade: a leitura e a escrita. Sob essa lógica, a educação profissional foi separada da educação básica cumprindo, assim, dois objetivos: (1) aumentar a permanência do jovem na escola para retardar sua entrada no mercado de trabalho; e (2) focalizar a formação profissional para a população de maior risco (FERREIRA, 2006, p. 226).

Foi no contexto dessas transformações advindas com a reforma do Estado brasileiro e das adequações das políticas educacionais às mudanças em curso, sustentadas pelo ideário neoliberal, que a EPT vai assumir o caráter de política pública com a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) e do Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor).

O Proep enquanto instrumento jurídico-normativo, composto por diversas portarias, pareceres e normas complementares, estabeleceu e conduziu o processo de reforma educacional. Materializou-se em um programa com vista à expansão, o reordenamento e à reestruturação de instituições de ensino de EPT. Conforme Ferreira (2006, p. 277), objetivava

[...] financiar a expansão física da Rede de Educação Profissional, pública e privada, e fazer as adaptações necessárias à implementação da reforma. Dessa maneira, visou à implantação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela legislação, abrangendo aspectos técnico-pedagógicos tais como a flexibilização curricular e a adequação à demanda, formação e avaliação por competências, aspectos de gestão que contemplem a autonomia, a flexibilidade, a captação de recursos próprios e a questão das parcerias bem como a expansão da Rede de Educação Profissional mediante iniciativas do segmento comunitário.

Com relação ao Planfor, implementado em 1996 por FHC, vigorou até 2002, vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Podemos afirmar que se constituiu como pilar da “nova institucionalidade” da política pública de qualificação profissional⁹⁸ e completou a subordinação às reformas estruturais de desregulamentação e de privatização do Estado, segundo os indicativos dos estudos feitos.

⁹⁸ Considerado um dos projetos prioritários do governo FHC, integrou o programa Brasil em Ação (desde 1995) bem como os programas Mãos à Obra em Ação (1995-2002) e Avança Brasil (1999-2002) e foi incluído no Plano Plurianual 2000-2003 (VENTURA, 2001; FERREIRA, 2006; KUENZER, 2010). Entre as diversas convergências apontadas nesses estudos, destacam-se as críticas à retomada dos princípios da Teoria do Capital Humano que segundo Frigotto (1993; 2006) e Ramos (2006), insere-se numa perspectiva instrumentalista e funcionalista de Educação. Outras convergências que destacamos são os discursos da empregabilidade e da noção de competências advindos das orientações das políticas neoliberais (OLIVEIRA, 2003; FRIGOTTO, 2006).

As análises de Silva (2011) e Rocha (2011) a respeito das políticas públicas de qualificação no Brasil esclarecem que até a década de 1980, a EPT não tinha sido foco de muita atenção dos setores públicos⁹⁹. A oferta era feita quase que exclusivamente pela iniciativa privada, encabeçada pelo Sistema S, subsidiada com maior percentual de recursos do governo para tal oferta (SILVA, 2011; ROCHA, 2011), ou pela iniciativa das próprias empresas¹⁰⁰. Eram cursos voltados, exclusivamente, para a preparação do trabalhador em atividades específicas requeridas pelas necessidades imediatas do mercado de trabalho à época, portanto, cursos de pouca duração e de qualificação restrita¹⁰¹.

É necessário também demarcar outro descompasso: os papéis desempenhados pelo MEC, pelo MTE e outros órgãos que serão postos em cena e os seus desdobramentos. Assim, ainda nos atendo aos estudos de Ventura (2001; 2008), destacamos que na "divisão de tarefas" "[...] há o esvaziamento, a indefinição e a descentralização no MEC" (VENTURA, 2008, p. 18) e por outro lado, "[...], o MTE estabeleceu como principal diretriz a ampliação da educação fundamental (noções básicas, mínimas) e a formação profissional de nível básico, executadas a partir de projetos e atividades com uma perspectiva predominantemente aligeirada e assistencialista (VENTURA, 2008, p. 18). Ela também esclarece que

[...] como consequência, o atendimento às demandas por educação da população adulta de baixa escolaridade passou a ser realizado por meio da criação de uma rede de cursos de qualificação profissional, cabendo sua gestão e financiamento ao Ministério do Trabalho, e a tarefa de execução a diversas instituições – como empresas, ONGs, entidades sindicais representativas dos trabalhadores, o Sistema S, entre outras –, os cursos sendo desenvolvidos, em sua maioria, a partir de uma perspectiva acentuadamente assistencialista. Esta lógica de implementação do Planfor, em que o Estado exerce papel de articulador e as organizações da sociedade civil a execução direta, contribuiu para reduzir o caráter público da formação profissional e

⁹⁹ É válido lembrar o primeiro programa de política pública no âmbito federal voltado para a formação profissional no Brasil: Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial, criado no governo de João Goulart e renomeado em 1972 (MACHADO E GARCIA, 2013). Outro destaque a ser feito é a articulação da qualificação profissional com a escolaridade, que previa a possibilidade de convênio com o MOBIL. Segundo Machado e Garcia (2013), isso ocorreu de forma incipiente e alcançou números inexpressivos decorrente da própria legislação vigente.

¹⁰⁰ As escolas ligadas a Rede Federal consolidam-se como instituições de referência na formação de técnicos de nível médio (KUNZER, 2010; MOURA, 2010).

¹⁰¹ A Lei n°. 5692/1971 institucionalizou o antigo ensino de 2º grau (atual ensino médio) em ensino profissionalizante, que não alcançou sucesso em outras redes de ensino (VEIGA, 2007; MOURA, 2010; SILVA, 2011).

ampliar o seu caráter privado.

Cabe reafirmar, assim, que no transcorrer dos dois mandatos de FHC, as políticas públicas empreendidas, passaram a ser ofertadas em programas e projetos de cunho compensatório e com caráter de campanha que não atenderam às demandas sociais no que concerne aos processos de escolarização vinculados à educação básica para a elevação de escolaridade.

Isto posto, ocorreu então uma “desresponsabilização” do MEC no que se refere às políticas de EJA. Na EPT, encontramos situação similar, deu-se ênfase na qualificação do trabalhador também com ofertas dispersas em diversos órgãos, configurando-se em cursos aligeirados, sem vínculos com processos educativos mais amplos e duradouros. Todos esses cursos são destinados ao mesmo público estudantil de baixa escolaridade e renda¹⁰².

Nesse novo ordenamento de políticas educativas para a classe trabalhadora, Ventura (2001; 2008), Ferreira (2006), Silva (2011) e Rocha (2011) denunciam que o Planfor, ao inaugurar a nova institucionalização da EPT, transformou-a em um grande “mercado da formação”. Nessa mesma linha de argumentação Kuenzer (2010, p. 264) afirma que “[...] procedido o desmonte da oferta pública de educação profissional pelo Decreto nº 2.208/97, e estabelecido o balcão de negócios, dificilmente esse processo será revertido. Ferreira (2006), ao analisar os planejamentos plurianuais do governo FHC, avalia que a debilidade

[...]na organização da política da educação profissional está, sobretudo, na incapacidade de formular (e, conseqüentemente, de executar) políticas públicas integradas, provocada por uma dificuldade em tratar os problemas na sua materialidade radical. Em outras palavras, a debilidade das políticas de educação profissional deste País é marcada pela recorrente opção por um desenvolvimento subordinado aos países mais desenvolvidos (FERREIRA, 2006, p. 291).

Considerando as análises das autoras destacadas, podemos inferir que as políticas educacionais no que diz respeito a EPT respondem as exigências da regulação do modelo neoliberal. “O que vem ocorrendo na fase atual do capitalismo brasileiro é o

¹⁰² Expomos os considerados mais importantes: o Programa Alfabetização Solidária – PAS (sob a responsabilidade da Casa Civil da Presidência da República), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (empreendido pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária e se tornou política pública no final do governo Lula) e o Plano Nacional de Qualificação Profissional – Planfor (de responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego), considerado carro-chefe do governo.

planejamento de uma política educacional no compasso do recrudescimento do projeto de inserção subordinada do País na divisão internacional do trabalho” (FERREIRA, 2006, p. 291).

É forçoso admitir que os ideários tão caros às/aos pesquisadoras/es dos campos da trabalho e Educação e da EJA no que concerne a educação como direito social público subjetivo e universal, preconizada na Constituição de 1988, torna-se ainda uma meta a perseguir no novo século, uma vez que esse modelo forjado de políticas educacionais nas gestões de FHC, destinado às classes trabalhadoras, vai delinear também as políticas nos governos posteriores, apesar da pressão e o engajamento da sociedade civil (meios acadêmicos, sindicatos, movimentos sociais, entre outros).

O governo Lula iniciou-se em 2003 e avançou para o segundo mandato até o ano de 2010. A ascensão de Lula à presidência da República é recebida com grandes expectativas no que diz respeito às mudanças de concepção de Estado, de políticas sociais e educacionais, notadamente, àquelas voltadas para as/os trabalhadoras/es. Contudo, a retomada das discussões das políticas educacionais é feita em uma conjuntura da herança das políticas imbricadas pelos postulados neoliberais, enraizada na sociedade por toda a década de 1990 e isso vai permear, como também obstaculizar outras concepções de políticas educacionais.

No terreno da EPT, inicia-se o processo de revogação do Decreto nº. 2.208/97 e o vislumbre do retorno da concepção de educação integrada que articula ensino médio e EPT, alicerçada nos princípios do trabalho, da ciência e da cultura e da tecnologia. Com esse intuito, e não sem polêmicas e disputas acirradas, é promulgado o Decreto nº. 5.154/04 delineando um outro modelo de EPT que passa a vigorar na educação brasileira.

Vale destacar as peculiaridades do governo Lula para avançarmos nas reflexões acerca dos descompassos que envolvem suas políticas no âmbito da EJA e da EPT. Análises mais recentes discorrem a respeito das nuances que caracterizaram os mandatos de Lula (2003 a 2010) e posteriormente, o da presidenta Dilma (2011-2016). Para os analistas consultados (BOITO, 2006; 2012; FILGUEIRAS e GONÇALVES, 2007; ALVES, 2013) houve um predomínio de duas vertentes ideológicas neste

governo: uma neoliberal e uma desenvolvimentista¹⁰³.

De maneira geral, os princípios para a manutenção do Estado neoliberal mantiveram-se, segundo a ótica desses autores. Porém, especialmente em seu segundo mandato e na legislatura da presidenta Dilma, a opção foi por um programa político-econômico que procurou promover o crescimento econômico do capitalismo brasileiro, com algum grau de transferência de renda, sem romper com as políticas nos governos anteriores (ALVES, 2013; BOITO, 2012).

Nesse mesmo entendimento, Filgueiras e Gonçalves (2007, p. 107) denunciam que “o governo Lula não moveu um milímetro para alterar a essência do modelo de desenvolvimento, caracterizado, sobretudo, pela dominação da lógica financeira e pela vulnerabilidade externa estrutural”. Contudo, essa nova conjuntura econômica e política possibilitou um aumento substancial de recursos destinados às políticas sociais, distribuídos em diversas áreas econômicas com o investimento das políticas compensatórias e focalizadas em detrimento da efetivação e ampliação dos direitos sociais na perspectiva da sua universalização (BOITO, 2006; FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007).

Porém, mesmo avaliando que as políticas de inclusão não alteraram de forma radical as condições de vida da população pobre uma vez que as políticas sociais estavam submetidas à política econômica e às diretrizes do BM, é necessário reconhecer, assessorada por esses analistas, que elas trouxeram ganhos significativos com a implementação da política de transferência de renda associada à valorização do salário mínimo e à maior abertura para a concessão de créditos, permitindo assim o acesso aos bens de consumo e de serviços, negados por décadas a esse segmento populacional.

Ainda nos apoiando nas avaliações desses autores, depreendemos que esse direcionamento político respondeu tanto às demandas sociais mais preeminentes e urgentes, como às exigências pontuais do mercado, reafirmando a posição do Brasil, país dependente no contexto da política econômica neoliberal, voltado para a hegemonia do capital financeiro.

¹⁰³ Alguns autores apontam que Lula inaugurou o novo-desenvolvimentismo ou neodesenvolvimentismo quando distancia seu governo dos imperativos neoliberais e se aproxima do ideário nacional-desenvolvimentista das décadas de 1930 a 1970 do século passado quando o Estado se tornou interventor das políticas econômicas e sociais.

Outro destaque relevante, nessa análise conjuntural dos governos petistas, e que acreditamos que contribui com a discussão que elencamos aqui a respeito dos Estudos Feministas, é que apesar do ineditismo nas ações no que se refere às políticas para as mulheres, indicado neste trabalho e melhor abordado na seção seguinte, o que se verificou nas políticas sociais e nos programas de transferência de renda implementados por esses governos, foi o reforço de uma política "familista" permeada de concepções conservadoras a respeito da instituição família, como também o reforço dos estereótipos acerca do papel da mulher no âmbito da produção e reprodução (CISNE, 2013; ROMBACH, 2014; FREITAS, 2016, BIROLI, 2017).

Retomando a esteira dos descompassos da política educacional, as promovidas pelo governo Lula, também se aderem àquelas que temos elencados. Apesar do consenso no que diz respeito à revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/2004, que traz a possibilidade de integração das modalidades educativas, as/os pesquisadoras/es do campo Educação e Trabalho enumeram várias ações que demonstram a incoerência das medidas implementadas com as mudanças políticas esperadas no governo Lula. Para Ciavatta (2012), seu governo

[...] deu forma a iniciativas controvertidas no contexto do Decreto no 5.154/2004 que sinalizou uma ruptura com o modelo separado anterior. Referimo-nos às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CEB no 39/2004 e Resolução CNE/CEB no 1/2005), que não se alteraram substancialmente, no sentido de poderem favorecer o ensino médio integrado à educação profissional previsto pelo novo decreto. Outras iniciativas [...] provocaram estranheza quanto à sua coerência com o Decreto no 5.154/04 e a mudança política esperada. São elas: o Projeto Escola de Fábrica (Medida Provisória no 251/05), anunciado no mesmo período da assinatura do Decreto; o novo organograma do MEC, separando em secretarias diferentes o Ensino Básico (SEB) e a Educação Profissional (SEMTEC - atuais SEB e SETEC); a demora na execução do convênio para a implementação do ensino médio técnico integrado, inicialmente com os Estados do Paraná, Espírito Santo e Santa Catarina (assinado em 2004); o Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja – Decreto no 5.478/05 e Decreto no 5.840/06)⁶; e o Programa de Inclusão de Jovens (PROJOVEM – Medida Provisória no 238/05) (CIAVATTA, 2012, p.73- 74).

No âmbito da EPT, segundo Kuenzer (2010), o programa de qualificação continuou a ser a tônica dos governos, como o Plano Nacional de Qualificação (PNQ)¹⁰⁴, criado

¹⁰⁴ Uma diferença entre os dois programas (Planfor e PNQ), é que o PNQ amplia o atendimento para outros segmentos ainda mais excluídos da sociedade brasileira (SILVA, 2011).

no governo Lula para substituir o Planfor e apresentado como capaz de estabelecer uma nova institucionalidade no âmbito da qualificação das/dos trabalhadoras/es. Com o apoio dos estudos de Kuenzer (2010) trazemos um panorama das políticas de EPT que passam a ser operacionalizadas a partir do PNQ e que a autora classifica em três linhas programáticas.

[...] A primeira linha constitui [...] o PNQ - 2003/2007, que financia ações através dos Conselhos Estaduais e Municipais do Trabalho, com os recursos cada vez mais exíguos, do FAT. A segunda linha congrega os programas que apresentam efetiva vinculação da educação profissional com a educação básica, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), ambos criados no Governo do Presidente Lula. A terceira linha congrega ações que têm sua origem no Plano Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego – PNPE gerenciado pelo Ministério do Trabalho e Emprego como os projetos Consórcio Sociais da Juventude, Empreendedorismo Juvenil, Soldado Cidadão, vinculado à Secretaria-Geral da Presidência da República por meio da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Articulado ao Ministério do Trabalho e Emprego, está o projeto Juventude Cidadã, que substituiu o Serviço Civil Voluntário. Vinculado ao MEC, está o projeto Escola de Fábrica (KUENZER, 2010, p. 257 – 260).

Podemos afirmar assim, que as propostas de EPT nas legislaturas petistas, também priorizaram as políticas e programas de caráter fragmentado, assistencialista e compensatório, circunscritas às áreas de formação profissional básica atreladas às demandas do mercado e desvinculadas da educação básica, conforme delineados no governo de FHC e alicerçados nos princípios oriundos da reestruturação produtiva e do doutrinário político ideológico neoliberal.

A partir desses indicadores, aliamos-nos às críticas mais contundentes ao governo Lula e ao da presidenta Dilma¹⁰⁵ de setores progressistas e ligados à área educacional,

¹⁰⁵ O governo Dilma dá continuidade aos programas citados e investe no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) implementado pela Lei nº 12.523/2011 e alterado pela lei nº 12.816/ 2013. O programa objetiva promover a “inclusão social das camadas mais pobres da população e [...] oferecer aos jovens alternativa para o ensino médio que supere o atual descompasso entre educação formal e atuação profissional, capaz de promover a alocação eficiente destes no mercado de trabalho e que seja, além de tudo, economicamente viável. [...] A articulação com a educação básica permitirá formar profissionais capazes de se adaptar às mudanças constantes do mundo do trabalho, o que produzirá impactos positivos no desenvolvimento econômico do país, notadamente prejudicado pela ausência de mão-de-obra qualificada e apta a acompanhar o ritmo das inovações tecnológicas e produtivas” (BRASIL, 2011, p. 2).

diante do quadro apresentado da inserção profissional precarizada para os sujeitos da EJA, diz respeito à ausência de uma política pública de Estado (FERREIRA, 2006; KUENZER, 2010; CIAVATTA, 2012) que efetivamente garanta a universalização do ensino médio, público, gratuito, obrigatório e de qualidade, e que daria fim aos “descompassos” seculares entre as políticas educacionais e as demandas reais da sociedade brasileira, notadamente da classe trabalhadora.

Tais concepções hoje precisam, mais do que nunca, serem ainda defendidas diante da conjuntura política marcada pelo golpe parlamentar, jurídico e midiático iniciado em 2016 que, por meio de uma coalisão conservadora, articula o desmonte do Estado democrático de direito e suprime direitos historicamente conquistados, em especial no que diz respeito à educação, à saúde, às relações trabalhistas e à previdência social para atender aos interesses do empresariado e das corporações nacionais e transnacionais.

3.2 O PROEJA E O PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL

No decorrer do texto, mencionamos o nosso objetivo de analisar o percurso estudantil das egressas do PMMil inseridas no Proeja¹⁰⁶. Essas políticas públicas de qualificação e formação profissional, em alguma medida, abarcam as concepções teóricas e ideológicas que foram gestadas no contexto das mudanças educacionais em respostas às reformas do Estado gerencial iniciado na década de 1990. Enfatizamos que no Ifes *Campus* Vitória, as políticas de qualificação de EPT em foco, voltadas para os sujeitos da EJA, foram ofertadas de forma articulada, envolvendo gestoras/es e docentes comprometidos com a modalidade, assegurando sua oferta e sua efetivação.

Discutimos anteriormente a conjuntura de forças e as nuances políticas e ideológicas que permearam o governo Lula e que avançaram, em alguma medida, para o primeiro mandato da presidenta Dilma. Esse quadro conjuntural ficou mais complexo no seu segundo mandato, interrompido pelo *impeachment* em 2016. O encaminhamento dado, nesses mandatos, na área social foi o aprofundamento da adoção das políticas de cunho compensatórias e assistencialistas, adequando-se, ao mesmo tempo ao

¹⁰⁶ (Cf. nota 15). Ainda temos turmas em fase de finalização de curso do extinto curso de Edificações. Desde o ano de 2016 não ofertamos cursos para o PMMil, embora tenhamos uma pressão de grupos comunitários e de docentes para continuidade da oferta.

projeto neoliberal e dando respostas à pressão da sociedade brasileira por mudanças (BOITO, 2012; ALVES, 2013).

Foi no âmbito dessas disputas de concepções de Estado e de políticas públicas para a educação, já delineadas, que ocorreu a revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04 e possibilitou a integração entre o ensino médio e a EPT e a institucionalização do Proeja¹⁰⁷. Diante da proposição do novo Programa, Paiva (2012) expõe o desafio de sua concretude

[...] resignificavam-se assim, dois campos – a EJA e a educação profissional – fazendo emergir um novo campo de estudos e pesquisas: uma nova epistemologia para compreender o que se passa com necessidades de aprendizagem de trabalhadores, formando-se para e no trabalho, final e continuamente (PAIVA, 2012, p. 57).

As/os educadoras/es constituídas/os nos campos de estudos trabalho e Educação e EJA, nas Redes Federais de ensino e nos Fóruns de EJA do país, também reconheceram o avanço dessa política educacional, destinada às/aos estudantes trabalhadoras/es, diferenciando-se das predominantes até presente momento.

Tal reconhecimento consistia no horizonte que vislumbrava e na formação que preconizava: a elevação da escolaridade aliada à profissionalização com ênfase na formação humana na perspectiva da integração curricular, o que se configurava, no dizer de Paiva (2012) em “inédito viável”, categoria freireana recuperada por ela para dimensionar o significado do Proeja para a educação da/o trabalhadora/or (PAIVA, 2012, p. 60). Oliveira e Scopel (2016) dão destaque a outra leitura significativa da referida política

[...] Para os que militam na educação de jovens e adultos, e como fruto das lutas, pela primeira vez, na história, temos a possibilidade de oferta nacional da modalidade no ensino médio de forma integrada à educação profissional, o que contribuiu para ampliar o conceito da EJA, buscando avançar na ênfase até então ainda muito restrita à alfabetização e à sua oferta no ensino fundamental (2016, p. 14).

Conforme Relatório de Gestão da Setec, de 2012, sinteticamente apresentado por Scopel (2017, p. 35), a institucionalização do Programa em âmbito nacional, induziu a outras ações e outros mecanismos de fomento, construindo uma gama de “alicerces”

¹⁰⁷ Os arcabouços legais que sustentam as concepções do Programa são o Decreto nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005), que institui o Proeja, reafirmado e ampliado pelo Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006) e o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007).

para sua operacionalização

[...] um público potencial de jovens e adultos que demandam a Educação Básica com Formação Profissional; atos normativos consistentes (Decreto Proeja, Meta 10 do PNE e as atuais Diretrizes Nacionais de EPT) que dão sustentação à existência do Programa; e, finalmente, a destinação, no orçamento da Setec de recursos financeiros para a execução das ações, tais como: Fomento ao fortalecimento do Proeja junto aos sistemas e redes de ensino (federal, estadual e municipal); Fomento à produção de conhecimento na área de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional; Fomento à formação continuada em nível de aperfeiçoamento e especialização de docentes, gestores e demais profissionais da educação, responsáveis pelo desenvolvimento da proposta educacional do Proeja; Fomento à abertura de novas turmas Proeja; Fomento à Assistência ao Estudante Proeja; Monitoramento das ações Proeja; e Articulação do Proeja com as demais políticas do Ministério da Educação, principalmente às vinculadas à Educação de Jovens e Adultos.

É necessário registrar que anterior às lutas políticas empreendidas, que vão dar materialidade a esses “alicerces”, elencados no Relatório de Gestão da Setec e, depois de passado o impacto da sua ressonância positiva, essas/es mesmas/os docentes apontavam em seus estudos e em suas reflexões¹⁰⁸, os desafios que perpassavam - e que em alguma medida, ainda perpassam o Programa, enquanto proposta de uma política pública para a EJA, prioritariamente implementada na Rede Federal¹⁰⁹.

Ao buscarmos estudos avaliativos do Programa na atualidade, depreendemos que as lutas e as resistências para sua manutenção e sua consolidação como política pública para jovens e adultas/os, ainda pautam as ações daquelas/es que apostaram e apostam no Proeja enquanto política educacional para as camadas populares.

A formação docente e a materialização do currículo integrado são ressonâncias nessas pautas. Isso pode ser constatado ao nos determos no Relatório Síntese do

¹⁰⁸ São vastas e difusas em diversas produções acadêmicas as abordagens dos desafios advindos da implantação do Proeja. Elencamos aqui àquelas produzidas no âmbito dos grupos de pesquisas, frutos do convênio firmado entre Setec e Capes e que teve sua continuidade com a rede de pesquisa UFG/Ufes/UnB Obeduc /Capes. Outros trabalhos têm sido apresentados na Anped nos GT's 09 e 18.

¹⁰⁹ Moura e Henrique (2012) elencam alguns desafios postos no que diz respeito à epistemologia do Programa: a integração de 03 campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultas/os, experiência a ser desenvolvida na Rede Federal.

Seminário de Avaliação Nacional do Proeja (2011)¹¹⁰, nos resultados de pesquisa¹¹¹ e nas produções de Machado (2011) Oliveira *et al.* (2014) e de Oliveira e Scopel (2016). Essas pesquisadoras intentaram fazer um balanço do Programa desde sua implementação, por meio de resultados de pesquisas acadêmicas do grupo de pesquisa Proeja/Capes/Setec e das produções mais recentes, advindas da rede Obeduc /Capes, respectivamente.

Somadas à formação docente, outras questões são evidenciadas por Machado (2011), conforme selecionamos abaixo

Há uma distância entre os cursos ofertados, a realidade dos alunos e a realidade dos locais onde as instituições estão inseridas. Há clareza da necessidade de formação inicial e continuada dos professores, todavia com ressalvas para os processos, por exemplo, às especializações que vêm sendo ofertadas que nem sempre contam com o público efetivo de professores do Proeja e nem sempre abordam adequadamente as temáticas de educação de jovens e adultos e educação e trabalho. As dificuldades estruturais e políticas das instituições ofertantes contribuem para a não implementação dos cursos e para a realidade de evasão dos alunos, apesar dos esforços reconhecidos de alguns professores e gestores. Há uma distância muito grande entre o que propõe o Documento Base do Proeja e os Planos de Curso de alguns Proeja e o que ocorre na realidade das salas de aula, com destaque para temáticas invisíveis como é o caso da realidade do campo e das relações étnico-raciais no país (p. 19).

Tomamos como base para substanciar essa reflexão, o texto de Oliveira e Scopel (2016) que nos apresenta outros elementos constitutivos que hoje são obstáculos para a efetivação do Proeja na Rede Federal, além de trazer o cotidiano das lutas, das experiências e dos movimentos empreendidos a favor da manutenção da oferta do Programa que ocorrem no Ifes¹¹².

Assim, aos impeditivos já apresentados acima, as autoras vão elencar as disputas

¹¹⁰ Registramos que esse relatório foi reencaminhado e entregue em mãos para da diretora da Setec, em outubro de 2015, momento de encontro com gestores e docentes da Rede Federal para discutir novos (e velhos) encaminhamentos para o Proeja. Também foram firmados compromissos, dentre eles, a realização de um evento com todos os gestores e docentes da rede pública de ensino comprometidos com o Proeja e a EJA e com representantes do Fórum de EJA de todo o Brasil. Não foi concretizado até o presente momento, pela mudança abrupta da equipe gestora devido às modificações empreendidas no MEC a partir do ruptura democrática em 2016.

¹¹¹ Resgatamos da revisão de literatura, produções que também apontam os desafios que persistem para a não efetivação do Proeja como política pública para a EJA como Scopel (2012) e Vitorette (2014) entre outros, de acordo com os quadros dos apêndices B e C.

¹¹² As experiências e os movimentos de lutas em defesa do Proeja, entre outros trabalhos mais recentes da rede Obeduc /Capes, encontram-se em Oliveira *et al* (2014), Zen (2017) e Scopel (2017).

travadas nessa Instituição para a manutenção e a expansão da sua oferta em uma situação adversa considerando, na perspectiva das autoras, “[...] a expansão da Rede Federal que, com sua oferta pluricurricular e multicampi, tem induzido a gestão a priorizar a oferta do ensino superior e de pós-graduação em detrimento da oferta de educação básica integrada [...]” (OLIVEIRA, SCOPEL, 2016, p. 19). Soma-se a essa conjuntura, segundo elas, a oferta do Pronatec que, “[...] em contraposição à proposta de formação humana integral, afirma uma proposta de aligeiramento da formação para o mercado criando a ilusão da empregabilidade [...]” (p. 19).

Essa produção também nos auxilia no entendimento e na potencialidade do nosso fazer profissional ao apresentar “sínteses”, no dizer das próprias pesquisadoras, e como tais “sínteses” avaliam e refletem nossas lutas e nossas batalhas cotidianas, que travamos conjuntamente com as/os estudantes, docentes e gestores do Ifes, na disputa por uma política perene de formação das/os trabalhadoras/es.

[...] A primeira nos remete à constatação de que o Proeja, em função da disputa entre projetos societários e correlação de forças na sociedade, não se materializou ainda como política pública nos Institutos Federais. Ao mesmo tempo, há evidências de que a efetivação do Programa, a exemplo da experiência no IFG, não resultou de uma ação política institucional, mas se faz a partir de ações individuais, para a continuidade ou não do Programa. A segunda nos permite observar a contribuição das pesquisas em andamento, em prol da continuidade da oferta do Proeja, assumindo os riscos das negociações e das disputas no interior da lógica instituída, que observa a lógica da formação para o mercado [...] (OLIVEIRA, SCOPEL, 2016, p. 22 – 23).

Ao defender o Proeja, enquanto política pública para as/os trabalhadoras/es, Ferreira (2012) afirma que o

Programa foi criado no limite do desenvolvimento da cidadania na sociedade capitalista contemporânea; como uma política criada para cumprir uma dupla função: qualificação para o trabalho e promoção da justiça social. É a partir desses limites que se pode analisar sua implantação em uma escola técnica federal de reconhecida tradição na oferta qualificada (e seletiva) de formação profissional (2012, p. 109).

Com esse direcionamento, destacamos as inferências feitas por Ferreira e Oliveira (2010) que nos auxiliam a contextualizar o Proeja como uma política de inclusão social “[...] criada sob a lógica de que os serviços educativos devem servir aos pobres” (p. 91). Corroboramos dessa leitura e acrescentamos que a oferta do PMMil caminha dentro dessa mesma lógica de atrelamento ao capital, com o reforço da dualidade

histórica da educação brasileira e acrescentamos outras denúncias: a da manutenção da divisão sexual do trabalho e dos estereótipos acerca do público feminino.

Por outro lado, ao considerarmos as vivências e as experiências educativas e o público a quem se destina tais Programas, os resultados das análises inferem as possibilidades dessas oferta, na construção de processos educativos que possibilitam a emancipação e o empoderamento desses sujeitos. Assim nos alertam as autoras, acerca da Proeja enquanto política pública para a EJA

O problema, todavia, não é questionar a relevância do programa, na medida em que consideramos positiva sua meta de buscar promover a inserção da EJA em espaços institucionais públicos que tradicionalmente adotam práticas seletivas, mas analisar as condições estruturais e pedagógicas existentes para que o programa possa cumprir de fato com os seus objetivos. Assim, como deveria ser o procedimento com toda política focalizada adotada atualmente, importa investigar se o Proeja promove a inclusão social e, sobretudo, como proposta pedagógica considerada avançada por especialistas, quais são as possibilidades do programa de implantar um currículo integrado e garantir um projeto de emancipação dos jovens e adultos matriculados (FERREIRA, 2010, p.92).

Essas análises nos subsidiam para problematizar também a oferta de um curso de qualificação nos moldes denunciados nesse trabalho e que não foge às críticas feitas pelas/os pesquisadoras/es que elencamos, mas que, na nossa perspectiva, apresenta algumas singularidades que nos respaldam para arriscarmos na sua defesa. O que tem nos ajudado também a ressignificar nosso trabalho e nossas experiências.

Conforme apontamos no segundo capítulo, quando organizamos uma contextualização histórica da escolarização feminina no intuito de visibilizar os condicionantes que operaram para suas escolhas profissionais e suas inserções no mundo do trabalho, indicamos os anos 1970 como um marco nas lutas feministas. A realização de congressos, manifestações e debates, construindo uma interlocução com sindicatos, universidades e com outras organizações da sociedade civil, constituiu-se como fatores de empoderamento e de fortalecimento de suas bandeiras e de suas reivindicações frente ao Estado (COLLING, 2014; PINTO, 2007).

Na década seguinte esse movimento se fortaleceu. Dentre as conquistas nos diversos âmbitos da esfera política e social, enfatizamos o Programa de Atenção Integral à

Saúde da Mulher e a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher¹¹³. Esse órgão teve um papel importante no processo de democratização do país, garantindo que grande parte das reivindicações do movimento feminista fosse incluída na Constituição de 1988 e influenciasse, na década seguinte, a agenda governamental na formulação de políticas públicas com recorte de gênero (FARAH, 2004a; 2004b; SOARES, 2004; SORJ, 2004). Em decorrência dessas movimentações, as orientações da IV Conferência Mundial das Mulheres, organizada pela ONU em 1995, propuseram que a questão de gênero fosse incluída nos orçamentos públicos e que houvessem investimentos em programas específicos de promoção da igualdade entre homens e mulheres.

Conforme apontado na introdução deste trabalho, em 2003, o Governo Lula criou a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM)¹¹⁴, institucionalizando um espaço para a construção de políticas públicas específicas para mulheres e possibilitando a transversalidade da discussão de gênero em todas as políticas públicas. A partir da instituição da SPM, foram desenvolvidas e implementadas, com base nos Planos Nacionais de Políticas Públicas para as Mulheres (PNPM), políticas voltadas à inclusão das mulheres no mundo do trabalho, geração de renda, inclusão social por meio da qualificação e do enfrentamento à violência contra a mulher. Essas induções representam para o movimento feminista, o reconhecimento de suas lutas e o avanço em direção à consolidação de importantes conquistas de seus direitos.

A partir desse direcionamento, a realização em 2004 da 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres desenvolveu o 1º PNPM¹¹⁵, que passa a orientar as metas e as ações governamentais na formulação e na implementação de políticas públicas

¹¹³ O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher foi criado pela Lei nº 7.353/85. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7353.htm Acesso em 29 de março de 2016.

¹¹⁴ Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.683.htm. Acesso em 30 de Março de 2016.

¹¹⁵ O I Plano de Políticas para as Mulheres é resultado dos debates e da sistematização da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres. O Plano foi organizado sob a responsabilidade da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e se dividiu em quatro linhas de atuação: Autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; Educação inclusiva e não sexista; Saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; Enfrentamento à violência contra as mulheres. Essas linhas de atuação se desdobraram na proposição de 199 ações, distribuídas em 26 prioridades. Os "pontos fundamentais" definidos para a orientação do Plano e que passaram a ser princípios para as Políticas Públicas para as Mulheres foram: Igualdade e respeito à diversidade; Equidade; Autonomia das mulheres; Laicidade do Estado; Universalidade das políticas; Justiça social; Transparência dos atos públicos; Participação e controle social (Presidência da República/SPM, 2005). Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpm_compacta.pdf . Acesso em 16 de abril de 2016.

para o segmento feminino¹¹⁶. Outras ações instituídas foram a manutenção e a reformulação do Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres no sentido da participação direta dos movimentos e das organizações femininas na indicação da sua composição em regime de votação direta, antes sob a responsabilidade da presidência da República (CISNE, 2013).

Em 2007, com a realização da 2ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres resultou na elaboração do 2º PNPM e instituiu o Comitê de Articulação e Monitoramento do Plano, com o objetivo de monitorar e garantir sua execução¹¹⁷. Cisne (2013) e Biroli (2017) ressaltam sua importância no sentido de que há pela primeira vez na história do país uma política específica que expressa o compromisso governamental com o movimento das mulheres e dá visibilidade a um sujeito historicamente desprivilegiado na política. Embora considerem a importância e o avanço das políticas para as mulheres, as autoras destacam as limitações dessas políticas e as fragilidades dos mecanismos governamentais para sua materialização e ampliação.

No final de 2011, ocorreu a 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres. Como resultado dessa conferência, o 3º PNPM foi elaborado para o triênio 2013 a 2015. Esse documento apresenta como princípios orientadores a busca pela autonomia das mulheres e pela igualdade de gênero; o respeito à diversidade e ao combate a todas as formas de discriminação; a participação política das mulheres e a transversalidade de gênero em todas as políticas públicas. Dentre suas metas, referentes à igualdade no mundo do trabalho e à autonomia das mulheres, estão delineadas

- Atender 180 mil mulheres em cursos de profissionalização e elevação de escolaridade em processos e programas distintos e

¹¹⁶ Como desdobramento do 1º PNPM foram criados o Programa Pró-Equidade de Gênero, que visa incentivar a autonomia das mulheres e a igualdade no mundo do trabalho (Portaria nº 39, de 22/07/2005 SPM/PR) e a Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180 em 2005. No ano seguinte promulgou-se a Lei nº 11.340 - Lei Maria da Penha e seguiu-se com a instituição do Pacto Nacional pelo enfrentamento à violência contra a mulher.

¹¹⁷ Cisne (2013) avalia as ações do 2º PNPM e destaca a implementação do Programa Nacional Mulheres Mil e o lançamento do Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, que visa à efetivação de ações de combate à violência contra as mulheres no Brasil e a garantia da plena aplicação da Lei Maria da Penha.

descentralizados (inclusive Mulheres Mil);

- Capacitar 100 mil mulheres até 2014 (Mulheres Mil);

- Ampliar a taxa de formalização das mulheres no mercado de trabalho (BRASIL 2012, p. 15).

Assim como o Proeja, considerando as peculiaridades de cada proposta, o PMMil também vem da indução da sociedade civil, consubstanciada nos Planos Nacionais de Políticas Públicas para as Mulheres com ações voltadas à inclusão feminina no mundo do trabalho, à geração de renda e inclusão social por meio da qualificação profissional e do enfrentamento à violência contra a mulher.

3.2.1 O Programa Nacional Mulheres Mil e a experiência no Ifes *Campus* Vitória

Implantado, inicialmente, como Projeto Piloto em 12 estados das Regiões Norte e Nordeste do país, contou com a parceria MEC/Setec, Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica, Conselho Nacional de Dirigentes dos antigos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica e executado por meio da cooperação técnica assinada pelos governos brasileiro e canadense. Esse representado pela Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional e a Associação do Colleges Comunitários do Canadá.

Foi instituído nacionalmente, por meio da Portaria MEC - Lei nº 1.015/ 2011 e sob a responsabilidade da Rede Federal, foi implantado em 92 *campi* e, ao final de 2013 contabilizou a oferta de cursos para mulheres em 230 diferentes *campi* da Rede Federal. A oferta de cursos do PMMil tem como pauta a execução de uma metodologia específica, denominada de Acesso, Permanência e Êxito que privilegia em sua proposta pedagógica um Módulo Educacional Central, com temas como: Direitos das mulheres, Economia solidária, Saúde da Mulher, entre outras temáticas ligadas às discussões de violência e de gênero. O outro módulo deve ser composto por disciplinas relacionados aos cursos ofertados, com destaque para a inclusão digital.

A partir de 2013 o PMMil passou a integrar as ações do Pronatec, por meio da iniciativa Bolsa Formação. A oferta resultou da parceria entre o MEC e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, no âmbito do Plano Brasil Sem Miséria, articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema no país. O público atendido são mulheres a partir de 16 anos, consideradas chefes de família, em situação de extrema pobreza, cadastradas ou em processo de cadastramento no Cadastro Único

(CadÚnico¹¹⁸), em situação de risco social, vítimas de violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, com baixa escolaridade, preferencialmente, ainda não atendidas pelo Pronatec/BSM¹¹⁹.

Apesar das ambiguidades que perpassam a avaliação do PMMil, persiste como uma das suas fragilidades, na sua oferta, a garantia do percurso formativo na perspectiva da elevação da escolarização. Diante desse desafio, a Setec e a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) elaboraram e emitiram a Nota Técnica conjunta nº 199/2015, a qual previa a integração das ações de alfabetização, elevação de escolaridade e qualificação profissional dessas cidadãs¹²⁰.

No Ifes *Campus* Vitória, foi organizado o curso de Gestão e Relacionamento com Clientes entre os anos de 2012 e 2014, com duração de 160 horas para duas comunidades tradicionais nas quais as mulheres desempenham papéis importantes na economia local¹²¹. A primeira ação atendeu às Paneleiras de Goiabeiras, a segunda teve como foco as desfiadeiras de siri da Ilha das Caieiras, regiões pobres de Vitória, mas com grande apelo turístico na região da Grande Vitória¹²². A partir da segunda oferta que foi realizado uma parceria com as escolas de EJA do município e buscamos promover a discussão com as educandas acerca das possibilidades de ingressar no Proeja para dar continuidade às suas trajetórias escolares. Ação que deu

¹¹⁸ O Cadastro Único para Programas Sociais do governo federal é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, permitindo que o governo conheça melhor a realidade socioeconômica dessa população.

¹¹⁹ A dissertação de Silva (2015) tem como foco de discussão o Pronatec no Ifes, neste trabalho destaca-se a oferta do Programa Mulheres Mil realizado no *Campus* Vitória e a transição do Programa para o Pronatec.

¹²⁰ Com o *impeachment* da presidenta Dilma em 2016, essas medidas e outras ações na área educacional, foram interrompidas devido ao desmonte da estrutura do MEC.

¹²¹ Foi um exercício desafiador para a equipe do Programa as diversas fases da implementação e execução do curso: no momento que escolhemos a comunidade para implantar o Programa; na nossa inserção na comunidade para apresentar as diretrizes do Programa e para ouvirmos suas demandas que nos direcionaram para a criação do curso; no retorno à comunidade para apresentar a proposta de curso já delineada pela nossa equipe; no início e finalização de cada disciplina e no encerramento que culminou na formatura que contou com 81 alunas de um total de 100 matriculadas na primeira oferta com a comunidade das Paneleiras de Goiabeiras.

¹²² Na segunda oferta não foi possível efetivar a matrícula de 100 mulheres na comunidade da Ilha das Caieiras pela dificuldade de acesso da equipe à região devido às ações da polícia no combate ao tráfico de drogas. Assim, a equipe optou pela parceria com os gestores das escolas de EJA, via gestão da escola Admardo Serafim de Oliveira. 50% das vagas foram destinadas às educandas da EJA para o curso no Ifes.

origem ao estudo proposto¹²³.

Desse modo, o curso buscou preencher uma lacuna na qualificação de duas comunidades em que as mulheres ocupam o centro das atividades econômicas em que trabalham diretamente tanto com um público formado por moradoras/es de diferentes regiões de Vitória, quanto por turistas que visitam as regiões. Com as mudanças nas diretrizes do Programa (adesão às ações do Pronatec-Mulheres Mil), o curso sofreu algumas alterações na sua organização para atendimento de um público ainda mais diversificado, atendendo mulheres de vários bairros da cidade de Vitória¹²⁴.

Além do aspecto econômico, a equipe gestora procurou valorizar o papel social desse público por meio da oferta de oficinas sobre os direitos e a saúde da mulher e da discussão sobre questões de gênero e violência contra elas. Para cada oficina eram convidadas/os profissionais qualificados para dar maior suporte às discussões, tais como, como assistente social, psicóloga, pedagoga e médicas/os, entre outras/os profissionais interessados em contribuir com o Programa.

O retorno à escola e o reencontro com a dinâmica e a cultura escolar nas suas diversas dimensões, certamente impulsionaram à busca da continuidade de seus estudos. Seus depoimentos em momentos avaliativos do curso, trazem essa perspectiva. Outro fator a considerar nessa proposta é que a equipe de profissionais que atuaram no Programa são docentes, técnicos e gestoras que também atuam com a EJA. Essas problematizações serão retomadas no quinto capítulo a partir das narrativas das integrantes dessa pesquisa.

Vale ressaltar, por outro lado, que a escola, enquanto espaço público, proporcionou a experiência coletiva, pois fez com que as estudantes ultrapassassem seus espaços privados de produção e reprodução e circulassem em espaços públicos, como debatido no segundo capítulo. Conforme apontado pelas autoras Silva e Eggert (2011), essa passagem do espaço privado para o público tem um papel fundamental na vida dessas estudantes como possibilidades emancipatórias, não apenas no

¹²³ As informações que perpassam as discussões trazidas aqui foram extraídas do nosso diário de campo entre outras fontes, discriminadas no quarto capítulo.

¹²⁴ No ano de 2014, o curso passou a ser denominado de Recepcionista, atendendo assim, as normativas do catálogo de cursos técnicos e adequando-se as orientações organizacionais que regulamentam o Pronatec-Mulheres Mil.

aspecto econômico (enquanto comercialização/propaganda dos seus produtos artesanais ou até mesmo devido à qualificação profissional), mas também, enquanto formação, em função das experiências vivenciadas durante o curso. Segunda as autoras

São vivências que, uma vez compartilhadas no grupo, ampliam os horizontes das mulheres que, dessa maneira, podem ressignificar suas próprias trajetórias pessoais. Assim, a experiência no coletivo torna-se uma aprendizagem que extrapola as aprendizagens do espaço doméstico (SILVA; EGGERT, 2010, p. 48).

Assim, vemos que alguns aspectos centrais defendidos pelo PMMil¹²⁵ estão provocando deslocamentos: a emancipação humana na perspectiva freireana e o empoderamento feminino, conceitos caros para o campo dos Estudos Feministas. Por meio das interações realizadas e dos diálogos travados no cotidiano da sala de aula, as discentes tiveram a possibilidade de se conhecerem como ser feminino, na sua vocação ontológica e histórica de ser humano. Segundo Freire (2000), a luta pela transformação social pode acontecer em qualquer lugar e em diferentes momentos: “Tanto se verifica em casa, nas relações pais, mães, filhos, filhas, quanto na escola [...] ou nas relações de trabalho [...] (p. 55)”.

A partir das suas próprias experiências de vida e de trabalho, as educandas proporcionam umas para as outras e para as/os docentes, momentos de reflexão, de conscientização e de independência (DIÁRIO DE CAMPO, 2013). Nesse sentido, Freire (2011, p. 73) defende “[...] que não é possível ocorrer a libertação e a transformação dos seres humanos que vivem na condição de oprimidos, se a reflexão crítica não partir dos níveis da consciência oprimida”.

Como afirmam Silva e Eggert (2011, p. 18), “[...] a questão de gênero auxilia a entender e a perceber aquilo que estava oculto na construção histórica dos seres humanos”. Freire (2011), por sua vez, argumenta que é preciso acreditar que os oprimidos também são capazes de pensar acerca de suas condições de vida. Tal empenho leva o homem [e a mulher] a desvelar o mundo da opressão e a se comprometer com a transformação da realidade em direção ao processo permanente de libertação, de emancipação e independência.

O PMMil no crivo dos estudos acadêmicos é alvo de avaliações contundentes nos

¹²⁵ Problematizações que serão aprofundadas no quinto capítulo.

seus diversos aspectos contraditórios que compõem toda a fundamentação e materialização da política. Por sua vez, reconhecemos os embates cotidianos para a manutenção do Proeja no *Campus Vitória* e a sua não efetivação como política pública na Rede Federal de Educação Profissional.

Nosso olhar, enquanto gestora e pesquisadora, perpassa essas ambiguidades nas avaliações das ofertas dos Programas em pauta. Reconhecemos as limitações e os tensionamentos de tais políticas e reafirmamos as contradições dos cursos de qualificação na versão FIC e os de formação técnica de nível médio como o Proeja, elaborados sob as diretrizes políticas e ideológicas do neoliberalismo para atender a população mais pobre desse país de acordo com os argumentos discutidos no capítulo.

Por outro lado, vivenciamos os deslocamentos dessas discentes, por meio de suas vivências e de suas experiências nos cursos e por meio da teorizações que fazemos a partir das concepções defendidas por Freire e pelo Estudos Feministas. Como dito, voltaremos a essa reflexão no capítulo seguinte, trazendo as narrativas das integrantes da pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Que sabemos delas se apenas restam tênues rastros que ainda “provem do olhar masculino dos que governam a cidade, constroem sua memória e administram seus arquivos” (DUBY; PERROT, 1998).

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem na perspectiva qualitativa com enfoque nas histórias de vida. Para Lüdke e André (2003, p. 18), o estudo qualitativo “[...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Nesta mesma linha metodológica, Minayo (1994, p. 22) preconiza que essa vertente “[...] trabalha com o universo de significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa ancorada nesses fundamentos tem como pretensão, portanto, compreender um fenômeno social complexo por meio do ponto de vista dos sujeitos envolvidos. Assim, este estudo procura atentar-se para as vivências e as experiências das egressas das turmas do PMMil, hoje estudantes do Proeja no Ifes *Campus* Vitória. Para tanto, a pesquisa visa compreender a trajetória das egressas do PMMil no Proeja na busca por elevação da escolaridade na área técnica profissional.

A escolha pelas histórias de vida é sustentada por Laville; Dionne (1999), Delgado (2006) e Tedeschi (2012; 2014). As histórias de vida, “reconstrução da trajetória de sujeitos históricos” (DELGADO, 2006, p. 21), são estratégias para o entendimento da realidade vivida pelas educandas, interlocutoras desta pesquisa. Corroborando essa perspectiva a respeito das histórias de vida, Minayo (1994, p. 53) defende que

[...] sua principal função é retratar experiências vividas, mas também as definições dadas por pessoas, grupos ou organizações. Pode ser escrita ou verbalizada e compreende os seguintes tipos: a história de vida completa, que retrata todo o conjunto da experiência vivida, e a história de vida tópica, que focaliza uma etapa em um determinado setor da experiência em questão.

Tedeschi (2014, p. 53) afirma que há um consenso acerca da importância e da riqueza das histórias de vida na atualidade “[...] dentro do leque maior da História Oral no sentido de que abarcam procedimentos e aproximações extremamente diversas”. Para o autor, “Esta reside em outorgar um lugar de privilégio à experiência vivida [...], e em possibilitar a integração de percepções individuais e pautas universais de relações humanas [...]” (p. 54).

4. 1 O *LOCUS* DA PESQUISA E AS PARTICIPANTES

O *locus* da pesquisa foi o Ifes *Campus* Vitória, uma autarquia educacional, criada, mantida e administrada pelo governo federal, vinculada ao MEC. A partir de 2008 a Instituição adequa-se a uma nova reformulação, baseada na Lei nº 11.892, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, que criou 38 Institutos. Atualmente, o Instituto é composto por vinte e um *campi* em funcionamento¹²⁶, além de um *Campus* avançado - Viana e um Centro de Referência em Formação e em Educação à Distância e a Reitoria que funciona na capital do estado do Espírito Santo.

O *Campus* localiza-se em Vitória e integra a microrregião metropolitana da Grande Vitória, constituída pelos municípios de Vila Velha, Cariacica, Serra e Viana. Esse *Campus* oferece, atualmente, quatro níveis de ensino: básico, técnico de nível médio, graduação e pós-graduação¹²⁷. Destaca-se que essa escola foi o primeiro *Campus* que ofertou modalidade de educação para o público da EJA, constituindo-se, portanto, como uma das instituições pioneiras em todo o Brasil, ao iniciar essa experiência com o público da EJA na Educação profissionalizante de nível médio. Em 2005, pela indução governamental e subsidiada pelos marcos legais, a oferta do Emjat sofre alterações nas concepções teóricas e organizacionais e passa a ser reconhecida como Proeja.

A partir do ano de 2012, o *Campus* adere ao PMMil, instituído pela Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011, que integra o Plano Brasil Sem Miséria. O Programa no Ifes

¹²⁶ Alegre, Aracruz, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina, Centro Serrano, Guarapari, Ibatiba, Itapina, Linhares, Montanha, Nova Venécia, Piúma, Santa Teresa, São Mateus, Serra, Venda Nova do Imigrante, Viana, Vila Velha e Vitória.

¹²⁷ Os cursos de nível técnico são oferecidos em três modalidades: o técnico integrado para educandas/os maiores de 14 anos com oferta dos cursos de Eletrotécnica, de Edificações, de Estradas, de Mecânica e de Meio Ambiente; o técnico integrado para jovem e adulta/o maiores de 18 anos, com a oferta os cursos de Qualificação Profissional em Cadista para a Construção Civil, Técnico em Segurança do Trabalho, em Metalurgia e em Guia de Turismo. O técnico subsequente, ofertado para estudantes maiores de 18 anos que já concluíram o ensino médio, é composto dos seguintes cursos: Transportes, Segurança do trabalho, Metalurgia, Mecânica, Geoprocessamento (Geomática), Eletrotécnica e Edificações. Para a graduação são ofertados os cursos de Saneamento Ambiental, Engenharia Elétrica e Engenharia Metalúrgica e os cursos de Licenciatura em Matemática e Letras-Português. Na pós-graduação, são oferecidos o Mestrado em Engenharia Metalúrgica e Materiais, Mestrado Acadêmico em Letras, Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica e três especializações: em Engenharia de Produção; em Educação Técnica integrada com a Educação Básica na modalidade de Jovens e adultos (Proeja) e em Esporte Coletivo de Quadra Indoor.(Verificar os nomes dos cursos no trabalho para padronizar).

Campus Vitória ofereceu o curso de Gestão e Relacionamento com Clientes entre 2012 e 2014, com duração de 160 horas, explicitado anteriormente. No ano de 2014, o curso passou a ser denominado de Recepcionista, atendendo assim às prescrições do catálogo de cursos técnicos e as novas orientações da Setec/MEC e normativas do Pronatec/Mulheres Mil.

Desses cursos ofertados, onze mulheres conseguiram voltar para a escola por meio do Proeja, oferecido na própria Instituição. Cinco entraram para o curso Técnico em Segurança do Trabalho, duas no curso Técnico em Metalurgia e uma no curso Técnico em Edificações e três matricularam no curso Técnico de Guia de Turismo, ofertado a partir de 2015.

Sete continuam frequentando a escola. Duas desistiram do curso: Monica e Rosane foram induzidas a não mais frequentar o curso devido a forte oposição dos maridos. Rosana alegou que o companheiro a pressionava por causa das/dos filhas/os adolescentes que ficavam sem sua supervisão no período vespertino, momento que estavam na escola e esclareceu que nem cogitou em tentar mudar de curso para o noturno, para evitar brigas como acontecia no período que ela fazia o PMMil. Mônica justificou sua saída pela pressão também do marido para que ela retomasse as faxinas para “ajudar no orçamento doméstico”, declarou ela. Conseguiu transferências para o curso Guia de Turismo no noturno, fez aproveitamento de disciplinas do curso de Segurança do Trabalho, mas não avançou no semestre letivo, também desistiu da escola antes do seu término.

Duas encontram-se com as matrículas trancadas: Érica e Adilze. A Érica trancou porque casou novamente e engravidou, foi para o interior do estado para acompanhar o marido que mudou de emprego. Adilze alegou dificuldade de frequentar a escola por causa da insegurança do seu bairro uma vez que voltava tarde do Ifes. Na entrevista dada, ela pensa em voltar à escola e como já concluiu o ensino médio afirma que vai tentar o curso de Licenciatura em Letras, que assegura encontrar maior identificação.

A produção dos dados para a pesquisa com oito discentes¹²⁸ foi realizada no espaço institucional do Ifes *Campus* Vitória ao longo dos anos letivos de 2016 e 2017. Registramos que a pesquisa documental e bibliográfica realizou-se de forma

¹²⁸ Somente Cleidilane não foi convidada porque iniciou os estudos nesse semestre de 2017. As que não aceitam participar do GD consentiram em ser entrevistadas.

concomitante à pesquisa empírica.

Para melhor conhecimento do grupo investigado, foram sistematizadas, no quadro 1, as características gerais das estudantes que participaram dessa pesquisa:

Quadro 1 - Caracterização geral das participantes

Estudantes (nomes fictícios)	Idade	Nº de filhos/as	Estado Civil	Situação no Mercado	Renda Familiar
Adilze	54	1	divorciada	desempregada	1 salário
Cleidlaine	26	2	solteira	trabalho informal	1 salário
Érica	32	1	casada	desempregada	2 salários
Fernanda	53	2	divorciada	desempregada	1 salário
Josiane	46	2	Separada	desempregada	1 a 2 salários
Maria de Lourdes	52	2	casada	autônoma	2 a 4 salários
Martinha	54	2	divorciada	trabalho informal	1 a 2 salários
Mônica	45	2	casada	trabalho informal	1 a 2 salários
Rosana	44	2	casada	dona de casa	2 a 4 salários
Sandra	46	3	casada	empregada	3 salários
Suely	55	2	casada	trabalho informal	1 a 2 salários

Depreendemos, norteadas pelo quadro 1, que a maioria se encontra, hoje, fora do mercado de trabalho formal (assalariado): das onze estudantes, quatro declararam estarem desempregadas e cinco empregadas em ocupações diversas. Porém, suas experiências ocupacionais são marcadas pelo trabalho temporário e doméstico.

Todas, mesmo a que está atuando no mercado de trabalho com remuneração e garantias trabalhistas, exercem também a função de dona de casa, configurando a dupla jornada de trabalho e as responsabilidades que são impostas a nós mulheres no âmbito do privado. E todas elas declararam que já exerceram atividade de empregada doméstica. É notório que as dificuldades históricas de acesso à instrução e à educação formal, representaram para as mulheres uma completa falta de qualificação profissional fora do lar, o que condiciona sua participação no mundo do trabalho. Assim, os afazeres domésticos e os cuidados com os familiares sempre foram suas obrigações e suas responsabilidades.

Com idade entre 26 e 55 anos e renda familiar de dois a quatro salários, são trabalhadoras, característica comum a muitas outras das camadas populares. A renda

familiar de algumas vem do salário do marido e da/os filhas/os que estão alocados em postos de trabalhos na área de serviço, comércio e indústria. Das três estudantes que estão separadas judicialmente do marido, duas estão desempregadas e uma sobrevive do trabalho informal.

Todas elas vivem ou viveram em grupos familiares identificados como o referencial de “família”, em que havia (e ainda há) a divisão rígida dos papéis de cada um – o homem, o provedor, autoridade responsável pela família, a mulher – responsável pelos cuidados da casa, dos filhos/as e do marido, heranças da sociedade patriarcal, que foi conformando a vida de cada uma delas. Do total, 6 são casadas legalmente ou moram com os companheiros, três são divorciadas, uma se separou do companheiro, mas não concluiu o processo de divórcio e uma é solteira. As divorciadas são provedoras da família e não contam com a ajuda dos ex- companheiros.

Na composição familiar, observamos seis núcleos familiares, compostos por marido, esposa e filhas/os e cinco núcleos compostos por apenas mulher e filha/os. São residentes em bairros periféricos da região da Grande Vitória, com números de filhas/os que variam de um a três. Das onze discentes, duas tem apenas um filho; oito têm dois filhas/os; e uma tem três filhas/os. Todas alegaram que agora, com as/os filha/os crescidos, ficaram mais liberadas para retornarem aos estudos, embora algumas têm a responsabilidade de cuidar da/os neta/os.

Por meio da caracterização das estudantes, destacamos que seu perfil corresponde à “figura da desordem”, categoria conceitual baseada na obra de Balandier que Santos (2006) se apropria e conseqüentemente, amplia ao incluir as/os estudantes da EJA para discutir sua (re)inserção nas escolas que ofertam a educação básica e, notadamente, na EPT nos espaços constituídos pelos IFs.

Outro destaque que merece atenção desse grupo pesquisado são os depoimentos que indicam a força de vontade e autodeterminação das discentes para retornar à escola, diante das imposições advindas em função da conjugalidade, da maternidade e das tarefas domésticas e de cuidados. Assim, entendemos que essa força de vontade, impulsionada pelo desejo de retornar à escola, pode ser considerada um fator de relevância imensa na vida dessas estudantes.

Podemos observar no quadro 1, em relação à inserção no mercado de trabalho, que apenas uma das participantes tinha emprego formal no momento da pesquisa. Quatro

declararam que exerciam algum trabalho informal, como diarista ou vendedora de cosméticos, uma como autônoma e quatro estão desempregadas. Uma afirmou que se dedica aos cuidados da casa.

4.2 A PRODUÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Ao considerar a característica “multimetodológica” da pesquisa qualitativa segundo Alves–Mazzotti e Gewandszndjer (2004), optamos, na incursão em campo, por operar com o grupo de discussão (GD)¹²⁹ e com as técnicas de entrevistas com o enfoque nas trajetórias de vida para conhecer e traçar o perfil socioeconômico das estudantes, conhecer suas histórias de vida, suas experiências de escolarização e suas percepções acerca da construção da identidade feminina e sobre as relações de gênero que perpassam suas vidas.

Examinamos também um *corpus* documental para complementar as análises, tais como atas e relatórios das reuniões pedagógicas intermediárias e finais; os relatórios das oficinas onde foram desenvolvidos as dinâmicas do mapa da vida¹³⁰; as anotações das reuniões que coordenei e participei como coordenadora dos dois Programas, o questionário socioeconômico preenchido na matrícula no PMMil; os relatórios gerados do Sistema Acadêmico; notas tomadas durante a realização dos GDs e das entrevistas. Igualmente integram esse *corpus*, os Planos de Desenvolvimento Institucionais; os Relatórios de Gestão do Ifes e da Setec; os sites do MEC e de alguns IFs que ofertam o PMMil, além dos documentos que norteiam os

¹²⁹ O trabalho com grupos de discussão foi desenvolvido por Libanêz, na Espanha, pelos estudos culturais, na Inglaterra, e por Mangold e Bohnsack, na Alemanha. São considerados mais do que procedimentos de produção de dados, constituindo-se também em um método de investigação. No Brasil, encontram-se trabalhos nessa linha metodológica desde os anos 1980 (WELLER, 2010).

¹³⁰ O Mapa da Vida é uma das diversas metodologias que compõe as diretrizes pedagógicas do PM Mil. A proposta é criar um ambiente para trocas de suas experiências de vida com o objetivo de potencializar as educandas como autoras da história da sua vida, da de seu grupo, da instituição ou da comunidade. Para Oliveira (2013), a construção do Mapa da Vida estimula as estudantes a organizarem sua própria história numa cronologia que possibilite a cada uma visualizar e apresentar sua trajetória global.

dois Programas¹³¹.

No que se refere a proposição do GD e da técnica de entrevista na perspectiva do de desvelar as trajetórias de vida, Delgado (2006, p. 21-22) explicita que

[...] são depoimentos de história de vida mais sucintos e menos detalhados [...] que objetivam reconstituir, através do diálogo do entrevistador e do entrevistado, a trajetória de vida de determinado sujeito (anônimo ou público) desde a sua tenra infância até os dias presentes.

Nesse estudo, consideram-se trajetórias, os percursos feitos por sujeitos socializados, que sofrem influências na esfera familiar, escolar e outras esferas. A trajetória não segue um percurso pré-determinado, mas constrói-se a partir de estratégias das quais homens e mulheres lançam mão mediante as variações das injunções sociais sobre si (ALVES, 2006).

Explicado por Alves (2006), as trajetórias de vida participam do instrumento analítico a ser utilizado na leitura de fontes orais, pois assinalam o universo social do qual provieram e no qual se situam as pessoas entrevistadas. Para essa autora,

[...] construir uma trajetória **de vida** não significa elaborar uma mera biografia do sujeito, pois transitando por suas lembranças, tem-se contato com as práticas e relações sociais do entrevistado, permitindo-nos estabelecer sua mobilidade social e espacial. Os papéis sociais definem atitudes e expectativas dos entrevistados, e estão relacionados aos diferentes momentos da existência de cada um (ALVES, 2006, p.69, grifo da autora).

Na ótica de Tedeschi (2014, p. 32) “[...] A recuperação da memória feminina nos ajuda a fortalecer os processos de discriminação e de resistência à hegemonia dos discursos do poder “[...]. E ao se apossar de suas próprias histórias, as mulheres se apropriam criticamente do passado, o que leva a assumir os problemas do presente”.

A pretensão, como afirmado, foi fazer a escuta e dar visibilidade às mulheres que frequentaram os cursos do PMMil oferecidos no Ifes *Campus* Vitória e continuaram a

¹³¹ Entre os principais documentos pesquisados do PMMil, destacamos a Portaria do MEC nº 1.015/2011, que institui o Programa Nacional Mulheres Mil; o Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito, que estabelece os processos, metodologias, ferramentas técnicas e currículos a serem seguidos na implementação do programa pelos IFs; a publicação Programa Nacional Mulheres Mil: Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável, que descreve os objetivos do Programa o dos eixos estruturadores; a cartilha Pronatec: Brasil Sem Miséria, Mulheres Mil/2014, que esclarece a integração do Programa Mulheres Mil ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no âmbito do Plano Brasil Sem Miséria (Pronatec/BSM) e a publicação Mulheres Mil: do sonho à realidade, traz a trajetória do Mulheres Mil a partir da narrativa de suas participantes. Do Proeja destacamos os decretos indutores e o Documento Base (2007).

investir no seu percurso formativo retornando aos estudos por meio do Proeja. Assim, para possibilitar uma produção de dados mais ampla e que permitisse analisar vários aspectos da trajetória dessas estudantes, utilizamos o GD.

Desse modo, buscamos compreender aspectos que formam a identidade dessas mulheres: as motivações individuais e o contexto social observado a partir de um sentimento de coletividade. O enfoque foi tanto naquilo que as identifica como sujeitos, com uma história singular, como no que pode apontar uma homogeneidade enquanto um grupo específico que compartilha uma mesma trajetória.

O GD como estratégia metodológica de investigação qualitativa tem sido cada vez mais valorizado em pesquisas que envolvem uma abordagem sociológica, especialmente as que envolvem situações educativas (SANTOS, 2009; WELLER, 2006; 2010). Essa prática de investigação é capaz de assimilar e representar a “[...] complexidade, a diversidade e a interação de determinadas situações educativas [...]” (SANTOS, 2009, p. 91). Outro ponto essencial para a escolha do GD, é que, por princípio, utiliza um grupo reduzido de pessoas e se aproxima mais da proposta dessa pesquisa.

Para compreender a história de vida e a individualidade de cada uma das mulheres, a entrevista enquanto “uma arena de significados” (SILVEIRA, 2007), se apresentou, no nosso entendimento, como procedimento metodológico mais adequado para complementar os dois GDs realizados. Além de não limitar a liberdade de expressão das entrevistadas, ao mesmo tempo, permitiu direcionar o questionamento a aspectos específicos da vida de cada uma das educandas, assegurando também a não dispersão da temática central.

Inclusive, revelou-se uma opção acertada diante dos desafios encontrados no momento da realização dos GDs. Acrescentamos, ainda que possibilitou um diálogo intensamente correspondido entre entrevistadora e informante, e permitiu a produção de mais um material extremamente rico para as análises desenvolvidas em que o reflexo da dimensão coletiva confluiu a partir da visão individual.

O trabalho de organização dos dados produzidos tanto nos GDs quanto nas entrevistas envolveu a transcrição dos dados e as análises do que foi usado de cada etapa da produção. Tivemos o cuidado para que cada etapa e cada metodologia pudessem refletir pontos específicos que nos ajudassem a traçar as histórias de vidas

e chegar às temáticas e eixos de análises que trataremos nesse trabalho. Conforme afirma Weller:

As opiniões de grupo (Grupepen-meinungen) não são formuladas, mas apenas atualizadas no momento da entrevista. Em outras palavras: as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência no momento da entrevista. Essas posições refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence (2006, p. 245).

Dessa forma, cada etapa trazia informações específicas que se complementavam no propósito de traçar um panorama tanto individual quanto coletivo do contexto das egressas do PMMil, participantes da pesquisa.

4.3 GRUPOS DE DISCUSSÃO – GD

O GD, configurado enquanto uma técnica de conversação (BARROS; MORENO, 2010), foi tomado com o objetivo de obter uma informação sobre um tema específico e em um tempo e espaço determinados, guiado pela pesquisadora que atuou como moderadora. Esses encaminhamentos possibilitaram que cada participante do grupo tenha apresentado, construído ou desconstruído “[...] os seus pontos de vista em uma lógica de interação que, gradualmente, se tornou mais profunda e complexa, chegando-se, por fim, naturalmente, a um conjunto de opiniões comuns a todos os intervenientes” (SANTOS, 2009, p. 92). Esse modo de produzir dados prima pela participação flexível e aberta o que apresenta algum grau de subjetividade.

O funcionamento de um GD se aproxima mais de uma reunião que reconstrói discursivamente o grupo social ao qual pertence os indivíduos envolvidos. Outro elemento fundamental é o comportamento da/o pesquisadora/o que deve atuar como moderadora/or e se apresentar como aquela/e que é diferente do grupo pesquisado. A figura da/o moderadora/o deve atuar como um espelho que devolve ao grupo o discurso produzido e toma para si a tarefa de facilitar o reconhecimento daquele grupo (CALLEJO, 2002).

Nesse sentido, o GD proporcionou dados “[...] relativos às opiniões, crenças, percepções, interesses e atitudes de um grupo de pessoas implicadas em um determinado objeto de estudo” (CALLEJO, 2002, p. 181). Entendemos, assim, que o GD possibilitou, por via da interação, analisar tanto a compreensão individual, tomando cada sujeito envolvido em sua unicidade e dotado de capacidade de

contribuição singular e, ao mesmo tempo, enquanto parte de um grupo com histórias e anseios em comum configurando um grupo por um lado heterogêneo e, por outro, em suas singularidades sem que essas características se oponham, pois são relativos a diferentes aspectos do grupo.

A ferramenta básica do GD é a participação oral que, segundo Joutard (1996), permite aprofundar questões de natureza mais complexas, pois os sujeitos pesquisados – as educandas - puderam expor suas ideias, valores e pensamentos, o que nos permitiu reconstituir as trajetórias de vida e as experiências da escolarização das protagonistas.

A dinâmica proporcionada pelo GD possibilitou, também, observar e analisar os comportamentos não verbais, o que forneceu dados complementares para a investigação. Tínhamos como foco o discurso e a fala. Entretanto, algumas ações e comportamentos nos exigiram outras atenções, a exemplo do silêncio, às vezes do constrangimento nas narrativas e aos momentos de mais ou menos liberdade do grupo. Desse modo, tudo o que foi construído foi objeto de análise seja subjetivo, objetivo ou intersubjetivo. Nesse ponto, enquanto pesquisadora, tivemos que exercitar a capacidade de interpretar a subjetividade inerente a cada discurso e o comportamento individual, bem como voltar nossa atenção ao que de comum emergia entre todos os discursos.

Para a realização dos GDs seguimos as fases estabelecidas por Suárez (2005)¹³². A fase exploratória foi realizada tanto pelo percurso acadêmico da pesquisadora quanto no desenvolvimento da proposta de pesquisa. Para a segunda fase, foi realizada uma ampla revisão de literatura da produção científica tanto sobre o PMMil quanto sobre o Proeja. A delimitação do grupo se deu pela própria proposta da pesquisa: as mulheres que, após concluírem o curso no PMMil, ingressaram no Proeja no Ifes *Campus* Vitória. Ao todo, identificamos onze mulheres; dez foram convidadas a participar da

¹³² Segundo Suárez (2005), a preparação e o desenvolvimento de um grupo de discussão podem ser divididos em seis fases: a primeira é a fase exploratória que é a pesquisa e o contato com o fenômeno ou objeto de estudo; a segunda é a preparação, planejamento e delimitação desse objeto que envolve a revisão de literatura, a preparação do grupo e a definição de uma estratégia; a terceira fase envolve a aplicação da estratégia, aqui deve ocorrer o contato, a recepção e a reunião com os participantes; a quarta fase se dá pela interpretação e análise dos dados; a quinta fase é a investigação dos discursos produzidos e, na sexta fase, deve-se validar a investigação a partir da triangulação entre os resultados obtidos e o que foi concluído a partir da revisão de literatura e outros dados que compõem a pesquisa.

reunião dos GDs.

4.4.1 Elaboração do tópico guia

Seguindo as orientações de Weller (2005; 2006; 2010), Becker (2014) e Camargo (2014), o primeiro passo para a realização dos GDs foi a elaboração do tópico guia que é a elaboração do tema e o modo de encaminhar cada pergunta. Tínhamos clareza que o tópico guia não era determinante, pois as perguntas deveriam emergir no contexto, sem, no entanto, fugir ao tema geral do grupo.

Quadro 2 - Tópico guia dos GDs

Blocos Temáticos	Questões para o Grupo	Objetivos
Bloco I – Sobre processos de escolarização e Participação no Mulheres Mil.	<ul style="list-style-type: none"> Vocês poderiam falar dos motivos que fizeram vocês participarem do Mulheres Mil? Como foi essa participação para vocês? Qual a importância do Programa para vocês? 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as tensões e os desafios do seu percurso formativo no curso de qualificação Mulheres Mil.
Bloco II – Sobre processos de escolarização: Participação no Proeja:	<ul style="list-style-type: none"> Vocês poderiam falar dos motivos que fizeram vocês continuarem os estudos por meio do Proeja Quais foram os desafios encontrados para fazerem o Proeja? E quais são os desafios de serem estudantes do Proeja hoje? O que representa para vocês fazerem o Proeja no Ifes? Depois de concluir o Proeja, quais são os planos de vocês? 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar as tensões e os desafios do seu percurso formativo no scursos técnico do Proeja; Refletir acerca dos significados da escolarização técnica profissional e a perspectiva de continuidade de estudos e sua inserção no mundo do trabalho.
Bloco III – Sobre identidade feminina e relações de gênero	<ul style="list-style-type: none"> Qual o significado de ser mulher para vocês? Do ponto de vista de vocês, quais são as principais diferenças que existem entre ser homem e ser mulher na nossa sociedade? Vocês consideram que ser mulher influencia nos seus estudos, na sua vida familiar e no seu trabalho? De que forma vocês veem/ou vivenciam essas influências? 	<ul style="list-style-type: none"> Discutir as percepções das estudantes a respeito do significado do feminismo e as diferenças existentes entre os gêneros; Levantar, nas perspectivas das estudantes, os desafios de ser mulher no contexto familiar, escolar e no mundo do trabalho.

Bloco IV – Em aberto	<ul style="list-style-type: none"> Vocês gostariam de acrescentar mais alguma questão sobre essas temáticas discutidas no grupo? 	
----------------------	---	--

Fonte: elaborado pela autora.

4.4.2 Realização dos grupos de discussão

O local escolhido para a reunião de um GD não deve ser neutro, deve ser um ambiente capaz de deixar o grupo confortável. Para isso, a reunião ocorreu em uma sala do Iffes, por se tratar de um ambiente comum a todas as participantes. A configuração da sala tem sua importância. Escolhemos uma sala climatizada, com uma mesa redonda ao redor da qual todas se sentaram. O tempo foi suficiente para que todas participassem, mas não tão longo que chegasse a gerar fadiga, lembrando das jornadas de trabalho empreendidas pelas integrantes.

Por conta de disponibilidade das participantes, foram realizados dois grupos. Em ambos, a entrevistadora recebeu as participantes do grupo com um lanche, que esteve disponível durante toda a conversa, para que se sentissem mais confortáveis e à vontade. Em seguida, a entrevistadora leu em voz alta, junto com as participantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE F) e pediu para que assinassem.

A pesquisadora anotou e gravou todos os momentos do grupo por entender que mesmo os relatos anteriores ou posteriores ao momento do grupo poderiam colaborar com a pesquisa. As participantes estavam cientes da gravação e, embora no começo o fato de serem gravadas possa ter causado alguma timidez, em pouco tempo se sentiram um pouco mais à vontade e os trabalhos correram com naturalidade e espontaneidade.

4.4.3 Transcrição dos grupos de discussão

Para um melhor aproveitamento dos dados coletados, os dois GDs foram integralmente transcritos. Esse exercício de transcrição, no entanto, não se ateve a um mero registro das palavras, mas buscou refletir a interação entre a entrevistadora e as participantes do grupo. Desse modo, consideramos o que orienta Marcuschi (2007, 9), quando sugere que uma análise de conversação:

[...] procede com base em material empírico reproduzindo conversações reais e considera detalhes não apenas verbais, mas entonacionais, paralinguísticos e outros, algumas informações adicionais, quando as houver, devem aparecer na transcrição, uma vez constatada sua relevância.

No decorrer da transcrição, foram utilizados códigos para distinguir traços da interação tanto entre as participantes quanto com a entrevistadora (quadro 3), conforme propõe Weller (2006) (ANEXO E).

4.4.4 Interpretação formulada

Na interpretação formulada buscamos descrever o grupo e codificar os elementos relevantes para análise, com o fim de tornar acessível para quem não faz parte do mesmo contexto das participantes (BECKER, 2014). Os temas foram definidos a partir da relevância, duração e reação das participantes a cada tema e de como eles surgiram ao longo da realização dos GDs.

Quadro 3 - Organização temática do primeiro GD

Primeiro Grupo			
Data: 13/07/2016		Duração: 44min14seg.	
Tempo min:seg	Linhas	Tema	Subtema
00:01 – 07:08	01 - 78	Ingresso no Mulheres Mil Introduzido pela entrevistadora	
07:09 – 11:12	79 - 123	Transição do Mulheres Mil para o Proeja Introduzido pela entrevistadora	Incentivo dos professores Introduzido por Martinha
			Afinidade com o curso do Proeja Introduzido por Sandra
11:13 – 15:54	124 - 177	Desafios para continuar no Proeja Introduzido pela entrevistadora	Representatividade Introduzido por Martinha
			Ameaça de fechamento do curso de Metalurgia Introduzido por Sandra
15:55 – 22:17	178 - 244	Perspectivas e expectativas Introduzido pela entrevistadora	Papel de liderança na comunidade Introduzido por Martinha
22:18 – 30:25	245 - 332	Significado de ser mulher Introduzido pela entrevistadora	Diferenças entre homens e mulheres Introduzido por Sandra
			Dificuldades para ingresso no Proeja Introduzido por Sandra
30:26 – 42:44	333 - 456	Influência do curso no cotidiano Introduzido por Sandra	O papel da mulher na comunidade Introduzido pela entrevistadora
42:45 – 43:59	459 - 470	Divulgação dos cursos	

		Introduzido por Sandra	
--	--	------------------------	--

Fonte: Transcrição do primeiro GD

Apresentamos, na sequência, a interpretação formulada a partir dos princípios metodológicos do GD e que serão analisados no quinto capítulo.

Interpretação formulada:

Linhas 1 – 78: [Tema: Ingresso no Mulheres Mil] A entrevistadora introduz o primeiro tema geral perguntando como foi o ingresso no Programa Mulheres Mil e a experiência no curso. A Sandra explica que ficou trinta anos fora da escola e que tinha parado por causa da família e da necessidade de trabalhar, mas que teve a oportunidade de concluir o ensino fundamental em uma escola de EJA. Por meio da indicação do coordenador da escola onde ela estava concluindo o ensino fundamental, ela ficou sabendo do Mulheres Mil e do curso que estava sendo oferecido. A participante destacou a importância do Programa para sua formação social, para compreendê-la enquanto mulher e ter um tempo para si mesma. Em seguida, a Martinha iniciou seu relato ressaltando que suas dificuldades se deram não só por ser mulher, mas também pobre e negra. O Mulheres Mil foi o incentivo que ela precisava para voltar a estudar.

Linhas 79 – 123 [Tema: Transição do Mulheres Mil para o Proeja] Martinha relata que a atuação dos professores no Mulheres Mil foi fundamental para despertar seu interesse pelos estudos e superar o receio de ter muitas dificuldades nas aulas. Sandra revela que via o Ifes com muita distância, como um lugar que ela nunca poderia frequentar, também menciona a importância dos professores que atuaram no Programa e que despertaram a autoestima e se mostraram acessíveis e dispostos. Para Sandra, o Mulheres Mil a valorizou como mulher dando direito à uma educação que ela não teve oportunidade antes.

Linhas 124 – 177 [Tema: Desafios para continuar no Proeja] A entrevistadora questiona quais são os maiores desafios para estarem no Proeja. Martinha inicia dizendo que percebe um certo preconceito quando as pessoas veem que ela está com uniforme do Ifes, como se as pessoas achassem que ela não pertence à Instituição. A Sandra lembra do momento em que houve uma tentativa de fechar um dos cursos do Proeja e da importância que teve para ela participar das manifestações. Ela relata que isso mostrou que muitas pessoas acreditam que um aluno do Proeja é incapaz de atuar profissionalmente e gerar lucro para uma empresa. No entanto, ela percebe

que deve aproveitar a oportunidade que tem para se qualificar e que é capaz de atuar no final do curso.

Linhas 178 – 244 [Tema: Perspectivas e expectativas] Aproveitando o assunto que emergiu, a entrevistadora pergunta sobre as perspectivas de encaminhamento profissional. Martinha revela que por causa da idade não acredita que vá conseguir trabalhar em uma empresa, mas que seu objetivo é atuar em sua comunidade dando palestra sobre segurança no trabalho. Ela relata que já atua na comunidade por meio de um fórum de moradores e que ela é uma das lideranças que intermedia as relações entre a comunidade e outras comunidades e entre a comunidade e órgãos públicos. Sandra começa a contar que também exerce um papel de liderança onde mora como coordenadora de uma paróquia, nesse sentido, estudar no Ifes é uma forma de empoderamento e, a partir do próprio exemplo, incentiva que outras pessoas valorizem o estudo e a qualificação.

Linhas 245 – 332 [Tema: Significado de ser mulher] A entrevistadora aproveita o tema que surgiu e introduz a questão do que é ser mulher tanto nesse sentido de exercer um papel de liderança na comunidade quanto nas relações familiares. A Martinha diz que não tem problemas na família, que é um ambiente onde tem apoio, mas que na comunidade percebe que algumas pessoas não aceitam bem seu papel por ela ser mulher, embora ela procure trabalhar por todos indiscriminadamente. A Sandra faz uma descrição de si mesma dizendo que sua atitude não corresponde ao seu aspecto físico, apesar de ser pequena, é intrépida. Ela mostra incômodo com as mulheres de sua comunidade que engravidam muito cedo pois passou pela mesma situação. A seguir, ela começa um relato de como vivenciou as diferenças entre homem e mulher dentro da própria casa com a imposição do pai de que ela e a mãe deveriam ser submissas por serem mulheres. Apesar do ambiente familiar e social que ela também reconhece como uma esfera de desigualdade, a Sandra declara que acredita e que busca igualdade. Assim, conforme a entrevistadora resume no final, ambas participantes admitem que ser mulher influencia então nos estudos, no trabalho, na vida familiar e na comunidade, e inclusive interfere nas oportunidades de retorno ao ambiente escolar.

Linhas 333 – 456 [Tema: Influência do curso no cotidiano] A entrevistadora questiona como elas entendem que é qual é o lugar a mulher na comunidade de forma mais geral. Martinha diz que percebe algum respeito por ela trabalhar e estudar o que

incentivou que uma de suas irmãs também voltassem a estudar. Ela destaca que o que ela vem estudando no curso de Segurança do Trabalho tem influenciado sua vida profissional, pois aprende e exige direitos que antes desconhecia. A Sandra também fala que tem aprendido sobre seus direitos trabalhistas e que isso a fez ter outra percepção do mercado de trabalho e da discriminação não só por ser mulher, mas por ser negra.

Linhas 459 – 470 [Tema: Divulgação dos cursos] Para finalizar o grupo de discussão, a entrevistadora pergunta para as participantes acrescentarem algo que, por algum motivo, elas gostariam de dizer. A Sandra diz que gostaria que os cursos e o trabalho do Proeja fossem mais divulgados, ela sente que o Programa é pouco conhecido e é perseguido.

Quadro 4 - Organização temática do segundo GD

Segundo Grupo			
Data:19/07/2016		Duração: 26min14seg.	
Tempo min:seg	Linhas	Tema	Subtema
0:00 – 4:58	1 - 53	Ingresso no Mulheres Mil e importância do programa na vida das participantes Introduzido pela entrevistadora	Incentivo dos professores Introduzido por Suely
4:59 – 6:44	54 - 75	Transição do Mulheres Mil para o Proeja Introduzido pela entrevistadora	Desafios para retorno ao ambiente escolar Introduzido por Suely
6:45 – 8:52	76 - 108	Desafios para continuar no Proeja Introduzido pela entrevistadora	
8:53 – 12:34	109 - 157	Perspectivas e expectativas Introduzido pela entrevistadora	Continuação dos estudos / Enem Introduzido por Lourdinha
12:35 – 19:08	158 - 241	Significado de ser mulher Introduzido pela entrevistadora	Diferenças entre homens e mulheres Introduzido por Suely
			Representatividade feminina na política Introduzido por Lourdinha
19:09 – 20:35	242 - 260	Preconceito racial Introduzido pela entrevistadora	
20:36 – 26:14	261 - 340	Significado de estar no Proeja e no Ifes Introduzido pela entrevistadora	

Fonte: Transcrição do segundo GD

Linhas 1 - 53: [Tema: Ingresso no Mulheres Mil e importância do Programa na vida das participantes] A entrevistadora introduz o primeiro tema geral falando sobre o

Mulheres Mil enquanto política pública e, para as egressas do Programa, o Proeja como complemento da escolarização. É pedido às participantes para falarem sobre os motivos por ingressarem no Mulheres Mil. A Lourdinha começa respondendo que o Programa foi a porta do sucesso dela pois foi a oportunidade para conhecer mais pessoas e aprender a lidar com as diferenças. Já a Suely conta como ficou sabendo do Mulheres Mil e que, a princípio, só uma oportunidade de sair de casa para aprender um pouco já era suficiente para ela. No entanto, a dedicação dos professores foi um grande incentivo para continuar e para, posteriormente, ingressar no Proeja.

Linhas 54 - 75 [Tema: Transição do Mulheres Mil para o Proeja] Aproveitando que a Suely comentou sobre o ingresso no Proeja, a entrevistadora pergunta o que fez com que elas tomassem a decisão de continuar estudando. A mesma participante respondeu que o Mulheres Mil a fez se sentir capaz e a perceber que tinha uma oportunidade que não poderia perder. Ela relata, no entanto, que retornar para escola não foi e ainda não é tão simples pois afeta muito seu cotidiano, ela precisa deixar os afazeres domésticos para fazer trabalhos e estudar em casa, mas que tem o estudo como prioridade.

Linhas 76 - 108 [Tema: Desafios para continuar no Proeja] A partir das dificuldades relatadas pela Suely, a entrevistadora pergunta quais são os desafios que elas enfrentam para continuar no Proeja. A Suely fala que é o próprio cotidiano, o cansaço depois de um dia de trabalho, as obrigações domésticas e, algumas vezes, a atitude dos colegas de não darem o mesmo valor que ela dá às aulas. A Lourdinha destaca ainda a dificuldade para chegar na escola de ônibus, o que é superado pela persistência que ela tem tanto para se dedicar aos estudos quanto para conseguir outras coisas.

Linhas 109 - 157 [Tema: Perspectivas e expectativas] Aproveitando o contexto da conversa que girava em torno dos desafios enfrentados pelas participantes, a entrevistadora pergunta quais os desafios elas pretendem enfrentar quando terminarem o curso. A Lourdinha responde dizendo que pretende fazer um curso superior em Assistência Social. A Suely diz que pretende fazer o Enem para realizar o sonho de fazer um curso superior em Direito. A entrevistadora questiona se elas não pensam em trabalhar na área que estão se especializando no Proeja, a Suely, que faz o curso Técnico em Turismo, diz que tem muita dificuldade em ter alguém mandando nela e que, embora como guia de turismo ela tenha alguma liberdade, não sabe se

vai conseguir trabalhar para outra pessoa. Quando a questão é direcionada à Lourdinha, ela relata que se sente velha e que o curso de Segurança no Trabalho é para quem é mais novo, que ela percebe muita coisa errada nos ambientes de trabalho e que não poderia se omitir, o que gera conflitos.

Linhas 158 - 241 [Tema: Significado de ser mulher] A entrevistadora conduz o grupo questionando o que, para elas, é ser mulher nessa sociedade. A Suely começa respondendo que percebe uma grande desigualdade entre o tratamento dado aos homens e o dado às mulheres e que a mulher é socialmente rebaixada. A Suely destaca que apesar disso as mulheres buscam superar esse contexto social o que pode ser percebido na quantidade de mulheres que está frequentando a escola que é maior que a quantidade de homens, a Suely reafirma dando exemplo da sua sala que tem mais mulheres que homens. Em seguida, a Lourdinha relata que percebe que houve uma grande mudança ao longo do tempo, que antes as mulheres não podiam estudar ou trabalhar, mas que atualmente elas vêm conquistando cada vez mais espaço e um símbolo disso é o fato de uma mulher ter chegado à presidência. Ela expõe que percebe a força da presidenta como uma mulher que não se sente derrotada apesar de tudo o que ela já passou. A própria Lourdinha se descreve como uma mulher que não aceita imposições e que o retorno à escola foi uma forma de fazê-la se sentir ainda mais empoderada. As duas participantes reconhecem que o cotidiano doméstico também é diferente para homens e mulheres e que não contribui para a permanência das mulheres na escola.

Linhas 242 - 260 [Tema: Preconceito racial] A entrevistadora questiona se alguma delas sente discriminada por ser mulher negra. A Lourdinha responde que isso sempre aconteceu e que fica muito evidente quando está com o uniforme da escola e percebe que outras pessoas olham para ela como se ela não tivesse direito de usar aquele uniforme. Ela finaliza dizendo que para qualquer pessoa negra a cor é um fator que dificulta a ascensão social.

Linhas 261 - 340 [Tema: Significado de estar no Proeja e no Ifes] A entrevistadora indaga o que, então, significa para elas estarem no Proeja. A Suely diz que é um orgulho para ela poder vestir o uniforme do Ifes e que sem o Mulheres Mil ela jamais se sentiria forte o suficiente para tentar entrar no Proeja. A Lourdinha destaca que antes queria só terminar o ensino médio, mas que o fato de ter conseguido entrar no Ifes a fez querer ir além e agora pensa em fazer um curso superior. Para finalizar o

grupo de discussão, a entrevistadora pergunta para as participantes se querem acrescentarem algo que, por algum motivo, elas gostariam de dizer. As duas agradecem a oportunidade de falar um pouco sobre as experiências vivenciadas e exprimem o quanto gostam da escola.

4.4.5 Interpretação refletida

Nesta etapa denominada Interpretação refletida, ainda direcionada pelas orientações de Weller (2005; 2006; 2010), Becker (2014) e Camargo (2014) analisamos as transcrições descritas que nos permitiram organizar os dois GDs por temáticas. Apontamos 3 eixos de análise e a partir deles agrupamos os temas e os subtemas que serão os pontos de análises conforme relacionado no quadro abaixo

Quadro 5 - Eixos e pontos de análises dos GDs.

Eixos de Análise	Pontos específicos de análise
Ingresso no PMMil e Transição para o Proeja	Importância do PMMil; Incentivo das/dos docentes; Afinidade com os cursos do Proeja; Desafios para retorno ao ambiente escolar.
Significado de estar no Proeja e no Ifes: perspectivas e expectativas	Desafios para continuar no Proeja: Ingresso, Permanência e êxito; O papel da gestão: ações e vigília.
Relações de Gênero: o significado de ser mulher e os seus desafios	O papel da mulher na comunidade, na família e no mundo do trabalho; Ser mulher: desafios e preconceitos.

Fonte: elaborado pela autora

4.5 OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O LEVANTAMENTO DOS DADOS DA PESQUISA

Uma vez que optamos por utilizar o GD e a entrevista como técnicas para a produção de dados, complementados pela pesquisa documental, encontramos alguns desafios que exigiram repensar os caminhos previamente estabelecidos. No movimento da pesquisa de campo, é de praxe, apontar os caminhos percorridos no processo da pesquisa, no sentido de organizar as etapas do percurso e de permitir a/ao leitora/or acompanhar esse percorrer da/o pesquisadora/or, uma vez que esses caminhos nem sempre são lineares e acontecem como planejado. Assim, não omitimos aqui os percalços que apareceram no nosso percurso.

Um primeiro percalço a ser considerado foi a dificuldade para reunir as participantes em um mesmo dia e horário pela pouca disponibilidade de tempo de cada uma na

escola. Assim, organizamos dois grupos em dias distintos respeitando as datas e os horários estipulados e acordados com todas. Das onze participantes, oito aceitaram participar de um dos grupos e, desse modo, organizamos dois grupos de quatro participantes cada. Marcamos em um horário pelo final da tarde de modo a facilitar para aquelas que já estavam na escola e as que estudam no noturno, para que elas pudessem já ficar para suas aulas.

No momento da realização do GD, no entanto, vieram à tona as adversidades que essas mulheres enfrentam em seu cotidiano. Tais adversidades se mostraram como impeditivos para a participação de algumas. Cuidados com as/os filhas/os e netas/os, dificuldades com o transporte coletivo, problemas no trabalho e a distância entre a residência e a escola foram alguns dos motivos que dificultaram a presença de todas as integrantes nas datas marcadas.

Ainda assim, optamos por realizar os grupos com um número reduzido de participantes. Primeiro por entendermos a importância de escutar o que elas têm a falar sobre o PMMil e o Proeja, segundo por, nesse momento, procurarmos valorizar o esforço da presença delas em comparecer no encontro para a realização da pesquisa, fazendo a escuta e compartilhando o momento que foi preparado para todas.

O primeiro GD foi realizado no dia 13 de julho de 2016 e contou com duas participantes, a pesquisadora e uma auxiliar. As estudantes que faltaram no primeiro encontro foram convidadas para participarem do segundo GD, realizado na semana seguinte, no dia 19 de julho de 2016. As convidadas do primeiro GD não compareceram. Assim, esse segundo momento teve a mesma configuração. A sala estava climatizada, servimos lanche e café preparado especialmente para recebê-las. O ambiente descontraído tinha como objetivo provocar uma sensação de espontaneidade para que ficassem confortáveis para se expressarem.

Preparamos um ambiente acolhedor, enfatizamos outra vez, procuramos reconhecer que aquelas que estiveram presentes se esforçaram e se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa. Nem por isso desistimos do contato das que não puderam participar dos GDs nos dias marcados. Ficamos à disposição para que elas pudessem ser ouvidas de outras formas. Assim, quando tivemos a oportunidade, fizemos apenas as entrevistas individuais, mas inserimos os assuntos tratados nos dois GDs.

Diante desses imprevistos organizamos dois tipos de entrevistas: uma para as participantes dos GDs, (APÊNDICE G) que basicamente procurou dados pessoais e da história de vida de cada uma de modo a complementar as discussões dos GDs e fizemos um segundo modelo de entrevista (APÊNDICE H) que inseria os temas discutidos nos GDs. Essa foi nossa forma de abranger ao máximo os temas da pesquisa sem, no entanto, causar qualquer indisposição ou insensibilidade com a situação de cada uma. As entrevistas das quatro participantes dos GDs foram feitas imediatamente após esse encontro. Para as outras educandas, as conversas foram feitas individualmente de acordo com a disponibilidade de cada uma ao longo do ano de 2016, também nas dependências da escola.

Pretendíamos, antes do final da pesquisa, organizar um outro GD, convidá-las mais uma vez, para que de forma coletiva, pudéssemos complementar dados, compartilhar a experiência da pesquisa e ter, mais uma vez, a oportunidade de um momento em que elas possam ser escutadas, valorizadas e para que tivessem a dimensão do resultado da pesquisa que estavam participando e se conhecerem enquanto estudantes do Ifes.

Esse seria um modo de não deixar que nossa pesquisa se tornasse uma realidade a parte de nossas participantes, mas uma pesquisa compartilhada e compreendida por todas. Também a considerar nessa reflexão, é que tivessem consciência da importância da presença de cada uma no Proeja e no Ifes e como suas experiências nesses processos de escolarização potencializam a todas nós, contribuindo para o debate e a avaliação acerca dos Programas.

Porém, o início do nosso semestre de 2017 foi tumultuado devido a mobilização dos familiares dos policiais militares e a intransigência do governo do estado do Espírito Santo em acolher as demandas do grupo. Esse impasse criou um clima de insegurança e de violência no estado por longo período. As atividades foram suspensas por duas semanas na escola, mesmo com o retorno às aulas, a insegurança, principalmente, com o transporte público, ainda vigorava, o que trouxe transtornos para muitas delas em frequentar as aulas.

Registramos também que, posteriormente a essa paralização em todo estado, as muitas manifestações organizadas na cidade contra o desmonte das políticas sociais, trabalhistas e previdenciárias impetrado pelo governo de Temer, contrárias aos interesses da/o trabalhadora/or, de alguma forma, impactaram na vinda para a escola

devido a dificuldade de circulação do transporte coletivo. A opção então foi fazer contato individual com cada uma para apresentar as transcrições de suas narrativas e fazer as mudanças quando foram apontadas por elas.

Outro desafio corresponde aos momentos ocorridos durante a escuta que fizemos. O silêncio entre uma narrativa e outra era constante, apesar do ambiente acolhedor preparado, Subsidiada pelas orientações acerca do GD, estávamos cientes do nosso papel de não induzir e nem conduzir, para deixar o grupo livre para refletir sobre as temáticas propostas. Perrot (2006; 1988), Godinho (2012), Alves e Eggert (2010) têm problematizado as razões do silêncio das mulheres no âmbito do espaço público e atentas a esses aportes, o silêncio e o “não dito” foram outros aspectos importantes nessa recolha de informações e na análise dos dados, feita logo após.

Compartilhamos outro desafio. Parafraseando Cardoso (2012) fizemos e refizemos a escuta das narrativas com “ouvidos de racialização de gênero”. A partir do momento que fomos conhecendo cada integrante e suas histórias, transcrevemos, categorizamos, lemos e relemos as narrativas, exercitando nossas leituras sobre feminismos que poucas vezes se enredavam “pelas lentes da interseccionalidade de raça, gênero, classe e sexualidade” como nos alertava Cardoso (2012, p.89). Aliada a esse alerta, colocamos o lugar que ocupamos nas relações de gênero: mulher branca, heterossexual, classe média e com curso superior, considerando ainda nossa posição no processo denominado bipolarização do trabalho feminino¹³³. Esses desafios e percalços nos acompanharam e fizeram emergir as histórias das integrantes com suas experiências históricas e culturais, distintas dos homens e que estão às margens dos processos sociais (EGGERT, 2009).

5 OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA NOS PERCURSOS DA ESCOLARIZAÇÃO FEMININA NA EJA

¹³³ No âmbito dos Estudos Feministas são apontados os avanços da inserção da mulher no mundo do trabalho de forma hierárquica também entre esse segmento. Uma parcela minoritária das mulheres ascende a trabalhos que exigem alta qualificação e postos de comando nas empresas e nas universidades, enquanto grande parte das mulheres segue inserida em trabalhos pouco qualificados e menos valorizados socialmente (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2000; FERREIRA, 2003; HIRATA, 2003).

A gente não foi para a escola porque antes a gente morava lá naqueles negócios afora. E também os pais da gente não interessava não. Eles achava que a gente não precisava. A minha avô não importava com essas coisas. O meu tio ia ensinar pra gente, não tinha paciência, descia o coro na gente. Não é falta de vontade não. Meu tio queria me ensinar, mas ele tinha um negócio de bater na gente, e ele bateu na minha mão, a minha mão ficou toda inchada. Aí eu falei: “não vou, se é pra aprender apanhar, eu não quero não” (EVA. HISTÓRIAS DE MENINAS: MENINAS DE SINHÁ, 2010, p. 59).

Nosso exercício, nessa fase da escrita, consistiu em analisar o *corpus* documental produzido durante nossa incursão no trabalho de campo, à luz das discussões teóricas realizadas. Para tal efetivação, retomamos o objetivo proposto: Analisar, na perspectiva das relações de gênero, os percursos formativos das estudantes da EJA egressas do PMMil e inseridas nos cursos técnicos, notadamente, no Proeja do Ifes *Campus* Vitória, considerando as contradições da oferta e os embates cotidianos do Programa na Instituição.

Esclaremos ainda qual foi o delineamento feito para compor as partes que constituem o capítulo. Inicialmente, retomamos com mais profundidade a apresentação das participantes, por meio de suas histórias de vida e suas trajetórias de escolarização. Em seguida, considerando os dois GDs e as narrativas transcritas, fomos organizando as temáticas, a partir dos eixos e pontos de análises, conforme indicações da interpretação formulada (Quadro 5).

A escolha desses eixos e pontos específicos de análises, levou em consideração a intensidade do debate, o tempo de duração de cada assunto proposto e a presença desses assuntos nos GDs realizados. Essa categorização, alicerçada pelas estratégias metodológicas do GD, nos conduziu também na organização temática das entrevistas, descritas na íntegra, na seleção e na organização de registros dos diários de campo e dos documentos oficiais que subsidiam os dois Programas.

Essa variedade de fontes de documentação consolidou nossa pesquisa empírica. Embora tenhamos conduzido pela metodologia do GD, procuramos valorizar as narrativas das participantes, assim, em alguns momentos lançamos mão da interpretação formulada e em outros, trazemos diretamente a transcrição dos GDs. Compõem também essas vozes, as narrativas advindas das entrevistas, os excertos dos diários de campo da pesquisadora e das diversas outras fontes documentais.

5.1 HISTÓRIAS DE VIDA E SUAS TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Para melhor conhecimento do grupo participante são apresentadas abaixo as nossas interlocutoras, acreditamos ser importante, ao fornecer fragmentos de suas vidas, situar o lugar de onde elas falam e o que falam, além dos momentos organizados para as narrativas. Percorremos com cada uma delas, as trilhas que compõem suas estradas, por meio dos excertos e dos fragmentos que capturamos ao longo dos nossos encontros durante o trabalho empírico e nos contatos mantidos informalmente pelos corredores, coordenadoria, pátios, salas de aula, biblioteca, enfim, pelos territórios constitutivos do Ifes.

Nossa intenção é apresentar, com mais aprofundamento, um conjunto geral pertinente às identidades de cada uma para nos atermos nas particularidades que envolvem as dinâmicas de suas histórias de vidas e de suas trajetórias de escolarização.

1. Sandra: a estudante, que trabalha como auxiliar de serviços gerais, destacou sua rotina de trabalho que começa às 4:45 h. da manhã. Após sair do trabalho, cumpre jornada dupla em casa e só depois vai para a escola. As/os filhos e netos embora não morem na mesma casa, moram todos no mesmo quintal. Em seguida, Sandra remonta sua trajetória escolar desde a infância, quando começou a estudar aos oito anos em uma escola no centro de Vitória. Aos doze teve que abandonar a escola para trabalhar e ajudar a sustentar a família quando seu pai ficou com depressão depois da morte de um dos filhos. Sandra começou a trabalhar como babá e aos dezoito anos ficou grávida de sua primeira filha. Ela relata que o desejo de voltar a estudar começou quando a filha foi para a escola e pedia ajuda com as tarefas da escola, embora tivesse o desejo latente, Sandra só voltou a estudar trinta anos depois.

No entanto, em seu relato é possível identificar que cumprir a jornada de trabalho, de dona de casa e de estudante não é fácil. Embora encontre apoio em algumas pessoas, ela destaca que algumas vezes já pensou em abandonar a escola novamente, especialmente após ter que lidar com o falecimento da mãe. Para conseguir ter tempo de estudar, Sandra aproveita qualquer horário livre, inclusive a hora do almoço, para fazer atividades. Ao longo da entrevista, ela sempre destaca as dificuldades que encontra não só por ser mulher, mas também por ser negra, e é justamente essas dificuldades que a fazem ter mais determinação para superar cada etapa.

2. Maria de Lourdes: a estudante inicia a entrevista declarando que é autônoma e dona de casa, mora com o marido e uma filha. Ao falar de sua trajetória escolar, Lourdes conta que estudou até o primário e abandonou a escola para trabalhar e

ajudar a mãe que criava ela e os irmãos sozinha. A decisão de voltar a estudar foi após perder um filho, que tinha 23 anos, e enfrentar uma depressão. Para não lidar com a situação tomando remédios, ela decide terminar o ensino fundamental. Durante esse tempo, ela começou a frequentar o curso do Mulheres Mil o que a levou a conhecer o Proeja. Maria de Lourdes relata que encontra muitas dificuldades para continuar estudando, ela ajuda o marido com as vendas em uma barraquinha de feira, o que afeta o tempo disponível. Mesmo assim, ela afirma que pretende terminar o curso e avançar na escolarização.

3. Martinha: começa relatando sua vinda de Conceição da Barra para Vitória, quando criança. Desde pequena ela ajudava a mãe com os afazeres domésticos e atualmente trabalha como faxineira em um escritório e conta com a ajuda financeira dos filhos. Sobre a trajetória escolar, ela relata que abandonou a escola muito cedo para trabalhar em casas de família, ela ainda tentou estudar no período noturno, mas não se adaptou e parou os estudos na sexta ou sétima série. Trinta anos depois, já em 2012, ela retomou o ensino fundamental. Ainda na escola, soube do PMMil e decidiu fazer o curso e, apesar de não ter concluído, foi uma grande influência para a decisão de entrar no curso do Proeja.

4. Suely: inicia falando que atualmente está com dificuldade para trabalhar com vendas de cosméticos e tem trabalhado também como diarista pois sente necessidade de ajudar o marido, que possui trabalho formal, com as despesas de casa. Embora more em Goiabeiras e saiba fazer uma parte do trabalho, não se envolve com o trabalho das paneleiras por achar que é um ambiente hostil pelas discussões e confusões que lá acontecem e que segundo ela, é causada pelas relações de parentescos entre elas. Sobre a trajetória escolar, afirma que deixou a escola com 18 anos, logo que iniciou o ensino secundário, quando a mãe, já separada, faleceu. Depois de morar na casa de amigos e parentes, casou-se e teve três filhos. Ela voltou à escola depois de 35 anos, com os filhos já criados. Suely relata o quanto se sentiu desamparada depois da morte da mãe e o quanto procura incentivar os filhos a estudarem. Destaca ainda a importância das políticas públicas como Bolsa família, Prouni e cotas para acesso e permanência na escola. Ela demonstra valorizar muito a escola, mas não nega as dificuldades de conciliar os diversos trabalhos informais com a escola, principalmente no que diz respeito ao tempo, mas destaca a paciência e compreensão de alguns professores. Finaliza dizendo que o maior desafio para

terminar o curso é superar o cansaço para assistir as aulas. Tem como pretensão fazer curso superior em Direito.

5. Josiane: Começa dizendo como está a sua vida atualmente. Está separada, mas vive com um companheiro. Tinha um trabalho formal, mas no final do ano foi demitida, atualmente trabalha como diarista. Sobre a escola, conta que não sabe bem as datas de início e/ou término de cada etapa, pois sempre parava e voltava para a escola pois morava na zona rural. Sem chegar a concluir o ensino fundamental (1º grau), parou de frequentar a escola definitivamente para trabalhar em uma casa de família. 23 anos depois começou a frequentar um curso da EJA para concluir o ensino fundamental. Em seguida Josiane fala sobre sua participação no Mulheres Mil destacando que desde o primeiro dia se sentiu acolhida e motivada e que foi justamente por gostar muito do ambiente que decidiu tentar entrar em um curso do Proeja. Ela destaca, no entanto, que é muito cansativo acompanhar as aulas e que encontra dificuldades por estar desempregada, pois chega a faltar o dinheiro do ônibus e muitas vezes precisa ajudar a cuidar dos netos pequenos. No entanto, reconhece que estudar no Proeja é uma grande oportunidade e a realização de um sonho.

6. Fernanda: Conta que começou a estudar com sete anos em Vila Velha. Aos 16 anos parou de estudar pois se mudou para a zona rural e não tinha transporte para ir para a escola. 20 anos depois sentiu necessidade de voltar a estudar para conseguir um trabalho melhor e começou a frequentar uma escola na EJA para concluir o ensino fundamental. Nessa escola, ficou sabendo do PMMil, participou do curso e isso a incentivou a entrar no Proeja. Depois de duas tentativas, conseguiu iniciar o curso de Edificações, mas encontra muitas dificuldades para finalizar os semestres especialmente por ter problemas de saúde. Ela destaca que no curso encontra muito apoio dos colegas, aprendeu a trabalhar em equipe e vê possibilidade de se inserir no mercado de trabalho. Em casa, não é incentivada pelo marido a continuar estudando, o que a desanima de pensar em continuar depois da conclusão do curso no Proeja.

7. Adilze: Inicia contando que atualmente mora sozinha e trabalha com vendas de roupas íntimas e conta com a ajuda do filho para complementar a renda. Relata que começou a estudar com 6 ou 7 anos e até concluir o ensino fundamental estudou em três escolas diferentes, em seguida cursou secretariado. Dois anos depois, por não conseguir emprego, foi cursar o magistério, embora não tenha conseguido certificação. Ela conta que de sete irmãos somente uma irmã conseguiu começar um

curso superior, mas não concluiu, pois, a mãe faleceu e teve que cuidar dos outros irmãos. Sobre sua vida pessoal, conta que casou com 20 anos e com 24 anos teve seu primeiro filho e não deu andamento aos estudos. Na época, não precisava trabalhar e cuidava da casa e do filho, mas aos 26 anos se separou e foi morar no exterior para ganhar a vida. Ao retornar para o Brasil, soube do Mulheres Mil por meio de uma cunhada que é paneleira e passou a frequentar o curso. Ela encontrou dificuldade em frequentar o curso por ter um grau de instrução maior que as outras alunas, mas mesmo assim, decidiu continuar e, para não parar de estudar, decidiu entrar em um curso do Proeja, mas não conseguiu dar continuidade ao curso. Adilze relata que, embora não tenha concluído o curso de Guia de Turismo, tem ainda vontade de voltar ao Proeja, primeiro por gostar de trabalhar com pessoas e também pelos professores que conheceu.

8. Érica: Tem 32 anos, é casada e tem um filho. Além do marido e do filho, divide a casa com a mãe e mais uma pessoa. Após concluir o ensino médio, iniciou um curso superior em farmácia, mas não concluiu. Participou da primeira turma do Mulheres Mil, em 2012. Após concluir o curso, decidiu fazer novamente o ensino médio, dessa vez integrado ao curso técnico em metalurgia. Entrou para o PMMil com objetivo de se qualificar profissionalmente já que se dedica ao trabalho informal e é uma das responsáveis pela renda familiar. Hoje, mora no interior, casou e engravidou novamente e ainda tem sonhos de voltar a estudar.

9. Mônica: Tem 45 anos, é casada e tem dois filhos. Após ficar 30 anos sem estudar, decidiu concluir o ensino médio e iniciou o curso técnico em Segurança do Trabalho. Embora o marido seja o responsável pela renda familiar, trabalha informalmente e iniciou o curso no PMMil com pretensão de conseguir um emprego formal. Mônica desistiu do curso porque impedia ela de trabalhar, e o marido pressionava alegando que a renda dela fazia falta no orçamento familiar, já que o curso é ofertado pela tarde. Retornou ao Ifes para fazer o curso Guia de Turismo ofertado no noturno. Desistiu de novo, justificou o cansaço com as faxinas e o agravamento da saúde por conta da dupla jornada de trabalho. Alegou que vai tentar terminar o ensino médio na EJA em uma escola mais próxima de sua casa.

10. Rosana: Participou da turma de 2014 do PMMil, tem 47 anos, é casada e tem três filhos. Ficou 30 anos sem estudar e após concluir o curso no PMMil, iniciou o curso técnico em Segurança do Trabalho integrado ao ensino médio, no entanto, não

concluiu o curso. Desempregada, seu marido é o maior responsável pelos gastos da casa, seu objetivo era o de se informar melhor sobre possibilidades de trabalhos como recepcionista. Desistiu do curso por pressão do marido que alegava que os filhos adolescentes ficavam sozinhos em casa no período que frequentava a escola. Depois desse contato, não quis mais falar conosco.

À medida que rastreávamos e nos detínhamos em cada texto acadêmico que nos interessava sobre os dois Programas e enveredávamos nas histórias de vida e de escolarização das discentes, saltavam aos nossos olhos as singularidades e as regularidades constitutivas da vida adulta de todas que integraram o PMMil, mesmo localizadas nos dois extremos das regiões brasileiras. São trabalhadoras. O trabalho é uma atividade central na vida de cada uma que conversamos. Realizam múltiplos trabalhos, tanto na esfera produtiva quanto reprodutiva: “Produtiva, enquanto jornada pública de trabalho, sendo assalariada ou não, e ainda a jornada privada de trabalho reprodutivo nos lares” (EGGERT; SILVA, 2010, p. 60).

Buscam por meio dos Programas em análise, alternativas de qualificação profissional e, ao mesmo tempo, de elevação de escolaridade. Esses são objetivos pontuais para cada uma delas no decorrer de suas narrativas, e que não diferem das análises empreendidas por Oliveira (2013), Ribeiro (2013), Godinho (2012) e Zen (2017)¹³⁴, que se detiveram em conhecer as estudantes respectivamente do PMMil e do Proeja.

Suas inserções no mundo do trabalho¹³⁵ aconteceram desde a infância junto à família, desempenhando atividades domésticas e aquelas que Miguel e Biroli (2014) denominam de “privatização dos cuidados com os dependentes”. Convencionalmente, essas responsabilidades vêm sendo atribuídas, historicamente, às mulheres, entretanto, esclarecem que o “cuidado com as crianças, com os enfermos e com os idosos tem sentido completamente distintos, dependendo da classe social das mulheres” (2014, p. 150). Também afirmam que

[...] quanto menores são os recursos e os mecanismos públicos para

¹³⁴ Esclarecemos que o trabalho de Zen (2017) não tem como objeto as discussões de gênero, no entanto, por acompanhar uma turma do Proeja do Ifes *Campus* Vitória com presença majoritária de mulheres, o texto explora tais questões, daí sua relevância para ser contemplado nesse debate.

¹³⁵ Para o IBGE, trabalhadora/or doméstica/o é quem presta serviço doméstico remunerado em dinheiro ou benefícios, em uma ou mais unidades domiciliares, o que inclui as empregadas domésticas, faxineiras, diaristas, babás, cozinheiras, lavadeiras, passadeiras, arrumadeiras, jardineiros, motoristas particulares e acompanhantes de idoso, de doente, de criança à escola etc. (IBGE, 2014).

apoiar os indivíduos e as famílias na tarefa de cuidar dos dependentes, maior o impacto da dedicação a essa tarefa no exercício de outras atividades, sobretudo das remuneradas e da construção de carreiras. Ao mesmo tempo, a desvalorização social do cuidado faz do com que as atividades a ela relacionadas sejam mal remuneradas. O treinamento social das mulheres para o cuidado com os outros e sua especialização no cuidado dos dependentes em sociedades nas quais a divisão social do trabalho continua a ter importância na organização das relações na esfera privada e na esfera pública as mantem nas posições mais baixas nas hierarquias salariais e de prestígio, mesmo quando se desdobram no exercício de atividades remuneradas (2014, p. 57).

Hirata e Kergoat (2007) ao discorrerem sobre as dinâmicas da divisão social e sexual do trabalho explicitam que a

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

Yanoulas (2001; 2003) e Saffioti (1987) são autoras que também discutem a naturalização das atividades domésticas e dos cuidados com as crianças e adultas/os dependentes como inerentes às mulheres. Diz Saffioti (1987, p. 9):

A sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com esse pensamento, é natural que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é natural sua capacidade de conceber e dar à luz.

Para o grupo estudantil em pauta, as situações descritas acima são correntes em suas histórias de vida, tal como a da Martinha: “[...] Aí depois eu fui, aí comecei a trabalhar em casa de família, então aí que você não tem tempo mesmo pra estudar, abandonei a escola e tal [...]” (MARTINHA, 53 ANOS). As narrativas de Sandra, Josi e Suely também explicitam ser essa a causa da interrupção escolar:

Eu tive que trabalhar porque o meu pai entrou, acho que hoje em dia eu posso dizer, depressão, antes a gente não entendia, falava outras coisas. Ele começou a beber e depois.... no meio dessa trajetória, eu tinha um irmão e ele faleceu, né? Aí meu pai ficou desesperado, daquela data em diante, uma semana depois que meu irmão faleceu ele começou a beber, aí saía de casa e não voltava mais e minha mãe não tinha condições de alimentar a gente porque ela não tinha um serviço. Aí ela aproveitou que conheceu uma filha de uma ex-patroa dela que tava grávida, né? Ia ganhar a neném acho que em dezembro

e falou com ela que tava precisando de uma pessoa que ajudasse, ela não podia ir, aí chegou em casa falando, né? E eu falei, eu não sei, naquele momento, eu vou dizer a vocês que até hoje eu não sei o que deu na minha cabeça. Eu falei: eu vou mãe. Ela falou: Ah, mas você sabe que se você for, você vai parar de estudar, porque eles não vão dar condições de você estudar. Aí eu falei: não mãe, mas eu vou, eu sei disso (SANDRA, 46 ANOS).

Eu não sei bem (da época em que parou de estudar), porque sempre parava e começa de novo e fiquei um tempo sem ir na escola, tinha que ajudar na roça e as vezes eu adoecia e meu pai não deixava eu ir [...] Depois eu tive que trabalhar na casa de família né e não deu mais para ir para a escola (JOSI, 46 ANOS).

Olha, eu parei de estudar quando eu tinha 18 anos, porque assim, minha mãe morreu [...] Aí meu padrasto falou assim, agora que sua mãe morreu eu não tenho obrigação de criar mais ninguém. [...] Ficamos sem casa pra morar, ficamos sem nada, nada, nada. Aí eu falei, tá e agora? Ficamos morando de favor na casa das pessoas, né? E não tinha como eu estudar mais, aí parei, né? Parei de estudar (SUELY, 55 ANOS).

Suas experiências englobam diversas atividades caracterizadas como ocupações precárias¹³⁶ marcados pela informalidade dos laços empregatícios. Denota-se que historicamente, vivenciam processos de exclusão e de precarização no mundo do trabalho por meio de situações de desemprego, subemprego, trabalhos temporários e informais.

Três estudos sobre escolarização e seus impactos nas camadas populares nos subsidiam para analisar essa valorização da escola detectada nos relatos das estudantes: Leão (2006); Patto (1997) e Zago (2003). Ao discutir o desencontro entre a família pobre e a escola pública, Patto (1997) preconiza que esse segmento de classe valoriza a escolarização formal e luta para manter suas/seus filhas/os no espaço escolar até esgotarem os últimos recursos da família.

Zago (2003) também percorre essa linha de raciocínio de que muitas famílias das camadas mais expropriadas da sociedade, buscam preservar suas/seus filhas/os do trabalho precoce durante o ensino fundamental e distingue dois pilares sobre o qual se alicerça a valorização dessa instrução formal para esse grupo social: “a lógica prática ou instrumental da escola” e a “escola como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua e as influências negativas advindas deste contato”

¹³⁶ Segundo o IBGE (2015), essa definição engloba empregada/o sem carteira assinada, trabalhos domésticos remunerados, entre outras atividades afins.

(ZAGO, 2003, p. 24). Apropriando dos argumentos dessas autoras, depreendemos pelos relatos que todas tiveram seus percursos escolares interrompidos pela necessidade objetiva de sobrevivência e valorizam a escola nessas duas vertentes apresentadas por Zago (2003).

Ao investigar as histórias de vidas dessas estudantes a partir das inferências desses estudos, afirmamos que os argumentos das/os autoras/es acima, acerca dessa valorização da educação formal não se aplicam ao caso dessas protagonistas. Os relatos produzidos no processo da pesquisa de campo, evidenciam que elas tiveram que abandonar a escola e foram exercer trabalho doméstico em casas de famílias e/ou em sua própria residência.

Essa atividade foi a causa e ainda continua sendo até hoje, fator de afastamentos das mulheres da escola pois acarreta cansaço físico e dificulta a frequência e a assiduidade nas aulas, já que se submetem aos horários estabelecidos pelas/os empregadoras/es. Na maior parte das vezes inexistente o horário fixo, elas dependem da demanda do serviço. As atividades domésticas, exercidas em casa e os cuidados com os entes familiares, que não são computados como trabalho e/ou como trabalho remunerado ou informal, ainda hoje são impeditivos de sua escolarização como discutiremos na próxima seção.

Apesar das argumentações articuladas por Patto (1997) e Zago (2003) acerca da valorização da educação formal pelas camadas populares, é comum nessas famílias que as crianças comecem a trabalhar muito cedo para complementar a renda familiar uma vez que é por meio do rendimento coletivo que é possível assegurar as suas necessidades básicas de subsistência. Na maioria das vezes, essa inserção no mundo do trabalho acontece em subempregos e em postos de trabalhos temporários e informais. Para os meninos são atividades ligadas aos serviços de ajudante de pedreiro, pintor, comércio ambulante, entre outras e para as meninas prevalece o trabalho doméstico dentro e/ou fora de casa e as ocupações de babás, esclarecem as autoras estudadas.

Outra característica comum entre as mulheres do grupo é que precocemente mantiveram relações estáveis e tornaram-se mães; motivo pelo qual muitas foram afastadas dos seus processos educativos pela dificuldade de conciliar as atividades domésticas e de cuidados com as/os entes familiares e as demandas da escola. São essas as alegações de Suely, Sandra e Adilze. Fernanda também passou pela mesma

dificuldade, segundo ela: “Parei de estudar por uns 20 anos, parei de estudar aos 16 anos. [...] toda menina sem juízo acaba engravidando e tem que casar e começa a cuidar de filho, de casa, e de marido (risos). Essas coisas que acontece na vida da gente, né?”(FERNANDA, 53 ANOS).

Essas afirmativas nos induzem a problematizar como a falta de políticas de cuidados para a mulheres e para a infância, são indutoras de opções pessoais que se refletem nos processos de escolarização das mulheres e de suas inserções no mundo do trabalho. Como elas não conseguem fazer essa leitura e acabam se culpabilizando dessa situação.

Outra consonância que apontamos, diz respeito aos projetos e melhorias das condições de vida, às perspectivas de trabalho e à relação com suas famílias. Demonstram consciência do preconceito e da discriminação decorrentes das condições em que vivem e acreditam que a instituição escolar é o caminho para a realização de seus projetos de vida, apresentados como motivo recorrente para o retorno à escola. Também podemos destacar como proximidades a dependência estabelecida com o marido/companheiro. O poder que o patriarcado (SAFFIOTI, 2004) exerce sobre a vida dessas mulheres é muito forte e desencadeador de muitas angústias e problemas apontados por elas para o retorno, a permanência e o êxito escolar.

Nas narrativas que fizeram não foram verbalizadas situações de “violência domesticada”. Tal termo utilizado por Eggert (2009), ironiza a forma cotidiana com que utilizamos essas palavras – violência doméstica – e propõe outra escrita para pensar em outra perspectiva. Em seu entendimento, a forma com que usamos cotidianamente esse termo, possibilita diversas compreensões: “[...] domesticada, controlada e, por isso, devidamente absorvida para o convívio de todos, na vida privada. [...]. Trata-se de uma violência que, aos olhos dos outros, já é normalizada” (EGGERT, 2009, p. 17). Ainda apresenta argumentos de que é “[...] preciso desprivatizar o conflito de gênero tornar evidente e palpável a relação de poder imposta mediante violência no âmbito doméstico” (SILVA, 2008 *apud* EGGERT, 2009, p. 17).

Associando com as narrativas das participantes de nossa pesquisa, nenhuma delas abordou diretamente essas questões. Possíveis fatores para o ocorrido, podem ser pensados por não se sentiram à vontade para expor tal problema. Nos momentos da produção dos dados não estávamos sozinhas. Nos GDs contávamos com outras

colegas, além da estagiária que nos auxiliava e que estava presente também durante as entrevistas.

No entanto, se a violência física e explícita não ficou evidente nos relatos, uma violência mais sutil ficou clara quando relataram a cobrança dos companheiros para que elas mantenham o trabalho doméstico, mesmo que isso signifique sacrificar os momentos de estudo, descanso e lazer, conforme os relatos de Sandra, Suely e Fernanda. O depoimento de Suely, Fernanda e Sandra elucidam essa experiência cotidiana:

[...] tem dias que meu marido chega em casa com aquele bico desse tamanho que eu não fiz nada assim de comida e ele quer comer alguma e eu tô estudando e a casa tá bagunçada. Eu falei ahhh, peraí que eu vou acabar aqui e já vou fazer o café, vou fazer o café e..... eu sei o que ele gosta, eu sempre deixo uma coisa que ele gosta lá pra na hora que ele tá chegando já boto tudo nos trinques (SUELY, 55 ANOS).

Nem falo na minha casa minhas ideias, sei que vai ser do contra, o meu marido sabe? Até hoje ele implica e me cobra sobre a casa. Diz que eu deixo tudo sujo. E não é verdade, levanto cedo pra deixar tudo limpo e comida feita, mas sempre tem ele para dizer que não está bom (suspiro) Nem quero falar disso (FERNANDA, 53 ANOS).

Até em família quando a gente exerce uma função de liderança, eu vou dar um exemplo do meu marido, a primeira vez que eu cheguei e falei pra ele assim que eu era coordenadora da comunidade, ele virou pra mim e falou assim: “uma hora você vai ter que escolher entre sua casa e a comunidade”, eu perguntei: “por quê?”, aí ele falou assim: “porque você sabe que não tem espaço, (1) mulher não tem espaço e eles não vão te respeitar (.) e eu não poder estar do seu lado pra estar te dando esse apoio” (SANDRA, 46 ANOS, GD1, transcrição, linhas 316 - 322).

As entrevistadas apresentam trajetórias de estudos descontínuos, marcadas pelas dificuldades da própria realidade socioeconômica, e especialmente pelos obstáculos advindos das relações sociais de gênero, durante a infância e a adolescência e ao se tornarem adultas conseguiram retornar à escola. Não restam dúvidas que seu retorno e prosseguimento aos estudos tiveram, de forma direta ou indireta, a indução da oferta do PMMil.

E ao longo do curso renasceu a motivação para completar sua trajetória educacional por meio do Proeja, para aquelas que já conseguiram terminar o ensino fundamental. Assim realizar seus sonhos de buscar uma profissionalização para (re)inserção no mundo do trabalho com melhor preparação instrumental e, conseqüentemente,

aumentar sua participação nos postos de trabalho e para sua qualidade de vida, de acordo com o relato de Lourdinha (52 ANOS), “Aí eu entrei (no PMMil), e tô até hoje, assim, estudando. É tão bom a gente aprender as coisas, é bom, é um exemplo de vida muito bom, a gente abre pro horizonte, a gente cria mais amizade, né?”.

Fernanda, Martinha e Sandra também trazem suas tentativas e experiências enquanto estudantes matriculadas no Ifes. Podemos perceber os movimentos feitos no que diz respeito à auto estima e à confiança a partir dos esforços empreendidos para o aprendizado:

Fiz duas vezes o concurso para entrar no Ifes depois do Mulheres Mil. Fazer o curso faz a gente lembrar de muita coisa da escola e ver que é bom estar na escola. Pedia muito a ajuda dos professores para fazer os exercícios da apostila para passar no Ifes. [...] Eu gosto da faxina, sempre gostei de fazer, desde pequena em casa , mas eu fico muito cansada, né? Tem dias que dói tudo e fico sem respirar direito. E eu penso que outro trabalho é mais leve, não vai prejudicar tanto minha saúde. E tem também que sempre gostei de estudar também, sempre falei pra meus filhos que é importante (FERNANDA, 53 ANOS).

Então, quando eu coloquei o uniforme que eu entrei aqui, eu falei assim, gente oh, eu queria ficar aqui mesmo. E os professores, né? Maravilhosos os professores, gente agora eu quero estudar aqui mesmo, agora eu acredito que eu tenho condições de estar aqui, pela forma, pelo jeito dos professores ensinarem no Mulheres Mil, aí deu pra eu, né? Pra tirar um pouquinho aquele medo que eu achava que não era capaz, que a gente não tinha capacidade de estar aqui (MARTINHA, 53 ANOS).

[...] pra mim botar uma camisa do Ifes é um troféu, pra mim é um troféu, tá? Mas quem me deu esse troféu, começou com o Mulheres Mil, porque se eu não tivesse o Mulheres Mil não tinha como eu vir pra cá, entendeu? Não tinha como eu me sentir forte, capaz que eu posso estudar aqui, nunca me vi, eu sempre falava: “Meu Deus, um dia eu vou estudar aqui, um dia eu vou estudar aqui” (SUELY, 55 ANOS, GD 2, transcrição, linhas 266 – 271).

Todas elas iniciaram sua escolarização formal entre os seis e os sete anos, faixa etária prevista pela legislação educacional, decorrência, portanto, da percepção da família sobre a importância da escolarização de suas/seus filhas/os. Essa concepção positiva da escola reflete nas suas atuais configurações familiares, porque todas valorizam essa Instituição e reafirmaram a função da escola no sentido de como promoveu a instrução e a socialização de suas/seus filhas/os e para algumas, a de suas/seus netas/os:

Ajudei meus filhos no que eu pude, fora disso eu procurava, aonde eu trabalhava tinha as menina formada, aí quando as coisa apertava eu

pedia elas pra me ajudar, eu levava os trabalho deles, eles passava, explicava pra quando chegar em casa eu ajudar os meus filho (SANDRA, 46 ANOS, GD 1, transcrição, linhas 29 – 33).

[...] então eu comecei a trabalhar lá, eu trabalhava muito e eu consegui dar uma casa pra ele, ter uma casa, e eu paguei uma escola, ele estudava aqui (em uma escola que tinha ali na frente de casa) no Camões, pra ele, ele fez o segundo grau ali e era tipo assim, o que eu recebia eu nunca consegui guardar o dinheiro, mas eu consegui dar uma casa pro meu filho, foi pagar estudo pra ele (ADILZE, 54 ANOS).

Eu tinha que cuidar dos meus filhos primeiro. Ah não, vou estudar e deixar meus filhos abandonados? Não, eu cuidei dos meus filhos, agora uma tá na Itália, uma tá estudando. Olha, esses dias que ela foi me falar que ela tinha feito a inscrição pra fazer um curso aqui, no seletivo, mas ela não fez (a prova), ah, se eu soubesse que você tinha feito inscrição aqui, minha filha, você tinha ido estudar (SUELY, 55 ANOS).

Os seus depoimentos relembram com carinho e saudosismo algumas experiências escolares e descrevem as/os professoras/os, as/os colegas, as brincadeiras e outras percepções desse espaço/tempo que muito se confundem com suas memórias dos tempos infantis e da adolescência. Evidenciamos que as estudantes frequentaram estabelecimentos públicos de ensino e como já mencionados, tiveram seus itinerários formativos, caracterizadas pela descontinuidade nos estudos, especialmente a partir da 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Para completar a segunda etapa do ensino fundamental recorreram aos cursos supletivos ou as escolas de EJA com ofertas educativas no período noturno.

As justificativas que apontavam a respeito das descontinuidades das suas experiências escolares são de vários ordens, conforme destacamos dos seus depoimentos: a necessidade de trabalhar para auxiliar financeiramente no sustento da família; a gravidez precoce e as respectivas obrigações advindas do casamento e da maternidade uma vez que os maridos/companheiros também contribuíram para que não conseguissem retornar à escola; a difícil conciliação trabalho doméstico, trabalho com cuidados dos entes familiares e o trabalho formal remunerado ou o informal; a falta de escola na sua comunidade e a instabilidade familiar. Justificativas essas ancoradas nas múltiplas articulações das marcações sociais de gênero, raça, classe, entre outras, discutidas aqui que caracterizam os desafios dos percursos de escolarização de uma grande parcela das mulheres pobres deste país.

5.2 O RETORNO À ESCOLA E A TRANSIÇÃO PARA O PROEJA

Nesse bloco temático buscamos identificar as tensões e os desafios no percurso formativo dessas mulheres no retorno escolar por meio do curso de qualificação ofertado pelo PMMil e no Proeja. Apontamos como eixos de análise, as narrativas sobre o ingresso no Programa Mulheres Mil e o momento de transição para o Proeja, destacando em específico: a importância do PMMil para as estudantes; o incentivo das/dos docentes nesse processo; a afinidade com os cursos destinados as/aos jovens e adultas/os e os desafios de retorno ao ambiente escolar por meio do Proeja. Ao apresentar uma configuração escolar diferente da oferta do curso de qualificação básica – cursos FIC, os cursos ofertados pelo Proeja vão demandar das envolvidas, um esforço maior para a frequência às aulas e o acompanhamento das atividades escolares diante de múltiplas tarefas que exercem. Nesse momento da conversa, as discentes são enfáticas em afirmar que o ponto alto do PMMil foi a possibilidade de suas inserções nos cursos do Proeja para prosseguimento dos estudos. Destacamos, nesse sentido, as narrativas de duas educandas:

Martinha relata que a atuação dos professores no Mulheres Mil foi fundamental para despertar seu interesse pelos estudos e superar o receio de ter muitas dificuldades nas aulas. Sandra revela que via o lfees com muita distância, como um lugar que ela nunca poderia frequentar, também menciona a importância dos professores que atuam no programa e que despertaram a autoestima e se mostraram acessíveis e dispostos. Para Sandra, o Mulheres Mil a valorizou como mulher dando direito à uma educação que ela não teve oportunidade antes (GD1, interpretação formulada, linhas 79 - 123).

A Lourdinha começa respondendo que o Programa foi a porta do sucesso dela pois foi a oportunidade para conhecer mais pessoas e aprender a lidar com as diferenças. A Suely conta como ficou sabendo do Mulheres Mil e que, a princípio, só uma oportunidade de sair de casa para aprender um pouco já era suficiente para ela. No entanto, a dedicação dos professores foi um grande incentivo para continuar e para, posteriormente, ingressar no Proeja (GD2, interpretação formulada, linhas 1 - 53).

Seus depoimentos são enaltecidos e denotam entusiasmo ao discorrerem a respeito da importância dos Programas - PMMil e do Proeja - em suas vidas. As narrativas das outras educandas seguem no mesmo sentido de reconhecer a importância do curso realizado por meio do PMMil.

5.2.1 Importância do PMMil

As percepções positivas acerca do PMMil coincidem com aquelas encontrados na

publicação oficial que faz a divulgação governamental do Programa: Mulheres Mil: do sonho à realidade (BRASIL, 2011).

Essa publicação desempenha um duplo papel. Primeiramente, é o retorno do governo brasileiro às autoridades canadenses pela parceria que resultou no financiamento para a implantação do projeto piloto nas regiões norte e nordeste. Posteriormente, foi disseminado como política pública, sob a responsabilidade dos IFs para outras regiões do país. E por meio dos depoimentos das próprias contempladas, apresentam de forma favorável a avaliação dessas experiências.

Outra função, é uma resposta às demandas e às pressões dos organismos internacionais no que diz respeito às ações afirmativas promovidas para diminuir as desigualdades de gênero e a discriminação decorrente da extrema pobreza, externalizadas nos diversos documentos e relatórios dos encontros e dos acordos internacionais na dinâmica das relações do Brasil e organismos multilaterais, atrelados aos países desenvolvidos.

Essa positividade em relação ao Programa, perceptível também em muitos trabalhos acadêmicos, é induzida pelo entusiasmo advindo dos depoimentos das estudantes, das/os docentes, das/os gestoras/es e de todas/os que se envolvem na sua oferta. Por atender um público com o perfil já delineado e pela própria dinâmica da proposta curricular e de atividades pedagógicas como o mapa da vida, por exemplo, entramos em contato com histórias de vida ímpares e de superações ainda mais inusitadas, que nos surpreendem a cada momento que passamos a ter convívio diário com as educandas. As narrativas de Sandra e de Martinha, atestam essa visão enaltecida do PMMil;

A Sandra explica que ficou trinta anos fora da escola e que tinha parado por causa da família e da necessidade de trabalhar, [...]. A participante (Sandra) destacou a importância do programa para sua formação social, para compreendê-la enquanto mulher e ter um tempo para si mesma. Em seguida, a Martinha iniciou seu relato ressaltando que suas dificuldades se deram não só por ser mulher, mas também pobre e negra. O Mulheres Mil foi o incentivo que ela precisava para voltar a estudar (GD1, interpretação formulada, linhas 1 - 78).

Isso nos obrigou a exercitar constantemente o afastamento do lugar que exercemos na Instituição para nos ater a uma análise que desse conta das problematizações necessárias para avançar na avaliação do Programa. Foi necessário analisar acerca o Programa na perspectiva da defesa da garantia do direito à educação (CURY, 2002,

2008) e da compreensão política e econômica dessa oferta de qualificação básica, como explicitado por Silva (2011) e Rocha (2011), nos limites permitidos pela sociabilidade capitalista no contexto de país periférico (ANTUNES, 2009).

As narrativas enaltecidas das educandas do Programa, expressos nos trabalhos acadêmicos e nos documentos veiculados de forma oficial pela equipe do MEC e por sua mídia, além das próprias narrativas trazidas pelas estudantes do Ifes, nos levam a reconhecer que essa oferta tem feito deslocamentos importantes no âmbito da vida das participantes, como apontamos no terceiro capítulo. Dentre eles destacamos; a elevação da autoestima, o esforço investido no seu empoderamento, a busca de elevação da escolaridade por meio do retorno à escola e os planos de continuidade para os estudos superiores (RIBEIRO, 2013; OLIVEIRA, 2013; NASCIMENTO, 2015; DUARTE, 2016).

Evidenciamos das narrativas de Sandra e de Martinha, como a elevação da escolaridade por meio do Proeja tem contribuído com os respectivos envolvimento delas na sua comunidade e como esse retorno à escola e nos cursos do Proeja advêm de suas participações no PMMil, fato destacado em outros momentos:

Martinha revela que por causa da idade não acredita que vá conseguir trabalhar em uma empresa, mas que seu objetivo é atuar em sua comunidade dando palestra sobre segurança no trabalho. Ela relata que já atua na comunidade por meio de um fórum de moradores e que ela é uma das lideranças que intermedia as relações entre a comunidade e outras comunidades e entre a comunidade e órgãos públicos. Sandra começa a contar que também exerce um papel de liderança onde mora como coordenadora de uma paróquia, nesse sentido, estudar no Ifes é uma forma de empoderamento e, a partir do próprio exemplo, incentiva que outras pessoas valorizem o estudo e a qualificação (GD1, interpretação formulada, linhas 178 - 244).

O trabalho de Ribeiro (2013) descreve um movimento semelhante de um grupo de participantes do PMMil na criação de um grupo feminista no interior de Goiás. O Grupo de Mulheres Flores de Ingá segundo a pesquisadora, conta com a atuação de mulheres egressas do PMMil e de outras mulheres da região. O propósito, indica a autora, “[...] é discutir temáticas de interesse da comunidade, fomentar e valorizar a cultura local, desconstruir preconceitos, combater a violência, resgatar a autoestima e organizar as mulheres na luta por sua autonomia e emancipação [...]” (RIBEIRO, 2013, p. 121).

Além dos encontros mensais, a autora destaca que o grupo tem ganhado

representatividade na cidade, sobretudo, pela atuação no enfrentamento à violência contra a mulher e pelas contribuições nas atividades realizadas para esse fim. Em 2013 foi oficializada a criação do Conselho de Direitos da Mulher na cidade de Luziânia e o Grupo de Mulheres Flores de Ingá não somente integra o Conselho, como participou do seu processo de formação.

Vale lembrar que esses deslocamentos são objetivos estabelecidos pelas diretrizes do PMMil e contemplados nos documentos oficiais que embasam o Programa. Porém, é necessário problematizar os resultados dessa política para que os aspectos que transitam pela subjetividade das envolvidas, como os apontados até agora, não prevaleçam nas avaliações do Programa e obscureçam a necessária mudança na condição de vulnerabilidade social e econômica que predomina na vida desse público¹³⁷.

Como indica o perfil que foi delineado das estudantes no início dessa seção, o público feminino, que o Programa alcança, vive historicamente uma realidade marcada pelos processos de exclusão e de precariedade de toda ordem, que reflete também na sua inserção no mundo do trabalho. Esse perfil não difere do público alvo que demanda a EJA e o Proeja com o qual nos deparamos aqui no *Campus Vitória*.

Ao nos determos nos documentos que subsidiam o PMMil e em suas propostas de operacionalização nos diversos IFs¹³⁸, podemos inferir que o Programa trabalha com a lógica de oferecer qualificação profissional básica, também chamada de cursos FIC, sem a perspectiva integrada ao ensino fundamental ou médio para efetivar a elevação da escolaridade de jovens e adultos/os, diferentemente da proposta do Proeja¹³⁹. Apesar de evidenciar a possibilidade de elevação da escolaridade, não é considerada uma obrigatoriedade para a sua oferta.

Os cursos do PMMil não diferem dos ofertados para o público da EJA, a exemplo do Pronatec, entre tantos outros elencados no terceiro capítulo: são de caráter

¹³⁷ Oliveira (2013), denuncia que não houve avanço nas diretrizes do PMMil ao analisar os documentos norteadores do Programa desde o início de sua implantação, e, mesmo com a sua inserção no Pronatec/Mulheres Mil, que obrigou uma reformulação nessas diretrizes, as mudanças foram de ordem operacional e não conceitual.

¹³⁸ Constatação feita também por meio dos sites dos IFs que apresentam suas propostas de oferta para o Programa e os resultados alcançados.

¹³⁹ Destacamos aqui as experiências relatadas por Lucindo (2013) e Batista (2011) que mostram o processo de implementação do Proeja-FIC em dois municípios do Espírito Santo em parceria com o Ifes. Os dois trabalhos apontam a não efetivação da proposta em sua plenitude.

assistencialistas, aligeirados, compensatórios e instrumental, apresentam pouca relação com a realidade das comunidades nas quais as participantes residiam e quando essa relação se estabelece, há o reforço dos aspectos da divisão sexual do trabalho já que estão vinculados às “habilidades femininas” e à inserção das mulheres em setores que não exigem qualificação (YANOULAS, 2003; FREITAS, 2016).

Nesse sentido, a maioria das trabalhadoras não está sendo capacitada para ocupar postos de trabalho melhor remunerado que exigem preparo para lidar com alto padrão de tecnologia, a exemplo do trabalho complexo. Os cursos enfatizam a formação para o trabalho simples, em condições precarizadas, com baixa remuneração e com tendências para a informalidade e subempregos. Para essas estudantes, então, se oferece uma educação profissional pontual e instrumental, sem relação com a elevação da escolarização. Reforçam do “modelo feminino”, impregnado na sociedade sobre as funções da mulher nas esferas produtivas e reprodutivas. Essa lógica de oferta de qualificação contribui para o acesso limitado ao seu empoderamento social e sua inserção no mundo do trabalho.

De acordo com nosso estudo no cap. 3, a oferta de cursos de qualificação tem sido alvo de críticas por parte das/os pesquisadoras/res do campo de estudo Trabalho e Educação e dos movimentos de EJA, por entenderem que essas políticas educacionais acabam por promover uma inserção precária e instável em trabalhos desqualificados, de modo que as desigualdades não só continuam, mas tendem a aprofundar a exclusão e a marginalização desse público. Situam-se assim e porque na contramão do fortalecimento da oferta de escolarização para a classe trabalhadora que permeia as concepções de educação com ênfase na formação humana integral, tal qual propõe o Proeja.

Frigotto (2007) explicita que essa oferta educacional acaba por não preparar satisfatoriamente as/os trabalhadoras/es “nem para as exigências profissionais, nem para o exercício autônomo da cidadania” (p. 1140), além de desconsiderar a efetivação do direito à educação. Denuncia ele

A educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica, nunca se colocou como necessidade e sim como algo a conter para a classe dominante brasileira. Mais que isso, nunca se colocou, de fato, até mesmo uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores, a fim de prepará-los para o trabalho complexo que é o que agrega valor e efetiva competição intercapitalista (2007, p. 1135, 1136).

Kuenzer (2006) coaduna com essa análise exposta por Frigotto e afirma que desde o início dos anos 2000, a relação entre qualificação e mercado ocorre na perspectiva da “dimensão subordinada das políticas de inclusão”, que produz em relação ao mercado uma exclusão includente e, em relação à educação, uma inclusão excludente. A autora nos esclarece que

Do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força das políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência. Em resumo, do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados por meio da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de educação profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente (KUENZER, 2006, p. 880).

Nas concepções das estudiosas do campo dos Estudos Feministas, essas ofertas de cursos de qualificação na versão FIC, por meio do PMMil, reforçam as denúncias de Yannoulas e Sampaio (2001), sobre o reflexo da “constituição da subjetividade feminina” na escolha das profissões ou das ocupações que vão considerar as condições de vida e de trabalho das mulheres para condicionar essa oferta nas mesmas “[...] lógicas dos espaços públicos e privados” (2001, p.74). As autoras concluem que trabalho profissional e projeto familiar tendem a ser mais compatíveis para as mulheres que se inserem em áreas ocupacionais tradicionalmente femininas, devido, historicamente, à forte herança patriarcal presente na sociedade capitalista.

Temos em conta a importância do Programa na vida das estudantes, como afirmado no cap. 03 e reiterado pelas integrantes no movimento da pesquisa empírica. Reconhecemos os deslocamentos feitos pelas discentes para avançarem no processo de escolarização, entre outras questões subjetivas narradas por elas, mas ao nosso ver o PMMil, da forma como vem sendo ofertado, reforça mais uma vez as assimetrias de gênero que temos denunciado.

5.2.2 Incentivo das/dos docentes

Nessa fase dos GDs se torna de muita relevância, nas narrativas discentes, o papel das/dos educadoras/es nas experiências educativas no PMMil e no Proeja no Ifes. Em consonância com outros trabalhos que destacam questões tais como: o pertencimento ao IFs, o acolhimento feito pela equipe multidisciplinar, a assistência estudantil, entre outras para avaliar positivamente essa oferta em âmbito nacional, a importância das/os docentes mostrou ser positivo e relevante:

Martinha relata que a atuação dos professores no Mulheres Mil foi fundamental para despertar seu interesse pelos estudos e superar o receio de ter muitas dificuldades nas aulas. Sandra [...], também menciona a importância dos professores que atuaram no programa e que despertaram a autoestima e se mostraram acessíveis e dispostos (GD1, interpretação formulada, linhas 79 - 123).

A Suely conta como ficou sabendo do Mulheres Mil e que, a princípio, só uma oportunidade de sair de casa para aprender um pouco já era suficiente para ela. No entanto, a dedicação dos professores foi um grande incentivo para continuar e para, posteriormente, ingressar no Proeja (GD2, interpretação formulada, linhas 1 – 53).

Foi [falando que pode viajar] um incentivo para curso Guia de Turismo), e outra foi que os professores, tem o Hudson e tinha um outro lá que a gente já conheceu no Mulheres Mil, que continuaram com a gente e tipo assim, eles tem uma fala muito boa também e um incentivo ótimo na maioria dos professores que eu tive contato, né? (ADILZE, 54 ANOS).

Ao organizar a oferta do PMMil, optamos em trazer para compor a equipe as/os docentes que também atuavam no Proeja. Destas/es, muitos já traziam suas experiências de trabalho com o público da EJA desde as turmas iniciais quando da implementação da modalidade na Instituição. Posteriormente, outras/os profissionais foram compondo o grupo no momento de reorganização da proposta pedagógica para implementação do Proeja, à medida que a Instituição se adequava à nova legislação e ao arcabouço legal e teórico do Programa.

Apresentado já por Scopel *et al.* (2015), essa experiência prévia do grupo de docentes e da equipe multidisciplinar, composta por funcionárias/os técnicas/os-administrativas/os, assistente social, psicóloga e pedagogas envolvidas com os sujeitos da EJA, revelou-se acertada quando detectamos as especificidades e as singularidades desse público no que diz respeito às questões étnico-raciais e geracionais, de escolarização e de experiências de vida e de trabalho e até mesmo à

formatação específica desse curso de qualificação notadamente dedicado às mulheres.

Nos posicionamentos a respeito das fragilidades e ambiguidades do PMMil, dentre muitas, trazemos um fato que aconteceu durante a implementação do Programas no *Campus*. A perspectiva binária de gênero, que persiste ainda hoje nos documentos oficiais, exclui outras identidades. A exemplo do caso de Cacá, que, por ser travesti, não teve sua matrícula aceita em um curso do PMMil, pelo sistema operacional da Setec.

O ocorrido mostrou a contradição de um Programa que visa a inclusão e serviu como ferramenta de exclusão. É preciso destacar o esforço da gestão local, junto à Direção do *Campus* e aos representantes dos direitos humanos no Estado para que a estudante tivesse o direito de frequentar o curso, no entanto, a morosidade do processo e a visão gênero que oficialmente predomina na estrutura do Programa acabou por ser mais forte e a discente desistiu da matrícula (DIÁRIO DE CAMPO, 2012).

Hoje o espaço da Coordenação do Proeja¹⁴⁰ conta com a lotação de 23 professoras/es e agrega o curso técnico Guia de Turismo. Esses educadores são responsáveis pelo atendimento a esse curso tanto nas disciplinas de conhecimentos gerais, como das áreas específicas de profissionalização. Essas/es docentes, imersas/os na tarefa político-pedagógica com esse grupo estudantil, estão em constante processo de reflexão e problematização de suas práticas pedagógicas e avaliativas para darem respostas às necessidades e às especificidades de cada turma do Proeja¹⁴¹, experienciando o duplo movimento de ensinar e de aprender sustentado pelas concepções defendidas por Freire (1996).

Essa tarefa de repensar suas *práxis* político-pedagógica, a relação dialógica entre educadoras/es e as/os discentes, na perspectiva freireana e os deslocamentos

¹⁴⁰ Ressaltamos outra vez que o Proeja oferta os cursos técnicos de Segurança de Trabalho e Metalurgia e o curso de qualificação cadista para a Construção Civil em parceria com as respectivas coordenações dos cursos e as/aos professoras/es do Proeja, nesses cursos atuam somente na área de conhecimentos gerais de acordo com sua formação. As áreas técnicas são atendidas por profissionais das respectivas coordenadorias de cursos técnicos.

¹⁴¹ Além de contar com professoras/es mestres e doutores, nove das/os docentes lotados no Proeja do *Campus* Vitória participam da rede Obeduc, cinco delas/deles como bolsistas e tem como ações desenvolver práticas educativas diferenciadas para as/os estudantes.

empreendidos pelas/os educadoras/es do Proeja no *Campus* Vitória, foi alvo do olhar de Scopel (2017, p.29):

A partir das análises advindas dessas práticas, principalmente dos planejamentos coletivos, das reuniões pedagógicas intermediárias, bem como dos relatos que trazemos do diário de campo, foi possível inferir que alguns docentes passaram a exercitar, em uma relação dialógica, a reflexão sobre as suas práticas, de forma a assumir uma postura de preocupação com o saber que produzem na relação pedagógica com os discentes.

Nesse sentido, o fazer das/os educadoras/es do curso Guia de Turismo do Proeja, busca se afastar da concepção da educação bancária¹⁴², hegemônica nas escolas brasileiras e ainda muito enraizada nas nossas formações enquanto docentes e exercita os princípios da educação libertadora, conforme as conceituações apresentadas na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2010) e que o educador retoma em muitas outras obras.

Nessas reflexões, explicitamos sobre a formação do professor da EJA e do Proeja, e que já foi exaustivamente analisado, que do ponto de vista legal, a LDB nº 9.394/1996, o Parecer CEB nº. 11/2000 e o Documento Base do Proeja (2007) indicam a autonomia das/dos docentes na implementação de currículos que contemplem as múltiplas realidades culturais e socioeconômicas e os processos de aprender das/os estudantes trabalhadoras/es.

Corroborando o que traz Vitorette (2014) ao discutir as ambiguidades do Programa e sua relação com os IFs, especificamente, sobre as condições objetivas para a implantação do Proeja, também é válido retomar as articulações da políticas de formação continuada e de acompanhamento desta implantação que ofereciam as/aos profissionais envolvidas/os, bem como os subsídios teóricos e metodológicos necessários para atuação no Programa em parcerias com as universidades que no nosso contexto hoje se consubstancia no *Campus* Vitória e Ufes.

5.2.3 Afinidade com os cursos do Proeja

Outro ponto discutido tanto nos GDs quanto nas entrevistas foi sobre a inserção das estudantes no Proeja o como elas percebem os cursos oferecidos e a Instituição como um todo. Suely é enfática acerca da importância de ser estudante do Ifes e na

¹⁴² Diários de campo (2015; 2016).

construção de sua narrativa evidencia-se um discurso corrente acerca do papel da Instituição no imaginário das/os capixabas e que são corroborados pelas/os gestoras/es, docentes e demais estudantes: “É muito bom ali (falando do Ifes), as portas se abrem pra você, eu falo, eu sempre falo assim, o Ifes é como um Senac você pegou um diploma do Senac você tá empregado e no Ifes também” (SUELY, 55 ANOS).

Josy, é outra estudante que afirma seu prazer em frequentar a escola: “Eu gosto muito de vir para cá (para o Ifes). Venho até mais cedo quando eu posso. Antes só pra andar pela escola. Agora vou direto para a biblioteca estudar, ir para a internet, quando funciona quando consigo lugar e fazer as atividades (JOSI, 46 ANOS) A narrativa de Fernanda avança nas justificativas da escolha que fez do curso na escola:

Uma fase boa (sobre as aulas no Proeja), eu aprendi a trabalhar em equipe, respeitar os outros com suas ideias e com o debate chegar a um jeito único de apresentar o trabalho, né? Representa muito para mim, possibilidade de entrar no mercado com diploma de técnico que hoje é o que a empresa pede e isso garante um emprego bom, tá sendo muito procurada pela mulher, devido ao mercado de trabalho e elas agarram essa chance de emprego, bom salário e de estabilidade (FERNANDA, 53 ANOS).

Ao nos depararmos com os depoimentos entusiasmados a respeito do PMMil e de suas inserções no Proeja, fizemos o exercício de revisitar a oferta inicial da EJA na Instituição em 2001. Ao analisar esse percurso da EJA no *Campus* Vitória, por meio dos registros feitos em atas¹⁴³ e outras fontes documentais (ANEXOS C e D) e pelos depoimentos das educandas, docentes e gestoras/es trazidos por Ferreira (2012) e Chilante (2013), encontramos evidências e relatos marcantes que desqualificam o público da EJA nesta unidade de ensino e marcas de discriminação à presença desse público estudantil na escola tanto no início de sua oferta em 2001, por meio do Emjat quanto nas ofertas mais recentes do Programa (OLIVEIRA, 2008; VIEIRA, 2012). Hoje, em virtude do monitoramento da coordenação colegiada do Proeja e da ressignificação das reuniões pedagógicas¹⁴⁴, as narrativas de desqualificação das/os estudantes do Programa são mais sutis, apegam-se a fatores como rendimento

¹⁴³ No caderno de atas do Emjat que compreende os períodos de 26/03/2002 até 07/05/2004, foram encontradas várias descrições que reafirmam a resistência dos servidores em aceitar os sujeitos da EJA na instituição.

¹⁴⁴ Como as reuniões intermediárias hoje são feitas de forma coletiva (SCOPEL, 2012) evidenciamos poucas indicações nesse sentido.

escolar e assiduidade para justificarem seus argumentos.

A inserção das/os representantes dos segmentos da população de baixa renda, nesta escola, não se deu por iniciativa de uma filosofia institucional, apesar das suas origens e objetivo no momento de sua criação. Na atualidade, essa inserção é decorrente das prescrições legislativas e da ação indutora e contestatória de grupos sociais envolvidos com EJA e por programas de inclusão social do governo federal. Cotidianamente, de forma velada e sutil e outras vezes, de forma devastadora e escancarada, as marcas do “não lugar” dessas/es estudantes são expostas (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Essas reflexões nos remetem, aos estudos no âmbito da História da Educação brasileira, que evidenciam que ao longo do século XIX, momento do processo de institucionalização da escola no nosso país, diversas foram as discussões da elite política sobre como se daria a inserção das “camadas inferiores da sociedade”, (LOBO, 2008), quais sejam: “homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos, nos processos formais de instrução” (SOARES; GALVÃO, 2004, p. 260), para que pudessem contribuir com o desenvolvimento nacional.

Essas reflexões também trazem à tona, práticas de exclusão em épocas mais recentes dessa escola em questão. Nas primeiras décadas do século XX, quando a Instituição se denominava Escola de Aprendizes e Artífices, as/os educandas/os eram marginalizadas socialmente e expulsos do ambiente escolar por não possuírem “pendor para o ofício” ou por “não demonstrarem vocação” para o ofício, conforme relata Pinto (2006, p. 05) ao examinar os registros das fichas escolares das décadas de 1920 a 1960. Diante dessas posturas, coadunamos com o autor que a “Instituição traz do seu passado” e ainda mantém, pode-se acrescentar, “práticas seletivas que se tornaram naturalizadas em seu cotidiano pedagógico” (2006, p. 05).

Tal cultura escolar, ainda sedimentada na concepção de formação do trabalhador pelo modelo tecnicista mercadológico (OLIVEIRA; PINTO, 2012), caracterizada anteriormente, agravou-se pela expansão da Rede Federal e pela conseqüente necessidade de ampliação dos quadros de profissionais, com a contratação de um número elevado de profissionais. Muitas/os bacharéis não licenciadas/os, têm ingressado na carreira docente sem a formação pedagógica adequada e sem perspectiva de uma formação continuada desenvolvida pela Instituição.

Esse panorama, de acordo com Scopel (2017), torna a situação ainda mais latente e complexa, quando se trata da formação pedagógica das/os educadoras/es para o trabalho com jovens e adultas/os. Não restam dúvidas que temos um grupo de professoras/es que avança em suas práticas pedagógicas como destacamos aqui corroboradas com as análises feitas por Scopel (2017), entretanto, ainda temos caminhos a serem trilhados na garantia desses processos educativos para os sujeitos da EJA na Instituição.

5.2.4 Dificuldades para retorno ao ambiente escolar

Nas inferências que fizeram a respeito dos desafios para retomar à escola, as argumentações caminham em diversas direções, que muitas vezes se entrecruzam. As alegações são: falta de base para acompanhar as aulas, por terem ficado tanto tempo fora da escola, já que os conteúdos necessários estavam defasados. O cansaço físico e a dificuldade de conciliar o trabalho doméstico e de cuidados e mesmo o trabalho remunerado ou informal, com o ritmo de estudo, foram outras questões colocadas. A dificuldade de fazer o processo seletivo, pela exigência de conhecimento escolar, que acreditavam não ter pleno domínio, muitas já tinham passado por essa experiência em épocas anteriores, sem sucesso. A inexistência de creche para deixar as filhas/os e netas/os/, a falta de apoio do marido e dos filhos e da família em geral, também são lembrados.

São reveladores, neste segmento das entrevistas, os conflitos das mulheres-estudantes-trabalhadoras em relação à pressão familiar, seja de filhos e principalmente do marido ou das condições objetivas da vida de cada uma. Narram elas: “[...] a dificuldade mesmo foi a família, o esposo, a casa e tem também o raciocínio que é difícil” (FERNANDA, 53 ANOS); “E o marido não quer saber se você vai pra escola, ele quer chegar em casa, encontrar comida pronta, a roupa lavada, o café na mesa, a casa arrumada” (SUELY, 55 ANOS, GD2, transcrição, linhas 216 – 218?). Outros fragmentos compõem essas narrativas:

[...] como mulher a gente tem, um certo, determinado ponto você avança, mas tem coisas que é difícil, então se tornou difícil eu ir pra casa, trabalhar em casa, ser aquela mãe, ser aquela avó, estar no serviço partilhando, é... fazendo todas aquelas atividades sem eu mesma estar sendo eu. [...]o mais pesado foi que eu tive que aprender a dormir três a quatro horas de sono só, não tirar mais. Aí... sabe, dá aquele desequilíbrio também, físico, na gente e eu consegui, graças a Deus a vencer essa etapa (SANDRA, 46 ANOS).

Tem dias que fico com as crianças. Minha filha também é faxineira. E para ajudar ela eu fico com elas. São pequenas e tenho que buscar na escola e não posso deixar sozinha. Tem o conselho tutelar que fica ameaçando ela para tomar as crianças porque o ex marido dela deu queixa dela. (suspiro). Vou levando então, vou às vezes e sempre tenho muita falta (JOSI, 46 ANOS).

Segundo as análises de Nader (2007, p. 12) “[...] a mulher, ao se casar, tem por obrigação não desejar algo mais do que ter a sua família. [...] Ao se casar, a mulher recebe uma carga de responsabilidade e, para conservar-se bem casada, deve promover uma mudança radical em seu comportamento”. Aos poucos seus anseios de escolarização vão desaparecendo diante dos múltiplos papéis impostos pelo casamento, ou seja, responsável pelo trabalho doméstico e de cuidados. O que se torna fator impeditivo para seu retorno à escola, conforme constatamos em seus depoimentos.

Os estudos que contemplam essa temática reconhecem que, no momento, em que as mulheres passaram a ocupar o espaço das atividades profissionais fora do lar, isso acarretou acréscimo nas suas atividades já desempenhadas na esfera reprodutiva, uma vez que essa mudança não foi acompanhada de implementação de uma estrutura de assistência à infância, como escolas integrais e creches e de assistência a/ao idosa/o, como os asilos e as casas de repouso. O companheiro/marido também não assumiu sua responsabilidade para o desempenho das atividades domésticas e do cuidado com os entes familiares (BRUSCHINI, 2008; MIGUEL; BIROLI, 2014) e quando o fazem é de forma seletiva. Cisne (2013) apresenta dados do IBGE do ano de 2011 que comprovam a pouca participação masculina com os afazeres domésticos¹⁴⁵. Os dados do IPEA de 2014 apontam também poucas alterações nesse sentido.

Bruschini (2008), ao coordenar uma pesquisa para entender a articulação entre trabalho e família urbana de baixa renda, detectou um “avanço” nas relações de gênero, no que concerne à divisão sexual de trabalho no meio familiar. Os homens, segundo a autora, participam de alguma forma do trabalho doméstico. Afirma que das inúmeras atividades que se escondem na “rubrica de afazeres domésticos”, algumas

¹⁴⁵ Cisne (2013) chama a atenção nessa discussão da divisão sexual do trabalho que essa mesma lógica é reproduzida em muitas relações homoafetivas. Ressalta inclusive a persistência da ideologia heteronormativa-patriarcal que é incorporada e reproduzida também pelas mulheres, mesmo sem a presença direta de um homem (p. 133).

delas contam com certa participação masculina:

A natureza peculiar de cada item contido no extenso rol dos afazeres domésticos, portanto, determina, em certa medida, a forma assumida pela distribuição de papéis na família e explica porque os homens, quando participam da vida doméstica [...] tendem a fazê-lo, de preferência, nas tarefas mais valorizadas, naquelas que são realizadas fora dos limites da casa ou naquelas já rotuladas de “masculinas” pela sociedade (BRUSCHINI, 2008, p. 72).

Essa situação descrita pela pesquisadora, de apoio às atividades domésticas e de cuidados, mesmo de forma periférica, não foi encontrada na relação dos maridos/companheiros com as mulheres depoentes. Pelo contrário, não houve nenhum apoio e nenhuma ação, seja na ajuda com o trabalho doméstico e de cuidados, seja no incentivo verbal, para o seu retorno aos estudos. Essa decisão de retornar à escola, dar prosseguimento aos seus estudos e fazer a conciliação entre fazeres domésticos e de cuidados, trabalhos remunerados e atividades escolares, foi um empenho pessoal, uma decisão solitária e de autodeterminação de cada uma, impulsionada por sua participação no PMMil.

A centralidade do trabalho nas vidas das estudantes já foi pontuada por nós, e corroborada por outras/os pesquisadoras/os. Retomamos essa discussão a partir de suas narrativas que vão compor as justificativas apontadas por elas dos desafios para seu retorno escolar. Essas atividades que ainda exercem hoje como atividade informal e que algumas delas nem consideram como trabalho, é que mantém economicamente a família, como é o caso de Sandra, Martinha, Mônica e Suely. Há, ainda a própria responsabilidade com as tarefas domésticas e de cuidado com a família como é o caso de todas elas, o que causa problemas nos seus processos de escolarização. A assiduidade, a pontualidade às aulas e o desempenho escolar são comprometidos pelas demandas de tais atividades.

Nos nossos registros do diário de campo das reuniões intermediárias e finais do Proeja, que são feitas semestralmente, os problemas trazidos pela dificuldade de assiduidade e de pontualidade das/os educandas/os são correntemente postas/apontadas pelas/os docentes. Mesmo as/os que trabalham há mais tempo com as turmas do Proeja levantam a problemática nas reuniões intermediárias. Em algumas turmas, notadamente nas iniciantes, as/os estudantes justificam seus problemas, explicam o contexto em que ocorrem tais dificuldades de pontualidade e de assiduidade; em outras turmas mais avançadas nos cursos, predomina o silêncio

das/os discentes.

No cotidiano das reuniões em que ocorrem a finalização dos trabalhos letivos com a aprovação ou retenção das/os educandas/os, nos deparamos com docentes que reprovam as/os estudantes por causa da baixa frequência devido, entre outros motivos, também à dificuldade das/os estudantes de chegarem no horário estabelecido pela Instituição, mesmo que tenham chegado para a segunda aula. São momentos tensos em que as gestoras do Proeja trazem à baila as histórias de vida de cada estudante e apresentam as possíveis justificativas para tal.

A partir das defesas algumas/alguns profissionais docentes levam em consideração os argumentos apresentados e aceitam que as faltas sejam abonadas e retiradas, desde que sejam registradas em ata que a decisão foi aprovada pelo Conselho e comunicado a/ao estudante de onde partiu tal decisão e que a pedagoga se comprometa a fazer a alteração no sistema acadêmico.

Outras/os professoras/es não aceitam os argumentos trazidos pelas gestoras e as retenções, por reprovação ou dependência, são aplicadas, até mesmo para as/os estudantes que conseguiram a nota mínima para sua aprovação. Importante apontar que essa discussão dos tempos escolares foi pautada em 2009 pelos próprios discentes no II Encontro dos Estudantes do Proeja, momento em que a comissão para a revisão do projeto do curso de Segurança do Trabalho apresentava os trabalhos para a comunidades escolar (DIÁRIO DE CAMPO, 2009).

Diante de tais questões recorrentes semestralmente nos conselhos de classe, a gestão do Proeja tem estado atenta à organização do horário acadêmico em cada semestre para que a disposição das aulas leve em consideração a problemática de pontualidade que, conseqüentemente, acarreta reprovações, retenções e baixa assiduidade, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem. No turno vespertino, muitas vezes é possível fazer as alterações no próprio horário da turma. Assim as aulas, em alguns períodos, iniciam uma hora mais tarde em relação ao horário previsto oficialmente na escola. Registramos que mesmo constando na ata desse encontro das/os estudantes do Proeja em que a problemática foi exaustivamente explorada pelas/os educandas/os, esse monitoramento tem que ser feito todo o semestre, antes do início do próximo período letivo.

No noturno não há muito o que fazer em relação à mudança de horário de entrada e

saída, devido as dificuldades de deslocamento para suas residências. Um número considerável desse grupo estudantil mora na região da Grande Vitória, em bairros periféricos distantes da capital, essas/es estudantes são usuárias/os de transporte público e dependem dos horários praticados pelas empresas de ônibus.

A estratégia se volta, assim, para averiguar quem são as/os educadoras/es selecionadas/os para as primeiras aulas e fazer as negociações necessárias para mudar a/o profissional ou até mesmo o horário da oferta da disciplina, o que vai depender do “histórico” de tal profissional em relação às turmas do Proeja. Como detectado por Scopel (2017) encontramos docentes atentas/os e solidárias/os que reconhecem as tentativas, às vezes frustradas, do estudante trabalhador em conciliar o tempo do trabalho, da família e da escola.

Outra ação empreendida pela gestão do Programa, semestralmente, é o monitoramento que se faz acerca das/dos professoras/es que são indicadas/os pelas coordenadorias parceiras do Proeja. É de praxe encaminhar para as turmas do Proeja, profissionais sem nenhuma identidade com a oferta para jovens e adultas/os e/ou docentes substitutas/os que desconhecem totalmente a modalidade.

Essas negociações apontadas são feitas semestralmente, como indicado, o que gera sempre uma maior demanda de trabalho, em que os conflitos e os tensionamentos estão sempre latentes gerados entre a gestão escolar dos cursos técnicos e a gestão do Proeja. Nosso intuito é na defesa do atendimento às especificidades desse público estudantil e à adequação dos tempos e dos espaços escolares para atender as/os jovens e as/os adultas/os, amparados pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

Scopel (2017) também enfatiza essas situações descritas. Como explicitado, são recorrentes nos conselhos de classe do Proeja e denuncia que a escola ainda mantém uma forma de organização dos tempos rígida e não se arrisca “[...] a experimentar outra dinâmica escolar o que [...] acaba por impossibilitar, se não do ponto de vista burocrático e jurídico, mas na prática, que jovens e adultos trabalhadores tenham acesso à educação” (SCOPEL, 2017, p. 153). Ainda com essa problemática em vista, a pesquisadora traz outra denúncia em relação as atuais normatizações do regimento

escolar no que se refere a denominada frequência global¹⁴⁶:

[...] o que se tem previsto no âmbito da Pró-reitoria de Ensino do Ifes é um endurecimento da norma com a implantação da frequência global, a partir de 2017, no *Campus* Vitória, a ser observada como critério de aprovação para todos os educandos dos cursos técnicos. Isto significa o apego a uma racionalidade técnica, que prevalece comprometendo os movimentos de abertura para a construção democrática de estratégias inclusivas e menos desiguais, apropriadas para atender aos segmentos dos trabalhadores. Mesmo com todas as problematizações levantadas pela coordenadoria do Proeja junto à Reitoria, não houve sensibilidade para considerar o fato de que o Proeja possui uma especificidade, que demanda um olhar diferenciado sobre as condições de acesso, o que possibilitaria que os educandos possam permanecer e concluir seu percurso formativo com qualidade (SCOPEL, 2017, p. 153).

A partir do exposto, já nos antecipamos que as discussões e as deliberações das reuniões dos Conselhos de Classe para finalizar os semestres, serão ainda mais problemáticas e conflituosas na luta empreendida cotidianamente pela gestão local do Programa em relação a permanência e ao êxito das/os discentes do Proeja. Destacamos que a direção do Ifes, não dimensionou o impacto dessa medida nos cursos noturnos com predominância de estudantes trabalhadoras/es com jornadas de trabalho, muitas vezes além da fixada pela legislação trabalhista, o que dificulta sua rotina escolar, diferentemente do público dos cursos diurnos.

Inclusive, temos que destacar, que essa medida vai na contramão das ações empreendidas desde 2013 pelo MEC, que envolveu toda a Rede Federal, constituindo grupos de trabalho para estudos e pesquisas e que culminou em 2015 com a criação da Comissão Permanente de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito. A partir desse movimento, coube aos IFs a criação de um Plano Estratégico em conjunto com a Comissão e supervisionado pela gestão de cada instituição, que, por meio de comissões locais, objetivava acompanhar e monitorar os dados relativos a não permanência das/os educandas/os e elencar as diversas variáveis e causas do fenômeno da expulsão. Tomamos aqui a perspectiva de Freire (2000a), como também as estratégias e as intervenções feitas para minimizar essa problemática a partir da ótica organizacional, pedagógica e política da escola.

¹⁴⁶ Assim discorre o artigo 74 da Regulamento da Organização Didática de 2015: Serão considerados na verificação do rendimento dos estudantes a frequência e a apuração da nota. § 1º Estará aprovado o estudante com frequência igual ou superior a 75%, do total de horas ministradas de cada período letivo e apuração de nota final maior ou igual a 60 pontos em cada componente curricular (IFES, 2015).

Essa problemática do trabalho, como vimos, representa para as/os estudantes do Proeja no Ifes, momentos de tensionamentos com as atividades que compõem a rotina de todas/todos. Notadamente para as mulheres, essa problemática toma uma dimensão ainda mais complexa. Os Estudos Feministas evidenciam que o controle direto que têm os homens na família brasileira, ainda com nítidas características patriarcais, conforme denúncia neste estudo, faz com que os afazeres domésticos e os de cuidados além de serem responsabilidades das mulheres, por sua vez, condicionam a sua participação nos postos de trabalho e nos percursos escolares, já explorados por nós trazendo as reflexões acerca dessa relação entre trabalho – escola. Cisne (2013) indica ainda mais um fator que expõe a exploração que a mulher sistematicamente sofre. Para ela,

A apropriação do tempo das mulheres está radicalmente vinculada à responsabilização feminina pela reprodução social, em especial, por meio do trabalho doméstico e do cuidado com todos os membros da família [...] demandando atividades quase ininterruptas que acarretam, por sua vez, uma grande sobrecarga física às mulheres. O que reflete diretamente na sua saúde, inclusive, a mental (CISNE, 2013, p. 151).

Acrescentamos também que as funções desenvolvidas por elas nessas circunstâncias, estão em grande parte, relacionadas às atividades que se constituíram historicamente também, em prolongamentos dos trabalhos domésticos e de cuidados e que configuram atualmente em atividades precarizadas ou inseridas na informalidade, sem garantias ou direitos trabalhistas assegurados (ANTUNES, 2009) e agravados, na atualidade, pela desmonte das legislações trabalhistas e previdenciárias empreendidas pelo atual governo, após o *impeachment* da presidenta Dilma.

Ao refletir acerca das especificidades que caracterizam o mundo do trabalho feminino na perspectiva de uma sociedade patriarcal como a nossa e ter acesso às histórias de suas lutas cotidianas enquanto estudantes trabalhadoras, o retorno à escola por meio dos cursos técnicos do Proeja toma uma relevância ainda maior. O que se tem exposto é que não é só a garantia do direito à educação em espaços historicamente interdito às mulheres, como foi por algum tempo no Ifes, evidenciados pelas fontes históricas. Esse retorno possibilita também, o acesso à qualificação profissional em cursos a outras áreas de atuação que fogem aos que tradicionalmente são ofertados e esperados por elas.

Os estudos de Yannoulas (2003) sobre mulheres e mundo do trabalho nos alertam

para essa segmentação ocupacional no Brasil. Segundo ela, essa segmentação é das mais acentuadas, concentrando-se o trabalho feminino em poucas atividades do setor de serviços: serviços pessoais, administração pública, saúde, educação, alimentação, serviços comunitários, comunicações. Nesse sentido, em um dos seus trabalhos com a parceria de Sampaio (2001), ela aponta que:

[...] 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 (YANNOULAS; SAMPAIO, 2001, p. 82).

Ao refletir sobre o papel da escola na vida dessas estudantes e sobre os percursos escolares obstaculizados ao longo de suas existências podemos inferir o valor positivo que dão à educação. Mesmo que para cada uma, a escola tenha sido um sonho a ser alcançado, só foi possível seu retorno a ela na medida que suas filhas e filhos foram crescendo e liberando-as do trabalho doméstico e do cuidado. Acreditam que os esforços investidos resultarão em determinados benefícios o que as fazem persistirem, apesar das dificuldades detectadas para a sua permanência e na obtenção de êxito nas experiências de escolarização no Proeja.

Essa perspectiva positiva a respeito da escola, que depreendemos de suas conversas, Leão (2006) denomina de “integração subjetiva com o mundo escolar”. Esse autor, traça uma tipologia que nos auxilia na compreensão dos elementos que emergem das narrativas das educandas em questão. Suas percepções e motivações com a instituição escolar, articularam as três dimensões que nos apontam o referido autor: “o sentido da utilidade dos estudos, a integração com a vida escolar e a identificação subjetiva com os estudos” (LEÃO, 2006, p. 39).

Essas dimensões, a nosso ver, são impulsionadoras para que as estudantes, diante de tantas discontinuidades e obstáculos, persistam e insistam em permanecer na escola e consigam avançar nos seus estudos no Proeja, mesmo em condições tão adversas, conforme indicam os estudos sobre o Programa no Ifes (SCOPEL, 2017; ZEN, 2017; ZANETTI NETO, 2016) e nos registros comprobatórios do diário de campo que têm sido compartilhados neste estudo.

5.3 SIGNIFICADO DE ESTAR NO PROEJA E NO IFES: PERSPECTIVAS E

EXPECTATIVAS

Nessa seção nos deteremos na discussão a respeito do eixo de análise em que as interlocutoras explanam a respeito das perspectivas e das expectativas de estar no Proeja e no Ifes. Para tal intento, o alvo de reflexão envereda por dois caminhos: o primeiro diz respeito aos desafios e aos tensionamentos que cercam a presença do público jovem e adulto trabalhador na Rede Federal, que de alguma forma temos delineado aqui no que se refere ao ingresso, permanência e êxito dos processos de escolarização. No segundo, embora imbricados, destacaremos o papel da gestão por meio de suas ações de vigília e de resistência e sua responsabilidade nesse processo.

Apesar do sentido de pertencimento que depreendemos das estudantes em relação ao PMMil e ao Proeja, não passaram despercebidos para elas os tensionamentos, as ambiguidades e os desafios que perpassam a oferta do Proeja no *Campus*, explorados exaustivamente pelos trabalhos que se detém sobre nossas experiências com o Programa. Evidencia-se essa perspectiva no depoimento abaixo

Sempre, sempre existiu o preconceito, existe o preconceito, né? Se eu aceitar o preconceito eu não faço nada da minha vida, porque tudo é muito difícil, até quando eu entro em um ônibus pra vim pra cá com meu uniforme o pessoal me olha de cima em baixo, só que eu vou olhar pras pessoas que tão olhando pra mim? Porque eu estou estudando, porque eu sou negra, porque eu tô vindo pra escola... (MARTINHA, 53 ANOS, GD2, transcrição, linhas 244 - 248).

Frigotto (2016) e Scopel (2017) denunciam que o estigma da oferta educativa para os sujeitos com marcas identitárias da EJA (OLIVEIRA, CEZARINO, SANTOS, 2009) persistem no imaginário e no cotidiano dos IFs, mesmo após uma década de sua implantação. Reafirmam também que o Proeja não foi assumido pela Rede Federal como prioridade; em outras unidades da Rede, sequer assumida como obrigatoriedade na sua oferta, a exemplo de diversos *campi* do Ifes.

Não o reconhecem, portanto, como uma política pública de Estado (VITORETTE, 2014) que se faz necessária e urgente em uma sociedade com milhares de estudantes excluídos dos processos de escolarização formal, que convivem com o desemprego estrutural, que se agravou a partir da implantação das políticas neoliberais, das mudanças organizacionais no mundo do trabalho e com a persistência da crise econômica mundial iniciada em 2008. Nesse cenário, acrescentamos os retrocessos impostos pelo governo pós *impeachment*, que em conluio com representantes de

setores conservadores do meio político, empresarial e jurídico, retomam pautas impopulares no sentido de destruir o estado de bem-estar social que vinha se consolidando nos últimos anos por meios dos investimentos e programas nas diversas áreas sociais.

Os IFs continuam a ser espaços de disputas e de tensionamentos para que o direito fundamental à educação dos jovens e adultos trabalhadores seja concretizado. É preciso lembrar aqui o alerta feito em 2005 por Frigotto, Ciavatta e Ramos, dos impasses na implantação do Programa na Rede Federal, ao reconhecerem que o arcabouço teórico e legal e as condições objetivas e materiais que subsidiaram sua operacionalização, não seriam suficientes para a efetivação da proposta.

Para elas e ele, a questão passa pela dimensão ético-política na defesa de entender o Proeja enquanto política educativa que retoma a luta dos trabalhadores pela busca do direito fundamental à educação pública e a uma formação que intenta superar a dualidade histórica da sociedade e da educação brasileiras, de manter uma escola elitista, propedêutica para determinado segmento social e uma escola pobre e instrumental para as/os trabalhadoras/es.

Os trabalhos em nível de doutoramento mais recentes sobre o Proeja no Ifes são os de Zanetti Neto (2016), Zen (2017) e de Scopel (2017) e mesmo com seus objetos de estudos e matrizes teóricas e metodológicas distintas, eles têm em consonância, a reafirmação¹⁴⁷, nos seus contextos de pesquisas, dos tensionamentos e dos desafios persistentes no *Campus* Vitória na oferta da escolarização para os sujeitos jovens e adultos, denunciados diversas vezes em muitos outros trabalhos acadêmicos.

5.3.1 Desafios do Proeja: Ingresso, Permanência e Êxito Escolar

Ao nos voltarmos para as análises dos desafios, nosso exercício de escrita foi de ao mesmo tempo que relembra os momentos dessas narrativas, nos debruçava para ler e reler seus depoimentos e pensar na inserção de cada uma no Ifes para entender, na percepção delas, da importância de “estar e ser do Ifes”:

Pra mim ingressar foi assim, eu via o Instituto Ifes como um... vou dizer a verdade, não tem quando você vai em Brasília e você olha e fala assim: “eu nunca vou entrar aí” assim foi pra mim, quando eu cheguei que eu olhei, falei: “Por Deus, será o que que eu vou conseguir aqui”

¹⁴⁷ Vieira (2013) e Oliveira (2008) apontam esse problema no Proeja do *Campus* Vitória.

(SANDRA, 46 ANOS, GD1, transcrição, linhas 80 - 92).

Aqui tem tudo que uma pessoa precisa para estudar. Eu gostaria que meus filhos tivesse estudado aqui também como eu tô estudando. Falo sempre pra a minha filha e ela não se anima. Até entendo né? Com as crianças pequena, sei que não dá pra ela (Suspiro) (JOSI, 46 ANOS).

Outro movimento em paralelo empreendido, foi buscar nos documentos oficiais os percursos formativos dessas discentes na Instituição. Tomamos então para análise, as fichas individuais de cada uma com os registros de suas matrículas onde constam as disciplinas cursadas, aprovações, retenções, etc. O quadro abaixo retrata um panorama geral no que diz respeito às problematizações trazidas:

Quadro 6 – Trajetória estudantil das participantes no Proeja

Estudante (nome fictício)	Curso	Início	Situação	Total de disciplinas do curso	Cursando	Disciplinas com aprovação	Disciplinas com reprovação	Parou e retornou?
Adilze	Guia de Turismo	2015/2	Desistente	59	--	02	07	não
Cleidlaine	Segurança do trabalho	2017/01	Matriculada	62	08	--	--	--
Érica	Metalurgia	2013/1	Desistente	61	--	17	01	não
Fernanda	Edificações	2014/1	Desistente	39	--	10	10	sim
Josiane	Guia de turismo	2016/2	Matriculada	59	07	02	07	não
Maria de Lourdes	Segurança do trabalho	2014/1	Matriculada	62	06	50	01	não
Martinha	Segurança do trabalho	2015/1	Matriculada	62	08	35	01	não
Mônica	Segurança do trabalho	2014/1	Desistente	62	--	26	01	Sim
Rosana	Segurança do trabalho	2014/1	Desistente	62	--	09	09	não
Sandra	Metalurgia	2014/1	Matriculada	61	08	42	02	sim
Suely	Guia de turismo	2015/2	Matriculada	63	09	27	--	não

Fonte: Sistema acadêmico do Ifes (2017).

Depreendemos de imediato que persistem, sem exceções, “trajetórias negadas, descontínuas e fragmentadas” que caracterizaram seus processos de escolarização desde os primeiros contatos com a escola. Franzoi (2006) e Godinho (2012) com perspectivas distintas, utilizam várias classificações para analisar os percursos profissionais de estudantes em cursos ofertados para o público da EJA e dentre diversas classificações efetuadas por elas, encontramos essa proximidade com as pesquisadas nesse trabalho.

Das onze alunas que saíram do PMMil e ingressaram no Proeja, quatro acabaram desistindo do curso. Nove tem pelo menos uma reprovação e três interromperam o curso e voltaram em algum momento. As dificuldades para continuar nos cursos estão sempre atreladas às questões discutidas ao longo do nosso trabalho. Não há razões isoladas, mas uma composição que envolve as obrigações com o trabalho doméstico e de cuidado, o trabalho remunerado ou informal, o cansaço e o tempo escasso para se dedicar aos estudos.

Ao pensar sobre o significado de estar no Proeja e no Ifes, a partir das estudantes, não podemos deixar de evidenciar às lutas de resistências empreendidas pelas/os discentes e pelo grupo colegiado do Programa. Diferentemente de Siqueira (2010) que conclui sua tese alegando que a oferta do Proeja em um *Campus* do IF na região sul é condizente com a filosofia da escola e que as práticas pedagógicas têm atendido o que se propõe o Programa; nesse *Campus, locus* de nossa pesquisa, o “estar no Proeja e ser do Ifes” não correspondem em nenhum momento a essas declarações do pesquisador. Como relatamos, tensões, desafios e conflitos são uma constante no dia a dia do colegiado e das/os estudantes do Proeja.

O percurso que se evidencia a partir de seus cursos, como descrito acima, nos faz pensar as dificuldades de toda ordem que cercam a vida dessas estudantes. Há um esforço incansável em vencer cada semestre, em dar conta cotidianamente de todas as tarefas escolares, em estar na escola nos horários e dias estipulados, situações que seriam corriqueiras para quaisquer estudantes de qualquer nível educacional. Porém, é distintamente diferente para quem tem que provar constantemente que é sujeito de “conhecimento e de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2004), e de direito.

É necessário sempre reafirmar, uma vez que esta Instituição educativa de caráter público tem se distanciado da sua função social e dos sonhos confessados por Freire (2000a, p. 24): “Sonhamos com uma escola pública, [...] que se vê constituindo aos poucos em um espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez”.

Nos espaços abertos para a escuta das/os educandas/os que acontecem nas reuniões intermediárias, realizadas semestralmente, a culpabilização pelo “fracasso escolar” que se consubstancia em “não aprender”, “por tirar nota baixa” ou “fazer avaliações de recuperação” ou “atrasar” ou “por faltar” às aulas ainda são frequentes

nos seus discursos ou nos silêncios empreendidos pelas/os estudantes, como se tivessem concordando, diante das acusações das/dos docentes. São momentos em que percebemos que reproduzem, concordeiam e internalizam as exposições feitas pelas/os docentes.

Retomamos aqui o que descrevemos anteriormente acerca das reuniões finais. Ao nos determos no percurso das estudantes em seus respectivos cursos, buscamos em nossas anotações e nas atas de conselhos de classe, as justificativas dadas pelas/os docentes a respeito das aprovações e retenções. Ao refletir sobre as manifestações das/os professoras/es, oriundas das diversas fontes já mencionadas, depreendemos que são manifestações com conotação negativa, são apreciações que não apontam condições ou superações das dificuldades das/os estudantes (MARIN, 2006).

Destacamos ainda que, mesmo as que têm um tom positivo, são considerações genéricas e todas chamam a atenção pela ausência de referências propriamente ditas sobre o processo de ensinar e de aprender, de práticas pedagógicas e avaliativas na perspectiva defendida por Freire (1996). São raros as/os docentes que avançam nessa análise, centram-se mais no que as/os estudantes não fizeram e nas chances dadas pela/o educadora/or que as/os discentes perderam; raros são os relatos de como essas/es discentes avançaram no processo educativo. E às vezes, ao reconhecerem esse avanço, a retenção fica por conta dos “excessos de faltas” das/os educandas/os ou por não terem atingido a chamada “nota mínima”.

Marin (2006) alerta também que essas avaliações tratam de “[...] denúncias estereotipadas, transmitidas de uma geração de professores a outra [...]. E se referem fundamentalmente a qualidades morais ou condições pessoais em detrimento dos saberes dos alunos, dos saberes escolares e do domínio técnico de sua condição cognitiva [...]” (MARIN, 2006, p. 292-293).

Oliveira (2004) ao sistematizar, em um artigo, algumas considerações sobre a formulação de uma psicologia do adulto também auxilia nesta reflexão: essas concepções depreciativas a respeito desse segmento estudantil “[...] tem sido objeto de generalizações pouco fundamentadas sobre supostas relações entre funcionamento psicológico e pobreza, baixo nível instrucional e baixa qualificação profissional” (OLIVEIRA, 2004, p. 227), desconsiderando e não reconhecendo assim essas adultas trabalhadoras em suas especificidades no processo de conhecer e de aprender.

É verdade que o percurso formativo dessas mulheres foi (e ainda é) marcado por um tempo maior na escola, com repetências, pendências e dependências, com interrupções no seu percurso ou falta de acesso a escolaridade em tempos considerados “apropriados” pela legislação vigente ou ainda consideradas como produto do fracasso do sistema escolar.

Porém, essas educandas não são incapazes de aprender, não há impedimentos cognitivos para que se beneficiem da escolarização formal, que neste caso específico, diz respeito à educação técnica profissional. Para Cosme (2009, p. 55), o fato dessas “dificuldades de aprendizagem”, como alegam as/os professoras/es, podem ser explicados por “[...] fatores pessoais relacionados à falta de motivação, à baixa-estima, às experiências escolares prévias ou à pouca familiaridade com o sistema educacional atual”. As histórias de vida narradas pelas estudantes nos permitem afirmar que a conjugação de todos esses fatores que configuram a condição sociocultural é que interfere nos seus percursos de escolarização.

São necessárias práticas pedagógicas e avaliativas diferenciadas para trabalhar com esse público e recorrendo a Oliveira (2004), defendemos que as/os discentes da EJA – jovens e adultos concretos que se encontram em sala de aula devem ser “[...] objetos de conhecimento aprofundados, por meio de uma investigação sobre seu modo de inserção na vida social, suas atividades, seu acesso a diferentes tecnologias e linguagens, a partir do qual poderia ser estabelecido um diálogo” (p. 227–228).

A gestão colegiada do Proeja tem adotado essa postura quando na direção dessas reuniões finais, trazendo as histórias de vida de cada discente para compor o cenário para que o diálogo entre as/os docentes sobre a decisão final de aprovação ou retenção seja mais amplo e mais comprometido. Nem sempre conseguimos avançar nessa proposta, mas reconhecemos que um grupo de educadoras/es, ainda que pequeno, aceita estabelecer essas práticas e dialogam no sentido de justificar suas ações pedagógicas efetivadas em relação as/aos educandas/os durante o processo educativo para deliberarem acerca da situação final de cada uma.

Apesar desse panorama, as estudantes têm perspectivas de continuidade dos estudos por meio de ingresso no Enem. Como é o caso de Lourdinha e de Suely que em diversos momentos expressaram seu desejo de fazer o exame do Enem e/ou ingressar em um curso superior: “[...] e eu vou esse ano fazer o Enem, em nome de Jesus quero passar e eu vou fazer direito, que é o sonho meu mesmo, entendeu? O

sonho de fazer direito” (SUELY, 55 ANOS. GD2, transcrição, linhas 125 - 127 “Eu pretendo fazer (curso superior em Assistência Social), como eu falei com você, vou estudar a distância, se tivesse aqui eu continuava aqui, mas infelizmente não tem” (LOURDINHA, 52 ANOS, GD2, transcrição, linhas 111 - 112).

Quanto à reinserção no mundo do trabalho, as justificativas são bem interessantes. Uma forma de responder às pressões ou exposições das/os docentes do Ifes que utilizam também a questão geracional para desqualificar o Programa, as estudantes em pauta, trazem um outro entendimento sobre suas possibilidades no mercado de trabalho na sua área de atuação. Seguem as narrativas de Suely, Martinha e Sandra:

Eu falei hoje pra o pessoal, tava falando pra pessoa que... Eu não vou trabalhar pra ninguém, eu vou trabalhar pra mim mesma, né? O professor tem dado as aulas, explicado como é, trabalhar pra mim, como guia de turismo mesmo, eu mesmo fazendo as minhas escalas, meus passeios, eu mesmo dirigindo, porque eu não gosto que ninguém fica mandando em mim não, não gosto (SUELY, 55 ANOS, GD2, transcrição, linhas 133 – 137)

Então, eu falo assim, olha professora, eu acho que a minha idade não vai me permitir de eu entrar em uma empresa, mas eu não tenho sonho de entrar em uma empresa, meu sonho é trabalhar na minha comunidade. [...] Eu penso em dar palestra na minha comunidade, porque tem muito pintores, tem muito trabalhadores da construção civil e eu vejo que eles trabalham sem segurança nenhuma e eles não tão nem aí pra nada (MARTINHA, 53 ANOS, GD1, transcrição, linhas 183 - 190).

[...] eu posso fazer uma oficina de fundo de quintal (.) e nessa oficina eu não sou metalúrgica, mas eu posso tá exercendo qualquer profissão da metalurgia, que é uma serralheria, posso implantar qualquer coisa, pra mim é essa vontade de se profissionalizar (SANDRA, 46 ANOS, GD1, transcrição, linhas 166 - 169).

A força desses depoimentos revela importantes deslocamentos dessas estudantes quanto à resistência anteriormente assumidas em relação à percepção das/dos professoras/es acerca de sua condição de inserção no mundo do trabalho como mulheres de idades acima dos 40 anos.

5.3.2 A gestão Colegiada do Proeja: ações, vigília e resistência

Como afirmamos, essa visão positiva advinda das narrativas das estudantes nos potencializa no que diz respeito ao papel político-pedagógico da gestão local, exercida por meio de um colegiado composto por docentes e técnica/os, nos forçaram a continuar a revisitar nosso percurso no/de fazer a EJA no Instituto.

A inserção orgânica da Coordenadoria do Proeja no organograma do *Campus*, a oferta da qualificação Cadista para manter o número de vagas para a EJA e a proposição do curso técnico Guia de Turismo são ações que se juntam àquelas que denominamos de “práticas de resistências”¹⁴⁸ e que revelam a persistência da luta empreendida desde 2001 e reiteram o compromisso da gestão local de assumir a modalidade EJA como oferta integrante da política institucional do *Campus*.

Nesse sentido, ao defender a EJA e o Proeja enquanto um direito público subjetivo previsto na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), avançamos no debate político e acadêmico, importantes movimentos, mas insuficientes no âmbito do Ifes para a garantia desse direito, daí nossos esforços no sentido de alargar as condições materiais e objetivas para a concretude do Proeja no Ifes e da EJA como modalidade.

A Coordenadoria do Proeja entende que essa defesa é importante e é o nosso argumento ao fazermos esse movimento diariamente nos embates que travamos no âmbito da Instituição, seja no acolhimento que damos aos estudantes ainda como candidatos no processo seletivo e nas primeiras semanas de aulas no projeto chamado Boas Vindas e no esforço constante de manter esse espaço aberto aos estudantes nos dois turnos em todo o período letivo, entre outras ações de ressignificação dos espaços e das práticas pedagógicas exploradas por Scopel (2012; 2017) e Scopel, Oliveira e Ferreira (2014).

Nosso grupo tem se inserido nessas articulações e paralelo a nossa inserção acadêmica por meio do Obeduc, temos experienciado a construção e a materialização dos projetos políticos pedagógicos na perspectiva da integração curricular (FRIGOTO, CIAVATTA; RAMOS, 2006), o que implica não só a discussão da operacionalização dessa proposta curricular (SCOPEL, 2012) mas também a materialização e os deslocamentos feitos pelas/os docentes (ZEN, 2017; SCOPEL; 2017) e como indica Godinho (2012), implica, também, relacioná-los a movimentos mais amplos que embasam sua materialização no cotidiano escolar.

Retomar essa caminhada feita ao longo dos anos sobre a EJA no Ifes nos induz a reafirmar que, mesmo com a oferta do Pronatec, como política assumida do governo

¹⁴⁸ Em parceria com Oliveira e Scopel (2014) usamos essa expressão para analisar algumas experiências de formação desenvolvidas no Proeja. Retomamos, neste texto, essa expressão para expressar novas experiências.

da presidenta Dilma a partir de 2011, que teve como um dos reflexos, o enfraquecimento do Programa nos IFs (GODINHO, 2012; OLIVEIRA, SCOPEL, FERREIRA, 2014; COSTA, 2015; OLIVEIRA E SCOPEL, 2016), no Ifes *Campus* Vitória a oferta do Proeja persiste. Nos outros *campi* do Ifes, muitas gestões locais, ao serem cobrados da obrigatoriedade do quantitativo da oferta do Proeja, utilizam como justificativa e como defesa a opção na oferta de cursos FIC, via Pronatec (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

No *Campus* Vitória, não pactuamos com essa oferta e avançamos no sentido da proposição de curso próprio e ampliação do espaço físico e quadro de professoras/es com códigos de vagas para novas/os profissionais nas áreas técnicas para o curso Guia de Turismo, na contramão, assim, do retrocesso da oferta do Proeja perante o Pronatec no Ifes.

Além das ações de vigília na defesa do Proeja, enquanto direito à educação para o público da EJA no Ifes, tal qual explorado por Scopel (2017) e Zen (2017), diante da extinção do curso de Edificações e da tentativa do fechamento do curso de Metalurgia, destacamos também como protagonismos das/dos estudantes do Proeja a participação delas/deles nos movimentos estudantis que ocorreram no Espírito Santo em 2016.

No âmbito das ocupações secundaristas em todo o país, as/os discentes do Ifes *Campus* Vitória, com a participação das/os educandas/os do Proeja também aderiram e engrossaram fileiras nesse movimento mais amplo, organizado pelas/os estudantes.

A disseminação dos “ocupas” não estava desconectada da rede de resistências secundaristas que já operava por meio de protestos, movimentos, coletivos e até mesmo tentativas abortadas de auto-organização que vinham fazendo a geografia escolar oscilar. Nesse sentido, além de se insurgirem contramedidas governamentais, as ocupações não deixavam de comportar revoltas contra as relações de poder que impedem, regulam e desestimulam os processos de resistência discentes, durante o período regular das aulas (ALVIM; RODRIGUES, 2017, p. 87).

Os educandos do Proeja que não puderam ficar na ocupação durante todo o dia pois trabalhavam, faziam revezamento: pela noite pernoitavam na escola junto as/aos colegas, pela manhã saíam para o desempenho do trabalho profissional, contando com o apoio logístico da família (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Essa ação voluntária das/dos educandos do Proeja também mobilizou a gestão

colegiada no sentido de apoio ao movimento de forma ainda mais atuante junto aos familiares e docentes ao fazerem a vigília diurna e noturna, dentro e fora da escola, contra a comunidade estudantil e de docente, que se posicionaram contrários ao movimento “Ocupa Ifes”. Além da vigília instaurada, palestras, aulas e apoio material, financeiro e psicológico, foram empreendidas por esse colegiado. Outras atividades também mobilizaram esse colegiado no trabalho da rede de apoio às diversas ocupações capixabas e nas atividades oferecidas nas outras escolas envolvidas.

Em relação ao curso Guia de Turismo, Scopel (2017) já anunciou a estratégia da Coordenadoria do Proeja, nos seus embates, tensões e conflitos internos de apresentar a nova oferta do curso, utilizando como argumentos a extinção do curso de Edificações e a ameaça também feita pelo curso de Metalurgia. Essa nova oferta, a partir de 2015, representou uma vitória para o colegiado diante dos acontecimentos enunciados por nós. O desafio que se impôs (e que ainda nos tenciona) foi em organizar um curso que atendesse os preceitos e as concepções educacionais que defendemos diante da nossa pouca experiência e contando com poucos profissionais qualificados nessa área de atuação. Nossa preocupação também perpassou a ênfase mercadológica que permeia a abordagem do curso Guia de Turismo (SCOPEL, 2017). Atentos a essas problematizações, o colegiado vem experienciando essa nova oferta com previsão de formar a primeira turma em 2018.

5.4 RELAÇÕES DE GÊNERO: OS DESAFIOS QUE PERPASSAM A VIDAS DAS ESTUDANTES DO PROEJA

Nessa seção abordamos as temáticas que dizem respeito ao feminismo, às diferenças entre os gêneros e aos desafios, nas perspectivas das estudantes, acerca dos percalços encontrados por elas em vários contextos de atuação, tais como a família, a escola e no trabalho. Como problematizações, destacamos a inserção da mulher na comunidade, na família e no trabalho, o significado de ser mulher e o preconceito racial.

5.4.1 A inserção e a atuação das estudantes no contexto da família, nas suas comunidades e no trabalho

Dos depoimentos analisados, depreendemos que suas motivações não diferem de outras narrativas de cursistas evidenciados em muitos trabalhos sobre os Programas, dentre esses, a preocupação com a família foi uma razão determinante para que

decidissem ingressar no Proeja. Como temos anunciado, a família tem uma dimensão fundamental nas histórias de suas trajetórias de vida, “[...] conformam grupos domésticos, onde as funções de mãe e esposa possuem espaço fundamental” (EGGERT, SILVA, 2010, p. 44). Destacamos fragmento da narrativa de Sandra:

[...] isso aí, justamente, não tinha nenhuma perspectiva de passar, porque a dificuldade já vinha do medo que eu estava, vim influenciada pela minha família que me apoiou e disse que se eu era capaz de tomar conta deles e gerar o pão de cada dia, eu tinha potencial pra tá aqui (SANDRA, 46 ANOS, GD1, transcrição, linhas 342 - 346).

A história de vida de Sandra não se diferencia da maioria das histórias das mulheres que integram o PMMil e o Proeja, uma história de luta, opressão e exclusão que acaba por se repetir nos novos núcleos familiares que são formados a cada dia. Ela acumula a função de trabalhadora, no sentido formal e legal do vocábulo, às funções de “mãe e dona de casa” e de estudante.

O exemplo de Sandra e de todas as integrantes desse trabalho e de muitas outras pertencentes aos segmentos populares, configuram lições de “feminismos informais” (PERROT *et al*, 2001) no processo histórico da sociedade brasileira. Como explicitado no segundo capítulo, para esse segmento feminino, as vivências na intimidade familiar e no mundo do trabalho sempre ultrapassaram as delimitações impostas entre o âmbito privado e o público, essas dimensões nunca tiveram a mesma significação como o foram para as mulheres brancas das elites deste país.

O discurso que provém do governo confirma o que está posto anteriormente e denunciado pelos Estudos Feministas pelo reforço do papel tradicional da mulher do mundo reprodutivo e produtivo. A família continua a representar um papel determinante nas relações estabelecidas entre o gênero feminino e a própria família, entre o gênero feminino e a escola, entre o gênero feminino e o governo, e entre o gênero feminino consigo mesmo. É o peso institucional da família que recai sobre as mulheres recompondo as desigualdades das relações de gênero entre outros marcadores sociais¹⁴⁹.

Os relatos de Martinha e de Sandra diferem e avançam das demais participantes, uma vez que trazem experiências fora do âmbito privado, exercem atividades nos espaços comunitários. Apesar de que nesse processo de vivências nesses movimentos

¹⁴⁹ Cisne (2013) discute como o bolsa família reforça essa perspectiva.

comunitários, os elementos atrelados aos fazeres domésticos, à maternidade e à conjugalidade são marcadamente presentes nas passagens de suas vidas. Para elas, nesse contexto, a participação na comunidade apresenta o sentido de coletividade, o sentido de contribuir e retribuir:

Martinha revela que por causa da idade não acredita que vá conseguir trabalhar em uma empresa, mas que seu objetivo é atuar em sua comunidade dando palestra sobre segurança no trabalho. Ela relata que já atua na comunidade por meio de um fórum de moradores e que ela é uma das lideranças que intermedia as relações entre a comunidade e outras comunidades e entre a comunidade e órgãos públicos. Sandra começa a contar que também exerce um papel de liderança onde mora como coordenadora de uma paróquia, nesse sentido, estudar no Ifes é uma forma de empoderamento e, a partir do próprio exemplo, incentiva que outras pessoas valorizem o estudo e a qualificação (GD1, interpretação formulada, linhas 187 - 207).

A título de exemplificação, convém citar o fato de que dentre os impactos previstos pelo PMMil constam: “[...] melhorar a renda familiar nas comunidades em situação de vulnerabilidade” e “[...] melhorar as relações familiares e comunitárias” (BRASIL, 2011b, p. 05). Entendemos que no caso dessas estudantes, essa ação comunitária, perpassa suas histórias de vida e as inserções nos Programas ofertados pelo Ifes, acabam por empoderá-las ainda mais, como depreendemos dos seus relatos quando anunciam a complexidade de suas tarefas e de seus planos para os grupos dos quais fazem parte. Porém, mais uma vez insistimos na denúncia ao poder público que, ao engendrar políticas específicas para as mulheres, persiste no atrelamento da vida e da escolarização do segmento feminino aos espaços privados, não a reconhecendo enquanto cidadã e trabalhadora sem esses vínculos ligados aos arranjos familiares e domésticos.

5.4.2 Ser mulher: desafios e preconceitos

Ninguém nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro (BEAUVOIR, 1980, p. 9).

Ao tomar como referência a conhecida afirmação de Beauvoir (1980, p. 9) exposta acima, podemos afirmar, que os seres – homens e mulheres – vão se formando pelos condicionamentos biológicos, psicológicos e socioculturais. Depreendemos que as desigualdades entre os homens e as mulheres são construídas nas relações sociais

hierarquizadas. Cardoso (2012, p. 58), amplia essa concepção conceitual afirmando que o lugar que ocupamos no gênero, “[...] é reconfigurado por outros elementos identitários e de subordinação, esboçando situações de gênero específicas desenhadas pelo cruzamento com estes elementos”, referindo aos diversos marcadores sociais que destacamos ao longo do texto.

Com essas contribuições, explicitamos que a identidade feminina é construída nas inter-relações que se estabelecem nas suas vivências e nas suas experiências cotidianas e é reconfigurada pelas intersecções das opressões de gênero, classe, raça/etnia e sexualidade. Para as mulheres pobres e negras essa construção identitária ainda se consubstancia de um peso maior diante da realidade vivenciada pelo racismo institucionalizado. A reflexão explanada por Carneiro (2001), embora extensa, acreditamos ser necessária, nesse contexto

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. São suficientemente conhecidas as condições históricas nas Américas que construíram a relação de coisificação dos negros em geral e das mulheres negras em particular

[...] Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: ‘Exige-se boa aparência’. [...] (CARNEIRO, 2001, p. 1-2).

Os depoimentos das educandas são elucidadores de como suas identidades foram construídas, permeadas pelas implicações advindas das relações assimétricas

reconfiguradas por esses marcadores sociais, em uma sociedade historicamente desigual, patriarcal, sexista, racista e heterossexista.

Expomos, também, as dificuldades das integrantes em elaborarem conceitos sobre a identidade feminina e de articular um discurso sobre si mesma. Falar de si, de sua intimidade e de sua privacidade constituíram-se em uma barreira muito grande para elas, pois estavam aí envolvidas muitas lembranças, momentos importantes de suas trajetórias de vida e de escolarização e a prática cotidiana dos seus silêncios, problematizado por Eggert e Alves (2010) e Godinho (2012) a partir dos escritos da historiadora Michelle Perrot (2006).

Essa associação da ideia “ser mulher” ligada à de “guardiã da família”, é muito forte em suas definições, apontamos novamente. Eggert (2009, p. 28) infere “[...] que a eficácia da dominação patriarcal é tanta que a mulher não consegue nomear o que é sem cair no modelo impingido de boa mãe, guardiã da moral do pai [...]”. Essa função de mulher/mãe/esposa, foi construído por várias gerações, em uma ordem patriarcal machista, racista e sexista predominante e que prevalece até hoje para essa parcela feminina da sociedade brasileira.

A preocupação com a família e seus cuidados e com os afazeres da casa retratam a permanência, na cultura popular, de resquícios de subalternidade que a mulher sofreu (e sofre) na sociedade brasileira por ter sido imposta a ela, a esfera doméstica com todas as atribuições inerentes aos cuidados para a sobrevivência dos membros familiares como salientaram Miguel e Biroli (2014) e Bruschini (2008). Essa ideia é explicitada por Adilze e Josi, respectivamente: “Ser mulher é difícil, né? Ser mulher é muito difícil, mas é tipo a gente, a gente que é mulher ao mesmo tempo tem aquela carga de ser homem, porque ela faz tudo, pelo menos na minha casa” (ADILZE, 54 ANOS) e “Eu sempre trabalhei, sempre, desde que me entendo por gente. E assim a vida da gente que é mulher, né?” (JOSI, 46 ANOS). À luz desses aportes, expomos outras narrativas:

Apesar de um homem não influenciar muito, mas você tem que fazer isso, já é já, tá tudo errado na bíblia a mulher dona de casa pode estudar, ser advogada, mas tem que ser a dona de casa também, tem que ser a mãe, tem que ser a esposa, entendeu? Você tem que ser tudo isso e ser o que você quer também. Eu acho isso (SUELY, 55 ANOS, GD2, transcrição, linhas 221 - 224).

Eu vejo que tem muita diferença entre nós e os homens. E nem vou falar de ter filhos, cuidar deles, ficar sem dormir quando ainda são

neném. Eu acho que a diferença é porque as mulheres, a maioria são mais sentimentais, preocupa mais com o bem-estar da família. Os homens não têm essa preocupação. Eu acho que é essa é uma diferença (FERNANDA, 53 ANOS).

Apesar das transformações sociais ocorridas na virada do século passado, quando as mulheres passaram a ocupar o espaço público, por muito tempo privilégio dos homens, a concepção sobre ser mulher, da maior parte do grupo pesquisado, ainda está atrelada ao mundo privado, à maternidade e à conjugalidade. Suas exposições demonstram a predominância da valorização de suas funções. Isso é muito forte em seus depoimentos, embora também façam referências sobre a importância da escolarização e da profissionalização da mulher na busca da sua autonomia e da sua independência financeira. Essas correlações e contradições, Eggert e Silva (2010) e Godinho (2012) também encontraram nos seus estudos.

Nas exposições que fizeram a respeito do significado de ser mulher na sociedade brasileira, as respostas das educandas tenderam a relacionar os aspectos positivos às suas lutas para enfrentar as situações adversas à sua existência. Suas narrativas estão atreladas as concepções patriarcais persistentes no imaginário social sobre uma suposta força da mulher. De alguma forma elas reproduzem esse discurso ao discutir essas questões ligadas às relações de gênero. Apontamos as percepções:

A desigualdade existe, mas nós somos mulheres e nós vencemos tudo, se vira, tanto que tamo voltando pra escola, já foi o tempo que a mulher não podia estudar, a mulher não podia trabalhar, a mulher não podia escolher o que ia fazer com o próprio corpo, hoje em dia você tem meio, mas tem gente também reclamando, entendeu? A desigualdade sempre vai existir, mas eu, na minha capacidade, meu modo de ver, eu posso superar, porque a desigualdade vai me atingir a partir do momento que eu quiser, se eu não quiser ela não vai me atingir, tudo, tudo é concorrido hoje em dia, mas o que vai valer hoje em dia é o homem que tá pensando em nada e a mulher que tá estudando. Tanto que presidente da república é mulher, já foi presa, foi maltratada, já foi humilhada, mas a garra dela, mesmo de todos os problemas que ela tá passando, você não vê a Dilma triste, a Dilma é exemplo pra nós mulheres (LOURDINHA, GD2, transcrição, linhas 169 - 179).

Pra mim ser mulher é ser forte, porque de tudo que acontece a gente nunca para, né? Pode perder o marido, você pode deixar o marido, o marido pode deixar você com dez filho, vinte filho, você não vai, só vai devolver se for um caso muito estranho, mas geralmente a mulher toma conta, ela não precisa arranjar outro homem pra tomar conta dela, da casa dela. Eu sempre falo com meus colega - "Ah, meu marido foi embora" - "Você precisa de trabalho, vai trabalhar". Você precisa de trabalho, tendo trabalho que se vire, então pra mim, ser

mulher é ser forte, todas nós somos muito forte, independente se você é rico, se você é pobre, se você é preto, se você é branco, você mora em um barraco, você mora na rua, nós somos forte. Eu me sinto forte, já de tudo que aconteceu comigo... (SUELY, GD2, transcrição, linhas 230 - 239).

Em relação aos desafios e aos tensionamentos, as ênfases foram dadas às questões do preconceito e da discriminação no que diz respeito aos salários desiguais e a dupla jornada de trabalho, que ainda caracterizam as atividades desempenhadas pelo público feminino. Os estudos que contemplam essa temática reconhecem que no momento em que elas passaram a ocupar o espaço das atividades profissionais fora do lar, isso acarretou acréscimo nas suas atividades, pois essa mudança não foi acompanhada de implementação e/ou ampliação de uma estrutura de equipamentos públicos para a assistência à infância, como escolas de tempo integral e creches e de assistência à/ao idosa/o, como os asilos e as casas de repouso. O companheiro/marido também não assumiu sua responsabilidade para o desempenho das atividades domésticas e do cuidado com esses familiares (BRUSCHINI, 2008).

Quando veio à tona a questão salarial, era corrente afirmar, no passado, que sua renda era complementar à do marido, jamais poderia competir com a dele. Esta ideia, de alguma maneira, se legitimou e ainda hoje permanece o diferencial dos salários entre os dois gêneros, em muitas categorias profissionais (FERREIRA, 2003). Essa diferenciação salarial é constantemente veiculada pelos meios de comunicação, que divulgam estudos sobre trabalho e gênero, realizados por diversos órgãos de pesquisa no país. Os dados do IBGE do ano de 2016 apontam que a desigualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho continua alarmante. As mulheres ganham cerca de 76% do salário dos homens ainda que sua jornada total de trabalho tenha cinco horas a mais. Essa realidade foi percebida durante nossas discussões:

[...] tem diferença (entre homens e mulheres) até no salário, né? (risos) Os homens ganham muito mais que as mulheres e eles, né, sempre falam: “não tem isso, não!” Mas tem sim, é diferente, eles num, eles nem... como se diz, eles nem disfarçam, né, essa diferença. Igual ela falou, as vezes você tem uma opinião boa pra dar em determinada situação, mas pelo fato de você ser mulher, você..., eles acabam te atrapalhando. Mas é diferente na comunidade, eles aceitam sim a opinião e as vezes até procuram a gente, né, pra... “ah, nós tamo pensando em fazer isso, o que você acha? E tal”. Mas muitas as vezes os homens cortam sempre a mulher pelo fato dela ser mulher (MARTINHA, 53 ANOS, GD1, transcrição, linhas 305 - 313).

[...] essa diferença por exemplo, nos cargo, se você tem uma função e você em determinado lugar você tem um cargo grande eles chega já

te olhando, como quem diz assim “uhmm isso aqui não vai prestar”. Eles não esperam nem você mostrar quem você é, se chega pra você, é um chefe, ele chega com autoridade porque você está em um cargo que ele acha que manda muito mais em você do que em um homem, que chega ele dá boa tarde, aperta a mão, senta, vamos conversar, com você a conversa é diferente: “boa tarde, senta aí oh... o que eu quero é isso, isso, isso, eu preciso disso, disso e disso...” Até as falas são diferentes, então pra mim quando fala na igualdade da gente ser mulher é você exigir, você saber se portar e dar continuidade ao que você quer (SANDRA, 46 ANOS, GD1, transcrição, linhas 294 - 303).

[...] eu tento ser uma boa esposa, companheira, mãe no sentido de orientação dos filhos. Na sociedade tem muito ainda o machismo, mas é bom saber que a mulher ocupa mais espaço no mercado de trabalho... muitos homens não apoiam essa abertura que o mercado deu para a mulher. Viu que no nosso curso tem a diferença que te falei. Eu acho agora que não é só na obra, tá em todo lugar. Em todos os pontos né? Por ser mulher tudo é mais difícil para nós (FERNANDA, 53 ANOS).

Essa disparidade no mundo do trabalho e em especial, no que se refere às diferenças salariais é discutida por Ferreira (2003) e Cisne (2013) atrelando capitalismo e patriarcalismo como responsáveis pela histórica subordinação e exploração da mulher. Nas suas análises, as pesquisadoras expõem a dupla exploração do segmento feminino ao discorrerem que ao se inserir na esfera pública exercendo geralmente atividades extensivas às domésticas – ocupando postos de trabalho que compõem o rol da denominação “feminização do trabalho”¹⁵⁰ que exigem pouca ou nenhuma qualificação e por isso, precarizados –, são mais exploradas do que os homens trabalhadores e, portanto, fornecem uma força de trabalho mais barata.

Ocorre aqui, além da dupla jornada de trabalho, por continuarem sendo as responsáveis pelo trabalho reprodutivo, uma intensificação na exploração do capital sobre a força de trabalho feminina. Como vimos, as mulheres recebem os salários mais baixos e ocupam os postos de emprego mais precarizados. Assim, a desvalorização do trabalho feminino – e mesmo a não percepção dele como trabalho no caso, especialmente, do trabalho reprodutivo – atendem aos interesses capitalistas em diminuir ao máximo possível o valor da força de trabalho.

¹⁵⁰ Explorada inicialmente por Abramo e Abreu (1998) para designar o fenômeno do aumento da participação do trabalho feminino em diferentes esferas da atividade econômica em meados dos anos 1980 na América Latina. Hoje essa categoria vem sendo utilizada como substantivo para dar feição feminina a algum aspecto da vida social. Nesse sentido, utiliza-a também para entender as expressões da feminização da pobreza não apenas no aspecto quantitativo, mas de uma forma que tipifica a pobreza em termos de gênero, pois essa atinge de maneira diferenciada homens e mulheres (YANOULAS, 2011).

Nessa compreensão, Cisne (2013, p. 91) denuncia como a “utilização da lógica patriarcal encontra-se funcional ao sistema capitalista”, uma vez que o trabalho reprodutivo diminui os custos com a garantia da reprodução da força do trabalho e, portanto, com a garantia dos superlucros do capital. Expomos a argumentação da autora

Sem o trabalho doméstico o Estado deveria prover equipamentos sociais públicos para atender a demanda da classe trabalhadora – como lavanderias, restaurantes, escolas em tempo integral, creches etc. – e/ou haver um aumento significativo do salário mínimo de forma a possibilitá-lo pagar pelo trabalho doméstico. Isso oneraria significativamente o capital, contrariando, portanto, os interesses das classes dominantes. Dito de outra maneira, o trabalho doméstico garante a reprodução da força de trabalho por um menor custo ao capital (CISNE, 2013, p. 92).

Ferreira explicita que tanto o trabalho doméstico não remunerado e – não contabilizado como trabalho – que garante a reprodução da força de trabalho, quanto a venda da força de trabalho feminina apresenta-se mais barata e, muitas vezes, destituída de direitos, possibilitam a produção de maiores lucros ao capital. A luta, portanto, contra a desvalorização da mulher no mundo do trabalho e contra a divisão sexual do trabalho tanto no mundo produtivo, quanto reprodutivo, constituem-se ainda como uma das bandeiras dos Estudos Feministas.

Necessário destacar também, diante dos seus testemunhos, que o cotidiano dessas mulheres é pontuado por insatisfação e conflitos, principalmente para aquelas que vivem com o marido/companheiro, a exemplo do depoimento da Adilze “[...] você é deixada de lado em casa pelo filho, pelo marido, que muitos realmente têm uns filhos e uns maridos que não valem a pena, né?” (ADILZE, 54 ANOS).

A esse respeito Eggert (2009) discorre, a partir das análises de Saffioti (2004), como o patriarcado e o racismo encontram respaldo no sistema capitalista enquanto “[...] ferramentas necessárias para uma efetiva naturalização do poder de dominação e exploração do homem” (EGGERT, 2009, p. 29). Constatamos nas colocações abaixo situações constrangedoras da “supremacia masculina” nas denúncias das autoras.

[...] aí ele (o marido) falou assim: “porque você sabe que não tem espaço, mulher não tem espaço e eles não vão te respeitar e eu não poder estar do seu lado pra estar te dando esse apoio”. Eu falei: “quando você se juntou comigo você sentiu o quê? Que eu precisava de uma bengala? Que eu era deficiente? Não!” (SANDRA, 46 ANOS, GD1, transcrição, linhas 320 - 324).

Te falei aqui né? Do meu marido. Existiu tempo atrás do meu esposo,

pois vivia de caderno na mão, ele saía para trabalhar e eu de caderno da mão, ele chegava encontrava eu de novo com os cadernos, ele reclamava o tempo todo que eu não era mais a mesma (FERNANDA, 53 ANOS).

Para finalizar esse bloco temático é urgente problematizar a dimensão étnico-racial no que diz respeito aos desafios de ser mulher negra e pobre nesse contexto e denunciar a persistência da discriminação, preconceito e da violência étnico-racial na sociedade brasileira. Carneiro (2002, p. 178) anuncia um “[...] *continuum* histórico que passando da mucama à doméstica, mantém a tradição de uso e abuso sexual da mulher negra [...]”. A autora reforça que

[...] desprezar a variável racial na temática de gênero é deixar de aprofundar a compreensão dos fatores culturais racistas e preconceituosos nas violações dos direitos humanos das mulheres no Brasil, que estão intimamente articulados com a visão segundo a qual há seres humanos menos humanos do que outros e portanto, aceita-se complacente que não sejam tratados como detentores de direito (CARNEIRO, 2002, p. 178).

Diante das denúncias de “silêncio”, “invisibilidade” e da “displacência com que a cor tem sido tratada” nas estatísticas, nos estudos oficiais, agendas e conferências mundiais, setores sindicais e acadêmicos e nas pesquisas na área de Relações de Gênero e trabalho (BENTO, 2000; RIBEIRO, 2009; CARDOSO, 2012)¹⁵¹, que fomos nos inteirando à medida que avançamos nas leituras, fez-se necessário, assim, aprofundar essa temática. A respeito do “significado de ser mulher”, os relatos são reveladores, vejamos o da Sandra:

Muita das vezes não temos capacidade de chegar em certos setores, porque a educação que nós tivemos foi curta pela descendência dos nossos pais, pelos nossos direitos tirados e principalmente por sermos mulheres (SANDRA, 46 ANOS).

Nessas relações que então se constituem no cotidiano feminino, devemos conjugar suas condições socioeconômicas, culturais e étnico-raciais. Nesse cenário, explanado aqui, as mulheres pertencentes as classes populares são as mais prejudicadas,

¹⁵¹ Ribeiro (2009) aponta como avanço a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial vinculada à Presidência da República com status de Ministério por meio da Medida Provisória n° 111, de 21 de março de 2003. Em 2015 a Medida Provisória n.º 696 unifica a pasta dos Direitos Humanos com as secretarias de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e de Políticas para as Mulheres na reforma ministerial proposta pela presidenta Dilma Rousseff formando o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Em 2016 o ministério foi extinto. Em 26 de abril de 2017, uma comissão do senado aprovou a MP 768/2017, que cria o Ministério dos Direitos Humanos, que não destaca a Igualdade Racial ou Políticas para Mulheres.

assevera Louro (2004) e corroborada pelas narrativas das integrantes desse texto. Nesta mesma argumentação, caminham Pinto (2007b) e Silva (1998), salientando que diante desse quadro, as mulheres negras, são ainda as mais descreditadas:

A situação de desvantagem da população negra diante da oferta de educação escolar é de tal modo gritante que os dados estatísticos de que dispomos, embora escassos e não suficientemente discriminados, por si só fazem a denúncia. É importante destacar que, durante boa parte deste século, ofertas de educação destinadas a meninas negras, órfãs ou de famílias, não podendo tê-las na casa familiar estavam em orfanatos (para estas, internatos), locais criados para educar futuras empregadas domésticas e, na melhor das hipóteses, costureiras. Algumas delas transformadas em "filhas de criação", isto é, babás, copeiras, cozinheiras em casa de famílias abastadas, recebiam parca remuneração, e era-lhes, às vezes, proporcionada alguma instrução escolar (SILVA, 1998, p. 5).

À luz desse pronunciamento, Ribeiro (2009) em estudos mais recentes aponta que a perpetuação do machismo e do racismo no Brasil contribui para “[...] os estigmas em relação à mulher negra, destacando-se de objeto sexual, serviçal e subserviente” (p, 89). Tais situações de opressão e exploração, como também explana Carneiro (2002), instigam a naturalização das desigualdades e interferem, segundo suas inferências, na “[...] construção da identidade, dos direitos reprodutivos, na sexualidade, na anticoncepção, na maternidade, na posição que ocupa na família, união ou casamento” (p. 89) e delinea sua inserção no mundo do trabalho como uma variável a mais se comparada a da mulher branca pobre, destacamos.

Ao nos debruçarmos sobre os estudos e os dados quantitativos que temos indicado sobre as desigualdades entre homens e mulheres nos mais diferentes aspectos e dimensões da vida, a realidade racial brasileira traz um diferencial enorme que, ao longo dos anos, pouco tem sido alterado. Essa situação ainda se apresenta gritante, sem mudanças e ainda expõe as condições de subumanidade vivida pela população negra, que é majoritária, a massa de desempregados e subempregados em todo o país (RIBEIRO, 2009).

Ao fazermos os recortes e as desagregações a partir das intersecções como raça/etnia, classe e faixa etária, constatamos que as mulheres com ascendência negra são submetidas a ocupações precárias, seguidas de brancas e dos homens negros. Essa situação pode ser exemplificada no quadro em que caracterizamos as estudantes. Todas estão de alguma forma ligadas ao serviço doméstico, considerada a maior área profissional feminina no país.

Apesar de regulamentado recentemente¹⁵², esse setor é caracterizado pela pouca vigilância no cumprimento da legislação o que permite uma série de violações trabalhistas, “[...] dentre outros constrangimentos como à violência sexual e moral por parte dos empregadores, à jornada de trabalho escravizante e a salários irrisórios sob a falsa argumentação do acolhimento” (BENTO, 2000, p. 298). Contabiliza-se ainda, segundo ela, o baixo índice de contribuição previdenciária e finaliza, declarando que se constitui, hoje, como uma das piores condições no mercado de trabalho.

Os Estudos Feministas e a ênfase dada às problematizações das relações de gênero, independente do recorte que a/o investigadora/or possa fazer, precisam ser correlacionados nas suas diversas dimensões de raça, etnia, classe, sexualidade, entre outros aspectos constitutivos das desigualdades. Por ser uma criação cultural, construída socialmente, é um elemento que estrutura a identidade dos indivíduos. Assim como fator constitutivo da individualidade, influi sobre sua socialização na medida em que existem papéis e lugares pré-estabelecidos pelas sociedades para cada gênero que podem ser aceitos ou redefinidos pelos sujeitos.

E com essa expectativa, que reafirmamos a defesa da oferta dos Programas, na perspectiva da interseccionalidade, como instrumentos ou caminhos de empoderamento e de emancipação para essas estudantes, mesmo reconhecendo as contradições, as limitações e as críticas que perpassam essas ofertas educativas.

Inferimos que a persistência da desigualdade sexista no âmbito do privado reflete no espaço educacional, na medida em que esses obstáculos permeiam a inserção, a permanência e a conclusão escolar dessas educandas na Instituição. Por sua vez, as dificuldades nos processos de escolarização incidem também na sua inserção no mercado de trabalho e levam-nas a desempenharem funções similares aquelas que já realizam no espaço reprodutivo. Essas atividades são caracterizadas por trabalhos precarizados e desvalorizados socialmente, perpetuando a divisão sexual do trabalho.

As funções exercidas na conjugalidade e na maternidade, as responsabilidades atribuídas a elas pelas tarefas domésticas e de cuidados, acrescida da existência de discriminação para com esse público, nesse espaço escolar, indicaram que os

¹⁵² Implementada em 2013 e Instituída pela Lei Complementar nº 150, de 1º de junho de 2015, a conhecida como “PEC das domésticas” estabelece garantias as/os empregada/os doméstica/os, como recolhimento previdenciário, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço e demais direitos, igualando o trabalho doméstico as/aos demais trabalhadoras/es regida/os pelas leis trabalhistas.

processos formativos dessas educandas, nos cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, decorrem mais pela sua força de vontade, resistência e autodeterminação, que por condições objetivas da Instituição, apesar das ações políticas de resistências exercitadas pelo grupo colegiado do Proeja.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução desta tese, enunciamos os entrelaçamentos dos caminhos constituídos pela pesquisadora e pelas estudantes do PMMil que avançaram na suas trajetórias estudantis por meio dos cursos técnicos integrados ofertados pelo Proeja. Foi a partir desses contatos, aproximações e vivências que fomos impulsionadas a investigar os processos de escolarização dessas educandas no Ifes *Campus* Vitória com o intuito de visibilizar como os percursos de qualificação e formação profissional do público da EJA, nessa Instituição de ensino foram, e continuam sendo, atravessados por tensionamentos, desafios e resistências para a efetivação do direito à educação para a/o trabalhadora/or capixaba.

Especificamente para o público feminino, esse movimento toma uma dimensão mais complexa e urgente se nos atentarmos para as produções do campo dos Estudos Feministas que denunciam as explorações, as discriminações, as subordinações e as assimetrias de várias ordens, que perpassam o cotidiano das mulheres num país cuja formação sociopolítica traz a persistência das heranças históricas, tais como a escravidão, o colonialismo e o patriarcalismo.

Essas persistências e as suas múltiplas inter-relações traçadas são permeados por elementos singulares, articulados dialeticamente, como classe, gênero, raça/etnia, orientação sexual, diferenças regionais e intergeracionais. O Ifes, nesse contexto, configura-se num micro espaço dessas relações de poder, de dominação e de subordinação entre os gêneros que são materializados em sua cultura escolar, em que o racismo, o sexismo, o elitismo e a heteronormatividade ainda se fazem presentes, embora de forma sutil e capilarizada, atenuados pela própria função social da escola.

Vivenciamos um momento conjuntural demarcado por um cenário pós-golpe de Estado desde 2016. Ao romper com Estado democrático de direito, por meio de uma articulação golpista, fração da classe política, amparada pelos setores mais conservadores e reacionários da burguesia e da classe média, que não conseguiram emplacar seu projeto de governo ao perderem as últimas eleições presidenciais, aliaram-se aos representantes dos países centrais - por meio das corporações transnacionais e organismos internacionais -, para a retomada da reforma do Estado brasileiro iniciada no final do século passado, para adequá-lo à nova dinâmica do

capitalismo internacional, diante de mais uma crise cíclica que caracteriza a dinâmica desse modelo socioeconômico.

Vale lembrar que esse grupo teve a expansão de seu projeto neoliberal interrompido desde sua implementação a partir dos anos de 1990, que configurada pela reforma do Estado brasileiro, tinha como intuito implantar o chamado “Estado mínimo”, operacionalizado por meio da desregulação, abertura de mercados, enfraquecimentos dos sindicatos, favorecimento de fusões e aquisições de empresas nacionais por transnacionais, entre outras ações que compõem as diretrizes teóricas, práticas e ideológicas do neoliberalismo.

Essa interdição foi feita pelos dirigentes do Partido dos Trabalhadores, no poder desde 2003, que implementaram, mesmo por meio de arranjos políticos e pactos conservadores e dentro de certos limites impostos pelo novo ordenamento do capital, outro projeto societário para o país com a participação de diversos segmentos sociais.

Essa nova investida neoliberal no país, implementada via articulação golpista pela burguesia nacional e internacional, sustentada pela classe média e disseminada pelos aparatos judiciais e midiáticos, significa uma readaptação do país às requisições de mais uma ofensiva do capitalismo transnacional e o restabelecimento da relação de subserviência do Brasil no jogo político internacional que recompõem, arbitrariamente, nossa subordinação e nossa dependência, constituídas historicamente pelos grupos dominantes no país.

Para entendimento da persistência dessa historicidade, recuperamos as teses de Fernandes (2006) e Ianni (1984) sobre o Golpe militar de 1964 e os papéis desempenhados pela burguesia e pela classe média e encontramos aproximações com o contexto social e político atual. Essas análises históricas, embora com um distanciamento de mais de 50 décadas entre elas, trazem similaridades quanto à perspectiva da burguesia e seu descompromisso com o Estado brasileiro. Presenciamos o desmonte arbitrário de um projeto societário inclusivo para favorecer o capitalismo transnacional com implicações político-econômicas e socioculturais perversas para a maioria do povo brasileiro.

Essa similaridade do presente com acontecimentos do passado apontados por nós, e que reconstroem elementos históricos fundantes da nossa formação, tais como a nossa subordinação e a nossa dependência aos países centrais, vem realimentar o

que Chauí (2007) denomina de “mito fundador”, que segundo sua conceituação, é “[...] aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo” (CHAUÍ, 2007, p. 9).

O cenário atual expõe a fragilidade da democracia do país e denuncia a persistência das nossas raízes históricas constituídas por uma estrutura classista, sexista, racista e heteronormativa, características que são expostas hoje de forma aberta, pungente e despudorada. Essa exposição permeia o cotidiano do povo brasileiro e é presenciada nas mais variadas situações que se estabelecem no âmbito das micro relações sociais e nos conchavos escancarados dos representantes do alto escalão da República brasileira que são veiculadas de forma rotineira pelos aparatos midiáticos e presenciadas de forma incrível por todas/os nós.

Essa realidade escancara mais uma vez as sequelas das desigualdades sociais que se ampliam tristemente hoje no país e expõe, assim, o desmonte de um projeto nacional que traz como uma das várias consequências, o desmantelamento das políticas públicas e, em especial aquelas ligadas à educação que, desde o início dos anos de 2003, vinham possibilitando que parcelas da população mais empobrecida fossem incluídas pelas ações do Estado.

Nesse cenário, destacamos o PMMil e o Proeja que, com ofertas distintas de qualificação e de formação profissional, representam hoje espaços de acesso de escolarização de mulheres que por um aparato de normatizações e de legislação permeadas por concepções conservadoras e discriminatórias, foram excluídas ou tiveram seus processos educativos interditados na EPT. O que ocasionou por um longo período sua interdição nas dependências do Ifes.

Como afirmado, o objetivo norteador dessa investigação consistiu em analisar, na perspectiva das relações de gênero, os percursos formativos das estudantes da EJA egressas do PMMil e inseridas nos cursos técnicos, notadamente, no Proeja do Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* Vitória, considerando as contradições da oferta e os embates cotidianos do Programa na Instituição.

Para lograr tal intento, nos orientamos pelo referencial teórico feminista, enquanto campo de lutas e de conhecimento, para problematizar a oferta de dois Programas educacionais implementados no Instituto. Segundo nossa tese, essas políticas educativas, na perspectiva da interseccionalidade, contribuem para o empoderamento das educandas do Proeja, não só no aspecto econômico, por meio da qualificação e formação profissional que vai/vão possibilitá-las uma maior mobilidade no mundo do trabalho, essas políticas também vão proporcionar a emancipação política e cultural. Os aportes teóricos dos Estudos Feministas e as contribuições do educador Paulo Freire, nos subsidiam na defesa de que os deslocamentos empreendidos pelas estudantes, possibilitaram-nas a se reconhecerem enquanto sujeitas de direitos e de ação política.

Vale destacar a importância desses movimentos de empoderamento e de emancipação num cenário de retrocessos para a população brasileira e em especial, para as mulheres. A perversidade das políticas neoliberais se apresenta com uma agenda reacionária e com claros componentes de gênero, conforme anunciam as reformas em pauta até o presente momento, a exemplo das reformas trabalhista e previdenciária.

Ressaltamos inclusive que o novo governo que assumiu depois do golpe de Estado com a deposição da presidenta Dilma Rousseff, além de compor um ministério majoritariamente de homens e de brancos, rompe o diálogo com os diversos movimentos sociais, na medida que reorienta as políticas públicas de cunho social ao reforçar a lógica do mercado e por fim, conjuga sua agenda neoliberal com ações moralistas e conservadoras, contrárias a uma política de igualdade de gênero que vinha sendo construída no diálogo com os marcadores de classe e raça, entre outros.

Atentas ao estudo proposto, empreendemos, nesse sentido, a pesquisa empírica de caráter qualitativo, com 10 estudantes oriundas do PMMil e que estão matriculadas nos cursos do Proeja do Ifes *Campus Vitória*, para a produção de dados. Lançamos mão das orientações teóricas e metodológicas do GD e da entrevista individual, privilegiando as histórias de vida, ancorada pelos estudos e pelas análises de um *corpus* documental.

As opções teóricas que foram feitas, nos auxiliaram na reconstituição histórica do

processo de escolarização formal da mulher brasileira e da capixaba, em particular, problematizada à luz dos Estudos Feministas com foco nas relações de gênero que nos permitiram denunciar a divisão sexual do trabalho que persiste, apesar do avanço da participação das mulheres no espaço público, em diversas áreas de atuação.

A essa reconstituição histórica, imbricamos as ofertas das políticas públicas de educação para a EJA e para a EPT, demarcando a presença feminina no Ifes, que percorreram essas duas ofertas e que por intermédio do PMMil retornaram à escola para dar prosseguimento a sua escolarização por meio do Proeja. A confluência dessa discussão teórica com a pesquisa empírica realizada permitiu trazer algumas considerações expostas a seguir.

Ao longo da investigação, verificamos como as estudantes enfrentam condições de vida adversas no que diz respeito às questões tanto de ordem socioeconômicas para frequentar a escola, quanto aquelas permeadas pelas implicações advindas das relações sociais de gênero. Foram evidenciados indicadores que mostram a existência de discriminação referente ao tratamento dado aos gêneros: persiste a desigualdade sexista nas relações familiares e no mundo do trabalho o que reflete no espaço educacional, na medida em que essas determinações dificultam a inserção, a permanência e o sucesso escolar do segmento estudado.

A educação das mulheres como foi apresentada por meio da literatura revisitada, durante muito tempo, tanto na escola como na família, foi normatizada e controlada pelos homens de acordo com que estes consideravam necessário para a instrução formal das mulheres. Legitimou-se, historicamente, o espaço público, a política, a gerência dos negócios para eles; para elas, o espaço privado, o cuidado com a casa e com os entes familiares, a economia doméstica, o trabalho reprodutivo.

Nessa construção, o trânsito das mulheres para a esfera pública, deu-se mediante o processo de escolarização formal. Assim, a escola, mesmo diante de suas contradições acerca das possibilidades da escolarização feminina, foi preponderante para elas superarem as barreiras impostas pelas implicações advindas das relações sociais de gênero. Demonstramos que ainda hoje essa imagética, socialmente construída ao longo do processo histórico, traz consequências nas relações entre os dois gêneros que se traduzem pela subordinação feminina ao masculino, numa escala social hierarquizada, tanto na esfera reprodutiva quanto na produtiva.

Por meio dos relatos das educandas, foram constatadas suas dificuldades de retorno ao ambiente estudantil e de participarem regularmente da organização escolar, de frequentarem as aulas, fazerem as tarefas solicitadas, estudar constantemente, enfim, participar da dinâmica das atividades organizadas pela escola pelas múltiplas tarefas que exercem enquanto mulheres responsáveis pelas atividades domésticas e de cuidados com os entes familiares, acrescido do trabalho formal ou informal que exercem.

Não se tem dúvida que essas dificuldades em acompanhar a rotina escolar fazem parte da vida estudantil do público trabalhador já inserido no mercado de trabalho. As diversas pesquisas no âmbito do Proeja dialogam com essas realidades. Porém, esse estudante trabalhador é respaldado pelas leis trabalhistas que estabelecem, com exceções, evidentemente, não mais de 8 horas de trabalho diário. Para as mulheres, donas de casa e exercendo atividades de diaristas e de serviços gerais, ocupação de todas as discentes pesquisadas, essa situação é fator complicador. Pois cabe a elas conciliar essas atividades formais e/ou informais com às domésticas e as de cuidados com as tarefas escolares, já que o “trabalho do lar” e o informal não tem amparo legal, inexistem para a legislação trabalhista, acarretando uma árdua jornada dupla.

Fazer essa conciliação se torna um desafio constante no dia-a-dia dessas mulheres, pois precisam optar e dividir seu tempo entre as tarefas domésticas, os cuidados com a família e as atividades escolares, e ambas demandam muito tempo, muita dedicação e demasiado esforço físico e mental. No caso específico dessas mulheres, alvo da investigação, algumas necessitam, ainda, criar estratégias para contornar a pressão vinda da família para frequentar a escola.

Destacamos que, na maioria das vezes, essa pressão é feita de forma subjetiva, detectada por meio de um olhar enviesado ou de uma resposta ríspida e/ou gestos de reprovações, que nem sempre são revelados, denunciados e combatidos, constituindo-se de uma violência sutil. Conforme verificamos no discurso das próprias mulheres, a falta de apoio dos companheiros e a exigência de uma rotina doméstica quebrada pelo tempo dedicado aos estudos se tornam fatores que dificultam de cumprir as exigências do cotidiano escolar.

A dificuldade de término dos estudos e/ou elevação da escolarização das mulheres pobres e adultas no sistema educacional brasileiro, ainda é uma realidade. O público feminino da EJA, destituído, durante a infância e a adolescência, do direito à

escolarização, seja pelas interpelações advindas das relações de gênero, classe e/ou étnico-racial, dentre outras dimensões constitutivas de desigualdades, ao retornar à escola, encontra interdições para completar seu processo escolar, ainda pelas mesmas implicações já citadas.

Acrescentamos também a especificidade do público pesquisado: suas marcas socioculturais como sujeito da EJA, numa Instituição centenária, que oferta educação técnica profissionalizante. Ao longo dos anos, o Ifes foi se constituindo e se auto denominando como escola de excelência em detrimento da precarização da maioria das escolas públicas brasileiras, e apresenta um quadro de docentes e gestoras/es que interdita os processos de escolarização para o público estudantil da EJA.

Nesse sentido, retomamos as reflexões trazidas por Freire sobre os movimentos de resistências, que são exercitadas cotidianamente por elas, num espaço educacional onde ainda prevalece uma cultura escolar cristalizada, com algumas/alguns docentes que ainda não avançaram nas suas práticas pedagógicas que tenham como pressupostos, as especificidades das/os sujeitos da EJA.

Em diversos contextos e momentos, no espaço escolar, usam expressões negativas, depreciativas e desqualificadoras dos seus processos de aprendizagem e do seu direito de estudar. São manifestações imbuídas da autoridade pedagógica, outorgadas institucionalmente e socialmente a essa/es docentes e gestoras/es. Portanto, se não forem detectadas, analisadas e denunciadas pelo viés investigativo, tornam-se práticas sedimentadas e verdades prontas, postas à avaliação e à conclusões de que as mulheres jovens e adultas das camadas populares não têm condições de frequentarem e terminarem com êxito um curso técnico profissionalizante, distante das ofertas dos cursos tradicionalmente direcionados para as mulheres e “permitidos” a elas.

Outro dado importante que veio à tona durante o processo investigativo, foi que a trajetória formativa das estudantes, do Instituto Federal, decorre mais pela sua autodeterminação, resistências e força de vontade do que por condições objetivas da Instituição, mesmo considerando as ações políticas empreendidas pela gestão colegiada do Proeja. Condições essas, didático-pedagógicas e organizacionais, que deveriam estar à disposição para todos os segmentos da população brasileira em busca da escolarização e de profissionalização.

Assim, é necessário às estudantes encontrar motivações por si só, pois há algumas/uns docentes que não acreditam no potencial das educandas. A relação de afetividade que normalmente deve ser estabelecida na sala de aula, em alguns casos, presenciados por nós, não acontece. Isso é mais um fato complicador e desestimulante no processo educativo pois não se estabelece nenhum vínculo de amorosidade e afetividade conforme propunha Freire.

Com base nos resultados, podemos afirmar que o objetivo geral deste trabalho foi alcançado. Ao longo deste trabalho, nossa análise, focada na perspectiva das relações de gênero, mostrou que os percursos formativos das estudantes da EJA egressas do PMMil são repletos de obstáculos que se interpõem nessas trajetórias.

Dentre os que mostraram mais explícitos estão os de ordem socioeconômica que perpassam as condições objetivas de sobrevivência, que se agravam diante do desemprego estrutural e da crise econômica, política e ética que afeta nosso país na atualidade. Destacamos ainda aqueles que dizem respeito às concepções feministas que denunciemos – as desigualdades no trato das relações de gênero acrescidas das marcas socioculturais identitárias da EJA.

Apesar dessa realidade vivenciada, as estudantes persistem e avançam para a conclusão de seus processos de elevação da escolarização e qualificação profissional nas áreas técnicas distintas do que tradicionalmente são buscadas pelas mulheres, notadamente no setor industrial como os cursos de Metalurgia e Segurança do Trabalho.

Neste sentido, retomamos aos objetivos específicos. O primeiro consistiu em mapear o perfil socioeconômico do público feminino da EJA do PMMil inseridas nos cursos técnicos do Proeja. Esse procedimento permitiu compor o perfil das estudantes investigadas e constatar que esse público tem as marcas identitárias da população adulta da EJA, conforme descreveram as/os autoras/es consultada/os, qual seja, são pobres e a inserção no mundo do trabalho se deu de forma precarizada, notadamente nos subempregos e/ou na informalidade, por meio das atividades domésticas e de cuidados. Tal realidade também se destaca entre as mulheres que participaram de nossa pesquisa, que possuem experiências ocupacionais marcadas pelo trabalho temporário e doméstico, precarizados e desvalorizados socialmente.

A responsabilidade com o trabalho de cuidados com os entes familiares e com o

trabalho doméstico impediram-nas de frequentar a escola e completar a educação básica. Foram, desde cedo, responsáveis por cuidar de irmãs/os, de si mesmas e, mais tarde, das/os filhas/os e maridos. Somente puderam retornar para avançar quando a/os filha/os cresceram, liberando-as do trabalho de cuidados e o PMMil foi um dos indutores desse retorno, alegação feita pelas integrantes da pesquisa.

Atualmente essas mulheres estão inseridas no setor de serviços, prioritariamente nas atividades domésticas e desempenham tal atividade tanto no âmbito do reprodutivo quanto no produtivo, reforçando a lógica da divisão sexual do trabalho, uma vez que essas atividades estão socialmente atreladas obrigatoriamente ao público feminino, marcadas por profundas desigualdades de gênero e de baixo reconhecimento social.

São atividades que se caracterizam pela exploração salarial, alta rotatividade e péssimas condições de trabalho que sugam toda energia vital e obstaculizam, como indicamos, a inserção, a permanência e a conclusão dos estudos nos cursos do Proeja. Não por acaso, destacamos em alguns momentos desta tese os relatos em que o cansaço se apresenta como fator relevante para dificultar os estudos.

Foram encontradas diversas configurações familiares, mas a presença de famílias nucleares formada por cônjuges com filhas/os mostrou-se acentuada, configurando-se como maioria. Todas se encontravam em condições de dependência em relação ao marido/companheiro e apenas duas tinham contrato de trabalho regulamentado conforme as leis trabalhistas.

Os outros dois objetivos, agrupados e categorizados como relações de gênero e o significado do feminismo e os seus desafios em diversos contextos de atuação, permitiram conhecer suas percepções sobre as questões relativas à essa problemática e de constatar que, como no passado, ainda hoje, todas elas estão imersas nessas relações hierarquizadas dentro do ambiente familiar.

De uma forma geral, conseguem articular essas concepções às suas existências e aos papéis que exercem nessa relação assimétrica. Elas conseguiram apontar que a sua posição de mulher, numa sociedade patriarcal, e com a divisão desigual das tarefas domésticas e de cuidado, de alguma maneira dificultou sua inserção à escola em outros tempos. Essas questões são marcantes nas suas histórias de vida e são obstáculos não só para seu retorno, mas principalmente para lograr êxito escolar ainda hoje. Elas reconhecem a dificuldade de acompanhamento da rotina de

atividades organizada pela escola, como já pontuado.

Podemos afirmar que o objetivo proposto de identificar as tensões e os desafios do seu percurso formativo nos cursos ofertados pelo Ifes, também foi alcançado. E, mais uma vez, atentamos para a temática norteadora deste trabalho. Além da questão socioeconômica e das dificuldades para acompanhar as demandas da escola, a questão de gênero perpassa todas as situações levantadas, no que diz respeito, à sua não permanência e ao retorno à escola.

As motivações alegadas caminham no sentido de valorização do espaço escolar. Apesar de não terem conseguido completar sua escolarização em outros tempos, guardam boas lembranças do espaço institucional. E essas recordações são condicionantes impulsionadores para o retorno à escola e para contornarem as dificuldades de toda ordem que se apresentam no seu cotidiano para seu sucesso escolar.

Essas questões, já encaminham o objetivo seguinte: de refletir acerca dos significados da escolarização técnica profissional e a perspectiva de continuidade de estudos e sua inserção no mercado de trabalho. Diante das narrativas, detectamos que terminar o curso técnico profissionalizante na Instituição federal tem um valor considerável para todas e aclamam esse feito como uma vitória pessoal.

Temos defendido que a elevação da escolarização e a certificação de uma qualificação de nível profissional são fatores determinantes para a inserção no mundo do trabalho em melhores condições de preparo e de competitividade e que pode refletir na qualidade de vida de cada uma. A perspectiva de continuidade de estudo e a busca de um emprego, também são metas que agora traçam para seu futuro.

Inferimos que a conclusão do processo de escolaridade, em qualquer modalidade de educação, é requisito fundamental para o crescimento das mulheres em todas as esferas sociais. É necessário garantir a oportunidade de uma educação de qualidade tanto para as meninas e meninos, quanto para a população de jovens e de adultas/os deste país.

Desse modo, as políticas públicas que desenvolvem ações de qualificação e de formação profissional, articuladas com a elevação da escolarização específicas para o público trabalhador oriundo das camadas populares, devem ter em pauta as especificidades do público feminino. Considerar que na educação escolar coexistem

as diferenças nas relações de gênero, assim como de classe e étnico-racial, entre outras marcações culturais. Essas diferenças configuram-se como abordagens necessárias nas pesquisas educacionais, em uma sociedade diferenciada quanto ao acesso à educação, à cultura e aos bens materiais.

Não desconsideramos que tanto o Proeja quanto o PMMil são políticas atreladas ao projeto societário neoliberal e situam-se no contexto da reestruturação produtiva dos anos 1990 nos seus diversos desdobramentos no tecido social. Esses Programas correspondem a tais parâmetros e estão atrelados à lógica do capital; não rompem com a histórica dualidade das ofertas educativas que caracterizam a educação brasileira e nem com o processo de acumulação flexível que transforma o mundo do trabalho. São políticas educacionais setoriais de base mercadológica articuladas com ações de tensionamentos dos modelos historicamente instituídos

Os Programas, Inclusive, não rompem também com a chamada feminização do trabalho e da pobreza e ainda mantêm e reforçam a divisão sexual do trabalho. Pelo contrário, a precarização das relações de trabalho consubstanciadas nas reformas trabalhista e previdenciária, atinge o trabalhador, em geral e, notadamente, às mulheres brasileiras, que cotidianamente lutam pelos mesmos direitos aos acessos aos espaços profissionais. Tais medidas, no âmbito das análises feitas a partir dos Estudos Feministas, são preocupantes nesse quadro conjuntural político e social advindo com o *empeachment* da presidenta Dilma em 2016.

Não ignoramos tais atrelamentos e a conjuntura posta, porém, no percurso da pesquisa e no envolvimento com os Programas, reconhecemos a importância de ambos, e afirmamos que essas experiências educativas trazem possibilidades, quando entrelaçadas, numa perspectiva intersetorial, para a transformação das vidas das estudantes, como escutamos em suas narrativas.

Ao se adotar, assim, um recorte de gênero e considerar as diversas interrelações como classe, raça/etnia, orientação sexual, diferenças regionais e intergeracionais nas análises educacionais, acreditamos na possibilidade de edificar novas formas de pensamentos e práticas pedagógicas mais inclusivas e, conseqüentemente, alteraria não só a instituição escolar como também relações sociais mais democráticas e equânimes.

Para além dos objetivos expostos no início deste trabalho, finalizamos com o

sentimento de algo mais conquistado: o de se dar conta que nosso papel como pesquisadoras/es e professoras/es vai além de conquistar títulos e cumprir nossas horas de trabalho. Em um momento político em que se tem comprometido os meios de acesso a direitos básicos, como a educação, de uma grande parcela da população, é nossa responsabilidade compreender e tornar compreensível os contextos histórico e político que formam as especificidades da realidade de nosso país.

REFERÊNCIAS

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

ALGRANTI, Leila Mezan. Mulheres enclausuradas no Brasil Colonial. *In*: Holanda, H. Buarque de; Capelato, Maria H. Rolin (Org.). **Relações de Gênero e Diversidades Culturais nas Américas**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, São Paulo: EDUSP, 2000.

ALVES, Francisca E. **Mulheres trabalhadoras, sim. Alunas, por que não?** Estudos sobre Gênero, trabalho e educação na Bahia. 2006. 140 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2006.

ALVES, G. **Neodesenvolvimentismo e Estado neoliberal no Brasil**. Boitempo. Dez. 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ALVIM, D. M.; RODRIGUES, A. Coletivos, ocupações e protestos secundaristas: a fênix, o leão e a criança. **Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.19, p. 75-95, jan./mar. 2017.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2009.

ARAÚJO, Suêde Mayne Pereira. **Mulheres em situação de fragilidade social e o Programa Mulheres Mil**: o papel das políticas na perspectiva de emancipação para o trabalho. 152 f. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestec). Salvador, 2015.

AREND. Silvia Fávero. Trabalho, Escola, Lazer. *In*: PINSK, C.B.; PEDRO, J. M. **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

AZEVEDO, Lins de M. J. **A educação como política pública**. 3ª Ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 2004.

BARRETO, Sônia M. da Costa. **Políticas Educacionais no Estado do Espírito Santo de 1900 a 1930**: um olhar histórico. Vitória: EDUFes. 2002.

BARROS, Huertas E. MORENO, Vigier F. El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad- **Revista: Entreculturas**. Nº 2, 2010, p. 181 a 196.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. *In*: PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

BATISTA, A. S. **Políticas públicas de EJA no município de Serra**: (im)possibilidades e desafios do PROEJA-FIC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2011.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. São Paulo: Nova Fronteira, v.2, 1980.

BECKER, Márcia Regina. **A gestão dos processos no artesanato por meio da formação de mulheres artesãs**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, v 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENTO, Maria Aparecida Silva Bento. Raça e gênero no mercado de trabalho. *In*: ROCHA, Maria Izabel Baltar. **Trabalho e Gênero**: Mudanças, permanências e desafios. São Paulo: Editora 34, 2000.

BIROLI, Flávia. Sobre lutas, avanços e reações: feminismos e a reorganização das esquerdas *In*: MIGUEL, Luis Felipe, BIROLI Flávia. **Encruzilhadas da democracia**. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOITO Jr, Armando. A burguesia no Governo Lula. *In*: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. (orgs.). **Neoliberalismo y sectores dominantes**: tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, p. 237 – 267, Agosto 2006.

BOITO. A. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. Edição de 2012 do Fórum Econômico da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo: 2012.

BRASIL. Chamada pública 2012- **Programa Nacional Mulheres Mil**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 jul. 2015.

BRASIL. **Congresso Nacional. Decreto nº 2.208 de 1997**. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 5 jun. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Parecer n. 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.478 de 23 de junho de 2005**. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 5 jun. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.840 de 13 de Julho de 2006**. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 5 jun. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004**. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 5 jun. 2015.

BRASIL. **Edital Proeja/Capes/Setec, n.0372006**. Brasília: MEC/Setec, 2006a.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: http://w_ww.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.683 de 28 de maio de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.683compilado.htm. Acesso em: 30 jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 5 jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Seção 1, p. 01. Disponível em: <http://Portal.mec.gov.br/se-tec/arquivos/pdf/lei11.892.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.523, de 11 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12523.html. Acesso em: 5 jun. 2015

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm . Acesso em: 9 abr. 2015.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº. 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília DF: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 5 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Documento Base**, 2007. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/doc_base_250107.pdf. Acesso em: 14 jun. 2015.

BRASIL. **Mulheres Mil: do sonho à realidade/2011**. Disponível em http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/livro_mulheres_mil_portugues.pdf Acesso em: 28 set. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011**. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil que visa à formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/brasilsemmiseria/legislacao-2/legislacao/arquivos/portaria-mulheresmil-n-1015.pdf/view?searchterm=portaria%201015%202011>. Acesso em: 12 dez. 2015.

BRASIL. **Programa Mulheres Mil: Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito/2013**. Disponível em

<http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20132417025781guia_metodologico_do_sistema_de_acesso,_permanencia_e_exit.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. **Programa Nacional Mulheres Mil**: Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável/2011. (b) Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8598-programa-mulheres-mil-110811-pdf&category_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. **Pronatec, Brasil Sem Miséria, Mulheres Mil/2014**. Disponível em <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/cartilha_mulheres_mil.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

BRUSCHINI, Cristina. LOMBARDI, M. Rosa. Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes. *In*: HIRATA, Helena. SEGNINI, Liliana. **Organização, trabalho e gênero** (Org). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

BRUSCHINI, Cristina.; LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cad. Pesqui.** [online]. n.110, pp.67-104, 2000.

BRUSCHINI, Maria Cristina A.(orgs). **Articulação, trabalho e família**: famílias urbanas de baixa renda e políticas de apoio às trabalhadoras. São Paulo; FCC/DPE, 2008.

CALLEJO, J. Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. **Revista Española de Salud Pública** 76(5): 2002, p.409-422.

CAMARGO, Aspásia. **O golpe silencioso**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed. 1989.

CAMARGO, Edson Carpes. **Quem disse que não é coisa de menina**: provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em agropecuária do IFRS – Campus Bento Gonçalves. 152 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Outras falas**: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2012.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: **Anais do Seminário Internacional sobre Racismo, Xenofobia e Gênero**, Durban, p. 1 – 6, 2001.

CARNEIRO, Sueli. **Gênero e Raça**: Gênero, Democracia e sociedade Brasileira. São Paulo: Ed. 34, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 7a. Edição. São Paulo: Perseu Abramo, 2007.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. **Processo decisório em Políticas Públicas: análise da formulação do PROEJA em âmbito Nacional**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação – Unicamp, 2013.

CIAVATTA, M. Educação Básica e Educação Profissional – descompassos e sintonia necessária. *In*: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 67-100.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, jun. 2010.

CIAVATTA, M; FRIGOTTO, G. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: INEP, 2006.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **O ensino médio integrado. Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CISNE, M. **Feminismo, luta de classes e consciência militante feminista no Brasil**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história**. Dourados, Ed. UFGD, 2014.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVENIR, PUNIR E ERRADICAR A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER. Adotada em Belém do Pará, Brasil, em 9 de junho de 1994, no Vigésimo Quarto Período Ordinário de Sessões da Assembleia Geral. Disponível em: <<http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>> Acesso em: 9 abr. 2015.

CORTÊS. Lâris Ramalho. A trilha legislativa da mulher. *In*: PINSK, C.B.; PEDRO, J. M. **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

COSME, Gerliane Martins. **Da formação no curso de licenciatura em matemática de São Mateus-ES ao profissional da Educação de Jovens e Adultos**. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes. Vitória, 2009.

COUTINHO, José Maria. Uma história da educação no Espírito Santo. Vitória: DEC, 1993.

CUNHA, Luis A. C. R. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000a.

CUNHA, Luis A. C. R. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000b.

CUNHA, Luis A. C. R. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000c.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jun. 2002.

CYPRIANO, Alessandra Martins Constantino. **O planejamento da educação de jovens e adultos no Brasil: entre a complexidade das novas formas de regulação no limiar do século XXI**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

D'ANGELO, Márcia. **Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986)**. 2007. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

D'ANGELO, Márcia. **Caminhos para o advento da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo (1910-1930): um projeto das elites para uma sociedade assalariada**. 2000. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2000.

D'ÁVILA, J. Luis Pioto. **Determinantes sociológicos na redefinição do perfil de Instituições de ensino técnico** – O caso da ETFES. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC, 1996. p. 260 (Tese, doutorado em Educação), 1996.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral: memória, tempo e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

DUARTE, Geovanna P. **As relações de gênero no currículo de uma escola profissionalizante de Minas Gerais: estudo de caso dos cursos técnicos de Mecânica e Química**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, Belo Horizonte, 2009.

DUARTE, KELLY C. F. Prado. **Identidade de gênero feminino no programa mulheres mil: verdades, poder e subjetivação**. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Goiás, 2016.

DUBY, G. PERROT. M. (Org.) **História das Mulheres no Ocidente**. Porto: Afrontamento, 1993.

DUBY, G. PERROT. M. **As mulheres e a história**. Publicações Dom Quixote, Lisboa: 1995.

EGGERT, Edla. Mulher/Homem (relações de gênero, relações dignas). *In*. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed., Belo Horizonte: Autêntica, p. 277-278, 2010.

EGGERT, Edla. **Narrar processos**: tramas da violência doméstica e possibilidades para a educação. Florianópolis: Ed Mulheres, 2009.

EGGERT, Edla; SILVA, Marcia Alves da. O 'dentro' e o 'fora' do trabalho feminino: entre os papéis de mãe, esposa e trabalhadora. **Educação Unisinos**, Vol. 14, n. 1, (janeiro/abril), p.59-65, 2010.

ETFES – **ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO** (Coordenadoria de Planejamento e Assessoria). Vitória: ETFES, 1979.

FARAH, M. F. S. Gênero e Políticas Públicas. **Estudos Feministas**, v. 12, janeiro-abril de 2004, p. 47-71.

FARAH, M. F. S. Políticas públicas e gênero. *In*: GODINHO, T. e SILVEIRA, M. L. da (orgs.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher, 2004b, p. 127-141.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cyntia Greive (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. *In*: FÁVERO, Osmar. RIVERO, José. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**: direito e desafios. Brasília, Fundação Santillana, 2009. p. 55 a 92.

FÁVERO, Osmar. Lições da História: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. *In*: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Petropolis/RJ: DP et all, 2009, (p.9-21).

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5ªed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, E. B. **A Educação Profissional no planejamento plurianual do governo FHC**. 2006. 307f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

FERREIRA, E. B. O Proeja e o direito à formação integrada: limites, avanços e possibilidades de implantação. *In*: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. **EJA e Educação Profissional**: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Liber Livro, 2012.

FERREIRA, E. B. A Contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem ree progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, E. C. de. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do Proeja. **Educação e Realidade, EJA e Educação Profissional**, v. 35, n. 1, p. 87-108, 2010.

FERREIRA, Eliza B., RAGGI, D. G, RESENDE, Maria José de Ferreira. A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições. *In: Cadernos de Pesquisa em Educação* PPGE/CE/Ufes. V. 17. Nº 35. Vitória: PPGE, 2011.

FERREIRA, M. J. R. Relações de Gênero e Escolarização: o percurso formativo do público feminino da EJA na Educação Profissional. *In: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antônio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. (Org.). EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja*. Brasília: Liber livro, 2012, v. Vol 01, p. 277-330.

FERREIRA, Maria José de R. **A inserção feminina na formação técnico profissional**: proposta de um programa estratégico para implementar sua participação nos cursos de Mecânica e de Eletrotécnica no CEFETES. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Centro Federal de Educação Tecnológica, Vitória, 2003.

FILGUEIRAS, L. A.; GONÇALVES, R. **A economia política do Governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FLEURI, Reinaldo M. MURACA. Mariateresa. Um enfoque feminista da perspectiva política-pedagógica freiriana. STRECK, Danilo R. ESTEBAN, Maria T. **Educação Popular**: lugar de construção coletiva (Orgs). Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

FONSECA, Celso S. **História do ensino industrial no Brasil**. V. 01. Rio de Janeiro: Senai, 1961.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Movimentos feministas. *In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise et al. Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo, Editora UNESP, 2009.

FRANZOI, N.L. **Entre a formação e o trabalho**: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Lucas Bueno de. **O gritante silêncio em uma nota de rodapé**: gênero nas dissertações e teses sobre PROEJA no Estado do Paraná. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FREITAS, Taís V. **A quem serve a disponibilidade das mulheres? Relações entre gênero, trabalho e família**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UNICAMP, 2016.

FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs). **ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, Julio Cesar França & NEVES, Lucia Maria W. (org). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/ESPSJV, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do PROEJA: balanço e perspectivas**. *In*: Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Plano Nacional de Educação (2014-2024). Natal: IFRN, ago. 2015.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: A cultura do mercado do ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Oct. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALVÃO, A. M. de O., et al. **História de Meninas, Meninas de Sinhá**. Belo

Horizonte, Duo Editorial, 2010.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. **A experiência escolar de mulheres na educação profissional integrada à EJA: relações de saber em sala de aula.** 280 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale dos Sinos. PPGE, São Leopoldo, RS, 2012.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e Gênero.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HARDING, Sandra. **Existe un método feminista?** In: BARTRA, Eli (Org.). Debates en torno a una metodología feminista. México, D.F.: UNAM, 1998.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna.** 3a ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HIRATA, HELENA; KERGOAT, Danièle. A classe operária tem dois sexos. **Revista Estudos Feministas**, n. 1, 1994, p. 93-100.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. In: **Cadernos de Pesquisa.** Trad. Fátima Murad, São Paulo, v 37, n. 132, p. 595-609, set/dez. 2007.

HIRATA, Helena. **Nova Divisão Sexual do Trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo; Boitempo Editorial. 2002.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: MARUANI, Margaret; HIRATA, Helena (Orgs.). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho.** São Paulo: Senac, 2003. p. 111-123.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, no 55, novembro/2001.

IANNI, Octavio. **A ideia de Brasil moderno.** São Paulo: Brasiliense, 1994

IBGE. **PNAD contínua: 4º trimestre de 2014.** Disponível em: < ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Comentarios/pnadc_201404_trimestre_comentarios.pdf >. Acesso em: 09 abr. 2015

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais. 2015.** Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 02 fev. 2016.

IFES, INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamentação da organização didática da educação profissional técnica de nível médio.** Vitória, Ifes. 2015.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça.** 4a ed. Brasília, Ipea, 2011.

IPEA/SIPS. **Tolerância social à violência contra as mulheres.** Pesquisa realizada entre maio e junho de 2013 em todo o Brasil. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres.pdf>. Acesso: 3 abr. 2014.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. *In*: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

KERGOAT, Danièle. A relação social de sexo: da reprodução das relações sociais à sua subversão. **Pro-Posições**, v. 13, n. 1, p. 47-59, 2002.

KERGOAT, Danièle. Divisão Sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In*: HIRATA, H., LABORIE, F., LE DOARÉ, H. e SENOTIER, D. (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In*: EMÍLIO, Marli et al. (Orgs.). **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as políticas públicas**. São Paulo: PMSP, 2003. p. 55-63.

KERGOAT, Danièle. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. *In*: LOPES, Marta et al. **Gênero e saúde**. São Paulo: Artes Médicas, 1996. p. 14-27.

KUENZER, A. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. *In*: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. Violência contra a mulher: Da legitimação à condenação social. *In*: **Nova História das Mulheres**. Org. Carla Bassanezi e Joana Pedro. São Paulo: Contexto, 2012.

LAVILLE, C.; DIONNE J. **A construção do saber: Manual de Metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; BH: Editora UFMG, 1999.

LEÃO, Geraldo M. Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 32, n.1, p. 31-48, Jan./abr. 2006.

LEITÃO, Ariane. **Trafico de mulheres: a exploração sexual no Brasil e a violência aos direitos humanos**. Porto Alegre: Alcance, 2014.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O Proeja em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade**, v. 35, n 1, p. 109-127, 2010.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos Internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. *In*: NEVES, Lúcia Maria W (Org.). **O**

empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 41-63.

LIMA, Marcelo. Memórias e Imagens do IFES: cronologia, digitalização e transcrição das principais fontes historiográficas da EAAES ao CEFETES. Vitória: Autor, 2010.

LIMA, Marcelo. **O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional:** do modelo correccional-assistencialista das Escolas de Aprendizes Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário do CEFET do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2004.

LIMEIRA, Ana Cristina Santos. **Artesãs profissionais:** relações entre os saberes da cultura artesanal e os saberes tecnológicos nas histórias de vida de egressas do Curso Técnico de Artesanato / PROEJA do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Alagoas IFAL. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In. PRIORE, Mary Del. **Mulheres na História do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.

LUCINDO, L. B. P. **PROEJA FIC no município de São Mateus:** leituras de experiências de formação inicial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.

MACHADO, Lucília R de S. **Educação e Divisão Social do Trabalho:** contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2ª Ed. SP: Autores Associados : Cortes, 1989.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Revista Em Aberto**, Brasília, V.22, p. 17-, nov. 2009.

MACHADO, M. M. **Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja:** impactos da implementação do programa. Trabalho encomendado 34ª Reunião Anual da ANPED. 2011. (mimeo)

MACHADO. M. M; GARCIA, L. T. Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultas/os. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultas/os.** Vol. 1, nº 1, p.45-64, 2013.

MANFREDI, Silvia M. **A Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 6ª.ed. São Paulo: Ática, 2007.

MARIN, Alda Junqueira. Manifestações de professores sobre os alunos. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, p. 285-298, 2006.

MATOS, Maria Izilda S. de. **Por uma história da mulher**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MIGUEL, Luis Felipe, BIROLI Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, D. H., HENRIQUE, A. L. S. **PROEJA**: entre desafios e possibilidades. HOLOS, Natal: 2012.

MOURA, D.H. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. *In*: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Programa Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância. **Boletim do MEC** - 16, set/2006.

MOURA, Dante H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. *In*: MOLL, Jaqueline (col). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NADER, M. B. **Paradoxo do Progresso**; dialética da relação mulher, casamento e trabalho. Vitória: Edufes, 2008.

NADER, Maria Beatriz. **Mulher**: do destino biológico ao destino social. 2.ed. Vitória: EDUFes/Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2001.

NASCIMENTO, Sara Diniz. **Geração de Renda para as Mulheres**: uma avaliação de impactos do Programa Mulheres Mil na ótica de egressas em São Luís/MA. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. Política neoliberal e educação superior. *In*: NEVES, Lúcia Maria W (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

NEY, Antonio Fernando Vieira. A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura do mercado do ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

NOGUEIRA, C. M. **A feminização no mundo do trabalho**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

NOGUEIRA, Claudia M. As metamorfoses da divisão sexual do trabalho. *In*: NAVARRO, Vera L. PADILHA, Valquiria. **Retratos do Trabalho no Brasil**. Uberlândia: Edufu, 2009.

NOVAIS, Maria Stella de. **A mulher na História do Espírito Santo**: história e folclore. Vitória: EDUfes, Instituto Histórico e Geográfico do ES, 1999.

OBEDUC. **Edital 049/2012/Capes/INEP**. Programa Observatório da Educação, 2012.

OLIVEIRA, E. C. de. CEZARINO, K. R. de ASSIS. SANTOS, J.S. **Sujeitos da educação de jovens e adultos no Proeja**. Anais do simpósio brasileiro Congresso Interamericano de Política e Administração da educação, 2009, Vitória, [s.n.], V. 8, p 11-22, 2009.

OLIVEIRA, Edna C. de; PINTO, Antonio H.; FERREIRA, Maria José de Resende. **EJA e Educação Profissional**: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro de. *et al.* (Org.) **Educação de jovens e adultos**: trabalho e formação humana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

OLIVEIRA, Edna Castro; SCOPEL, Edna G. Uma década do Proeja: sua gênese, balanço e perspectivas. **HOLOS**, v. 6, p. 120-144, out. 2016.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETS. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Silva Moreira. **Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Sergipe**: Interfaces com a Educação e o Trabalho. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal de Sergipe, Aracajú, 2013 .

OLIVEIRA, Maria da Glória M. de. **O CEFETES como não lugar**: limites e possibilidades na inclusão dos alunos do PROEJA nos cursos técnicos de Edificações e Metalurgia e Materiais. 91 f. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) – Programa de Formação de Profissionais do Ensino Público, CEFETES, Vitória, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Ciclo de vidas: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, maio-ago, ano/vol.30, n.02. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Edna C. de; PINTO, Antonio H. O percurso do proeja/ES: conflitos, desafios e proposições *In*: OLIVEIRA, Edna C. de; PINTO, Antonio H.; FERREIRA, Maria José de Resende. **EJA e Educação Profissional**: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Liber Livro, p.13 – 41, 2012.

OLIVEIRA, Silvelena Alves de Araújo. **Mulheres, conquistando espaços dentro do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (Ifce) – Campus Iguatu**. 2014. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades EST, São Leopoldo. São Leopoldo – RS, 2014.

PAIVA, J. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA. *In*: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 45-66.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. *In*: Oliveira, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs). **Educação de Jovens e adultos**. Rio de Janeiro. DP&A, 2009.

PAIVA, Jane. O direito à educação para todos no Brasil: conquistas históricas e perspectivas na educação de jovens e adultos. *In*: **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a.

PATTO, M. Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *In*: PATTO, M. Helena Souza (org). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2006.

PERROT, Michele. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERROT, Michelle. *Et all*. A história das mulheres; cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia. Tradução Rachel Soihet, Suely Gomes Costa e Rosana Soares. **Revista Gênero**, Niterói, Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero (NUTEG), v. 2, n. 1, p. 7-30, 2. sem. 2001.

PINTO, Antônio Henrique. **Educação matemática e formação para o trabalho: práticas escolares na escola técnica de Vitória de 1960 a 1990**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo: 2006.

PINTO, Céli Regina J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2007a.

PINTO, Giselle. **Gênero, raça e pós-graduação: um estudo sobre a presença de mulheres negras nos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense**. Niterói: 2007. 31p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007b.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha**. 2000. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), 2000.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. *In*. PRIORE, Mary Del. **Mulheres na História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

RAMOS, M. N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v 35(1), 2010.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? 3.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

RECAMÁN, Marisol; VENTURI, Gustavo. As mulheres brasileiras no início do século XXI. **In: A mulher Brasileira nos espaços público e privado**. 1. ed. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 15-30.

RIBEIRO, A. L. Miranda. Mulheres educadas na Colônia. **In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cyntia Greive (Orgs). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.**

RIBEIRO, L. E. G. **A qualificação profissional e cidadã**: um estudo do Programa Mulheres Mil, a partir da experiência do Instituto Federal de Goiás, *Campus de Luiziânia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2013.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: Organização Escolar. Cortez: Autores Associados. São Paulo SP, 1998.

RIBEIRO, Matilde. Relações raciais nas pesquisas e processos sociais - em busca de visibilidade para as mulheres negras. **In: VENTURI, Gustavo; RECAMAN, Marisol; OLIVEIRA, Sueli. A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 87-105, 2004.

ROCHA, J.M. **Formação inicial de trabalhadores e elevação de escolaridade**: políticas públicas de qualificação profissional em discussão (1963-2011). 2011. 276 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCHA, Joelma. Fórum EJA/Es e políticas públicas locais. **In: Anais Anpae, 2009**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/157.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Editora Vozes. Petrópolis RJ, 2007.

ROMBACH, M. **Qualificação de mulheres de baixa renda**: uma política feminista?: reflexões a partir do Pronatec brasil sem miséria. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, mulher e gênero no Brasil. **In: Revista Estudos Feministas**.v..9, n.2. Florianópolis, 2001.

ROSEMBERG. Fúlvia. Mulheres educadas e a educação das mulheres. **In: PINSK, C.B.; PEDRO, J. M. Nova História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

SADER, E. Poder, estado e hegemonia. **In: SADER, E. et. al., O Brasil do real**. Rio de Janeiro: EdUERJ,1996.

SAFFIOTI, H. B. **O poder do macho**. 2a ed. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, J. Alves do. A Trajetória da educação profissional. *In*: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes de, Veiga, Cyntia Greive (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Maria Cecília. O estudo do universo escolar através da voz dos jovens: o grupo de discussão. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 22, núm. 1, pp. 89-103, 2009.

SANTOS, Simone V. dos. O PROEJA e o desafio das heterogeneidades. *In*: PROEJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. **Boletim 16 –Salto para o Futuro – TV Escola**. MEC e Secretaria de Educação à Distância. p.54-60, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. **Tempos de Capanema**. 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra: SP, 2000.

SCOPEL, E. G. FERREIRA, M. J de R. MORAIS, E.R. V de. Escolarização feminina: as experiências com as paneleiras de Goiabeiras no Ifes. *In*: FOERSTE, Erineu *et al.* **A pedagogia social em diálogo: educação profissional, linguagens e saberes do campo**. Pedro e João editores, São Carlos, 2015.

SCOPEL, E. G. OLIVEIRA, E. C.; FERREIRA, M. J de R. Experiências de formação dos educandos no Proeja: interpelações e práticas de resistências. *In*. Edna Castro de Oliveira Karla Ribeiro de Assis Cezarino Maria José de Resende Ferreira Maria Margarida Machado (Organizadoras). **Educação de jovens e adultos: trabalho e formação humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

SCOPEL, Edna G. **Olhares acerca do processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao ensino médio de Jovens e Adultos no contexto do Ifes campus Vitória**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Espírito Santo: Ufes, 2012.

SCOPEL; Edna G. **Experiências e práticas no proeja do Ifes Campus Vitória: desafios da integração curricular e da construção coletiva, na perspectiva da educação popular**. Tese de doutoramento, 2017, mimeo.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, 20 (2), 1995.

SCOTT, Joan. História das mulheres. *In*. BURKE, Peter.(Org.) **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: Unesp. 1992.

SILVA, M. A. ; EGGERT, E. . Des-costurar o doméstico e a madresposa ? A busca por autonomia através do trabalho artesanal. **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 9, p. 37-49, 2010.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. *In*: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria H. Câmara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis (vol. I, Século XVIII). Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, Maria Izabel Costa da. **Pronatec e as artes de governar: capturas e apropriações em uma escola federal do ES**. 241 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação Psicologia Institucional) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

SILVA, Petronilha B, Gonçalves. **Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas - situando-nos enquanto mulheres e negras**. Caderno CEDES. Campinas, v.19 n.45 jul. 1998.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação** 2ª ed. RJ: Lamparina Editora, 2007.

SIQUEIRA, André Boccasius. Alunos do PROEJA: histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

SIQUEIRA, Maria da P. Smarzaró. **Industrialização e empobrecimento urbano: o caso de Grande Vitória, 1950-1980**. Vitória: EDUFes, 2001.

SIQUEIRA, Rosana Rocha. **Mulheres e o consumo sustentável: percepções e desafios no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) Universidade Federal de Sergipe, 2015.

SOARES, Leôncio. GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** (vol. III, século XX). Petrópolis: Vozes, 2004, p. 257-277.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil Urbano. *In*: PRIORE, Mary Del. **Mulheres na História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

SORJ, Bila. Trabalho, gênero e família: quais políticas sociais? *In*: São Paulo. Prefeitura Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher; Secretaria do Governo Municipal. *In*: GODINHO, T. e SILVEIRA, M. L. da (orgs.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher, 2004, p. 127-141.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

STEPHANOU, Maria. *Et al.* História, Memória e História da Educação. *In*: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** (vol. III, século XX). Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 416-429.

- SUÁREZ ORTEGA, M. **El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa**. Barcelona, Laertes, 2005.
- SUETH, José Cândido R. **Espírito Santo, um estado “satélite” na primeira república: de Moniz Freire a Jerônimo Monteiro (1892-1912)**. Vitória: Flor&Cultura, 2006.
- SUETH, José Candido Rifan *et al.* **A Trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal**. Vitória, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009.
- TEDESCHI, Losandro. **Alguns apontamentos sobre História Oral, Gênero e História das Mulheres**. Dourados, Ed. UFGD, 2014.
- TEDESCHI, Losandro. **As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2012.
- TELES, Fabiene Brito Mendes. **Programa mulheres mil: um olhar sobre a inserção das egressas no mundo do trabalho**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ed. Ática, 2007.
- VENTURA, J. P. **O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada**. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.
- VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira**. 2008. 302 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejo de Reforma: legislação educacional no Brasil - Império e República**. Brasília: Líber Livro Ed., 2008.
- VIEIRA, Tatiana de Santana. **Trajetórias, identidades e representações de educandos e educandas do PROEJA no Ifes Campus Vitória**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre –Escola e a Professora. In Lopes, Eliane Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes de; Veiga, Cynthia Greive (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **A não consolidação do Proeja como política pública de Estado**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- WASELFISZ : Júlio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília, FLACSO Brasil, 2015.
- WEINSTEIN, Bárbara. **(Re) Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez: CDAPH-IFAN, 2000.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan./jun. 2005.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, mai./ago., 2006.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010, p. 54-66.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Integração supranacional, mulheres e mercados de trabalho. *In*: FAUSTO, Ayrton; PRONKO, Marcela; YANNOULAS, Silvia C. (orgs.). **Políticas Públicas de Trabalho e Renda na América Latina e Caribe**. Tomo I. Brasília: FLACSO/Brasil, Editorial Abaré, 2003.

YANNOULAS, Silvia. SAMPAIO, Myrian. Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional. *In*: VOGEL, Arno. **Trabalho com a Diversidade no PLANFOR: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais**. São Paulo: UNESP, 2001.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. *In*: NOGUEIRA, Maria A. (Orgs). **Família e Escola – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ZANETTI NETO, Giovani. **Delineamento de ações educativas para o ensino de física na educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016.

ZEN, Eliesér Toretta. **Diálogos e práxis no processo de formação humana no âmbito do PROEJA no IFES**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017.

APÉNDICES

**APÊNDICE A –
Teses e Dissertações sobre Gênero e EPT**

Quadro 7 - Teses e Dissertações sobre Gênero e EPT

Autor	Ano	Título	Resumo
ALMEIDA, A.	2015	Educação profissional e relações de gênero: razões de escolha e a discriminação. Dissertação	Procura compreender como acontece a escolha profissional de alunos e alunas, bem como as diferenças e semelhanças entre homens e mulher na busca de formação profissional, analisando a existência ou não de discriminação sofrida ou praticada por homens e mulheres em um curso técnico majoritariamente masculino.
ALVES, F. E.	2006	Mulheres trabalhadoras, sim. Alunas por que não?: estudo sobre gênero trabalho e educação na Bahia. Dissertação	Realiza um estudo sobre as trajetórias escolares e ocupacionais e relações de gênero de mulheres trabalhadoras da cidade de Alagoinhas - BA, com foco nas práticas de EJA, no âmbito do Programa Integrar da CNM/CUT. Analisa, a partir das relações de gênero, os fatores objetivos e subjetivos que influenciaram o acesso e permanência destas mulheres das camadas populares nos cursos de EJA.
BÉLENS, J. N. M. M.	2013	Sob a Torre de Marfim : A Escola Técnica Redentorista, um Lugar de Memórias, Estratégias e Práticas de Gênero em Campina Grande- PB, (1975-1985). Tese	Analisa as subjetividades de gênero construídas entre estratégias de poder disciplinar na Escola Técnica Redentorista- ETER, em Campina Grande PB, nos anos de 1975-1985, e as práticas cotidianas de alunas, alunos, professoras e professores que resignificavam de várias maneiras os dispositivos e os operadores de controle e regulação escolar.
BONFIM, M. P. A.	2009	A situação das mulheres na educação profissional de nível médio: uma análise dos dados do censo escolar 2001 a 2006. Dissertação	Explicita a situação das mulheres na Educação Profissional de nível médio, no Brasil, em Minas Gerais e na Região Metropolitana de Belo Horizonte e apresenta uma análise crítica dos dados do Censo Escolar da Educação Profissional, durante os anos de 2001 a 2006.
CARDOSO, V. L. G.	2016	Inserção de mulheres: um estudo sobre a presença feminina em escolas de educação profissional no Brasil (Belo Horizonte) e em Portugal (Lisboa). Tese	Realiza uma aproximação entre Brasil e Portugal, sobre a inserção de mulheres docentes nas áreas técnicas dos cursos de nível médio em instituições públicas nos dois países.
CARNEIRO, A. S.	2015	Mulheres e educação: gênero, raça e identidades. Dissertação	Analisa a participação das mulheres na educação e sua conexão com as ações realizadas pelo movimento feminista brasileiro. Utiliza como metodologia a história oral/histórias de vida.
CARRIAS, E. V.	2013	Relações de gênero, subjetividade e	Mostra como estudantes homossexuais e transexuais da educação profissional e

		construção/constituição de identidades: um caso na educação profissional e tecnológica. Dissertação	tecnológica se inscrevem subjetivamente em suas relações de gênero vivenciadas no contexto das práticas de escolarização.
FERNANDES, R. S. L.	2007	Escola Profissional Feminina de Florianópolis: reproduções sociais e culturais "costuradas" pela educação popular (1935-1983). Dissertação	Investiga a Escola Profissional Feminina, no contexto da cidade de Florianópolis, no período histórico de 1935 a 1983. Verificou que esta escola surgiu e funcionou como representação e reprodução cultural e social de classes populares e como resultado da implantação de um sistema de ensino dualista, que veio a reforçar desigualdades de classe e de gênero.
FIGUEIREDO, L. C.	2008	O gênero na educação tecnológica: uma análise de relações de gênero na socialização de conhecimentos de área de construção civil do Centro Federal de Educação tecnológica do Mato Grosso. Dissertação	Examina a história recente do ingresso de mulheres no corpo docente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso - CEFETMT - com ênfase no curso técnico de Edificações.
GODINHO, A. C. F.	2012	A experiência escolar de mulheres na educação profissional integrada à EJA: relações de saber em sala de aula. Tese	Aborda a experiência escolar de mulheres estudantes do Proeja. Acompanhou uma turma do 4º semestre do Curso Técnico em Administração/Proeja, analisando as relações de saber estabelecidas por estudantes mulheres em sua experiência escolar no Proeja.
LEAL, N. E. P.	2014	Batom, graxa e salto alto: o discurso das mulheres mecânicas. Dissertação	Investiga as relações sócio-histórica, culturais e ideológicas no que tange a presença feminina na educação profissionalizante de nível médio no Curso Técnico de Mecânica do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Pelotas.
OLIVEIRA, G. F.	2013	Imagens narrativas de mulher produzidas por sujeitos praticantes do currículo do Ifes. Dissertação	Discute as imagens narrativas de mulher produzidas por sujeitos dos cursos técnicos do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), bem como as relações de gênero e poder ali tecidas, fazendo uso de narrativas e conversações tecidas com os sujeitos praticantes do currículo do Ifes, além de experimentações artísticas de alunos e alunas.
OLIVEIRA, P. F.	2014	Pensar direitos humanos na perspectiva de gênero: limites e possibilidades na educação profissional em Goiás. Dissertação	Identifica e analisa os saberes de gênero produzidos no Curso Técnico em Enfermagem na cidade de Goiânia/GO, por meio de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa em sete instituições de educação profissional da cidade.
SANTOS, E. F.	2013	Gênero, educação profissional e subjetivação: discursos e sentidos no cotidiano do Instituto Federal	Discute novas configurações profissionais ergueram-se em virtude de estarem as mulheres cursando carreiras outrora consideradas masculinas e

		de Sergipe. Tese	avançou a fim de compreender como as novas configurações da subjetivação feminina estão sendo construídas, como as mulheres estão se posicionando diante do mercado de trabalho, como as relações de gênero se desenvolvem no convívio de mulheres e homens na sala de aula, na conquista do estágio curricular e como o que se compreende por carreiras masculinas e carreiras femininas, na sociedade contemporânea.
TESSELER, F. A.	2009	Vozes de mulheres: educação, universidade e trabalho nos anos 40 e 50 do século XX. Tese	Investiga como se desenvolveu a trajetória profissional de mulheres que passaram pela universidade nas décadas de 40 e 50 do século XX, pela escuta de suas memórias sobre suas trajetórias educativas, profissionais e familiares por meio da história da relação entre as possibilidades de acesso ao ensino superior e profissionalização para mulheres, na década de 1950, em Porto Alegre.
VASCONCELOS, A. D. B.	2001	Jovens/ adolescentes, gênero e sucesso escolar. Dissertação	Analisa as dimensões simbólicas que permeiam a construção do sucesso escolar de jovens/adolescentes/mulheres que cursam terceiro ano do ensino médio, em escolas públicas e particulares de Goiânia.

Fonte: <http://bdtd.ibict.br/> última atualização: 30 de julho de 2017

APÊNDICE B – Dissertações sobre Proeja

Quadro 8 - Dissertações sobre o Proeja

Autor	Ano	Título	Resumo
AGUIAR, G. M. P.	2011	Proeja: análise acerca das potencialidades de inclusão sociolaboral dos alunos.	Analisa as potencialidades de inclusão sociolaboral dos alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) em decorrência das atuais exigências por certificações profissionais de formação contínua.
ALMEIDA, M. S.	2011	“Da formação do sujeito ao sujeito da formação”: saberes e experiências dos jovens e adultos do Proeja.	Investiga os percursos formativos dos sujeitos trabalhadores do PROEJA no IFBA, e compreender como a valorização dos saberes da experiência pode contribuir em seus processos formativos, pois trata-se de adultos, trabalhadores ou em busca de emprego, que buscam concluir seus estudos e, ao mesmo tempo, desejam adquirir uma formação profissional que lhes possibilite melhorar suas vidas e de suas famílias.
ALVES, R. G.	2013	Proposta para uma abordagem do conceito de oxirredução no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Proeja).	Tem como propósito o desenvolvimento de um material didático para o ensino de Química na Educação Profissional e Tecnológica de Jovens e Adultos nos cursos de eletrônica, eletrotécnica e manutenção e suporte em informática oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.
AQUINO, A. L.	2014	O Proeja: avanços e retrocessos entre a lei e os resultados vivenciados na atualidade, no IFCE - <i>Campus</i> Fortaleza.	Tem como objetivo investigar a relação entre a legislação e como o PROEJA se concretiza hoje no IFCE – Campus Fortaleza, de 2007 a 2012. Apresenta o conjunto de leis que tratam direta e indiretamente do PROEJA, identificar as ações pedagógicas para a formação profissional na execução do Programa nos termos da legislação que a instituiu e, por último, verificar se estas práticas estão em consonância com o Programa.
ARAÚJO, Á. M. N. M.	2012	O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de jovens e adultos e a (im)possibilidade de formação integral do trabalhador.	Elucida as bases teóricas dos princípios do trabalho e da educação nas diretrizes do programa, relacionando tais princípios às formulações de Marx referente à formação integral do trabalhador, analisando como os professores compreendem tais princípios na

			perspectiva da formação integral do trabalhador.
ARAÚJO, A. C. U.	2010	A avaliação do currículo integrado no Proeja do IFCE: concepção e prática na percepção do docente.	Procura compreender como o currículo do Proeja tem se efetivado no IFCE - Campus Fortaleza.
ARAÚJO, E. J. M.	2012	Evasão no Proeja: estudo das causas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão/IFMA – <i>Campus</i> Monte Castelo.	Investiga s causas da evasão na percepção de alunos desistentes e de professores do curso técnico integrado de Química de Alimentos, no campus Monte Castelo, em São Luís, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, no período de 2007 a 2010.
ARAÚJO, R. V.	2015	A corporeidade-subjetividade dos educandos trabalhadores do Proeja – FIC	Problematiza e compreende a corporeidade e subjetividade dos educandos trabalhadores que frequentam a modalidade de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos EAJA, da Secretaria Municipal de Educação (SME), da cidade de Goiânia-GO.
ARRUDA, Z. A. A.	2012	O Proeja no IFPB <i>Campus</i> João Pessoa: um estudo sobre o acesso e a permanência do alunado.	Faz um estudo sobre o Curso Técnico em Eventos do Proeja, no IFPB Campus João Pessoa, busca conhecer o perfil socioeconômico dos estudantes, identificar suas expectativas, assim como as razões/motivações que os levaram a ingressar no Proeja e identificar os fatores de permanência
BALDACCI, L. M.	2010	Proeja: uma possibilidade de formação omnilateral das classes populares?	Analisa a política existente para o ensino integrado entre a educação profissional e o ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos (Proeja), visando avaliar se esta política favorece a formação omnilateral das classes populares.
BANDEIRA, F. V. C. F.	2011	Concepções e práticas de leitura na educação de jovens e adultos: o que revelam os memoriais de estudantes do IFPB - <i>Campus</i> Cajazeiras.	Destaca as dificuldades vivenciadas por estudantes da Educação de Jovens e Adultos, ao tentarem exercer o ato da leitura e da escrita de maneira proficiente.
BARBOSA, R. Q.	2010	Uma análise sobre a implantação do Proeja: um estudo de caso no IFET sudeste de Minas Gerais - <i>Campus</i> Rio Pomba (2006-2008).	Apresenta um estudo do processo de implantação e implementação do PROEJA no IF Campus Rio Pomba, no período de 2006 a 2008.
BARROS, A. B. M.	2010	A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do Proeja do IFSUL de Sapucaia do Sul. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Estuda a relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, sob o ponto de vista dos alunos do PROEJA do IFSul, Campus de Sapucaia do Sul.
BITTENCOURT, N. F. B.	2013	Significado da formação e inserção no mundo do trabalho para os jovens do Proeja.	Analisa o significado da formação e inserção no mundo do trabalho para os jovens do Proeja no IFMT Campus Cuiabá.
BLUM, M. S. R.	2011	A política de avaliação do Proeja no Estado do Paraná (2008-	Busca compreender em que medida uma política educacional que resulta

		2010).	do embate entre interesses antagônicos para a articulação entre o ensino médio e a Educação Profissional converge e ou diverge dos pressupostos que orientam a chamada centralidade da Educação Básica delineada nos anos 90 do século XX.
BOAVENTURA, G. R.	2010	O significado do Proeja no olhar e na voz de professores e alunos do Instituto Federal Goiano - <i>Campus Ceres</i> .	Analisa os significados que professores e alunos do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres atribuem ao Proeja, a partir das representações sociais e opiniões levantadas.
BOUZADA, C. P.	2014	A influência do feedback do professor no processo de revisão e reescrita textual: uma experiência com alunos do Proeja.	Relata os resultados de uma Sequência Didática voltada para o trabalho de reconhecimento e produção do gênero textual artigo de opinião que teve como fundamento o feedback da professora durante as etapas de revisão e reescrita.
BREGONCI, A. M.	2012	Estudantes surdos no Proeja : o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos.	Problematiza os caminhos trilhados pelos estudantes surdos jovens e adultos no Ifes, Proeja, por meio de suas narrativas.
BRITO, A. F.	2012	Formação e Condições de Trabalho dos Professores da Educação de Jovens e Adultos - Proeja: um estudo de caso realizado no IFPA, <i>Campus de Belém</i> .	Analisa a formação articulada ao trabalho docente no contexto do Proeja no IFPA, Campus de Belém, considerando o percurso da formação e as mudanças ocorridas no trabalho docente.
BRITO, P. E. S.	2013	Políticas públicas na educação de jovens e adultos: processo de implementação do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - <i>Campus Salinas</i> , sob a ótica dos gestores e docentes.	Discute as relações estabelecidas na Instituição entre os anos de 2010 e 2012, período em que foi implementado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Evidenciando as dificuldades pedagógicas de adaptação necessária para o atendimento do respectivo público.
CAMPOS, C. A.	2010	Os desafios da implementação do currículo integrado do Proeja em Rio Verde-GO.	Observa as configurações do currículo integrado implementado no curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Estado de Goiás, cidade de Rio Verde, no período de 2006 a 2009.
CANHAMAQUE, H. A.	2012	O curso técnico em alimentos do Proeja: um exemplo das contradições entre educação e emprego.	Explora a implementação do curso de Técnico em Alimentação PROEJAs da Ifes / Itapina, destacando que o curso foi oferecido para atender aos requisitos do Decreto nº 5840/2006, que foi uma oferta sem precedentes no Campus estudado.
CARVALHO, J. R.	2010	História de vida de professores de língua portuguesa do Proeja no	Aspira conhecer a História de vida do professor de Língua Portuguesa do

		IFPA.	Proeja no IFPA através das experiências e discussões envolvendo a EJA na oralidade docente analisando o entendimento dos professores sobre o Proeja.
COELHO, K. S.	2012	Saberes docentes dos professores de ciências que atuam no Proeja de Santa Catarina.	Analisa os saberes docentes dos professores de Ciências do PROEJA que atuam no IFSC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina), evidenciando que os professores movimentam e constroem saberes que são emergentes dos processos formativos e da experiência docente
MELLO, D. M.	2016	Narrativas de uma tutora: entendendo a construção do conhecimento prático-profissional do professor tutor	Narra e problematiza as experiências vividas na função de tutoria virtual no curso PROEJA e (b) discutir o processo de construção de conhecimento prático-profissional durante a minha atuação na tutoria virtual do curso PROEJA.
COSTA, M. B.	2015	Integração da educação profissional com a educação básica para jovens e adultos (Proeja) no IFG - Goiânia: a precariedade de uma proposta de escolarização tardia.	Analisa a integração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), no câmpus de Goiânia, a maneira como foram implantados, a resistência dos profissionais em lidarem com a modalidade, além das próprias dificuldades inerentes ao público do Proeja.
CRIZEL, L. E.	2011	O currículo do Proeja do IFRS – <i>Campus</i> Bento Gonçalves – O dito e o feito.	Investiga o currículo do curso técnico em comércio - PROEJA do IFRS-Campus Bento Gonçalves com a finalidade de entender como o ele foi construído, e de que forma está ocorrendo a integração entre as disciplinas do curso, além de pesquisar como o professor da disciplina de Química está adaptando sua prática pedagógica as necessidades dos educandos
D'AVILA, C. M.	2015	A implementação do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.	Considera uma análise da implementação do Programa Nacional da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, criado através do Decreto n. 5.840/2006, no Estado de São Paulo.
DAROS, D. A.	2016	Proejando com os saberes: aprendizado significativo com a utilização da pesquisa sócio antropológica no ensino de História	Examina uma experiência sobre o uso da pesquisa sócio antropológica e o espaço das narrativas no ensino de história em educação de jovens e adultos dentro PROEJA FIC, aplicado no município de Arroio do Sal, litoral

			norte do Rio Grande do Sul.
DINIZ, A. L. P.	2014	Proeja FIC/Fundamental no IFRN- <i>Campus</i> Mossoró: das intenções declaradas ao funcionamento de um curso em espaço prisional.	Observa o Curso FIC de Auxiliar Técnico em Gestão e Qualidade em Serviços, na forma integrada ao ensino fundamental/EJA, desenvolvido pelo IFRN-MO entre 2011 e 2013 no âmbito do PROEJA FIC.
DORNELES, C. L.	2012	Adição, subtração e cálculo relacional: uma intervenção com alunos do Proeja FIC/ensino fundamental.	Verifica o papel do ensino na aprendizagem da relação inversa entre adição e subtração e se o cálculo relacional pode ajudar no entendimento dessa relação inversa.
FARIA, D. S. A.	2014	O Proeja ensino médio no IFRN, <i>Campus</i> Caicó: causas da desistência e motivos da permanência.	Averigua as causas da desistência e os motivos da permanência de estudantes no âmbito do Programa discutindo a contradição que envolve a dualidade e a compensação educacional à luz das lutas e conquistas de direitos no cerne das políticas públicas para o ensino médio, para a educação profissional e para a educação de jovens e adultos, com ênfase nos anos 2000.
FERNANDES, M. Q.	2011	O Instituto federal de educação, ciência e tecnologia da Bahia e o Proeja: o caso de Vitória da Conquista.	Investiga o status atual do Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Da Bahia IFBA, Campus de Vitória da Conquista, a fim de verificar a efetividade do Programa e seu escopo para o público a que se destina.
FERRARI, G. V.	2014	Trajetórias escolares na educação de jovens e adultos: Singularidades em contextos plurais	Identifica possíveis relações entre (des)continuidades nas trajetórias escolares de estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e implicações de contexto.
FERREIRA, R. G.	2014	Os estudantes do Proeja no IFRN: a contribuição de seus arranjos culturais para a permanência no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos.	Indica que a permanência dos estudantes no Curso Técnico em Alimentos pode ser fortalecida com o apoio institucional, com práticas pedagógicas e didáticas mais capazes de preocupar-se com os educandos em processos de aprendizagem e em sua lógica de enfrentamento das dificuldades já inventariadas por esta e por diferentes pesquisas.
JESUS FILHO, R. T.	2013	Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras.	Pondera casos de escolaridade prolongada de alunos que cursaram alguma etapa de sua trajetória acadêmica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e que

			conseguiram ingressar em algum curso superior de graduação presencial na UFG.
FONSECA, J. A.	2012	Análise combinatória na educação de jovens e adultos: uma proposta de ensino a partir da resolução de problemas.	Investiga se uma estratégia de ensino baseada em situações-problema contribui para a aprendizagem da Análise Combinatória pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos.
FREITAS, L. B.	2014	O gritante silêncio em uma nota de rodapé: gênero nas dissertações e teses sobre Proeja no Estado do Paraná.	Analisa o não dito sobre as questões relativas à gênero nas teses e dissertações produzidas pelo Grupo Interinstitucional Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná.
GARCIA, L. T.	2011	A política de educação de jovens e adultos e educação profissional em Goiás: tranças desencadeadas com o Proeja.	Examina o enfrentamento clássico no âmbito das políticas educacionais: a implantação de um programa federal na rede estadual de ensino. Problematisa as tensões entre ruptura e continuidade desenvolvidas a partir das trilhas que o Proeja ilumina e busca deslindar os sentidos desse programa para o estado de Goiás, mormente destacado pela luta para garantir o acesso à educação como um direito social substantivo.
GONÇALVES, L. T. S.	2011	Entre o conceber e o fazer: representações sociais da avaliação da aprendizagem no Proeja.	Pensa os sentidos compartilhados acerca da avaliação da aprendizagem entre os docentes que atuam no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cajazeiras.
HECKLER, G. L.	2012	A especificidade do trabalho docente no Proeja: um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense <i>Campus Sapucaia do Sul/RS</i>	Desenvolve conceitualmente aspectos que envolvem a especificidade da docência neste programa que articula a EJA com a Educação Profissional através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA.
HOTZ, K. G.	2010	Avaliação da implementação do Proeja em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009).	Avalia a implementação do Proeja em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009), considerando que a efetivação de uma política social e logo, educacional, tem suas origens na estrutura produtiva e nas lutas de classes.
IVO, A. A.	2010	Ensino profissional e educação básica: estudo de caso da implantação de um curso técnico na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja).	Identifica os desafios na implantação e implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) no contexto de desenvolvimento desta modalidade

			de ensino no Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG).
JACINTO, E. L.	2011	A Atividade Pedagógica do Professor de Matemática no Proeja.	Discute a relação existente entre as ações pedagógicas do professor de Matemática e as necessidades e especificidades de aprendizagem dos alunos jovens e adultos trabalhadores. O ponto de partida consiste em um trabalho de campo realizado no IFG, campus de Goiânia, com um professor de Matemática do curso técnico em Serviços de Alimentação do PROEJA.
KATREIN, B. H. S.	2012	Os processos de permanência dos estudantes do Proeja do IF Sul Campus Pelotas.	Apresenta um breve estudo dos campos em diálogo nesse contexto educacional e um detalhamento do PROEJA como política educacional de ampliação do acesso de jovens e adultos à educação básica, que possibilita a escolarização e profissionalização de nível médio, por meio de uma formação integral de trabalhadores.
LAMPERT, F. G...	2011	Proeja: mais que uma possibilidade de qualificação profissional?	Problematiza o PROEJA enquanto possibilidade de qualificação profissional para sujeitos com trajetórias descontínuas de trabalho e escolarização e que trabalharam no período infante juvenil.
LEAL, N. M.	2011	O processo de ressocialização do sujeito discente no programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos - Proeja.	Analisa como se dá o processo de ressocialização discente no Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos PROEJA e, mais especificamente, caracteriza a prática pedagógica do Programa, identifica a sua interferência no processo de ressocialização discente ao analisar o processo de ressocialização discente do PROEJA com base no confronto de conhecimentos, de atitudes e de emoções.
LEITE, J. F. A.	2010	A educação de jovens e adultos no curso técnico Proeja de nível médio no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros.	Compreende aspectos variados a respeito do tema da pesquisa, cujo objetivo geral consiste em compreender as especificidades da ação dos professores que ministram aulas a jovens e adultos do PROEJA, e descreve como ocorreu a evolução histórica do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, refletindo sobre a ação didático-pedagógica dos professores que ensinam no referido curso.
LEMES, J. B.	2012	O Proeja Transarte na educação de jovens e adultos do Centro de ensino médio 03 e na educação profissional do Centro de Educação Profissional de Ceilândia: significações e	Investiga as significações e indicações de estudantes que vivenciam o Projeto de Pesquisa Transarte, Educação Profissional (EP) e Educação de Jovens e Adultos (EJA)(Projeto Proeja Transarte) do

		indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo.	Centro de ensino médio 03 e do Centro de Educação Profissional de Ceilândia à possível construção de um itinerário formativo entre EJA e EP.
LIMA, J. F.	2010	O Proeja, seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão em um dos cursos do Programa.	Tangencia as razões das baixas taxas de conclusão do curso, em que as análises evidenciaram que vão desde as dificuldades para acompanhar os conteúdos, passando pela metodologia utilizada por alguns professores e a dificuldade de conciliar estudo e trabalho, até a estrutura do curso, que de acordo com os alunos tem excesso de disciplinas e de conteúdos para uma turma da EJA, que não possui tanto tempo disponível para estudar.
LIMA, M. Araújo R.	2013	Desigualdades sociais nas concepções dos professores e estudantes do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - <i>Campus Petrolina-PE</i> .	Analisa as concepções dos professores e estudantes sobre desigualdades sociais, considerando seu histórico e seus aspectos atuais. Inserido no contexto da região Nordeste do Brasil, pesquisar e compreender como as desigualdades sociais são expressadas nas concepções de professores e estudantes do Programa se configura problemática de grande relevância, posto que em recentes eventos do campo da EJA,
LIRA, C. A. A. L.	2011	Formação continuada de professores para o Proeja: a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-IFPA.	Investiga se os alunos egressos da Especialização PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade EJA), oferecida pelo IFPA, estão utilizando em sua prática pedagógica os conteúdos ministrados no curso, bem como incentivando e sendo multiplicador da concepção do Programa na Instituição.
LUTZ, M. R.	2012	Uma sequência didática para o ensino de estatística a alunos do ensino médio na modalidade Proeja.	Elabora, implementa e analisa uma sequência didática envolvendo atividades de ensino de Estatística. Além disso, visou desenvolver e acompanhar as habilidades dos alunos através da coleta dos dados, tratamento, interpretação e na crítica de informações retiradas de situações cotidianas, as quais chegam até eles através dos mais variados meios de comunicação.
MÁRIO, L. C.	2014	O uso de recursos tecnológicos nas aulas de matemática no Proeja: uma experiência no IFSC, <i>Campus Chapecó</i> .	Apresenta uma experiência vivenciada no ensino da Matemática que foi aplicada no curso técnico de Nível Médio em Eletromecânica na Modalidade de EJA do IFSC, Câmpus Chapecó, onde utilizou-se dois recursos tecnológicos: o software GeoGebra e o Global Positioning System (GPS).

MARTINI, L. B.	2014	Planejamento ambiental: uma análise da Comunidade Escolar do Curso Edificações Modalidade Proeja/IFG/Campus Jataí (GO).	Questiona o planejamento ambiental que envolve a comunidade escolar do curso de Edificações/PROEJA. Os resultados denotam que a comunidade escolar em relação ao ambiente, tem noções de impacto ambiental, mas com uma aplicação limitada nas ações que cada um desempenha, seja como aluno, professor ou técnico administrativo. A escola tem um papel preponderante nesta construção de novos paradigmas.
MECHELN, M. Z.	2015	A compreensão de trabalho dos professores do Proeja-FIC: contexto da parceria SME e Escola Canto da Ilha/CUT, Florianópolis.	Investiga as compreensões de trabalho dos professores do PROEJA-FIC em relação às suas práticas pedagógicas, revelara que os professores do PROEJA-FIC têm uma compreensão elaborada da categoria trabalho, mas que as práticas pedagógicas limitam-se à dimensão histórica do trabalho
MENDES, C. A.	2010	Os efeitos iniciais da implantação do Proeja no IFPB Campus Cajazeiras: o que revelam as percepções discentes?	Identifica as expectativas iniciais em relação ao Programa, para confrontá-las com as experiências vivenciadas em sala de aula e analisa os resultados escolares referentes a turma, destacando as dificuldades enfrentadas pelos alunos para permanecerem no programa
MOREIRA, P. R.	2012	Evasão Escolar nos Cursos Técnicos do Proeja na Rede Federal de Educação	Analisa fatores que influenciam a evasão escolar nos cursos técnicos do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais.
MORENO, S. A. G.	2012	Proeja: entre currículos e identidades	Entende que à medida que o Proeja consiga se estabelecer como política de Estado para a EJA, fundamentada em um currículo cujas bases estejam nas identidades dos estudantes e com as condições de funcionamento atendidas, poderá contribuir consideravelmente para sanar essa grande dívida social que o país possui com os jovens e adultos que por diferentes razões não concluíram a formação básica e que não possuem uma educação profissional de qualidade.
MOURA, R. R.	2012	Política de desenvolvimento econômico e formação profissional: os egressos do curso de mecânica industrial do Proeja-IFCE (2007-2009), Campus Juazeiro do Norte/CE.	Considera o Proeja no contexto da política de educação profissional e sua relação com o desenvolvimento econômico local, tomando as falas dos egressos do curso de Mecânica Industrial do PROEJA-IFCE, campus Juazeiro do Norte-CE, quando representam suas experiências de trabalho ante a propagada promessa de empregabilidade.
NASCIMENTO,	2014	Educação, desenvolvimento local	Investiga as mudanças promovidas na

M. L. A.		e o Proeja no IFPI - <i>Campus</i> Teresina Zona Sul: uma articulação possível?.	vida dos alunos/alunas que concluíram o Curso Técnico em Cozinha Integrado ao ensino médio, no IFPI campus Teresina Zona Sul, considerando a proposta de formação integral e a inserção emancipadora dos trabalhadores (as) participantes do curso no mundo do trabalho, evidenciando as articulações/conexões e contribuições para/com o desenvolvimento local.
NORO, M. M. C.	2011	Gestão de processos pedagógicos no Proeja: razão de acesso e permanência.	Problematiza a gestão pedagógica vinculada aos processos de acesso, permanência e sucesso escolar de estudantes no Proeja.
OLIVEIRA, G. A.	2015	A política educacional do proeja: limites e possibilidades do Proeja FIC para a formação dos detentos da penitenciária de Uberaba, MG.	Compreende os fundamentos políticos, históricos e sociais do programa, bem como seus limites e possibilidades para a formação dos detentos da referida unidade prisional. O estudo adotou como fundamento epistemológico o materialismo histórico-dialético, constituindo-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter qualitativo.
OLIVEIRA, G. B.	2013	A implementação de um curso de ensino médio Integrado na modalidade EJA : contexto da prática do Câmpus Restinga (IFRS)	Estuda o Contexto da Prática de um curso de Proeja no Câmpus Restinga do IFRS, durante a sua implementação, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas, conforme definido por Ball e Bowe, junto a uma leitura da realidade baseada em alguns referenciais do Campo Trabalho-Educação.
OLIVEIRA, H. V. G.	2011	Motivações, qualidade de vida e suas mudanças – Percepções dos egressos do Proeja/Bambuim-MG.	Analisa as implicações do Proeja na vida pessoal, familiar e social dos seus egressos.
OLIVEIRA, M. C.	2014	O Curso Técnico em Saneamento/Proeja, no IFBA, <i>Campus</i> de Salvador: um estudo de caso.	Caracteriza as contradições do Proeja, apresentado pelo governo federal como política pública educacional para a classe trabalhadora, tomando como referência o Curso Técnico em Saneamento, do IFBA, campus de Salvador.
PACHECO, H. P.	2010	A experiência do Proeja em Contagem: interseção entre EJA e Educação Profissional.	Entende o modo como as estratégias, os princípios, as concepções e as ações propostas pelo poder público municipal impactaram os processos de escolarização voltados para a formação geral e profissionalizante dos alunos na EJA.
PEREIRA, J. V.	2011	O Proeja no Instituto Federal de Goiás - <i>Campus</i> Goiânia: um estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola.	Analisa os fatores de que favorecem ou dificultam o acesso e a permanência dos estudantes do Proeja desenvolvido no Campus Goiânia do IFG.
QUEIRÓZ, A. C.	2013	Proeja: egressos do Curso	Levanta a trajetória de alunos

G.		Técnico em Metalurgia do Ifes <i>Campus</i> Vitória e sua inserção no mundo trabalho.	egressos do Curso Técnico em Metalurgia na modalidade Eja/Proeja do Ifes <i>Campus</i> Vitória, no que tange à sua inserção no mundo de trabalho, ou seja, desvelar quais contribuições reais que o curso trouxe para a vida desses sujeitos.
RAMOS, D. C.	2012	Juventude, educação e trabalho: um olhar para as histórias de vida de jovens participantes do Proeja FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com ensino fundamental.	Busca as histórias de vida de jovens participantes da PROEJA FIC através da História Oral, a partir da compreensão da conjunção que esses assuntos fazem entre Estudar e o mundo do trabalho - desde quando na idade escolar evadiram a escola e agora voltaram para ela porque consideraram que era um caminho para encontrar qualificação para o mercado de trabalho.
SALES, R. L.	2013	Remix narrativo no Proeja: jovens tecendo sentidos sobre os saberes do trabalho e da educação om os fios da arte e da experiência.	Explora o tema que se configura em torno da relação entre os saberes escolares e os saberes obtidos na experiência do trabalho, a partir da visão de discentes do Proeja, do IFTO <i>Campus</i> Paraíso do Tocantins.
SANTOS, L. S.	2010	Sob Medida: uma proposta de produção de material didático de língua estrangeira (inglês) para aprendizes de um curso do ensino médio profissionalizante de jovens e adultos, na modalidade Proeja.	Desenvolve uma proposta de produção de materiais didáticos de inglês como língua estrangeira para aprendizes de um curso noturno do ensino médio profissionalizante em Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade Proeja, ministrado no <i>campus</i> de um IF.
SANTOS, M. T.	2013	A pedagogia da alternância na integração de saberes no Proeja Quilombola no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - <i>Campus</i> Castanhal.	Problematiza como a Pedagogia da Alternância está se materializando enquanto orientação metodológica de integração dos saberes científicos com os saberes tradicionais na experiência de formação, do Proeja quilombola? A partir dos referenciais do materialismo histórico, recorre inicialmente à revisão bibliográfica e, posteriormente, faz uso de observações e entrevistas para a realização da pesquisa de campo.
SCHMITZ, G.	2012	A implantação do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina: o caso do Curso Técnico de Enfermagem – limites e possibilidades.	Analisa a implantação do Proeja no IFSC, focando o Curso Técnico de Enfermagem utilizando, como suporte, a revisão de recente produção bibliográfica, além de documentos institucionais que descrevem, organizam e estruturam esse processo.
	2015	Cidadania, formação social brasileira e a relação com a educação de jovens e adultos: o caso do Proeja	Realiza uma análise acerca das concepções de cidadania presentes nas políticas públicas educacionais de jovens e adultos datadas da primeira década do século XXI.

SILVA, A. P. M.	2011	O curso de especialização do Proeja no município de Sousa - PB: desafios e possibilidades na formação de educadores de EJA.	Tem como objeto de estudo a descrição de um curso específico de formação continuada de educadores de EJA realizado por meio do Proeja, no município de Sousa, apresentando as principais características desse curso bem como, sua implantação na Paraíba.
SILVA, A. L. D. S.	2013	As representações de professores sobre a implementação do Proeja no Curso Técnico Integrado ao Médio em Comércio no IFPI <i>Campus</i> Teresina Central entre 2009 e 2012.	Investiga que significados os professores da Instituição atribuem à implementação do Proeja. A partir das representações coletivas dos docentes sobre o Programa, procura compreender a dimensão que o mesmo tem alcançado como política pública na visão dos docentes.
SILVA, C. O. B.	2011	Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o Proeja em dois campi do IFSUL.	Tem como foco é o docente de formação técnica que atua ou atuou nos cursos oferecidos no âmbito do Proeja, no Campus Sapucaia do Sul e no Campus Charqueadas do IFSUL.
SILVA, C. A. C.	2014	O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em um Centro Estadual de Educação Profissional: evasão e remanescente.	Tem como objetivo principal analisar aspectos da implementação, andamento e atualidade do PROEJA.
SILVA, M. J. M.	2010	A formação do educador do Proeja do IFPB / <i>Campus</i> de Cajazeiras.	Analisa a atuação docente em cursos do Proeja do IFPB <i>Campus</i> de Cajazeiras, traça o perfil sociocultural dos professores participantes da pesquisa e identifica as dificuldades vivenciadas.
SILVA, M. L.	2011	Currículo integrado e formação continuada de professores: entre desafios e sonhos no Proeja-IFPA.	Investiga o percurso formativo dos professores do Proeja, por meio da Política de Formação Continuada efetivada no IFPA, desvelando a dinâmica da política educacional, suas relações e orientações para a efetivação dessa formação inseridas na proposta do Programa.
SILVA, R. L.	2015	Avaliação da política pública de educação de jovens e adultos na rede federal de educação profissional e tecnológica: o Proeja no Instituto Federal do Maranhão - <i>Campus</i> Açailândia.	Avalia a política pública de educação de jovens e adultos no IFM <i>Campus</i> Açailândia, analisando as contradições presentes na trajetória de implementação do PROEJA no período de 2011 a 2014, propondo a avaliação do programa e da política pública em destaque.
SILVA, S. C.	2013	O Proeja nos campi do IFAM da cidade de Manaus: um olhar sobre a trajetória da formação profissional.	Analisa o Proeja partindo dos olhares dos segmentos partícipes do programa nos campi do IFAM da cidade de Manaus, identificando as perspectivas geradas pelo programa ao segmento discente.
SILVA, V. C. N.	2010	A implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: visão	Examina a gestão do Proeja na Rede Federal por meio da construção das categorias analíticas: a implantação

		dos gestores.	dos cursos, acessibilidade e permanência, capacitação dos profissionais e integração curricular.
SIQUEIRA, A. B.	2010	Alunos do PROEJA: histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul	Busca compreender trajetórias de estudantes trabalhadores que retomam a experiência de estudar, frequentando o Proeja, no intuito de completar seus estudos em nível de educação básica, aspirando ao mesmo tempo um ensino profissionalizante.
SOARES, S. S.	2014	Compreensões sobre formação docente no âmbito do Proeja: do discurso estratégico ao discurso comunicativo.	Tem como objetivo compreender as possibilidades e os desafios encontrados na implementação da política de formação docente para o PROEJA a partir da visão dos professores atuantes no programa.
SOUZA, I. C. A. R.	2013	A importância da interação social entre professor e aluno no processo ensino e aprendizagem	Investiga a interação social em um curso do Proeja entre professor e aluno e sua importância no ensino aprendizagem, levando em consideração as dimensões da afetividade e diálogo como aspectos relevantes e que perpassam na construção da interação em sala de aula.
SYDOW, B.	2012	Currículo integrado para o Proeja.	Relata os resultados da pesquisa sobre as histórias, as teorias e as práticas do currículo nos cursos do Proeja.
VIEIRA, G. M. P. A.	2011	Proeja: análise acerca das potencialidades de inclusão sociolaboral de seus alunos.	Analisa as potencialidades de inclusão sociolaboral dos alunos do Proeja em decorrência das atuais exigências por certificações profissionais de formação contínua.
VIEIRA, T. S.	2013	Trajetórias, identidades e representações de educandos e educandas do Proeja no IFES <i>Campus Vitória</i>	Disserta sobre as trajetórias de formação e representações de seis educandos e educandas de cursos do Proeja no Ifes, analisando os sentidos do Proeja e as possibilidades de construção de identidades e as representações sociais entre/com educandos e educandas desse Programa.
YAMANOE, M. C. P.	2011	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja): reflexões acerca do trabalho como princípio educativo.	Problematiza o trabalho como princípio educativo no Proeja.
ZIM, A. S.	2010	Arte, educação e narrativa no Proeja-TRANSIARTE: ensaios e fragmentos.	Desenvolve uma pesquisa-ação com estudantes do Proeja do Centro de ensino médio 03, na cidade de Ceilândia, Distrito Federal. Usando da apreensão e elaboração dos fragmentos da realidade vivida em forma de narrativa.

APÊNDICE C – Teses sobre Proeja

Quadro 9 - Teses sobre o Proeja.

Autor	Ano	Título	Resumo
ALBUQUERQUE, R. J. P.	2013	Análise do Proeja no IFCE- <i>Campus</i> Fortaleza: possibilidades e dificuldades da institucionalização.	Analisa o Proeja a partir dos objetivos do programa de resgate e reinserção no sistema escolar brasileiro de milhões de jovens e adultos, possibilitando-lhes acesso à educação profissional na perspectiva de uma formação integral.
ANDRADE, A. K. E.	2015	Visão e perspectiva jurídica na educação de jovens e adultos (Proeja): direito à integralidade e a dinâmica de articulação com a especificidade do trabalho.	Tem o objetivo analisar o Proeja em relação ao currículo, a partir de recontextualização da política.
BENTES, H. V.	2013	Tecnologias digitais e a prática pedagógica do Proeja, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, <i>Campus</i> Belém.	Investiga as tecnologias digitais como recursos didáticos na prática pedagógica do Proeja na perspectiva da integração entre escolarização e formação profissional de nível médio.
BRONZATE, S. T.	2014	O currículo integrado no contexto de implantação do Proeja FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista.	Avalia o processo de implantação do Proeja/FIC nos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista, em parceria com o IFSP, particularmente quanto à elaboração e aplicação de um currículo que integre a formação profissional e o ensino fundamental na modalidade EJA na perspectiva da formação integral.
CASTRO, M. A. D. R.	2011	O processo de implantação e implementação do Proeja no IFG <i>Campus</i> Goiânia: contradições, limites e perspectivas.	Desenvolve um estudo de caso sobre o processo de implantação e implementação do Proeja, no período de 2006 a 2010, no atual Instituto Federal de Goiás, <i>Campus</i> Goiânia.
CHILANTE, E. F. N.	2013	Processo decisório em políticas públicas: análise da formulação do Proeja em âmbito nacional.	Analisa o processo de formulação do Proeja de nível médio. Seu objetivo é apreender a relação Estado/sociedade civil na trama de relações, tensões e conflitos que resultaram na construção do referido programa.
CORRÊA, S. M. V.	2014	Conhecimentos químicos e princípios agroecológicos na formação de jovens e adultos agricultores do curso técnico em agropecuária do Proeja-IFPA- <i>Campus</i> Castanhal	Propõe uma contribuição aos conhecimentos químicos para a formação de base agroecológica de agricultores, em um curso do Proeja do IFPA <i>Campus</i> Castanhal.
COSTA, N. M. V.	2014	A qualificação profissional e a elevação da escolaridade dos	Investiga quais as contribuições do Proeja FIC para a qualificação

		cursos do Proeja FIC, em Tucuruí – PA.	profissional e elevação da escolaridade dos alunos do IFPA/Campus Tucuruí, bem como a atuação docente presente nestes cursos ofertados.
COSTA, R. M.	2015	Configurações da política de integração	Traça uma análise da política de integração do Proeja com o horizonte de universalização da Educação Básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, acolhendo o segmento populacional de jovens e adultos que possuem trajetórias escolares descontínuas.
FERNANDES, N. L. R.	2012	Processos identitários docentes: percursos de vida e de trabalho no contexto do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.	Investiga os processos identitários docentes de professores que lecionam no Proeja, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, campus Fortaleza.
FREITAS, R. C. O.	2010	Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do Proeja-lfes	Realiza a análise das produções colaborativas de um grupo de professores de matemática do Proeja no Campus Vitória do Ifes a partir da produção de material didático e a elaboração de um currículo, ambos de matemática.
GODINHO, A. C. F.	2012	A experiência escolar de mulheres na educação profissional integrada à EJA: relações de saber em sala de aula	Aborda a experiência escolar de mulheres estudantes do Proeja. São mulheres com trajetórias de estudo e de trabalho variadas, que se encontram em sala de aula e estabelecem interações, cuja especificidade é a mediação pelo saber escolar, ou seja, relações de saber.
JORDANE, A.	2013	Constituição de comunidades locais de prática profissional: contribuições para a construção de um currículo integrado no curso técnico na modalidade de EJA	Busca entender e explicitar como as características das comunidades de prática contribuem (ou podem contribuir) na construção do currículo integrado no Curso Técnico de Edificações na modalidade de EJA do Ifes Campus Vitória.
JORGE, C. M.	2014	Sentidos da educação atribuídos por egressos do Proeja no Paraná.	Trata de um estudo com os alunos egressos dos cursos técnicos do Proeja, implantados na rede estadual do Paraná em 2008.
LEAL, M. L. G.	2014	Concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem: foco no Proeja	Analisa as concepções e as práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas pelos docentes do curso de Refrigeração do Proeja do IFCE.
LEITE, M. Letícia F. T. T.	2012	Proeja: a experiência de um grupo virtual como forma de inserção digital.	Busca compreender as maneiras pelas quais estudantes do PROEJA se utilizam das Tecnologias da Informação e Comunicação no seu saber-fazer subsequente, uma vez

			que os egressos dessa modalidade educacional devem tornar-se cidadãos e profissionais produtivos numa sociedade cada vez mais complexa e tecnológica.
LIMA, C. A.	2011	O diário em roda, roda em movimento: formar-se ao formar professores no Proeja.	Apresenta uma pesquisa sobre formação de formadores no âmbito Proeja. A pesquisa foi desenvolvida com oito professores formadores em formação que se reuniam semanalmente no Campus Rio Grande do IFRS para planejar e executar um curso de formação continuada – Encontros Dialógicos com o Proeja.
LIMEIRA, A. C. S.	2015	Artesãs profissionais: relações entre os saberes da cultura artesanal e os saberes tecnológicos nas histórias de vida de egressas do Curso Técnico de Artesanato / Proeja do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Alagoas IFAL	Analisa os impactos da formação das artesãs egressas do Curso Técnico de Artesanato - Proeja na sua reinserção no mercado de trabalho artesanal após uma formação técnica profissionalizante, que foi realizada no período 2008-2010, no IFAL.
MALDANER, J. J.	2016	O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015 : implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores.	Examina o papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica - EPT no Brasil no período 2003-2015 e suas implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores.
MARON, N. M. W.	2013	Os cursos de especialização para formação docente do Proeja: a tecitura da oferta e dos resultados na percepção de cursistas da região sul do Brasil.	Analisa a oferta e os resultados das três primeiras edições de um curso de Especialização em Proeja ofertado na Região Sul do Brasil, na percepção de cursistas. O objetivo da investigação foi verificar como a organização curricular do curso de especialização possibilitou aos docentes cursistas apropriarem-se das concepções, dos conceitos e princípios do Proeja.
MEDEIROS, E. A. P.	2013	Políticas públicas educacionais e o Proeja-FIC: interseção entre educação de jovens e adultos e educação profissional.	Apresenta o resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental focada nas políticas públicas para a educação formal, destinada a jovens e adultos, em sua maioria, trabalhadores que não tiveram, na idade apropriada, as condições de acesso e permanência na escola.
NUNES, P. S.	2011	Em busca do tesouro: inserção profissional e inclusão digital nas trajetórias de egressos/integralizados de um curso de Técnico em Informática – Proeja.	Analisa as trajetórias de alunos e alunas egressos/integralizados (processo de estágio obrigatório) do curso de técnico em informática Proeja, do IF (Instituto Federal Sul-Rio-Grandense) Campus Charqueadas. Os conceitos principais da tese são: inclusão digital, inserção profissional e trajetórias.

RAMOS, E. E. L.	2011	Propondo práticas e desafiando certezas: um estudo em turma do Proeja em uma perspectiva de educação matemática crítica	Tem por objetivo propor e analisar práticas educativas numa perspectiva de Educação Matemática Crítica em turmas do programa nacional que integra o Proeja. A investigação foi IF-SC, Campus Florianópolis, com uma turma do curso Técnico em Enfermagem do Proeja.
REIS GOUVEIA, K.	2011	A política educacional do Proeja: implicações na prática pedagógica.	Tem como objetivo geral analisar a prática pedagógica docente em sua relação com a formação continuada docente e o currículo, a partir de recontextualização da política na prática, sob as influências dos textos políticos de diretrizes e de estratégias políticas do Proeja e do contexto/texto institucional no IFPE Campus Recife.
ROCHA, J. M.	2011	Formação inicial de trabalhadores e elevação da escolaridade: políticas públicas de qualificação profissional em discussão (1963-2011)	Estuda a relação existente entre formação profissional e elevação da escolaridade, a qual é analisada por meio de quatro políticas públicas federais de qualificação profissional implementadas no Brasil nos últimos cinquenta anos: IPMO, PLANFOR, PNQ e Proeja FIC.
RODRIGUES, A. C.S.	2013	O curso Proeja e a formação do educando camponês: identidades e reconhecimento.	Levanta a questão da identidade, ou mais precisamente na redefinição de identidades propiciada por uma experiência educativa formal no Proeja direcionada a pessoas habitantes do campo e historicamente excluídas ou com dificuldades de participarem de um processo formal de escolarização em níveis mais avançados, a exemplo do ensino médio.
RORATTO, J. M.	2012	Programa educacional de inclusão social para o mundo do trabalho e para a vida, direcionado aos jovens e adultos: avaliação do programa proeja na UFSM como parte de uma política pública de educação em execução.	A pesquisa analisa e avalia o Proeja nas Escolas Vinculadas à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em particular no Colégio Técnico Industrial da UFSM (CTISM/UFSM).
SANTOS, A. M. C.	2013	Proeja : análise do processo de implantação da política educacional profissionalizante para jovens e adultos no Estado do Amazonas.	Analisa o processo de implantação da política pública educacional constante no Decreto nº 5.840 de 2006 que propõe executar de forma conjunta o ensino médio e a Educação Profissional, na vertente do Ensino Técnico, para a população de jovens e adultos.
SANTOS, A. C. C.	2013	O ensino no Proeja como estratégia de cidadania e inclusão profissional.	Traça uma análise crítica do ensino do Proeja/IFMT/Cuiabá como estratégia de resgate da cidadania e inclusão profissional para os alunos. Participaram da pesquisa 58 docentes

			e 116 discentes.
SANTOS, M.S. F.	2014	De patinho feio a cisne: desafios da implantação de uma política institucional para o Proeja no IFAL.	O trabalho tem como propósito investigar particularidades da implantação do Proeja no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) e seu processo de desenvolvimento como política pública. Também situa o debate envolvendo a articulação entre educação básica, educação profissional e educação de jovens e adultos ao longo dos anos, especificamente do final do século XX até início do século XXI, além de analisar os desafios da implantação de uma Política Institucional para o Proeja no IFAL.
SILVA, J. E. M.	2013	Estudo de caso avaliativo do currículo integrado do curso de refrigeração e climatização do Proeja do IFCE.	Compreende como se desenvolve o currículo integrado prescrito e em ação no curso de Refrigeração e Climatização do PROEJA no IFCE campus de Fortaleza, visando identificar as condições político-institucionais e técnico pedagógicas necessárias à sua efetivação.
SILVA, S. T.	2014	Sorte? Lógica? Modelos de significação e a noção de acaso de adultos alunos do Proeja.	Se propõe a investigar a lógica inferencial das ações e suas significações em situações que mobilizam as noções de composição probabilística e acaso, bem como o papel dos modelos de significação no funcionamento cognitivo de adultos. Participaram 12 estudantes adultos jovens da classe popular, voluntários, de ambos os sexos, de um curso técnico integrado ao ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.
SIQUEIRA, A. B.	2010	Alunos do Proeja: histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, <i>Campus</i> Sapucaia do Sul.	Busca compreender trajetórias de estudantes trabalhadores que retomam a experiência de estudar, frequentando tal modalidade de escolarização, no intuito de completar seus estudos em nível de educação básica, aspirando ao mesmo tempo um ensino profissionalizante.
STERING, S. M. S.	2015	O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT: política, fato e possibilidades.	Analisa as possibilidades e perspectivas diante da implantação do Decreto 5.478/05 a partir do IFMT. A análise realizada leva em conta a conjuntura macro, referente à política curricular nacional, e também a descrição de sua implementação prática.
VELOSO FILHO, D. M. P.	2014	O Proeja no IFPA <i>Campus</i> Castanhal e a experiência da alternância pedagógica (2007 a 2009).	Tem o propósito de investigar a experiência da alternância pedagógica do PROEJA no IFPA <i>Campus</i> Castanhal e suas contribuições na qualidade de vida no

			Assentamento João Batista II, a partir da memória e narrativa dos gestores, educandos e assentados (2007-2009).
VITORETTE, J. M. B.	2014	A não consolidação do Proeja como política pública de Estado.	Identifica como o Proeja se institui como uma política pública capaz de garantir a educação como direito fundamental na vida de jovens e adultos trabalhadores.

Fonte: <http://bdt.d.ibict.br/> última atualização: 30 de julho de 2017

**APÊNDICE D –
Dissertações sobre o PMMil**

Quadro 10 - Dissertações sobre o Programa Mulheres Mil.

Autor	Ano	Título	Resumo
ALVES, C. B. C.	2015	Programa Mulheres Mil no Câmpus Aparecida de Goiânia do Instituto Federal de Goiás: uma possibilidade de inclusão social e acesso à educação.	Pesquisa a implementação, execução e alcance do Programa no âmbito do Câmpus Aparecida de Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
AMORIM, J. M. M.	2015	Mulher e o mundo do trabalho: histórias de vida de estudantes no Programa Nacional Mulheres Mil – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO	Estuda a história de vida de mulheres participantes em cursos de qualificação profissional, ofertados nos campi: Palmas e Porto Nacional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, por meio do Programa Nacional Mulheres Mil. Os aspectos que foram analisados partiram das trajetórias delas em suas relações educacionais e socioculturais, como também, no processo de conquista ao mundo do trabalho.
ARAÚJO, S. M. P.	2015	Mulheres em situação de fragilidade social e o Programa Mulheres Mil: o papel das políticas na perspectiva de emancipação para o trabalho	Identifica as possibilidades e os limites da aplicação do Programa Mulheres Mil – Campus Ilhéus – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), visando ao alcance da emancipação de mulheres para o mundo do trabalho.
BRAGA, A. C. F.	2011	“Projeto Mulheres Mil e Gênero”: Comercialização das pequenas produções das mulheres no Setor Santa Bárbara em Palmas – TO	Analisa as possibilidades de comercialização de mulheres moradoras do Setor Santa Bárbara, localizado na região sul de Palmas, capital do Estado do Tocantins, a partir da capacitação que as mesmas receberam através do Programa Nacional Mulheres Mil.
GOMES, C. N. B.	2015	Programa Mulheres Mil: uma oportunidade de reinserção social cidadã às reeducandas da penitenciária feminina do Distrito Federal	O Objetivo geral do trabalho é compreender as contribuições do programa na vida das reeducandas, egressas dos cursos de Estética Feminina e Recepcionista, que foram qualificadas e formadas pelo IFB-Campus Gama, entre os anos de 2013 a 2014.
GUERRA, S. C.	2016	Relevância do Programa Mulheres Mil para o capital social das participantes	Investiga a relevância do Programa Mulheres Mil para o capital social das participantes do campus Taguatinga, do Instituto Federal de Brasília, e como o curso influenciou suas vidas.
LAGOS, M. B.	2014	“Palmas Para Mulheres Mil” em Comunidades Quilombolas: a participação do IFPR – Câmpus Palmas, no Programa Nacional de Inclusão Social	Examina a participação do Instituto Federal do Paraná – Câmpus Palmas em um programa de inclusão social através do Projeto de extensão, denominado Palmas para Mulheres Mil, que propõe elevação de escolaridade e a qualificação profissional

			das participantes.
LOPES, M. C. R.	2015	Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Goiás (2011-2013): a inserção das mulheres no mundo do trabalho sob o olhar de gestoras(es) e professoras(es)	Investiga acerca de que preceitos sobre feminização da pobreza, políticas públicas articuladas à inclusão produtiva e função social da escola fomentaram a adesão e a efetivação desse programa nos campi do IFG no período de 2011 a 2013.
MANTOVAN, T. R. A.	2015	A política de formação profissional no Programa Mulheres Mil: uma análise da experiência desenvolvida no Instituto Federal do Paraná	Tem como objetivo identificar os principais condicionantes envolvidos na implantação da política de formação profissional no Programa Mulheres Mil no Instituto Federal do Paraná e a inserção social das alunas no mercado do trabalho.
NASCIMENTO, S. D.	2015	Geração de Renda para as Mulheres: uma avaliação de impactos do Programa Mulheres Mil na ótica de egressas em São Luís/MA.	Avalia os impactos em termos de geração de renda para mulheres em situação de vulnerabilidade que foram qualificadas pelo referido Programa desenvolvido no IFMA/Campus Monte Castelo, nos anos de 2009 e 2013.
OLIVEIRA, M. A. S. M.	2013	Programa mulheres mil no Instituto Federal de Sergipe: interfaces com a educação e o trabalho	Analisa 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, em Sergipe, sendo alcançados, especificamente aqueles que se referem à inserção das egressas no mercado de trabalho, elevação da escolaridade e da autoestima.
OLIVEIRA, S. A. A.	2015	Mulheres, conquistando espaços dentro do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (Ifce) – <i>Campus Iguatu</i> .	O objetivo é avaliar o programa Mulheres Mil enquanto Política Pública desenvolvida no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE) Campus Iguatu e seu impacto nas egressas do Programa.
OLIVEIRA-SILVA, S. S.	2014	A construção identitária de mulheres: análise das narrativas do livro Mulheres Mil/do sonho à realidade	Realiza um levantamento nos depoimentos encontrados nos excertos das narrativas orais de cinco das vinte e sete mulheres em vulnerabilidade social, no livro Mulheres Mil/do sonho à realidade, publicado no ano de 2007 pelo MEC, o papel do espaço/lugar enquanto parte da construção identitária das mulheres participantes e as considerações da identidade e do gênero presentes em seus discursos.
PEREIRA, J. S. A.	2015	Programa Mulheres Mil: uma análise no campo das políticas de inclusão do IFSC	Analisa a proposta nacional do PMM, analisar o PMM no IFSC em sua relação com a política de inclusão da Instituição e compreender os significados atribuídos ao termo inclusão nas diretrizes do programa.
RIBEIRO, L. É. G.	2013	A qualificação profissional e cidadã: um estudo do Programa Mulheres Mil, a partir da experiência do Instituto Federal de Goiás,	Verifica as contribuições do programa na vida das egressas da primeira turma do curso básico de auxiliar de cozinha, formada por meio do Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Goiás (IFG),

		câmpus de Luziânia.	câmpus de Luziânia.
SANTOS, M. A. P.	2015	Programa Mulheres Mil e o Desenvolvimento Comunitário: um estudo sob a ótica da tecnologia social	Se propõe investigar o Programa Mulheres Mil, sob a ótica da Tecnologia Social, para o Desenvolvimento Comunitário na comunidade de Monteiro - PB.
SILVA, C. R. C.	2015	Programa Mulheres Mil: Subjetividade, Inclusão e Governabilidade.	Identifica as formas de subjetivação das participantes do Programa Mulheres Mil no município de Aquidauana/MS, com base nos discursos oficiais presentes nessa política e, também, se houve rupturas significativas nas condições de vida dessas participantes, tendo, como suporte de análises, partes dos pressupostos teóricos e metodológicos de Michel Foucault.
SILVA, T. M.	2015	A Educação Profissional e a Política Pública Mulheres Mil: a implementação no âmbito do IFMA em São Luís	Estuda a política pública Mulheres Mil a partir da experiência do Instituto Federal do Maranhão, em São Luís, no período de 2009 à 2012, a partir do objetivo do programa de elevação de escolaridade e a qualificação profissional das participantes.
TELES, F. B. M.	2016	Programa mulheres mil: um olhar sobre a inserção das egressas no mundo do trabalho	Analisa a inserção das egressas no mundo do trabalho, analisando o Programa Mulheres Mil no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG - Câmpus Salinas.
ZAGO, R. C.	2016	Inovação social: estudo do programa Mulheres Mil	Tem por objetivo analisar como o Instituto Federal Catarinense - Campus Rio do Sul gera inovação social por meio do programa Mulheres Mil.

Fonte: <http://bdt.d.ibict.br/> última atualização: 30 de julho de 2017

APÊNDICE E – Teses sobre o PMMil

Quadro 11 - Teses sobre o Programa Mulheres Mil.

Autor	Ano	Título	Resumo
COSTA, V. M.	2014	Letramento multissemiótico por meio do infográfico: um estudo de caso com alunas do Programa Mulheres Mil	Verifica em que medida a criação de infográficos pode contribuir para o letramento multissemiótico de alunos jovens e adultos no âmbito do Programa Mulheres Mil.
SIQUEIRA, R. R.	2015	Mulheres e o consumo sustentável: percepções e desafios no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS	Investiga as percepções das mulheres sobre suas práticas de consumo, à luz do conceito de consumo sustentável. Como local de pesquisa foi eleito Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe nos campi Lagarto, Itabaiana, Estância, São Cristóvão, Aracaju, Nossa Senhora da Glória e Reitoria, com a participação de professores e TAEs, além de participantes do Programa Mulheres Mil.
CAMPOS, J. M. S.	2015	Qualificação profissional de mulheres e a segurança alimentar e nutricional	Analisa de que maneira a qualificação profissional de mulheres em vulnerabilidade pode contribuir para a SAN. Para tanto, avaliou-se as matrizes curriculares de 30 cursos ofertados, a opinião de 19 gestores e de 384 participantes do Programa Mulheres Mil em 19 campi da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Fonte: <http://bdt.d.ibict.br/> última atualização: 30 de julho de 2017

**APÊNDICE F –
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Políticas Educacionais para as mulheres: O itinerário formativo das estudantes do Mulheres Mil no Proeja”, conduzida por Maria José de Resende Ferreira. Este estudo tem por objetivo analisar, na perspectiva das Relações de Gênero, as experiências, as táticas e os movimentos produzidos no itinerário formativo das estudantes da EJA do Programa Mulheres Mil inseridas nos cursos técnicos, notadamente, no Proeja do Instituto Federal do Espírito Santo campus Vitória.

Você foi selecionada por ter participado de um curso oferecido pelo Programa Mulheres Mil e, em seguida, ter ingressado em um curso do Proeja. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de um grupo de discussão e uma entrevista, ambas gravadas. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Nome: Maria José de Resende Ferreira; E-mail: majoresende@yahoo.com.br; Telefone: (27) 99605-5324; Endereço: Rua Amélia Tartuce Nasser, Nº: 84, Apt. 401, Jardim da Penha, Vitória, ES, CEP: 29060-110

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-Ifes. Endereço: Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, Av. Rio Branco, 50, 3º andar – Santa Lúcia – Vitória – ES – 29056-255. Fone/Fax: + 55 27 3357-7538 (ou 3357-7500, ramal da PRPPG)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Vitória, 14 de julho de 2016.

Assinatura da participante:

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista para participantes do GD

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

DADOS GERAIS:

- Qual o seu nome?
- Qual a sua Idade?
- Qual seu estado civil?
- Tem filho/as? Quantos/as?
- Onde nasceu? Onde mora atualmente?
- Quantas pessoas trabalham na sua família?
- Quantos salários mínimos sua família ganha? Desse total, com quanto você contribui?

EDUCAÇÃO

- Quando você começou a estudar? Fale sobre sua escolarização inicial
- Onde estudava? Como era a escola que frequentava antes?
- Parou de estudar por um tempo? Quanto tempo?
- Por que parou de estudar?
- Como foi sua

IDENTIDADE FEMININA E DISCUSSÕES DE RELAÇÕES DE GÊNERO

- Como é sua rotina de trabalho doméstico?
- Você exerce trabalho remunerado? Qual atividade exerce? Onde?
- Como concilia essas atividades com os estudos?

APÊNDICE H – Roteiro de entrevista para não participantes do GD

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS II

DADOS GERAIS:

- Qual o seu nome?
- Qual a sua Idade?
- Qual seu estado civil?
- Tem filho/as? Quantos/as?
- Onde nasceu? Onde mora atualmente?
- Você está trabalhando? Quantas pessoas trabalham na sua família?
- Quantos salários mínimos sua família ganha? Desse total, com quanto você contribui?

EDUCAÇÃO

- Quando você começou a estudar? Fale sobre sua escolarização inicial
- Onde estudava? Como era a escola que frequentava antes?
- Parou de estudar por um tempo? Quanto tempo?
- Por que parou de estudar?

PARTICIPAÇÃO NO MULHERES MIL

- Você poderia falar dos motivos que fez você participar do M Mil ?
- Como foi essa participação sua ?
- Qual a importância do Programa para vocês?

PARTICIPAÇÃO NO PROEJA

- Você pode falar dos motivos que fez você continuar os estudos por meio do Proeja?
- Quais foram os desafios encontrados para fazer o Proeja?
- E quais são os desafios de ser estudantes do Proeja hoje?
- O que representa para você fazer o Proeja no Ifes?
- Depois de concluir o Proeja, quais são os seus planos?

IDENTIDADE FEMININA E DISCUSSÕES DE RELAÇÕES DE GÊNERO

- Como é sua rotina de trabalho doméstico?
- Você exerce trabalho remunerado? Qual atividade exerce? Onde?
- Como concilia essas atividades com os estudos?
- Do seu ponto de vista, quais são as principais diferenças que existem entre ser homem e ser mulher na nossa sociedade?
- Você considera que ser mulher influencia nos seus estudos, na sua vida familiar e no seu trabalho?
- De que forma você vivenciou essas influências?

BLOCO III – FINALIZAÇÃO

- Você gostaria de acrescentar mais alguma questão sobre essas temáticas discutidas?

ANEXOS

ANEXO A –
Listagem dos Estudantes da Escola de Aprendizes Artífices do Estado do
Espírito Santo em Ordem Alfabética de 1910 a 1917

Figura 1 - Listagem dos Alunos da Escola de Aprendizes Artífices do Estado do Espírito Santo em Ordem Alfabética de 1910 a 1917

Listagem dos Alunos da escola de aprendizes artífices do Estado do Espírito Santo em
ordem alfabética de 1910 a 1917

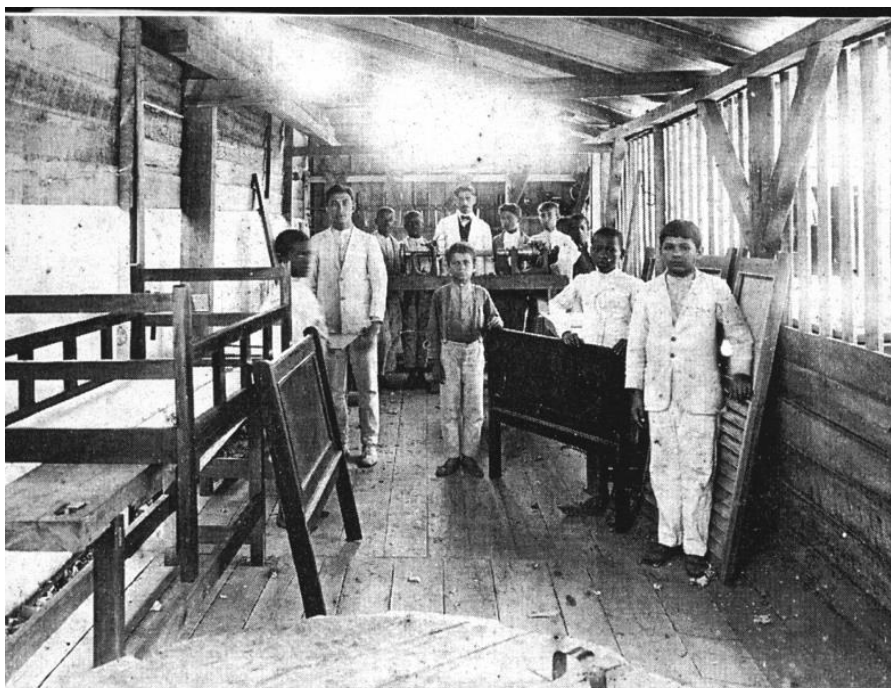
Nome	Nome	Nome
1 Abel Ceciliano de Almeida	110 Demétrio Evangelista de Andrade	219 Leocadio João da Cruz
2 Abel João de Almeida	111 Deocleciano C. dos Remédios	220 Leocadio dos Passos Salles
3 Adelfo de Carvalho Bittencourt	112 Deógenes Corrêa da Victória	221 Lorival Texeira de Souza
5 Adhemar da Silva	113 Dolon Pinto Ribeiro	222 Lúcio Francisco de Oliveira
6 Admião Macedo	114 Domingos José de Carvalho	223 Luis Manoel do Bomfim
7 Affonso Celso Duarte	115 Donathan Vieira Dantas	224 Luis Moreira de Carvalho
8 Afrânio José Corrêa	116 Durval Amorim	225 Luis Paiva
9 Agemiro do Nascimento	117 Edson Alves de Moura	226 Luiz Antônio Balla
10 Agenor dos Santos	118 Eduardo Barbosa de Oliveira	227 Luiz Bragatto
11 Agenor Ferreira Gomes	119 Eduardo Pereira da Silva	228 Luiz Frederico Myatt
12 Agenor José dos Santos	120 Efreim dos Santos Leão	229 Luiz Manoel do Bomfim
13 Agenor Pereira Porto	121 Egidio Mannato	230 Luiz Moreira de Carvalho
14 Agenor Santos	122 Emilio Aranha da Torres	231 Luiz Rufino de Sant'anna
15 Agydio Mannato	123 Emylio da Penha	232 Lydio Martins Flores
16 Alberico Bittencourt	124 Ernani Fraga	233 Malachades Pinto do Nascimento
17 Alberto Azevedo	125 Ernani José de Castro	234 Manoel Alves
18 Alberto de Freitas Guimarães	126 Ernestino Francisco do Nascimento	235 Manoel Antunes de Siqueira
19 Alberto Domingos Myatt	127 Euclides Cristiano da Silva	236 Manoel Borges
20 Alberto Passos da Silva	128 Eugenio Bizzi	237 Manoel Braz Xavier
21 Alberto Raymundo	129 Eugênio Salles	238 Manoel Crespim de Castro
22 Alberto Tonini	130 Evaristo Martins	239 Manoel da Silva Encarnação
23 Alberto Victorino de Mello	131 Felipe de Araújo	240 Manoel dos Santos
24 Alcebiades Rebelo	132 Fernandino Martins da Victória	241 Manoel Freire Wanzoller
25 Alceste Bezerra da Silva	133 Firmino Pinto Rangel	242 Manoel Genésio
26 Alcides Bastos do Nascimento	134 Floriano Corrêa de Jesus	243 Manoel José dos Santos
27 Alcides Braz do Nascimento	135 Francisco Freire Scarpino	244 Manoel Moraes da Victória
28 Alcides Villas Boas	136 Francisco Guimarães	245 Manoel Peçanha de Almeida
29 Alício Alves	137 Francisco Pedro Neves Xavier	246 Manoel Sabino
30 Alício dos Reis	138 Francisco Psiol	247 Manoel Silva Encarnação
31 Alício Francisco Alves	139 Gaudêncio Ribeiro Martins	248 Manuel dos Passos
32 Alonso Amorim Monteiro	140 Genésio Velloso	249 Manuel Moraes da Victória
33 Álvaro Gonçalves	141 Gentil Brambillo Bittencourt	250 Marcellino de Souza
34 Álvaro Gonçalves Ferreira	142 Geraldo Romão do Espírito Santo	251 Mário Antunes da Siqueira
35 Amadeu Mannato	143 Gonnout Corrêa Viana	252 Mario da Cruz
36 Amadeu Mannato	144 Graciliano Ferreira das Neves	253 Mário dos Passos Có
37 Amâncio Paiva	145 Gustavo Guersá	254 Mauricio da Costa e Silva
38 Américo Araújo de Souza	146 Hermógenes Rocha	255 Mauricio Pedro da Silva
39 Américo Paiva	147 Heynolino Alcântara Soares	256 Mauricio Pinto da Silva
40 Américo Rodrigues Lima	148 Hildebrando Pandolpho	257 Melchades Pinto do Nascimento
41 Anathole Olegário do Nascimento	149 Hinácio Cardos da Silva	258 Menoel Crespim dos Santos
42 Andreilino Carneiro LISBOA	150 Hortilio Borges	259 Miguel do Nascimento
43 Anibal Chieza	151 Hugo Pereira de Souza	260 Miletto de Almeida Guedes
44 Anibal Pereira	152 Humberto Neves Fernandes	261 Milton Lopes
45 Aniceto da Penha	153 Hyno Mattos	262 Mínio Miguel do Nascimento
46 Anísio Cavalcante	154 Hynolino de Alcântara Soares	263 Miquelino Scarpino
47 Antenor Barcellos de Oliveira	155 Idelfonso Gomes	264 Miquilino Freire Scarpino
48 Antenor Resende	156 Ismenio de Almeida Vidigal	265 Moacyr Ferreira das Neves
49 Antônio Auto da Penha	157 Ithobal Rodrigues Campos	266 Moacyr Fraga
50 Antônio Ávila Junior	158 Iva n de Heyden	267 Nathalino Lessa
51 Antônio Barcellos de Oliveira	159 Izidno Benevenuto dos Santos	268 Nathalio Olegário do Nascimento
52 Antônio da Cunha	160 Izolino Guedes Cotta	269 Nelson Carvalho
53 Antônio da Rocha Tagamo	161 Jacy de Souza	270 Nelson Vieira de Souza
54 Antônio do Anjos	162 Jaime Ribeiro da Silva	271 Octávio dos Santos

55 Antônio Góes de Vasconcellos	163 Jancintho Landim de Menezes	272 Olandino Araújo
56 Antonio Henrique de Almeida	164 Jasom Getúlio	273 Olindo Cassilhas
57 Antônio Petris	165 Jayme José Myatt	274 Olindo Faria dos Santos
58 Antonio Pinto dos Anjos	166 Jehovah Fraga	275 Olindo Serafim Cassilhas
59 Anvbal das Calvat Peres	167 Jerônimo Gonçalves Felix	276 Olinoin Barbosa da Silva
60 Argeiro Nascimento	168 João Aquino Filho	278 Olintho Faria dos Santos
61 Argeu Pereira	169 João Balbi	279 Olivio Camponez
62 Aristóteles de Araripe Passos	170 João Batista do Nascimento	280 Ondino Fabiano da Cruz
63 Aristóteles Passos	171 João Cardoso dos Santos	281 Onelatino Borges Caldeira
64 Aristóteles Vieira Falcão	172 João de Almeida	282 Orestes Silva
65 Aristóteles Wanzoller	173 João de Deus Souza	283 Orlandino Araújo
66 Arlindo Celso do Nascimento	174 João Gonçalves Junior	284 Orlando Mannato
67 Arlindo Chieza	175 João José Corrêa	285 Ormindo Geraldino dos Santos
68 Arlindo da Costa Pinto	176 João Justiniano P. da Fraga Santos	286 Oscar Aniceto do Prado
69 Armando Brasildelli	177 João Luiz de Oliveira	287 Oscar Sá Rodrigues
70 Armando Conth Brazadelle	178 João Malagute	288 Osmar Alves da Silva
71 Armando da Cunha	179 João Manhães	289 Osvaldo Barbosa
72 Armando de Oliveira	180 João Martins dos Santos	290 Osvaldo dos Santos
73 Armando Mannato	181 João Paulo Coutinho	291 Osvaldo Nunes
74 Armando Moreira de Oliveira	182 João Pereira Porto	292 Osvaldo Pereira dos Anjos
75 Armani Fraga	183 João Petris	293 Otto da Costa
76 Arnaldo Olegário do Nascimento	184 João Ribeiro da Silva	294 Paim de Siqueira Patrocínio
77 Arthur Bomfim	185 João Ribeiro da Victória	295 Palmerindo Motta
78 Ascendino Ferreira Lemos	186 Joaquim Martins	296 Paulino dos Santos
79 Ascendino Leal	187 Joaquim Pereira da Silva	297 Paulino Rabello
80 Athayde Francisco do Nascimento	188 Jonnes Rufim da Silva	298 Pedro Alexandrino dos Santos
81 Athila Bezerra	189 José Alves de Moura	299 Pedro Siqueira Patrocínio
82 Augusto Simmer	190 José Bermudes de Cinzas	300 Plínio Miguel do Nascimento
83 Ayres Costa	191 José Campos de Souza	301 Ralph Pereira Porto
84 Basílio Ferreira dos Passos	192 José Carlos da Andrade	302 Renê Almir Neves
85 Benedicto Bahia	193 José da Rosa Ribeiro	304 Roberto Rodrigues dos Passos
86 Benedicto da Costa Olivio	194 José do Couto Pereira	305 Rodolpho Gil
87 Benedicto da Silva	195 José do Nascimento	306 Roldão Martins dos Santos
88 Benício João Gonçalves	196 José Domingos Lago	307 Rufino Pereira Porto
89 Benício Pereira	197 José Eurides de Siqueira	308 Ruy Barbosa de Oliveira
90 Benjamim Cardoso da Silva	198 José Felisberto da Silva	309 Sebastião da Silva Rocha
91 Benjamim Cardoso de Oliveira	199 José Ferreira Machado	310 Sebastião Deocleciano de Oliveira
92 Bernardo Clemente Gonçalves	200 José Firmino Freire	311 Sebastião Duarte da Cunha
93 Brasilitar Francisco da Conceição	201 José Francisco Machado	312 Sergio Bomfim
94 Bráulio Santa Clara	202 José Gomes Pisa	313 Severiano Rodrigues dos Santos
95 Calvat Peses	203 José Guedes Junior	314 Sidney Lopes
96 Casemiro Benedicto da Victória	204 José Legóvia	315 Silvio Barreto Bacio
97 Christino Nascimento Cruz	205 José Lopes	316 Teclly Abreu
98 Cícero Fortes de Faria	206 José M. G. Tróia	317 Teóphilo Salema
99 Corintho Dias	207 José Martins dos Santos	318 Themis Landim de Menezes
100 Cristiano Nascimento da Cruz	208 José Mattos	319 Thomas Rufino da Silva
101 Cristóvão Ximenes	209 José Nascimento	320 Umberto Mannato
102 Custódio Rodrigues da Victória	210 José Pereira Nunes	321 Urbano Salgueiro Filho
103 Custódio Wanzoller	211 José Pole Junior	322 Valeriano Borges
104 Cypiaco Cardoso da Silva	212 José Rocha	323 Vasco da Silveira
105 Cyrillo Manoel da Silva	213 José Rodrigues dos Santos	324 Vicente Balbi
106 Cyro Mileto	214 José Romancino do Nascimento	325 Virginio José dos Santos
107 Cyro Vieira Machado	215 José Salles	326 Waldemar de Castro
108 Dario de Almeida Vidigal	216 José Vieira de Mattos	327 Zacarias de Souza Azevedo
109 Dativo José Soares	217 Lapidés Silva	
	218 Lazaro Borges	

Fonte: Lima, 2010.

ANEXO B – Imagens dos Estudantes da Escola de Aprendizes Artífices do Estado do Espírito Santo nos Espaços Escolares

Figura 2 - Alunos da Escola de Aprendizes Artífices do Estado do Espírito Santo nos Espaços Escolares



1910

Denominava-se ESCOLA DE APRENDIZES DE ARTÍFICES DO ESPÍRITO SANTO, com o propósito de formar profissionais artesãos, voltados para o trabalho manual

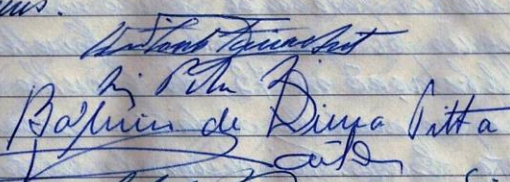
ANEXO C -

Ata da Reunião do Conselho de Professores que Regulamentou a Abertura de Matrícula para Mulheres da Escola de Aprendizes Artífices do Estado do Espírito Santo em 04 de dezembro de 1969

Figura 3 - Ata da Reunião do Conselho de Professores que Regulamentou a Abertura de Matrícula para Mulheres da Escola de Aprendizes Artífices do Estado do Espírito Santo em 04 de dezembro de 1969

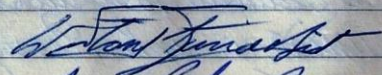
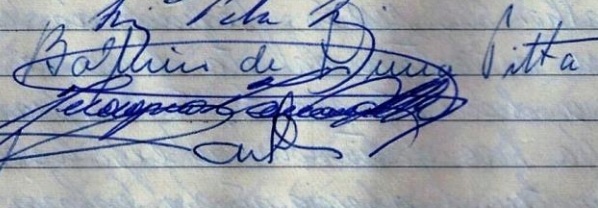
35

de lida e achada conforme vai anexada pelo Senhor Presidente e demais Conselheiros.


 Dina de Dunga Pitta
 Secretária

Ata da sessão ordinária dos Senhores Membros do Conselho de Representantes da Escola Técnica Federal do Espírito Santo. Aos 4 dias do mês de dezembro de 1969 às 18 horas e 30 minutos na sala das reuniões na Escola Técnica Federal do Espírito Santo, situada à Av. Vitória 1729, nesta cidade, reuniu-se o Conselho de Representantes com a presença dos Senhores Conselheiros Dido Fontes de Faria Brito - Presidente, Luiz Palma Louisa, Guilherme Santos, Jerônimo Zananchia Neto, Balduino de Lencastre e do Diretor e Vice-Diretor Executivo, Mauro Fontoura Borges e Ezequiel Rosa da Silva. Havendo número legal para a reunião, o Senhor Presidente deu por aberto o trabalho da sessão, pedindo ao Senhor Secretário que procedesse a leitura da ata da sessão anterior, a qual pôde ser discutida e rotacionada por unanimidade. Na hora destinada ao expediente o Senhor Presidente submeteu a apreciação dos Senhores Conselheiros o pedido de autorização de despesa superior a R\$ 1.500,00 (Um mil quinhentos e sessenta cruzeiros novos) que é o seguinte: Processo a favor de Irmãos Jalla Bernardina Ltda, no montante de R\$ 3.100,00 (Três mil e cem cruzeiros novos), para aquisição de uma máquina para enrolar bobina - modelo 15 para o curso noturno de Enrolador de Motores desta Escola, conforme AFM, nº 184.

Foi relator do processo o Conselheiro Luiz Palma Lima, que emitiu parecer favorável, sendo aprovado por unanimidade. A seguir foi apresentado ao Conselho para homologação, a Deliberação nº 73, do Conselho de Professores, que aprovou a capacidade didática para o exercício de 1970, desta Escola. Foi designado relator o Conselheiro Balduino de Lima Pitta que emitiu parecer favorável sendo aprovado por unanimidade. A seguir o Senhor Juiz informou ao Conselho o número de aprovações nos exames de seleção realizados nesta Escola, para os cursos juniores e técnicos, sendo como novidade a classificação de uma remota para o Curso Técnico de Edificações. Nada mais havendo a tratar e ninguém querendo fazer uso da palavra o Senhor Presidente deu por encerrada a sessão às 19 horas e 30 minutos e para constar em Ata lida e aprovada no Conselho de Administração, livro 12, do Quadro de Pessoal desta Escola, servindo de sentença favorável a presente ata que depois de lida e aprovada conforme vai assinada pelo Senhor Presidente e demais Conselheiros.


 Dado Fontes de Faria Brito
 Presidente

 Balduino de Lima Pitta
 Conselheiro

Ata da sessão extraordinária, dos Senhores Membros do Conselho de Representantes da Escola Técnica Federal do Espírito Santo. Aos 11 dias do mês de dezembro de 1969, às 18 horas e 30 minutos na sala das sessões na Escola Técnica Federal do Espírito Santo, situada a Av. Vitória 1429, nesta cidade, reuniu-se o Conselho de Representantes, com a presença dos Senhores Conselheiros, Dado Fontes de Faria Brito - Presidente, Luiz

ANEXO D – Listas de Matrículas nos cursos da Escola Técnica Federal do Espírito Santo de 1965 a 1975

Figura 4 - Listas de Matrículas nos cursos da Escola Técnica Federal do Espírito Santo de 1965 a 1975

Primeiras Educandas matriculadas nos cursos da Escola Técnica Federal do Espírito Santo – 1965/1975				
Nome	Curso	Entrada	Saída	Nasc
Ângela M. Fimé Mattos	Edificações - Técnico	1970	1971	2/8/50
Carmen Nippes	Elettricidade – GI	1970	1972	11/12/43
Benedita José Rosa	Edificações - Técnico	1971	1972	11/12/52
Branca Maria M.Salomon	Edificações- Técnico	1971	1974	08/5/55
Carmen Celeste Paulino	Estradas - Técnico	1971	1975	11/3/54
Carmen Matos dos Santos	Edificações - Técnico	1971	1974	24/11/54
Cecilia Pretti Assef	Edificações - Técnico	1971	1972	31/10/56
Luiza Deolinda Baratela	Edificações - Técnico	1971	1974	6/3/54
Maria José Senna(1M)	Edificações - Técnico	1971	1974	4/10/55
Maria da Penha F.Benevides	Estradas - Técnico	1971	1972	30/1/56
Alzira Gomes Alves	Estradas – Técnico	1971	1979	13/2/51
Ângela Denise Brito Espindola	Edificações – Técnico	1971	1974	21/5/53
Ângela Maria Cassilhas	Estradas – Técnico	1971	1974	12/11/52
Ângela Maria Frade Lima	Estradas – Técnico	1971	1973	23/12/54
Ângela Maria Freire Santana	Estradas – Técnico	1971	1975	21/5/55
Arlete de Vargas Guimarães	Edificações especial téc	1971	1973	16/9/32
Arlesiani Maria Derbach	Estradas – Técnico	1971	1975	1/2/55
Bendita José Rosa	Edificações - Técnico	1971	1972	11/12/52
Yara Vieira Farias	Agrimensura Técnico	1972	1975	30/6/55
Rosana Lúcia Martins Santos	Edificações - Técnico	1973	1975	3/6/57
Rosemary Erlacher	Tipografia e Encad. - GI	1973	1973	30/10/58
Carmen Nippes	Eletrotécnica – Técnico	1973	1976	11/12/43
Rosemary Erlacher	Edificações – Técnico	1974	1976	30/10/58
Alice Simão dos Santos	Edificações -	1974	1977	28/6/54
Amália Lopes de Lima	Edificações - Técnico	1974	1979	21/11/55
Ângela Maria Ramos	Eletrotécnica téc. especial	1974	1977	23/12/51
Eulalia Ana Klippel	Edificações - Técnico	1974	1978	
Eunice Gomes Ferreira	Agrimensura - Técnico	1974	1976	28/12/57
Evelize Becacici Gozze	Edificações – Técnico	1974	1977	
Acidalina Soeiro Rodrigues	Estradas - Técnico	1975	1977	6/6/58
Adalgisa M. Almeida Erlacher	Mecânica - Técnico	1975	1978	
Adinete Pereira	Eletrotécnica - Técnico	1975	1079	
Ana Luiz Machado Tschaen	Edificações – téc. noturno	1975	1981	
Sueli de Oliveira	Estradas - Técnico	1975	1977	14/7/59
Suely de Abreu Marvila	Edificações - Técnico	1975	1979	25/1/59
Terezinha Jorge Mazzini	Edificações - Técnico	1975	1982	18/11/59
Tereza Cristina Costa	Edificações - Técnico	1975	1979	

Fonte: Lima, 2010.

ANEXO E – Códigos utilizados na transcrição

Quadro 12 - Códigos utilizados na transcrição

(.)	um ponto entre parêntesis expressa uma pausa inferior a um segundo;
(2)	o número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos)
;	ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz
.	ponto: forte diminuição do tom da voz
,	vírgula: leve aumento do tom da voz
?	ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz
exem-	palavra foi pronunciada pela metade
exe:::mplo	pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de : equivale o tempo da pronúncia de determinada letra)
assim=assim	palavras pronunciadas de forma emendada
<u>exemplo</u>	palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas
°exemplo°	palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos
exemplo	palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito
(exemplo)	palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis
()	parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase)
@exemplo@	palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba
@(2)@	número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala
((bocejo))	expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((breve interrupção)).

Fonte: Weller (2006, p. 258).