



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Zeila Sousa de Albuquerque



**O PROGRAMA “MULHERES MIL” NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO:
UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL PARA MULHER**

São Luís
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ZEILA SOUSA DE ALBUQUERQUE

**O PROGRAMA “MULHERES MIL” NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO:** uma política
pública de educação profissional para mulher

São Luís

2024

ZEILA SOUSA DE ALBUQUERQUE

**O PROGRAMA “MULHERES MIL” NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO: uma política
pública de educação profissional para mulher**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação - PPGE como parte das exigências para a
obtenção do título de Doutora em educação pela
Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Linha de pesquisa: História e Políticas Educacionais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Diomar das Graças Motta

São Luís

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sousa de Albuquerque, Zeila.

O Programa Mulheres Mil No Instituto Federal De
Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão: : uma política
pública de educação profissional para mulher / Zeila Sousa
de Albuquerque. - 2024.

247 p.

Orientador(a): Diomar das Graças Motta.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2024.

1. Políticas Públicas. 2. Programa Mulheres Mil. 3.
Educação Profissional. 4. Mulheres Egressas. 5. Trabalho
de Cuidado. I. das Graças Motta, Diomar. II. Título.

ZEILA SOUSA DE ALBUQUERQUE

**O PROGRAMA “MULHERES MIL” NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO:** uma política pública de educação
profissional para mulher

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação - PPGE como parte das exigências para a
obtenção do título de Doutora em educação pela
Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Diomar das Graças Motta (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Kilza Fernanda Moreira de Viveiros (Membro externo)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Maria Mary Ferreira (Membro externo)
Doutora em Sociologia
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dr. Samuel Luis Velázquez Castellanos (Membro interno)
Doutor em Educação Escolar
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Neuzeli Maria de Almeida Pinto (Membro externo)
Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Profa. Dra. Iran de Maria Leitão Nunes (Membro interno)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho (Membro interno)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Dedico este trabalho à minha mãe Dedite de Sousa Brito (in memoriam), uma mulher de pouco estudo, autodidata e de muita sabedoria que sempre me incentivou nos estudos.

À minha família. Minha fonte de inspiração.

Às “Mulheres Mil” do IFMA, protagonistas deste estudo

AGRADECIMENTOS

Elaborar uma tese é um trabalho espinhoso e às vezes solitário. No entanto, os quefazeres de uma tese envolvem diálogos, orientações e troca de saberes, assim como afetos. Portanto, sou imensamente grata a todas as pessoas que fizeram parte desse momento. Por isso, sumariar nesse espaço, não é algo simples, visto que esta tese foi elaborada em meio a uma pandemia, na resistência de um desgoverno, e na imensa dor da perda de entes queridos, dentre estes a minha mãe Dedite e o meu irmão Edomir.

Assim, primeiramente, agradeço a Deus por ter me oportunizado o doutoramento e me concedido forças para chegar até aqui com equilíbrio e saúde.

Agradeço *in-memoriam* aos meus pais, especialmente à minha amada mãe Dedite Brito que idealizou junto comigo este momento, que me encorajou e acreditou em mim. Suas palavras de estímulo foram uma constante fonte de inspiração. Meu agradecimento eterno, te amo mãe!

A familiares e amigas/os que de uma forma ou de outra contribuíram para o meu aprendizado e equilíbrio pessoal.

Agradeço em especial meu companheiro de vida, de luta e de sonhos Nonato Chocolate. Esta tese também faz parte de um sonho que sonhamos juntos, agradeço a sua amizade, companheirismo e cumplicidade.

Aos meus filhos, João Vítor e João Pedro, que na dupla jornada me ensinaram como organizar o tempo na divisão do trabalho, estudos e afetos, afinal de contas “o trabalho de uma mulher nunca acaba”. Expresso minha mais profunda gratidão pelo apoio incondicional, encorajamento constante e compreensão durante os momentos desafiadores deste percurso acadêmico.

À minha orientadora, a professora Dra. Diomar das Graças Motta, pela orientação constante, valiosa e cuidadosa, pelo apoio inestimável ao longo de todo o processo da minha formação acadêmica e pessoal. Agradeço por esperar o meu momento de escrita e por acreditar em mim. Obrigada por ser essa mulher audaciosa e pela determinação em continuar no ofício de professora, mesmo depois da aposentadoria.

Agradeço imensamente à minha comadre e amiga de vida e de luta por justiça social e de gênero, Sirlene Pinheiro. Sou grata pelo incentivo, pelas leituras atenciosas e contribuições na tese.

Também desejo agradecer aos membros da banca examinadora, a Professora Dra. Kilza Fernanda Viveiros, a Professora Dra. Mary Ferreira, a Professora Dra. Iran de Maria

Leitão Nunes, ao Professor Dr. Samuel Velásquez, por dedicarem seu tempo e atenção para avaliar este trabalho e pelas significativas contribuições no processo de qualificação, à Professora Dra. Neuzeli Pinto e à Professora Dra. Marisa Wall pelo aceite para participar da banca de defesa.

Agradeço aos/as colegas de turma do doutorado, somos a primeira turma do PPGE em Educação da UFMA, que iniciou as atividades acadêmicas em um momento pandêmico, foram muitos desafios. Obrigada pelas excelentes discussões, inquietações e provocações.

Sou grata às professoras e professores do Programa que compartilharam suas experiências, conhecimentos e ideias ao longo deste caminho. E aos/as servidores/as do PPGE/UFMA, pela atenção dedicada.

Aos grupos de pesquisa GEMGE e GESEPE da UFMA, pelos momentos de estudos e trocas de saberes e experiências nos estudos de gêneros e sexualidades na educação. E ao NEDHEL por acolher este estudo na sua linha de investigação.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para este estudo, seja por meio de discussões produtivas, revisões críticas ou simples palavras de encorajamento. O apoio de todas e todos foi fundamental para o sucesso desta jornada acadêmica.

A todos vocês, meus mais sinceros agradecimentos!

“O que é uma mulher? Juro que não sei. E duvido que vocês saibam. Duvido que alguém possa saber, enquanto ela não se expressar em todas as artes e profissões abertas às capacidades humanas”.

(Woolf, 2013, p. 14).

RESUMO

O Programa Mulheres Mil (PROMIL) é uma política pública educacional de qualificação profissional e formação cidadã que alia educação e trabalho. Tem como metas estabelecidas, a erradicação da extrema pobreza e da fome, promoção da igualdade das mulheres, elevação da escolaridade, a autonomia e o combate à violência de gênero. Desse modo, o presente estudo, busca responder ao seguinte problema: quais as contribuições o PROMIL ofertado pelo Instituto Federal, de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, enquanto política pública educacional de qualificação profissional e de formação cidadã consegue engendrar em termos de ampliação do acesso das mulheres ao mundo do trabalho, dando respostas para a emancipação feminina e superação das desigualdades de gênero? Objetiva-se analisar aspectos do Programa Mulheres Mil, enquanto uma política pública educacional, com recorte de gênero, através dos Mapas da Vida das mulheres participantes. Destacar as possíveis contribuições, ou não, no combate de diferentes formas de opressão, na garantia da cidadania, elevação da escolaridade, autonomia, inserção no mundo do trabalho, empoderamento, superação das desigualdades e injustiças de gênero. Para o desenvolvimento do estudo, utilizam-se pressupostos da Nova História, tendo em vista que esse campo alargou as possibilidades de pesquisa, preocupando-se com a história “vista de baixo” (Burke, 1992). Adota-se a abordagem qualitativa de análise, com fundamentações nos pressupostos da História Social na perspectiva feminista, por meio da Teoria da Reprodução Social (TRS), com aportes da crítica marxiana renovada e aprimorada pela crítica feminista, recorrendo às obras de: Arruzza; Bhattacharya; Fraser (2019); Bhattacharya (2023); Federici (2021); Kergoat (2009); Perrot, (2008); Saffioti (2013); Hirata (2016). Utiliza-se o recorte histórico, no período de 2007 a 2017, denominado de “história do tempo presente”, tendo como procedimento o emprego de métodos e técnicas da pesquisa documental. Assim, tem-se como componentes de trabalho os documentos do Programa e os Mapas da Vida das egressas. O estudo demonstrou que a maioria dos cursos ofertados no Programa possuem formação aligeirada e atribuída ao mundo do trabalho informal, e partem da visão dominante sobre papel que historicamente é atribuído à mulher, relacionados ao cuidado doméstico, promovendo a divisão sexual do trabalho, naturalizando as desigualdades de gênero. O processo de construção da metodologia Mapa da Vida pouco possibilitou às mulheres reflexões sobre as diferentes formas de opressão e de vulnerabilidade social. O estudo revel ainda, que não existe uma avaliação institucional no IFMA, para averiguar os resultados e dificuldades no desenvolvimento de atividades previstas no decorrer da execução do Programa Mulheres Mil.

Palavras-Chave: Políticas Públicas; Programa Mulheres Mil; Educação Profissional; Mulheres Egressas; Trabalho de Cuidado.

RÉSUMÉ

Le Programme Femmes Mille - Programas Mulheres Mil (PROMIL) est une politique publique éducative de qualification professionnelle et de formation citoyenne qui allie éducation et travail. Ses objectifs sont l'éradication de l'extrême pauvreté et de la faim, la promotion de l'égalité des femmes, l'élévation du niveau d'éducation, l'autonomie et la lutte contre la violence de genre. De cette manière, l'étude cherche à répondre au problème suivant : quelles sont les contributions du PROMIL offert par l'Institut Fédéral d'Éducation, des Sciences et de la Technologie du Maranhão (Instituto Federal, de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão) - IFMA, en tant que politique publique éducative de qualification professionnelle et de formation citoyenne, en termes d'élargissement de l'accès des femmes au monde du travail, en offrant des réponses pour l'émancipation féminine et la surmontée des inégalités de genre? L'objectif est d'analyser les aspects du Programme Femmes Mille en tant que politique publique éducative avec une approche de genre, à travers l'analyse des trajectoires de vie des femmes participantes. Mettre en valeur les contributions possibles, ou non, dans la lutte contre les différentes formes d'oppression, la garantie de la citoyenneté, l'élévation du niveau d'éducation, l'autonomie, l'insertion sur le monde du travail, l'autonomisation, la surmontée des inégalités et injustices de genre. Pour le développement de l'étude, on utilise les présupposés de la Nouvelle Histoire, étant donné que ce champ a élargi les possibilités de recherche, s'occupant de l'histoire "vue d'en bas" (Burke, 1992). On adopte l'approche qualitative d'analyse, avec des fondements dans les présupposés de l'Histoire Sociale dans la perspective féministe, par le biais de la Théorie de la Reproduction Sociale (TRS), avec des apports de la critique marxiste renouvelée et améliorée par la critique féministe, en recourant aux œuvres de: Arruzza; Bhattacharya; Fraser (2019); Bhattacharya (2023); Federici (2021); Kergoat (2009); Perrot (2008); Saffioti (2013); Hirata (2016). On utilise le cadre historique, pour la période de 2007 à 2017, appelée "histoire du temps présent", en employant les méthodes et techniques de la recherche documentaire. Ainsi, les composants du travail sont les documents du Programme et les Cartes de Vie (Mapas da vida) des anciennes élèves. L'étude a démontré que la majorité des cours offerts dans le Programme sont de formation accélérée et attribués au monde du travail informel, et partent de la vision dominante sur le rôle historiquement attribué aux femmes, liés aux soins domestiques, promouvant la division sexuelle du travail, naturalisant les inégalités de genre. Le processus de construction de la méthodologie Carte de Vie a peu permis aux femmes de réfléchir sur les différentes formes d'oppression et de vulnérabilité sociale. L'étude révèle également qu'il n'existe pas d'évaluation institutionnelle à l'IFMA pour vérifier les résultats et les difficultés dans le développement des activités prévues au cours de l'exécution du Programme Femmes Mille.

Mots-clés: Politiques Publiques; Programme Femmes Mille; Éducation Professionnelle; Femmes diplômées; Travail de Soin.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisadores homens que estudaram o PROMIL por área de conhecimento.....	40
Quadro 2	Eixos temáticos das pesquisas sobre o PROMIL em diversas áreas do conhecimento.....	43
Quadro 3	Eixos temáticos das pesquisas sobre o PROMIL em Programas de Pós-Graduação em Educação.....	43
Quadro 4	Fases de atuação da ONU na temática dos direitos humanos das mulheres.....	111
Quadro 5	Linha de Ação III PNPM.....	148
Quadro 6	Cursos Mulheres Mil no Maranhão.....	164
Quadro 7	Programa Mulheres Mil IFMA/Campus São Luís – Monte Castelo, período de 2009 a 2015.....	170
Quadro 8	Programa Mulheres Mil IFMA/Campus São Luís – Centro Histórico, período de 2009 a 2014.....	171
Quadro 9	Desenho Curricular dos Cursos: Desenho Curricular dos Cursos: Auxiliar de Recepção e Secretariado e Biojoias.....	172
Quadro 10	Desenho Curricular dos Cursos: Manicure e Pedicure, Cabelereiro e Costureiro.....	181
Quadro 11	Quantitativo de Mapas da Vida.....	186
Quadro 12	As “mulheres mil”, sujeitos da pesquisa, curso de curso de Cabelereiro	188
Quadro 13	As “mulheres mil”, sujeitos da pesquisa, curso de Manicure e Pedicure	188
Quadro 14	As “mulheres mil”, sujeitos da pesquisa, curso de Corte e Costura.....	189

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Nuvem de categorias mais recorrentes.....	43
Figura 2	Imbricamento dos Eixos temáticos.....	44
Figura 3	Distribuição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no território brasileiro.....	90
Figura 4	Expansão dos IFs no Brasil.....	91
Figura 5	Expansão dos IFs no Maranhão.....	91
Figura 6	Principais conquistas das mulheres ao longo da história.....	119
Figura 7	Matrículas Bolsa-Formação, Mulheres Mil por ano no Maranhão.....	161
Figura 8	Matrículas em detalhe, Bolsa-Formação, Mulheres Mil no Maranhão.	161
Figura 9	Matrículas Bolsa-Formação, Mulheres Mil em São Luís.....	163
Figura 10	Síntese da Metodologia do Acesso, Permanência e Êxito.....	165
Figura 11	Cursos ofertados em 2014 no Campus Centro Histórico.....	182
Figura 12	Imagem do Mapa da Vida.....	211
Figura 13	Imagem do Mapa da Vida.....	211

LISTA DE SIGLAS

AGNU	Assembleia Geral das Nações Unidas
AVS	Atlas da Vulnerabilidade Social
BM	Banco Mundial
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMM	Conferência Mundial sobre a Mulher
CNPM	Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres
CECF	Conselho Estadual da Condição Feminina
CEDAW	Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
ECOSOC	Conselho Econômico e Social das Nações Unidas
CF	Constituição Federal
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
COJE	Centro de Orientação Jurídica e Encaminhamento à Mulher
CSW	Comissão sobre o Status da Mulher
CST	Cursos Superiores de Tecnologia
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EPT	Educação Profissional Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional

GEMGe	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulher e Relações de Gênero
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFs	Institutos Federais
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPH	Índice de Pobreza Humana
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPE	Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MEC	Ministério da Educação
NOW	National Organization of Women
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organizações das Nações Unidas
ODMs	Objetivos do Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNPM	Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres
PPA	Plano Plurianual

PAISM	Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher
PIB	Produto Interno Bruto
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROMIL	Programa Mulheres Mil
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PNPM	Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SEDIM	Secretaria do Estado dos Direitos da Mulher
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TRS	Teoria da Reprodução Social
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNEDs	Unidades de Ensino Descentralizadas

SUMÁRIO

1 GEOGRAFIA DA PESQUISA: iniciando o percurso	18
1.1 Espaço geográfico do vivido na história do tempo presente	27
1.2 Cartografia da pesquisa: coordenadas e projeções	28
2 O “ESTADO DO CONHECIMENTO” DAS PESQUISAS SOBRE O PROGRAMA MULHERES MIL NO BRASIL	36
2.1 Principais enfoques na área de conhecimento Educação	42
2.2 Política de inclusão/pobreza, Políticas públicas/Políticas educacionais e Inserção no mundo do trabalho	44
2.3 Educação Profissional e Qualificação Profissional.....	47
2.4 Mulher/relações de gênero e empoderamento /emancipação.....	49
2.5 PROMIL e o “Mapa da Vida”	50
3 PLANEAMENTO TERRITORIAL DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA	54
3.1 O Ensino de Ofícios: lugar de preto e pobre?	63
3.2 Preparação profissional para a indústria: persistência no movimento da formação dual .	78
3.3 Ordenamento de um território: criação das Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Institutos Federais.....	84
3.4 Os Institutos federais e a reinstitucionalização da educação profissional e tecnológica: principais dinâmicas territoriais recentes	87
4 PROJEÇÕES DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: geografia dos movimentos feministas nas lutas por direitos das mulheres	98
4.1 Navegando na agenda internacional de gênero: pautas feministas nas conferências mundiais sobre mulheres da ONU.....	107
4.2 Localizando a feminização da pobreza sob o olhar dos organismos internacionais.....	120
4.3 Conferências nacionais: território de engendramento de políticas públicas de gênero? ..	133
5 DESENHO CARTOGRÁFICO DO MULHERES MIL: de projeto-piloto a um programa de política pública	153

5.1 Programa Mulheres Mil no Instituto Federal do Maranhão: esboço de uma cartografia	166
5.2. Mapa da Vida: cartografias de experiências das “mulheres mil”	176
5.3 Mapeando trajetórias de vida: escrita das Mulheres Mil	178
5.3.1 Trabalho de cuidar e o Trabalho afetivo: geografias específicas de um trabalho oculto	190
5.3.2 Cadeias do cuidado: uma ecologia do cuidado invisível	199
5.3.3 O lar e a glorificação da família: um terreno da produção da vida	205
5.3.4 A religião como local de reprodução social.....	210
6 DESFECHO DE UM MAPEAMENTO	215
REFERÊNCIAS	223
APÊNDICES	238
APÊNDICE A - Produções selecionadas sobre o PROMIL em PPGEs - Política de inclusão/pobreza, Políticas públicas/Políticas educacionais e Inserção no Mundo do Trabalho	239
APÊNDICE B - Produções selecionadas sobre o PROMIL em PPGEs referentes a Educação Profissional e Qualificação Profissional	242
APÊNDICE C - Produções selecionadas sobre o PROMIL em PPGEs - Mulher/relações de gênero e empoderamento /emancipação	244
APÊNDICE D - Cronologia do ensino profissional no Maranhão	246

1 GEOGRAFIA DA PESQUISA: iniciando o percurso

Nas últimas décadas os estudos sobre políticas públicas têm ampliado espaços em pesquisas no campo das ciências sociais. O principal motivo dessa relevância é a presença do Estado que tem sido pressionado para atender as demandas sociais, tanto por razões de justiça social, como dos movimentos sociais e pela pressão de organismos internacionais. Políticas públicas que são aqui consideradas, como decisões de governo direcionadas para determinados setores da sociedade e têm sido realizadas por meio de programas, projetos e ações de grande alcance. Além de instrumentos que, de acordo com Reis (1989), permitem entendê-las como um curso de ação do Estado, orientado por objetivos determinados que refletem ou traduzem um jogo de interesses e, quando expressas num programa governamental, consistem em uma ação de menor abrangência em determinado campo ou atividade.

No que diz respeito a política pública em educação no Brasil, esta contém a junção de diferentes instituições com objetivos múltiplos fundados em várias configurações, que tiveram percursos traçados pela influência de modelos econômicos, utilizados por alguns países reconhecidos como exemplo de padrões de economia e progresso. Portanto, tornando-se aliados na obtenção de capitais financeiros para investimentos na educação com a lógica de que ela é o mecanismo para o desenvolvimento econômico do país que permanece até os dias correntes, mas remonta ao avanço da Economia Política, desde o final do século XIX. No entanto, há que se considerar a dualidade do aspecto público-privado nas políticas educacionais desde o Brasil Colônia, cujo debate é presente ao longo do nosso processo histórico com contorno e configurações diferenciadas, conforme as questões conjunturais, seus agentes e as características da política vigente.

Nas últimas décadas, a exclusão social tem provocado mobilização por parte do governo federal no Brasil, colocando as políticas públicas de caráter social como estratégias governamentais no combate à pobreza. Para Frigotto (2010, p. 418), a temática da exclusão social no contexto da mundialização do capital e das políticas neoliberais ganha “centralidade nos debates no campo econômico-social e educacional”.

A América Latina tem se tornado neste cenário, nas últimas décadas, um local de implementação de uma nova política social e educacional com foco nas famílias e em especial, a mulher. É nessa perspectiva que o Programa Mulheres MIL – PROMIL, surge no contexto educacional brasileiro, tendo como propósito “aliar a educação ao trabalho, visando à diminuição dos problemas em comunidades de baixo índice de desenvolvimento humano” (Brasil, 2011, p. 5).

O PROMIL propõe acesso à educação profissional consoante às ofertas de trabalho de cada local, elevação da escolaridade e inserção de mulheres das Regiões Norte e Nordeste do Brasil no mundo do trabalho¹. O primeiro projeto teve início em 2007, decorrente de uma cooperação internacional entre o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), na época ainda era um Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET), lá foi realizado um projeto de extensão que ofereceu capacitação para camareira.

Conforme o guia metodológico do Programa², o Mulheres Mil, nasce de uma parceria com os *colleges* canadenses, por meio da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (CIDA/ACDI) e a Associação dos Colleges Comunitários do Canadá (ACCC) e Colleges parceiros, tendo como referência metodológica a Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia³ (ARAP) do sistema de educação canadense. O financiamento do Programa fica a cargo do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, sendo os Institutos Federais os responsáveis pela execução.

Nesse contexto, a rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em parceria com Faculdade e Institutos Canadenses, e os Institutos Federais são executores do Programa Mulheres Mil, que,

[...] está alinhado a um contexto e conjunto de prioridades das políticas públicas e das diretrizes da política externa do Governo Brasileiro, entre elas o alcance do projeto Metas Educativas 2021 – *a educação que queremos para a geração do bicentenário* – promovido pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e aprovado pelos Chefes de Estados e Governos dos países membros em dezembro de 2010 (Brasil, 2011, p. 1).

O Programa Mulheres Mil esteve inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas dos governos Lula e Dilma instituído a partir da Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011 e do Decreto nº 4.877, de 13 de novembro de 2003, notadamente nos eixos promoção da equidade, igualdade entre sexos, combate à violência contra mulher e acesso à educação. O referido programa, além disso, visa fornecer subsídios para o alcance das Metas do Milênio,

¹ A categoria mundo do trabalho é ampla, profusa e complexa, pois ela é o conjunto de fatores que compreende grande parte da atividade humana. É uma categorização abrangente, visto que permite agregar “conceitos como trabalho, relações de trabalho, vínculo empregatício, mercado de trabalho, salário, tecnologia, troca, lucro, capital, organizações, controle, poder, sociabilidades, cultura, relações de comunicação” (Figaro, 2008, p. 93).

² Documento que contém a metodologia sistematizada, desenvolvido por docentes e servidores dos 13 Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica que participaram dos projetos pilotos. Foi revisado após o relançamento do Programa em 2023.

³ Sistema desenvolvido pelos Community Colleges canadenses que foi adaptado para o Brasil, consiste em certificar todas as aprendizagens formais ou não formais e proporcionar a qualificação nas áreas necessárias à complementação da qualificação. (Brasil, 2011, p. 3).

promulgada pela ONU em 2000 e aprovada por 191 países,⁴ e dentre as metas estabelecidas estão: a erradicação da extrema pobreza e da fome, promoção da igualdade entre os sexos, autonomia das mulheres e garantia da sustentabilidade ambiental.

À vista disso, o Programa Mulheres Mil como política pública educacional de qualificação profissional e formação cidadã, que alia educação e trabalho, tendo como metas a erradicação da extrema pobreza e da fome, a promoção da igualdade das mulheres e a elevação da escolaridade, assim como autonomia e o combate à violência de gênero por meio da educação profissional se constitui em nosso objeto de análise: Programa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), com ênfase no campi São Luís Centro Histórico, localizado na capital do Estado. Suas egressas constituirão, portanto, os sujeitos da pesquisa. O que nos impele partir do referencial teórico sobre as políticas públicas no campo educacional e das teorias feministas.

A pertinência do estudo registra-se na oportunidade de ampliar esse campo de pesquisa e superar possíveis lacunas em âmbito regional, sinalizando para as questões ora apresentadas.

A escolha do estudo se deu, em parte, pelo fato de seu *locus* ser o espaço no qual desenvolvo meu trabalho como docente. E também, porque desde a minha infância, mesmo sem elaboração teórica reflexiva, sentia certa inquietação com as distinções sociais entre homens e mulheres e já questionava comportamentos de opressão ao sexo feminino. Inclusive foram tais constatações que me fizeram eleger como objeto de estudo da minha monografia de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, a *Educação para emancipação ou submissão das mulheres?* e posteriormente, a dissertação de mestrado em educação, *Ações educativas na Casa abrigo para mulheres em situação de violência em São Luís/MA*.

A temática com o sujeito mulher e as relações de gênero na educação tem tomado o maior tempo de minha trajetória acadêmica com estudos, leituras, aquisição de obras e a participação do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulher e Relações de Gênero (GEMGe). Nesta pesquisa de doutorado ora desenvolvida, pretendendo ampliar a visão que se tem de homens e mulheres nas relações pedagógicas e nos processos de formação escolar que visam relações igualitárias e de justiça de gênero, no sentido de refletir e repensar políticas públicas educacionais para mulheres. Dessa forma, as nossas escolhas teóricas para o tema em questão, se deram principalmente com a perspectiva feminista, conferindo-lhe inicialmente, voz

⁴ Entre as metas estabelecidas estão a erradicação da extrema pobreza e da fome, promoção da igualdade entre os sexos, autonomia das mulheres e garantia da sustentabilidade ambiental.

às mulheres que desenvolveram estudos sobre o assunto. Estas teorizações nos deram oportunidade de refletir sobre tais questões.

Nas últimas décadas, no Brasil, o discurso de democratização do ensino e a implementação da educação inclusiva tem sido ocupada pelos programas governamentais, sofrendo alguns retrocessos no início da década de 2020.

Nesse contexto, o Programa Mulheres Mil encontra-se localizado, inicialmente, nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil. O nome “Mulheres Mil” é em virtude da meta que o Programa tinha de alcançar, ou seja, tinha como objetivo promover a formação profissional e tecnológica de mil mulheres nessas duas regiões, até o ano de 2010.

A rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em parceria com Faculdades e Institutos Canadenses e os Institutos Federais são os executores do Programa Mulheres Mil, em nosso meio.

Na sua implantação, o Programa foi inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do governo brasileiro, especialmente nos “eixos da promoção da equidade, igualdade entre sexos, combate à violência contra mulher e acesso à educação”⁵, visando contribuir para alcançar as Metas dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio - ODM, promulgadas em 2000 pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) e aprovada por 191 países para serem desenvolvidas até 2015.

Estas metas foram resultado de profundas negociações provenientes das conclusões advindas de várias conferências internacionais ocorridas no período da década de 1990, tais como: Conferências do Meio Ambiente no Rio de Janeiro (1992), a Conferência dos Direitos Humanos em Viena (1993), a Conferência de População e Desenvolvimento no Cairo (1994), a Cúpula do Desenvolvimento Social em Copenhague (1995), a Conferência da Mulher em Pequim (1995). Dentre as metas estabelecidas estão: a erradicação da extrema pobreza e da fome, promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres, assim como a garantia da sustentabilidade ambiental.

Em junho de 2012 foi realizada no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável - Rio+20, visando a criação de uma agenda que iria substituir os ODM, em virtude do término do período de cumprimento deles em 2015. O documento resultante da Conferência, intitulado "O Futuro que Queremos", apresentava as bases para um novo conjunto de 17 objetivos e metas orientadas para o desenvolvimento

⁵ Informações sobre o Programa disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/> Acesso em 10 jan, 2019.

sustentável, para vigorar logo após 2015, a Agenda 2030 com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS.

Dessa forma, o Programa Mulheres Mil, objetiva contribuir para o cumprimento das metas dos Objetivos do Milênio e do Desenvolvimento Sustentável.

Como metodologia do Mulheres Mil, o Sistema da Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito - MAPE⁶, que é norteado pelo Guia Metodológico do Programa, e tem o “Mapa da Vida”, como um dos instrumentos fundamentais do programa⁷, será a nossa principal fonte para a análise do PROMIL. O Mapa da Vida é constituído de um momento em que as alunas são convidadas a narrar suas trajetórias de vida, revelando-se nessa atividade fatos marcantes, rupturas e pessoas significativas que marcaram suas vidas.

É uma ferramenta no processo de construção do Programa Mulheres Mil e objetiva criar oportunidades e ambientes para a troca de experiências de vida das mulheres, para que elas possam ser compartilhadas e então devidamente registradas, validadas e valorizadas (Brasil, 2011, p.13).

Para tanto, como forma de discutir as emergências que o programa veio atender, buscou-se responder o seguinte problema: quais as contribuições do Programa Mulheres Mil oferecido pelo Instituto Federal, de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, enquanto política pública voltada para educação profissional feminina, em termos de ampliação do acesso das mulheres ao mundo do trabalho, com respostas para a emancipação feminina, cidadania e a superação das desigualdades e injustiças de gênero? Com base neste problema, levantamos as seguintes questões norteadoras:

- Como são formuladas e implantadas as políticas públicas de educação profissional no Brasil?
- De que modo as políticas públicas brasileiras e as diretrizes de instituições financeiras internacionais implementam programas de educação profissional, como o PROMIL?
- As pautas apresentadas pelos movimentos feminista e de mulheres foram basilares para a inclusão da perspectiva de gênero nas políticas públicas no Brasil?
- O processo de construção do método Mapa da Vida possibilitou às egressas reflexões sobre as diferentes formas de opressão e de vulnerabilidade social. De que forma?
- Quais as possíveis contribuições do PROMIL para a colocação das mulheres egressas no mundo do trabalho e na emancipação feminina?

⁶ Metodologia desenvolvida pelo Mulheres Mil, que tem sua origem no acúmulo e na sistematização de conhecimentos desenvolvidos pelos Community Colleges canadenses em suas experiências de promoção da equidade e nas ações com populações desfavorecidas.

⁷ Instrumento da ação pedagógica, que possibilita a construção da memória individual e coletiva das educandas.

Desse modo, o nosso estudo propõe-se analisar as possíveis contribuições do PROMIL, na vida das alunas egressas do Programa oferecido pelo IFMA, no que se refere à ampliação do acesso ao mundo do trabalho, emancipação feminina, cidadania e a superação das desigualdades e injustiças de gênero. Ademais, só a qualificação profissional, sem corrigir o déficit da educação básica e as desigualdades de gênero, não tem sido suficiente para a preparação adequada num mundo do trabalho que é competitivo, em constante aperfeiçoamento, assim como promover a elevação do nível de escolaridade e a emancipação feminina.

Daí nossa tese recai sobre algumas hipóteses. São elas:

- O Programa Mulheres Mil, por si só, pouco atendeu algumas emergências sociais para atenuar condicionantes da pobreza, como por exemplo, a vulnerabilidade social, a baixa escolaridade e as questões de gênero, tendo como foco a mulher e a família;
- O Programa é utilizado como meio de tornar mais brando o desemprego estrutural, que impulsiona ações governamentais como mecanismo de geração de renda, através do empreendedorismo feminino que parte de uma perspectiva individualista, sem a devida participação do Estado na garantia de apoio;
- Os cursos ofertados pelo PROMIL pouco possibilitam a elevação da escolaridade, a inclusão efetiva no mundo do trabalho, bem como a superação da injustiça de gênero, por sua vez contribui para a permanência da sujeição, devido ser voltado para o âmbito doméstico e à informalidade, bem como acirra a divisão sexual do trabalho.

Assim, para analisar aspectos do Programa Mulheres Mil, enquanto uma política pública educacional, com recorte de gênero, destacando-se suas possíveis contribuições no combate de diferentes formas de opressão, e na ampliação do acesso das mulheres ludovicenses que integram o Instituto Federal de Educação em São Luís, pretendemos:

- Compreender como as políticas públicas educacionais são formuladas e implantadas no Brasil, destacando-se os aspectos históricos da educação profissional;
- Analisar aspectos voltados às diretrizes de instituições financeiras internacionais na implementação de programas de educação profissional, como o PROMIL;
- Reconhecer se as pautas da agenda dos movimentos feminista e de mulheres serviram como base para a inserção da perspectiva de gênero nas políticas públicas sociais no Brasil;
- Analisar o instrumento “Mapa da Vida” de mulheres egressas, destacando-se aspectos voltados às possíveis reflexões sobre diferentes formas de opressão e de vulnerabilidade social.

- Verificar se o Programa contribuiu para inserção das mulheres no mundo do trabalho e para emancipação feminina.

É importante, também, o exame de como o processo de reestruturação produtiva do capital traz com ele a precarização do trabalho para homens e mulheres, embora haja aumento da exploração da força de trabalho feminina, que é absorvida pelo sistema capitalista, porém, de forma precarizada e desregulamentada. Logo, a oferta de cursos em Programas que entendem a educação como meio para aliviar tensões socioeconômicas em uma ordem capitalista patriarcalizada, aliada à necessidade de responder demandas da agenda dos organismos internacionais, incide nas mulheres pobres como um dos segmentos para ser beneficiário de políticas públicas sociais.

Destaca-se que a noção moderna de trabalho, como foi instituída pela economia política clássica, remete a uma dupla definição (Hirata; Zarifian, 2003). Sendo uma antropológica, na qual o trabalho é constituído como uma característica geral e genérica da ação humana⁸, em essência o trabalho é um ato que se passa entre o homem e a natureza. E a segunda definição reinterpreta a primeira ao considerar que as trocas entre homem e natureza sempre se produzem em condições sociais determinadas, e é por meio da segunda reinterpretação que o conceito de trabalho assalariado pode ser desenvolvido:

O assalariado trabalha sob o controle do capitalista ao qual o produto de seu trabalho pertence. Essa dupla definição tem o mérito de situar a atividade do trabalho no ponto preciso de imbricação de dois tipos de relação (homem-natureza e homem-homem), porém ela é ainda muito insuficiente. Primeiro, porque parte de um modelo assexuado de trabalho. O sujeito do trabalho – o homem – é apresentado nessa definição como universal: de fato é o masculino que é elevado ao universal. Em segundo lugar, ela também é problemática de um outro ponto de vista, na medida em que as relações suscitadas não são apreendidas de maneira idêntica (Hirata; Zarifian, 2003, p. 65).

Conforme os/as autores/as, as relações homem-natureza são frequentemente naturalizadas e fixadas como suporte imutável da produção da vida humana, enquanto as relações sociais – as condições sociais do trabalho – são historicizadas. Desse modo, essa dupla significação não deve ser apropriada se concebemos as relações historicamente, que é o que torna concebível ponderar sobre o sexo social. “Se extrairmos todas as consequências da tese do “homem” como ser social, não existem trocas genéricas entre o homem e a natureza, mas trocas sempre específicas entre os homens e as naturezas. E os próprios homens são os homens e as mulheres: assim, torna-se possível falar de sexo do trabalho” (Hirata; Zarifian, 2003, p. 65).

⁸ Karl Marx (1867/1965).

Nessa perspectiva, com o desenvolvimento dos estudos feministas a compreensão marxista acerca do trabalho produtivo e reprodutivo, foi reformulada e ampliada para incluir o componente de gênero. E a Economia Feminista emerge para se contrapor às teorias econômicas predominantes, que perpetuam as desigualdades de gênero. Com isso, as análises passam a ter uma nova dimensão por meio da desconstrução da lógica capitalista, na qual o trabalho feminino passaria a ter seu valor reconhecido por meio do reconhecimento das atividades das mulheres que são historicamente invisibilizadas, a fim de se construir uma sociedade com vistas à emancipação feminina e igualdade de gênero.

Portanto, para o desenvolvimento deste estudo, empregamos pressupostos da Nova História, que alargou as possibilidades de pesquisa, ao indicar temas e fontes antes não explorados pela historiografia tradicional, “A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o ‘paradigma’ tradicional” (Burke, 1992, p.10), que tinha como temas a política e as realizações de homens como reis e militares, “a historiografia contemporânea refutou este paradigma e este modo tradicional de relacionamento com a vida dos homens, e o definiu como um paradigma simplificador que empobrecia o conhecimento da complexidade da vida humana [...]” (Pizzetti, 2003, p. 15). Diferentemente da Escola de Annales que se inclinou para questões ligadas à História Social, voltando sua atenção para diferentes dimensões da vida social no tempo, em cujas perspectivas tem se apropriado o campo da história das mulheres e das relações de gênero. Joan Scott (1992, p. 81), afirma que a existência do campo da história social proporcionou um relevante veículo para a história das mulheres:

[...] A associação de um novo tópico com um novo conjunto de abordagens enfatizou a reivindicação da importância, ou pelo menos, a legitimidade do estudo das mulheres. Apelando para algumas concepções disciplinares sobre a análise científica desinteressada, ele, não obstante, pluralizou os objetos da investigação histórica, admitindo a grupos sociais como camponeses, operários, professores e escravos uma condição de sujeitos históricos. Nesse contexto, os historiadores das mulheres poderiam apontar para a realidade da experiência vivida pelas mulheres e presumir seu interesse inerente e sua importância. Colocaram as mulheres em organizações políticas e em locais de trabalho, e introduziram novas arenas e instituições - famílias e cuidados com a casa - como dignos de estudo (Scott, 1992, p. 81).

Dessa forma, para Scott (1992, p. 63), a história das mulheres surgiu como um campo definível, embora com enormes diferenças nos recursos para ela alocados: “em sua representação e em seu lugar no currículo, na posição a ela concedida pelas universidades e pelas associações disciplinares, parece não haver mais dúvida de que a história das mulheres é uma prática estabelecida em muitas partes do mundo”. (Scott, 1992, p. 66). De acordo com a autora, muitos dos que escrevem a história das mulheres consideram-se empenhados em um

esforço fortemente político, com a intenção de desafiar a autoridade predominante na profissão e na universidade, e para modificar a forma como a história é escrita.

Desse modo, pesquisar sobre trajetórias de vida de mulheres egressas de um Programa educacional por meio de expressões delas próprias é um desafio, pois o silêncio das mulheres foi por séculos um mandamento constante imposto por instituições políticas, sociais e pelos manuais de comportamentos.

[...] As mulheres são mais imaginadas do que descritas ou contadas, e fazer a sua história é, antes de tudo, inevitavelmente, chocar-se contra este bloco de representações que as cobre e que é preciso necessariamente analisar sem saber mesmo como elas as viam e as viviam, como fizeram, nestas circunstâncias, sobretudo os historiadores da antiguidade (Perrot, 2005, p. 34).

Sobre esse silêncio a respeito da História das mulheres e a inexistência de fontes históricas, Perrot (2005, p. 12), comenta que “os arquivos privados conservados nos grandes depósitos públicos são quase exclusivamente os dos ‘grandes homens’, políticos, empresários, escritores, criadores [...]”. A autora denuncia a inexistência e marginalização de registros de fontes primárias nos arquivos públicos, sobretudo, os destinados a atos de administração e do poder no tocante a mulher.

Por muito tempo as mulheres não foram consideradas sujeitos da história e foram excluídas das narrativas dos historiadores. Interessavam-se pouco por elas, falava-se pouco das pertencentes às classes populares, (sujeitos do nosso estudo). Sobre essa questão, Perrot (2005, p. 35), citando Georges Duby questiona: “Fala-se muito deles. O que se sabe sobre elas?” A autora, se refere aos procedimentos de registro das mulheres de outrora, a exemplo no século XIX; ocorrendo o déficit documental nos arquivos públicos em especial, sobre as mulheres que são caladas. Contudo, em pleno século XXI, apesar do avanço tecnológico dos acervos, ainda encontramos dificuldades em localizar registros referentes nos arquivos de instituições públicas sobre mulheres.

Nessa lógica, ressaltamos as dificuldades em encontrar registros das mulheres egressas do PROMIL sujeitos da pesquisa, mesmo sendo registros de uma história atual, isto devido aos procedimentos de arquivamento dos documentos, fruto de uma seleção da qual um Programa voltado para a mulher não é privilegiado, apesar de o Guia Metodológico deste recomendar para a necessidade de se “Construir a memória e o acervo do Programa” (Brasil, 2012, p. 36).

Sobre essa questão de fontes das mulheres e sobre mulheres nos arquivos, Perrot (2008, p. 27), comenta que “há mais chances de se encontrar vestígios das mulheres nos arquivos privados”, pois os arquivos públicos nacionais ou departamentais destinados a receber

material administrativo, acabam por ocupá-los excessivamente, com os homens e recebem com reserva as fontes que falam delas. “Daí a vontade das mulheres, muitas delas feministas, de construir arquivos de mulheres para lutar contra a dispersão e o esquecimento principalmente no século XX” (Perrot, 2008, p. 30).

1.1 Espaço geográfico do vivido na história do tempo presente

Nesta subseção serão delineados os aportes teórico-metodológicos utilizados no desenvolvimento do estudo. Entre os diversos caminhos realizável escolheu-se percorrer pela corrente historiográfica da Nova história com a História Social.

Na análise teórico-metodológica na perspectiva da História Social, faz-se uso de fontes documentais que muitas vezes são pouco privilegiadas pela historiografia, como a oralidade, os escritos íntimos, a iconografia, à medida em que se pode utilizar novas maneiras de problematizar fontes oficiais que já foram exploradas por outros estudos que invisibilizaram as mulheres, armando o olhar para uma lente capaz de enxergar o não visto.

Conforme afirma Motta (2003, p.13), ao traçar uma carta aos/as leitores/as em sua obra: “As mulheres professoras na política educacional no Maranhão”, em que aborda a participação das mulheres professoras no espaço educativo, inicia registrando que: “Há no Maranhão um brocardo popular que diz: ‘Para ver basta não ser cego, mas para olhar...é preciso ‘ter olho de ver’”. Assim, é “com olhos de ver” que buscaremos evidenciar a relação homem/mulher com a política, com as hierarquias sociais, com os contextos socioeconômicos e a sua atuação nos acontecimentos históricos mais próximos.

Como recorte histórico, de nosso estudo no período de 2007 a 2017 adotaremos o que os historiadores têm denominado de “história do tempo presente”. Na historiografia a denominação história do tempo presente “convive com outras denominações que têm no recorte temporal da contemporaneidade a sua marca. Entre essas denominações estão história imediata, história contemporânea, história recente e história atual” (Delgado; Ferreira, 2013, p. 23). Para as autoras, todas as denominações, apesar de não possuírem precisamente o mesmo significado, fazem do passado próximo a temporalidade de estudo do/a historiador/a. Nesse sentido, qual seria o critério para se definir o que é um passado próximo e recente? Conforme as autoras, a presença de uma memória social viva é essencial para a significação dos recortes temporais e dos campos constitutivos da história do tempo presente. “Na verdade, o tempo presente refere-se a um passado atual ou em permanente processo de atualização” (Delgado; Ferreira, 2013, p. 23).

A História do Tempo Presente aponta para um chamado ao retorno do político, envolvendo o diálogo entre narrativa e campo político. Esta circunscreve temporalidades em elaboração “[...] as quais correspondem ao vivido e aos vivos. Trata-se não de uma prática do que pode ser chamado de luto social, como se apenas o mundo dos mortos coubesse à historiografia, mas do envolvimento com as lutas pela sobrevivência e seus conflitos em sociedades marcadas pelo capitalismo e pelas desigualdades sociais” (Lohn, 2019, p.13). Haja vista nosso objeto de estudo! Pois a historiografia, a partir da História do Tempo Presente é conduzida a produzir testemunhos em pontos de vista e compreensões dos acontecimentos e processos que marcam o vivido, a exemplo o Mapa da Vida.

O testemunho colhido a posteriori, por sua própria natureza, é uma das características da história do tempo presente. Ele leva à criação de uma fonte singular na medida em que destinada desde o início seja a formar um arquivo, no sentido de conservar - eis aqui a memória de tal indivíduo ou de tal grupo -, seja a alimentar uma pesquisa específica (Rousso, 1996, p.87).

Logo, esta historiografia, passa a ser uma possibilidade inacabada entre passado e futuro, com noções que remetem os contornos políticos dos entre lugares e as relações pós-coloniais; ou seja, objetos que não estão localizados em espaços exatos do tecido social e da cultura dominante ocidental. Essas ligações evidenciam a conexão delicada entre cultura e política, enquanto esferas interseccionadas, “atuando nas ações estatais, nas políticas públicas, nas questões étnicas, nas relações de gênero e de família, bem como nas culturas urbanas contemporâneas e seus componentes simbólicos e nos novos movimentos sociais e de trabalhadores” (Lohn, 2019, p.15).

Nessa perspectiva, a dimensão cultural da política permite incluir na discussão, as sociabilidades dispersas e os horizontes de expectativa experimentados por grupos sociais diversos, fazendo com que não fique reduzida a uma ligação estritamente amarrada à legitimação de instituições e do Estado. Com isso, modificam-se as possibilidades de se entender os agentes sociais como elemento de redes globalizantes, como por exemplo, a educação profissional para mulheres, uma das categorias do estudo em tela.

1.2 Cartografia da pesquisa: coordenadas e projeções

Existe uma pluralidade de fontes que podem fundamentar uma pesquisa histórica, além de incorporar a instância da memória em suas dimensões coletiva e individual. As fontes históricas podem ser tanto os documentos textuais como também outros registros ou materiais

que possam viabilizar um testemunho ou um discurso oriundo do passado humano, que se mostra como significativo para o presente do/a historiador/a ou pesquisador/a.

Para Barros (2020, p. 2), não existiria outro modo de perceber sociedades de um passado recuado ou apreender processos que já se extinguíram, “senão a partir das “fontes históricas”, aqui entendidas como os diversos resíduos, vestígios, discursos e materiais de vários tipos que, deixados pelos seres humanos historicamente situados no passado, chegaram ao tempo presente, através de caminhos diversos”. Portanto é nossa pretensão a utilização do Mapa da Vida e os documentos relacionados ao Programa.

Rousso (1996, p.86), ao discutir sobre a escolha das fontes mais pertinentes, ressaltando que não por elas mesmas, mas em função da pergunta que o/a observador/a se faz previamente, diz que “se tomarmos duas das fontes mais comuns da história do tempo presente - o testemunho oral e o documento escrito obtido nos fundos de arquivos públicos ou privados - ,” conseguiremos demonstrar a natureza dos problemas encontrados pelos/as historiadores/as diante de seu material usual.

O conteúdo e a concepção de documentos ampliaram e enriqueceram graças à contribuição dos historiadores dos Annales, sobretudo os da primeira geração (1920-1945), fundada para promover uma nova história, um movimento contra a história tradicional, a história política e a história dos eventos (Nunes; Carvalho, 1993, p. 23). Criou-se um novo conceito de fonte histórica, alargando o “arquivo do historiador”, e conforme escreveu Febvre (1989):

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos, paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (Febvre, 1989, p. 249).

Desse modo, pesquisar ou não em fontes de arquivos tem muito mais a ver com o objeto específico ou com os problemas históricos que estão sendo analisados do que com qualquer outra coisa (Barros, 2020, p. 8).

No caso da história do tempo presente, a essa profusão de fontes agrega-se a possibilidade que tem o historiador de produzir, ele mesmo, fontes documentais para investigações, suas e de seus colegas pesquisadores. A título de exemplo, cabe ressaltar a metodologia de história oral e a produção de fontes iconográficas” (Delgado; Ferreira, 2013, p. 27).

Nessa perspectiva, inicialmente seriam componentes de trabalho nesse estudo; entrevistas, os Mapas da Vida e documentos do Programa. No entanto, conforme abordado anteriormente no tocante a marginalização de registros de fontes primárias a respeito das mulheres nos arquivos públicos, teve-se dificuldades em encontrar registros sobre o Mulheres Mil no IFMA, assim como o contato das mulheres egressas do Programa, impossibilitando a realização das entrevistas.

Esse apagamento das fontes das mulheres as invisibilizam e as silenciam. De acordo com Paul Thompson (1992), “Até bem pouco tempo, a história das mulheres foi ignorada pelos historiadores, em parte porque a vida delas, ligada ao lar ou ao trabalho sem ser documentada”. (Ibidem, 1992, p. 134). Desse modo, para escrever uma história das mulheres é preciso “querer superar o espinhoso problema das fontes” (Perrot, 1995, p. 9).

Diante disso, nesse estudo faz-se o uso metodológico da pesquisa documental. Esta, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), tem sido valorizada por pesquisadores/as, sobretudo das Ciências Humanas e Sociais, ao notarem a relevância das informações que podem ser encontradas nos documentos. Para os autores, a análise documental pode se constituir numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, tanto na complementação das informações obtidas por outras técnicas, quanto desvelando novos aspectos de um tema ou problema.

Esse tipo de pesquisa tem como procedimento o emprego de métodos e técnicas para a captação, compreensão e análise de documentos. “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke e André, 2013, 38). O documento é uma fonte de grande importância para a pesquisa documental, que visa a busca de informação em materiais que não tiveram qualquer tratamento analítico, tais como: cartas, jornais, relatórios, filmes, revistas, atas, mapas, diários pessoais, autobiografias, arquivos escolares, entre outros, ou que ainda pode ser reelaborado conforme os objetivos da pesquisa.

O uso da análise documental é apropriado em pelo menos três situações conforme (Holsti 1969), e uma delas é quando o/a pesquisador/a tiver o interesse em investigar o problema a partir da expressão própria dos indivíduos, em outras palavras, “[...] quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc” (Lüdke e André, 2013, 39). Conforme o nosso caso, que são os Mapas da Vida.

Assim sendo, são componentes de trabalho os Mapas da Vida e documentos do Programa. Estes instrumentos são fundamentais para a investigação do Mulheres Mil. O Mapa da Vida por ser uma ferramenta da ação pedagógica, que possibilita a construção de uma

memória individual e coletiva, que nos possibilitou conhecer as experiências de vida das egressas dos cursos por meio de suas narrativas. Igualmente, esse instrumento é importante para apreender as narrativas e experiências vividas das mulheres integrantes do Programa. As narrativas pessoais podem “escovar a história a contrapelo”, como afirma Benjamin (1986), para, assim, descobrirmos não apenas o que houve, mas também o que há e haverá, tornando a experiência viva por meio das histórias a serem descobertas e narradas.

Assim, as alunas dos cursos ofertados no IFMA campus São Luís Centro Histórico ao relatar suas experiências de vida nos Mapas, as converteram em documentos passíveis de crítica e análise. Bosi (1994), considera a memória como processo de rememoração que exige daquele/a que recorda, um processo de recuperação do passado, um “re-fazer” por meio do que já foi vivido até o momento presente.

Então, para a consecução e pela característica do objeto de pesquisa eleito, através das trajetórias de vida de mulheres que participaram do Programa Mulheres Mil desenvolvido pelo IFMA, este estudo não poderá afastar-se de seu contexto social, histórico, político e cultural. De tal modo, as trajetórias são construídas com a posição ocupadas pelas alunas egressas a partir de suas narrativas nos “Mapas da Vida”. “Pois, toda trajetória só pode ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social” (MOTTA, 2003, p. 16). Para a autora, não podemos entender uma vida como uma série única, visto que “cada posição ocupada pelo sujeito em sua trajetória é objetivamente definida por sua relação objetiva com outras posições” (Ibidem, p. 16).

Para investigar as concepções que se encontram explícitas e desvelar as que por ventura se encontrarem implícitas no objeto de estudo, adotaremos o paradigma qualitativo de análise, haja vista que os fundamentos da pesquisa requerem uma espécie de diálogo entre a investigadora e os/as respectivos/as sujeitos, pois estes não são abordados de uma forma neutra, diferentemente da pesquisa quantitativa em que os valores individuais, subjetivos são desprezados.

Por conseguinte, a categorização dos dados é realizada a partir da metodologia de análise de conteúdo categorial. “A análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens” (Lüdke e André, 2013, p. 41). Conforme os/as autores/as essas mensagens podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos, “Alguns podem preferir a contagem de palavras ou expressões, outros podem fazer análise da estrutura lógica de expressões e elocuições e outros, ainda, podem fazer análises temáticas”. Desse modo, após organização dos dados, em um processo de diversas leituras e releituras, em um procedimento indutivo, optou-se por fazer as análises a partir do agrupamento

das categorias analíticas levando em conta as regularidades das palavras nos Mapas da Vida, para formação de categorias tematizadas. Essa escolha se deu pela forma que os Mapas foram elaborados, contendo textos, desenhos e recortes de revistas.

Em se tratando dos construtos analíticos, estes foram realizados por meio do arcabouço da Teoria da Reprodução Social (TRS), alicerçado na crítica epistemológica feminista socialista na qual tem se revelado como uma ferramenta crucial para a compreensão da atual dinâmica das relações de opressão e exploração diante dos desmontes dos direitos sociais e das políticas públicas, sendo, portanto, uma chave de análise para as correlações entre classe, raça, gênero e sexualidade no capitalismo.

Destarte, o presente estudo é realizado por uma mulher sobre mulheres, sobre políticas para mulheres e sobre relações de gênero. Nesse sentido, a sua feitura não pode ser neutra, visto que foi elaborada pela pesquisadora a partir de inúmeros lugares ocupados e percorridos em diversas posições como a de ser mulher, pesquisadora, professora, mãe, esposa, militante política. Assim, a escrita e as análises realizadas estão atravessadas e marcadas pela condição de ser mulher e pelos lugares ocupados e transitados.

Desse modo, busca-se apreender quais as contribuições do Programa Mulheres Mil desenvolvido pelo IFMA, e mais especificamente no Campus “São Luís Centro Histórico” nas análises dos “Mapas da Vida”, no que se refere à emancipação das mulheres egressas no tocante a superação das desigualdades sociais e de gênero. Sabe-se que questões relativas a um Programa de políticas públicas não se explica por relações apreendidas isoladamente, isentos do contexto cultural, social e histórico. Logo, examinaremos os fatos como um todo da realidade.

Isto posto, esse estudo está dividido da seguinte forma: faz-se considerações iniciais do tema estudado, com a seção intitulada “*GEOGRAFIA DA PESQUISA: iniciando um percurso*”, momento em que se encontra a contextualização do objeto de estudo, nossas proposições, os objetivos e o percurso metodológico. Igualmente apresenta-se: o tipo de abordagem e o *locus* de investigação, buscando aproximações com pressupostos teórico-metodológicos assentados nas premissas da história social.

Na segunda seção “*O ‘ESTADO DO CONHECIMENTO’ DAS PESQUISAS SOBRE O PROGRAMA MULHERES MIL NO BRASIL (2011-2021)*”, levanta-se a produção discente em Programas de pós-graduação *stricto sensu*, a partir de uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de mapear e constatar a produção acadêmica referente a nosso objeto de estudo, na tentativa

de responder aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares.

A seção seguinte intitulada “*PLANEAMENTO TERRITORIAL DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA*” julgamos necessário delinear uma abordagem teórica da educação, onde procura-se compreender como as políticas educacionais são formuladas e implantadas pelo Estado brasileiro e suas características. Com destaque para os aspectos históricos da educação profissional no Brasil adentrando nas políticas de escolarização e de profissionalização, partindo do período colonial até os governos petistas de Lula e de Dilma, período em que o PROMIL é implementado e desenvolvido nos Institutos Federais.

Na quarta seção “*PROJEÇÕES DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: geografia dos movimentos feministas nas lutas por direitos das mulheres*”, aborda-se estudos a respeito nas políticas públicas para mulheres no âmbito da educação brasileira, mostrando-se como a agenda internacional de gênero têm reverberado nas políticas públicas brasileira, partindo dos caminhos trilhados pelos movimentos feministas na implantação de uma política de gênero, destacando-se as conferências internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas – ONU. Nas conferências nacionais de políticas para mulheres, buscando-se apurar quais pautas abordadas pelos movimentos feminista e de mulheres foram fundamentais para a implantação da perspectiva de gênero nas políticas públicas sociais na educação brasileira. Dessa maneira, pontua-se a influência dos organismos internacionais nessas políticas, destacando a feminização da pobreza sob o olhar desses organismos e suas orientações nas políticas de educação para a mulher, trabalho, e crescimento econômico sustentável. Assim, faz-se uso de aportes teóricos dos Estudos Feministas, de maneira especial, no que se refere as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho, que nos auxiliam na problematização acerca dos processos de escolarização da mulher, e sobre os impactos do capitalismo neoliberal na vida delas.

Por fim, na quinta seção, apresenta-se o “*DESENHO CARTOGRÁFICO DO MULHERES MIL: de projeto-piloto a um programa de política pública*”, realizando uma contextualização histórica, momento em que se faz uma cartografia feminista socialista do Programa Mulheres Mil, o histórico e sua caracterização na região Nordeste, desde a origem até sua institucionalização nacional, e a integração ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), bem como a sua implementação no IFMA e Campi São Luís Centro Histórico, *locus* desse estudo. Apresenta-se a materialidade das produções dos “Mapas da Vida” corporizadas pelas mulheres participantes do Programa Mulheres Mil no IFMA. E, para o mapeamento cartográfico, utiliza-se a perspectiva feminista marxista socialista renovada,

por meio da Teoria da Reprodução Social (TRS), que tem se mostrado, como um importante meio de análise para a leitura da atual configuração das relações de opressão-exploração em meio ao desmonte dos direitos sociais e de políticas públicas.

Durante todo o processo da pesquisa, revisitamos o referencial teórico pertinente a epistemologia feminista, por meio da Teoria da Reprodução Social (TRS), com aportes da crítica marxiana, renovada e aprimorada pela crítica feminista que reinterpreta as categorias marxistas por meio de uma “lente feminina”, a partir das lacunas, insuficiências ou ausências da obra de Karl Marx. Para Federici (2021), a abordagem de Marx teria omitido um tema primordial – o trabalho reprodutivo desempenhado pelas mulheres como um dos pilares da acumulação capitalista, não aprofundando na análise estrutural das relações de gênero no capitalismo.

É consenso entre as feministas que embora nos seus primeiros trabalhos Marx tenha denunciado as desigualdades de gênero e o controle patriarcal das mulheres, particularmente na família burguesa (Federici, 2021). No entanto, “ele ‘não teve muito a dizer sobre gênero e família’[...] ‘gênero’ não é objeto de análise na crítica de Marx à economia política, e, mesmo em suas principais obras [...]” (Federici, 2021, p. 62). Ainda assim, tem-se consciência da significativa contribuição da obra de Marx para o desenvolvimento da teoria feminista, sobretudo no que se refere ao método materialista histórico-dialético que ajudou a desconstruir as hierarquias e identidades de gênero, além de suas análises que nos proporcionou ferramentas para pensarmos sobre as formas específicas de exploração da mulher.

Desse modo, as feministas realizaram formulações que tornaram mais ampla a conceituação de trabalho, abordando um novo entendimento para a análise da realidade social por meio da articulação entre produção e reprodução social, no entendimento que a reprodução social é tão imprescindível para a manutenção do capitalismo quanto a esfera da produção social, procurando “[...] tornar visível o trabalho analiticamente oculto pelos economistas clássicos e politicamente negado pelos formuladores de políticas públicas” (Bhattacharya, 2023, p. 19).

As teóricas da TRS, tomam como ponto de partida os silêncios da teoria marxista e mostram como o trabalho reprodutivo remunerado e não remunerado fazem parte de um processo integrado. Logo, a teoria feminista é de grande importância para a análise do capitalismo e políticas públicas direcionadas para as mulheres, pois:

[...] demonstra que, assim como o racismo e o etarismo, o machismo é um elemento estrutural do desenvolvimento capitalista, uma força material a se interpor no caminho de qualquer transformação social verdadeira, que não pode ser derrotada (como Marx acreditava) pela entrada das mulheres nas

fábricas e pelo trabalho ao lado dos homens, mas exige, em vez disso, que as mulheres se rebelem contra a dominação masculina e suas bases materiais (Federici, 2021, p. 17).

Assim, recorre-se à epistemologia feminista e às TRS baseada nas obras de: Perrot, (2008); Kergoat (2009); Saffioti (2013); Hirata (2016); Fraser (2009); Federici (2021); Arruzza (2017); Bhattacharya (2023), entre outras, para fazer as conexões necessárias entre o objeto pesquisado e as teorias de conhecimento que apreendemos ao longo das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Para melhor sustentação e ampliação da nossa “geografia feminista”, na seção a seguir, destacaremos pesquisas que abordaram o objeto deste estudo

2 O “ESTADO DO CONHECIMENTO” DAS PESQUISAS SOBRE O PROGRAMA MULHERES MIL NO BRASIL

Embora o nosso estudo seja sobre um Programa no Instituto Federal do Maranhão, julgamos necessário buscar no Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁹, produções discentes referentes ao objeto investigado o intuito de ...

[...] rever, ressignificar e olhar sob outros ângulos nossas perguntas e objetos. [...]. Movimentamo-nos ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Ziguezagueamos entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar. Movimentamo-nos em zigue-zague no espaço entre as lutas particulares que travamos com aquele/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar “de fora” da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, educacionais, políticas e culturas (Meyer; Paraíso, 2012, p.17).

Assim, procedemos ao levantamento acerca do que foi produzido sobre o PROMIL nos programas de pós-graduação do país, então localizado na CAPES, cujo conjunto significativo de pesquisas de acordo com Ferreira (2002), é conhecido como “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Este é definido como de natureza bibliográfica exploratória, que tem o desafio de mapear e de discutir determinada produção acadêmica em diversos campos do conhecimento, com o intuito de responder que perspectiva e dimensões vêm sendo evidenciados e beneficiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que conformação têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, entre outros. Pesquisas que “[...] também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais, em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (Ferreira, 2002, p. 258).

Logo, o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” sobre o Programa Mulheres Mil nos deu a possibilidade de conhecer o que vem sendo produzido a respeito, possibilitando-nos apreender essa difusão da colaboração acadêmica do conhecimento, numa “ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas

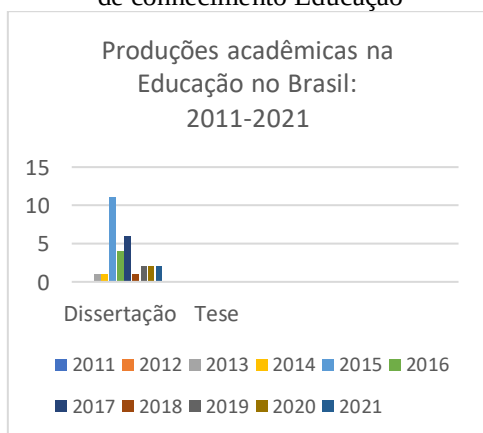
⁹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (Romanowski; Ens, 2006, p. 41).

Sendo assim, a construção desta seção centrou-se inicialmente, em: mapear produções acadêmicas sobre o PROMIL, destacando as áreas de conhecimento em que estão localizadas, registrando-se a região do país em que foram realizadas, o ano em que foram concluídas, o gênero dos/as pesquisadores/as, pormenorizar as produções nos Programas de Pós-Graduação em Educação no país e destacar os Eixos temáticos mais recorrentes nestas produções. Tudo isso, nos possibilitou conhecer como têm sido feitas as pesquisas sobre a temática no campo da educação.

A busca por estudos que abordassem sobre o nosso tema foi realizada com base no descritor: “Mulheres Mil”, localizando-se 70 textos publicados entre os anos de 2011 e 2021, sendo 59 dissertações (84%), e 9 teses (16%) nos programas de diversas áreas de conhecimento, a partir da segunda década dos anos 2000 de acordo com o gráfico 1 e tabela 1 a seguir:

Gráfico 1 – Produções acadêmicas na área de conhecimento Educação



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Tabela 1 – Produções acadêmicas por área

ÁREAS	TOTAL	%
<i>Ciências Humanas</i>	40	57
<i>Ciências Sociais Aplicadas</i>	14	20
<i>Linguística, Letras e Artes</i>	4	6
<i>Multidisciplinar</i>	12	17

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Localizou-se estudos nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas, Ciências Sociais aplicadas, Linguística, Letras e Arte, ao lado de um conjunto denominado de multidisciplinar que não pretendemos aprofundar as análises, pois não são compatíveis com a área de concentração deste estudo.

Verificou-se que a maioria das produções estão nas Ciências Humanas, seguido pelas Ciências Sociais Aplicadas e a Multidisciplinar, respectivamente, e a menor produção na área de Linguística, Letras e Arte. Nesta, três são teses de doutorado e uma dissertação de mestrado.

Esse mapeamento colabora para a percepção de que esse objeto de estudo não é de interesse particular de pesquisas direcionadas em apenas um campo científico ou uma única área de conhecimento, mas de diversos campos de estudo. Presume-se, portanto, que, há um crescente interesse de pesquisas sobre o PROMIL, advindo de várias áreas, apesar de ser uma política pública educacional, não fica restrita a área da Educação.

Nesse sentido, o PROMIL enquanto objeto de estudo é analisado a partir de diferentes óticas, e enquanto política de educação profissional pode impactar diversas áreas para além do campo educacional, evidenciando sua transversalidade na qualidade de política pública. Como afirma Reis (2003, p. 12) “[...] qualquer que seja o ângulo da política pública contemplado por um pesquisador, as questões morais, teóricas e técnicas encontram-se bastante interligadas”.

Isso acontece também, devido ao papel das políticas públicas recomendado por organismos internacionais como o Banco Mundial no que se refere à redução das desigualdades de gênero quando propõe de forma explícita, “a focalização¹⁰ em mulheres das políticas de educação, saúde, serviços de extensão rural, infraestrutura rural e urbana, e em áreas como segurança e geração de emprego e renda” (Farah, 2004, p. 55). Assim, a política focalizada e transversalizada, garantirá maior eficiência no combate à pobreza e maior impacto na sociedade como um todo.

Nas teses e dissertações encontradas, uma parte significativa delas há uma discussão teórica sobre a formulação das políticas públicas educacionais, na qual discutem o PROMIL no âmbito da qualificação profissional como forma de emancipação da mulher e inclusão social.

Ao pormenorizar o resultado por área de conhecimento, na de “Educação”, obteve-se 32 estudos, com 28 dissertações e 4 teses. Das 28 dissertações (15) eram de mestrado acadêmico e (10) de mestrado profissional. As (4) teses de doutorado nesta área todas foram concluídas em 2017, conforme pode-se observar no gráfico 1. Neste levantamento, constatou-se que as pesquisas sobre o tema em doutoramentos na área de educação no Brasil são poucas, fato que, também, justifica a importância do nosso estudo.

Para saber se havia estudos antes de 2011, buscou-se em outra base de dados intitulada “Dados abertos da Capes¹¹” com informações consolidadas dos anos de 1987 a 2012, com o mesmo descritor “Mulheres Mil. Neste ínterim, apenas uma (1) dissertação de mestrado

¹⁰ A proposta de focalização (*targeting women*) baseia-se na justificativa de que ela garantirá maior eficiência às políticas de combate à pobreza. (Farah, 2004).

¹¹ Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/>. Acesso em 13 ago. 2022

do ano de 2011, intitulada: “ ‘*Projeto Mulheres Mil e Gênero*’: comercialização das pequenas produções das mulheres no Setor Santa Bárbara em Palmas – TO”, de autoria da Ana Carolina Falcão Braga, no Mestrado em Educação Agrícola. Isso nos faz inferir que a dissertação de 2011 foi o primeiro trabalho a nível de pós-graduação *stricto sensu*, considerando-se que o PROMIL teve início em 2007, como um projeto-piloto nas regiões Norte e Nordeste, transformando-se em Programa Nacional apenas em 2011.

Dos estudos encontrados na área de conhecimento da educação, procedemos a leitura dos resumos com mais aproximação com nosso tema, pois “[...] o crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa” (Garrido 1993, p.5).

Evidencia-se que, com apenas a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves das produções, não seria possível obter mais informações, considerando que alguns dos resumos se apresentaram, de forma sucinta e incompleta sem dados importantes, como: os objetivos, tipo de estudo, abordagem da pesquisa, métodos empregados, sujeitos da pesquisa, resultados e conclusões, entre outros.

À vista disso, decidiu-se em alguns casos fazer a leitura também da introdução e conclusão, a fim de se obter tais informações. Sobre a questão de os resumos apresentarem problemas, Romanowski; Ens (2006, p. 46), registram que “alguns sequer deixavam claro os objetivos do trabalho e vários confundiam metodologia da pesquisa com os procedimentos e instrumentos de pesquisa”. Pois, o resumo deve expressar os elementos constitutivos da pesquisa e as autoras chamam atenção para essas limitações que acabam por dificultar, e em muitos casos, prejudicar a categorização e análise do conteúdo. Quanto aos anos de conclusão das pesquisas, encontramos os seguintes dados:

Tabela 2- Ano de conclusão das teses e dissertações por áreas

Ano	Número de teses e dissertações	Trabalhos por ano %
2011	1	1
2012	0	0
2013	3	4
2014	5	7
2015	19	27
2016	12	17
2017	13	19
2018	6	9
2019	7	10
2020	2	3
2021	2	3

Fonte: Elaborado pela autora com base no site Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Observa-se que nos anos de 2015, 2016 e 2017 se concentrou o maior número de estudos, com um declínio nas produções nos anos seguintes. É possível que o aumento da produção de pesquisas sobre o PROMIL tenha sido ocasionado pela sua integração ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no âmbito do Plano Brasil Sem Miséria (Pronatec/BSM), em 2014 (MEC, 2014).

Ao analisar o gênero dos/as pesquisadores/as que estudam sobre o PROMIL, constatou-se que a imensa maioria (84%) são mulheres e apenas (11%) são realizados por homens. Do pequeno percentual de homens que investigaram, (3) são teses de doutorado, (8) são dissertações de mestrado, sendo (2) acadêmico e (6) profissional. Dos estudos realizados sobre o PROMIL em programas de pós-graduação em educação, um significativo número é feito por mulheres (38); apenas (1) em nível de mestrado foi efetuado por homem. Um grande percentual de homens estão em outras áreas de conhecimento, conforme pode-se observar no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Pesquisadores homens que estudaram o PROMIL por área de conhecimento

Quant.	Tipo/Programa	Grande área de conhecimento
1	Mestrado em Educação	Ciências Humanas
1	Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional	Ciências Sociais Aplicada
1	Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional	Ciências Sociais Aplicada
2	Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional	Multidisciplinar
1	Mestrado Profissional em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável	Ciências Sociais Aplicada
1	Mestrado Profissional em Saúde, Sociedade e Ambiente	Multidisciplinar
1	Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino	Ciências Sociais Aplicada
1	Doutorado em Estudos da Linguagem	Linguística, Letras e Arte
1	Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde	Multidisciplinar
1	Doutorado Em Sociologia Política	Ciências Humanas

Fonte: Elaborado pela autora com base no site Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

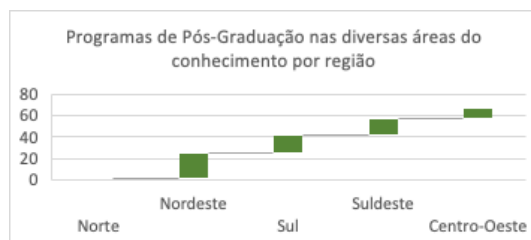
Percebe-se que os estudos sobre política pública destinada para mulher como o PROMIL, há uma preponderância destes realizados por mulheres, e na área de conhecimento educação. Os homens que tiveram o interesse em investigar tal política ficaram restritos às demais áreas de conhecimento, como verificamos anteriormente.

O número reduzido de pesquisadores que estudam o Programa, nos faz refletir e questionar sobre o interesse dos mesmos em estudar a temática “Programa Mulheres Mil. Isso depreende, possivelmente, da opressão ideológica e a inferiorização simbólica de valores

relacionados às atividades femininas, que segundo Devreux (2005, p. 568), “passaram a ser os valores primeiramente invocados na explicação dos fenômenos de reprodução das desigualdades entre os sexos”. Dessa maneira, as relações sociais de sexo exprimem-se simultânea e conjuntamente pela divisão sexual do trabalho, pela divisão sexual do poder e pela categorização do sexo. Essas são, portanto, modalidades de divisão e de hierarquização dos homens e das mulheres, de sua atividade de trabalho, de seu poder e dos valores.

Geograficamente, os estudos sobre o PROMIL em programas de diversas áreas do conhecimento estão distribuídos em todas as regiões do território nacional. Porém, em algumas regiões há um maior número do que em outras, a exemplo das regiões Nordeste, Sul e Sudeste, enquanto, a região Norte com apenas (1) trabalho no Estado do Tocantins, conforme mostra gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Produções sobre o PROMIL nas diversas áreas do conhecimento, por região

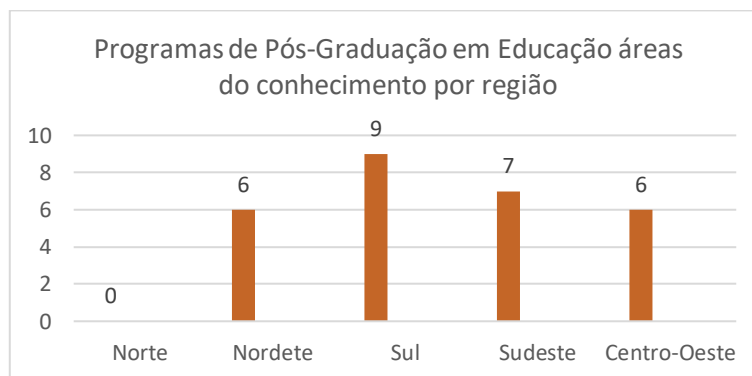


Fonte: Elaborado pela autora com base no site Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

A preponderância de pesquisas, na região Nordeste, pode ter sido motivada devido essa política pública ter iniciado em caráter experimental na região em 2004, e posteriormente sendo expandida em 2007, com ações mais direcionadas para as regiões Nordeste e Norte. Contudo, esta última com o menor número de pesquisas, nos faz questionar o motivo de no período de uma década haver somente um estudo sobre o PROMIL na referida região, se ela foi uma das pioneiras na implementação do mesmo?

Possivelmente essa constatação se refere ao quantitativo de estudos em Programas de Educação, distribuídos nas quatro das cinco regiões brasileira, em que a região Norte não apresenta nenhuma tese ou dissertação no período pesquisado, conforme o gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 – Produções acadêmicas sobre o PROMIL nos PPGEs por região



Fonte: Elaborado pela autora com base no site Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Observa-se um equilíbrio das produções dos PPGEs nas regiões Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste. A região Sul apresenta a maior produção (9), enquanto a Nordeste, apenas (6), diferentemente do gráfico 2, concentra produções nas diversas áreas.

2.1 Principais enfoques na área de conhecimento Educação

O mapeamento sobre quem, onde, quando e o que foi produzido sobre o PROMIL na última década, funcionou como um retrato das principais questões investigadas nos diferentes programas de pós-graduação no Brasil.

Esse retrato nos possibilitou verificar os temas mais recorrentes nos (70) estudos encontrados sobre o PROMIL, no Banco da CAPES, destacando-se entre eles, Políticas de inclusão, Educação, Trabalho, Relações de gênero, que é o cerne do PROMIL e política pública de qualificação profissional que une educação e trabalho para mulheres em situação de vulnerabilidade social. A classificação das categorias foi com base nos respectivos títulos e palavras-chaves.

A seguir temos ilustração gráfica em nuvem de palavras, que se dá pelo agrupamento em função da frequência das categorias mais recorrentes nas palavras-chave das produções da área da Educação:

No agrupamento e análise dos Eixos temáticos percebeu-se que há um imbricamento, conforme Figura 2. Isso mostra que existem diversas variáveis na investigação e análise de uma política pública de educação voltada para a mulher. Essa interação entre os diferentes Eixos apresenta uma interface na política do Programa.

Figura 2: Imbricamento dos Eixos temáticos



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Desse modo, em conformidade com o pensamento de Farah (2004), entende-se que ao se analisar políticas públicas e programas governamentais a partir da perspectiva de gênero, deve-se ir além da identificação dessas políticas e programas que atendem mulheres, ainda que tais políticas consistam em um momento crucial da própria pesquisa, pois conforme Morin (2005, p. 57), a ciência deve ser considerada como uma atividade de investigação e de pesquisa. “Investigação e pesquisa da verdade, da realidade [...]”. Contudo, o sociólogo ressalta que a ciência está longe de ser só isso, ela é uma atividade cognitiva de tomada da consciência crítica, que põe em crise aquilo que parece ser evidente.

Nessa perspectiva, após a etapa do mapeamento, examinou-se de forma mais apurada o conjunto de teses e dissertações que possuem objetos de estudos relacionados ao nosso. Assim, na subseção seguinte apresentamos uma síntese de cada estudo sobre o PROMIL da área de conhecimento “Educação”.

2.2 Política de inclusão/pobreza, Políticas públicas/Políticas educacionais e Inserção no mundo do trabalho

Neste eixo temático, percebe-se que uma parte significativa (41%) dos estudos encontrados na base de dados da CAPES abordaram o Programa na perspectiva de uma política pública educacional de inclusão social, via inserção no mundo do trabalho. Destaca-se os

trabalhos de Araújo (2015), Tunin (2015), Santos (2015), Pereira (2015) Teles (2015), Lopes (2015), Amorim (2015), Rocha (2017), Ponciano (2017), Frazão (2018), Medeiros (2019), Silva (2020), Silva (2021). Muitos desses trouxeram as contribuições do programa na vida das mulheres participantes do PROMIL, avaliando a sua eficácia como política de formação para o trabalho e inclusão social.

Assim, os estudos que seguem discutem sobre o Programa e analisam sua conexão com as políticas de Educação e Trabalho, verificando se os objetivos apresentados em âmbito nacional foram atingidos pelos IFs por meio dos cursos ofertados. Estes buscaram saber se houve inclusão social, elevação da escolaridade e inserção no mundo do trabalho das egressas do Programa, conforme Apêndice A.

Ao observar os objetivos e os principais resultados, verificou-se que grande número aponta que a inclusão esperada através do Programa ocorreu. em parte, a começar pelo fato de que as mulheres puderam ter acesso novamente a uma sala de aula, podendo ter uma maior autonomia, tanto nos aspectos intelectual e econômico, como no emocional. Elas tiveram sua autoestima elevada, melhorando seus relacionamentos interpessoais e, manifestando modificações nos seus itinerários formativos. Questiona-se qual a noção de autonomia o PROMIL está desenvolvendo? O entendimento de autonomia concebido é o de autodeterminação da mulher, possuidora da decisão sobre as distintas dimensões da sua própria vida. A construção da autonomia das mulheres perpassa pelo desconstruir as estruturas patriarcais que mantêm a divisão sexual do trabalho e a violência.

As políticas com sentido redistributivo¹³ têm uma certa centralidade na construção da autonomia das mulheres. Contudo, a luta pela autonomia das mulheres possui uma estreita ligação com a luta por igualdade. Para Coelho; Roure (2014, p. 82), as dimensões que compõem a autonomia das mulheres são diversas: “autonomia sobre o corpo, poder de decisão sobre o projeto de vida, e condições para pôr em prática suas decisões, incluindo as que se referem, por exemplo, ao trabalho e à sexualidade”. Nessa perspectiva, a autonomia econômica vai além da autonomia financeira, pois compreende o acesso a serviços públicos, políticas públicas como

¹³ Lowi (1964), ao classificar as políticas públicas as dividiu em: “distributivas”, “regulatórias” e “redistributivas” e “constituintes”. A função redistributiva é compreendida como a promoção de ações públicas baseadas no princípio da equidade, um modelo “voltado para a proteção da sociedade dos riscos impostos pela economia de mercado. Neste novo desenho, afirma-se o projeto de uma sociedade comprometida com a cidadania substantiva, que pretende a igualdade entre seus membros” (Castro e Ribeiro, 2009, p. 30).

creches, equipamentos públicos¹⁴ e à previdência social. O trabalho informal não-regular que o PROMIL tem viabilizado por meio dos cursos ofertados não garante o acesso a tais serviços.

Apesar disso, os estudos de Araújo (2015), Santos (2015), Ponciano (2017), Frazão (2018), Silva (2021), ressaltam que os impactos socioeconômicos do Mulheres Mil na vida das beneficiárias apresentam índices tímidos, não sendo suficientes para garantir a empregabilidade, porque os reais determinantes sociais e econômicos da exclusão da cidadania permanecem nas suas localidades; “as mulheres compreendem a dimensão do desemprego local e que a falta de proteção básica, é um aspecto dificultador para modificar suas vidas” (Araújo, 2015, p.125).

Assim, o objetivo do Programa no que se refere a inclusão aconteceu quando as mulheres passaram ter acesso novamente a uma sala de aula. “[...] Se pensarmos a inclusão como forma de fazer uma pessoa se sentir novamente parte da sociedade e se entender como sujeito de direitos em um espaço de onde anteriormente foi afastada, podemos compreender que o PMM é inclusivo” (Tunin, 2015, p.135). Essa lógica é o que Kuenzer (2005), chama de “exclusão includente; estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo [...]” (Kuenzer, 2005, p.14). Nessa lógica, são utilizadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas de forma precária.

Desse modo, foi constatado que a perspectiva de inclusão social vinculada ao Mulheres Mil está ligada à geração de renda, ao incentivo à empregabilidade e ao empreendedorismo, bem como à assistência social. Assim, as mulheres são tratadas de maneira “utilitária”, como explicações para a implementação de políticas sociais focalizadas¹⁵. Essa perspectiva faz com que as mulheres sejam “intimidadas” para lutar no combate à pobreza com a justificativa do “empoderamento”.

O fracasso do compromisso assumido pelos governos nacionais na implementação de uma política de promoção das mulheres via a “transversalidade de gênero” a partir de

¹⁴ Políticas públicas como creches e equipamentos públicos ajudam na socialização do trabalho doméstico e de cuidados para modificar o desequilíbrio entre produção e reprodução.

¹⁵ De acordo com a classificação de Meny e Thoenig (1992), as políticas podem ser classificadas de acordo com o grau de universalidade ou grau de particularismo. As políticas de caráter universais são consideradas como direitos da população e englobam o conjunto de pessoas. Já as focalizadas, incluem apenas alguns grupos e, via de regra, constituem um caráter assistencialista.

Conferências mundiais e Tratados¹⁶, para a garantia e incorporação da melhoria nas condições de vida das mulheres em todas as dimensões da sociedade – econômica, política, cultural e social fez com que os governos nacionais passassem a “integrar perspectivas de gênero na legislação, nas políticas públicas, nos programas e projetos. “Neste sentido, todos os Estados membros (entre eles, o Brasil) se comprometeram em se empenhar para a implementação da transversalidade de gênero nas políticas públicas” (Bandeira, 2005, p.50).

De acordo com a autora, os governos de Estados membros principalmente dos países de “Terceiro Mundo” foram chamados a atenção para uma questão que não era visibilizada: “a relação entre gênero e pobreza e a consequente necessidade de medidas próprias para atender à especificidade da condição social das mulheres na pobreza” (Bandeira, 2005, p.50)

Em se tratando da efetivação do Programa, os estudos demonstraram que ocorreram mudanças, mas também reprodução da situação vigente, pois mantém as mulheres em postos de trabalho menos valorizados que os dos homens, se centrando o Programa somente, na ideia do ensino profissionalizante, com formação de mão de obra feminina aligeirada e deficitária. Nesse sentido, a compreensão inclusiva do PROMIL é que ele favorece na manutenção da ordem social vigente e, sua oferta nos IFs, também, se constituiu em um campo de disputa entre interesses das classes antagônicas; ou seja, da contradição capital-trabalho (Pereira, 2015, p. 9).

2.3 Educação Profissional e Qualificação Profissional

No eixo temático “Educação profissional/Qualificação profissional” com (34%) das produções, identificamos os estudos de (Braga, 2011), (Ribeiro, 2013), (Gomes, 2014), (Mantovani, 2015), (Silva, 2015), (Carvalho, 2016) (Silva, 2016), (Ferreira, 2017), (Heckler, 2017), (Trindade, 2017), (Veloso, 2021). As pesquisas desse eixo analisaram a formação profissional efetivada no PROMIL, suas propostas e práticas pedagógicas, no sentido de oferecer seus efeitos na vida das mulheres, com suas contribuições e os resultados gerados. Investigaram as intenções e contradições da proposta de qualificação profissional do Programa e as interfaces com as políticas de Educação e Trabalho, conforme Apêndice B. Este contém alguns elementos concernentes à Educação Profissional e Qualificação Profissional:

¹⁶ O Tratado de Amsterdã realizado em 31 em maio de 1999, reafirmou o princípio de incorporação da “transversalidade de gênero”, segundo os Art. 2 e 3 do Tratado da União Européia, e todos os Estados membros da União se comprometeram a aplicar em suas políticas públicas tal princípio.

A maioria das produções constataram que a formação profissional proporcionada às mulheres as inseriu no trabalho informal, e que o Programa não deu condições para que elas empreendessem de forma competitiva. Afirmam que apesar da certificação, não houve elevação da escolaridade. Sobre esse ponto, Kuenzer (2007) diz que:

Por força de políticas públicas ‘professadas’ na direção da democratização, aumenta-se a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas se precarizam os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão nem permanência (Kuenzer, 2007, p. 493). (Grifo nosso)

No entanto, os estudos reconhecem a importância do Programa, visto que as experiências educativas ocasionam possibilidades quando entrelaçadas com outras ações, numa perspectiva intersetorial para a transformação das vidas das estudantes (Ferreira, 2017).

Igualmente no eixo temático anterior, uma significativa parte destacou que o Programa é relevante para o retorno aos estudos, acesso ao trabalho temporário e informal, gerando uma certa melhoria na renda familiar, após a certificação. Contudo, apontam que “a qualificação profissional promovida pelo Programa é insuficiente para a inserção no mundo do trabalho formal, e quando se concretiza são apenas ocupações em trabalhos desregulamentados e precarizados (Damasceno, 2017, p. 8).

Isto posto, constatou-se nessas produções que o Programa não alcançou sucesso absoluto, no que se refere à sua proposta inicial, como a elevação de escolaridade e a inserção no mundo do trabalho. Estes estudos identificaram que os cursos oferecidos são aligeirados e reforçam os papéis de gênero, pois não acabam com a feminização do trabalho e da pobreza e, ainda, sustentam e reforçam a divisão sexual do trabalho. “Os cursos ofertados no Campus Itumbiara - GO são atividades historicamente pertinentes aos papéis femininos, sobretudo nos espaços domésticos e informais, que possuem nenhuma (ou pouca) relação com a empregabilidade local” (Ponciano, 2017, p. 106), o que acaba por reforçar as desigualdades vivenciadas por elas. Apesar disso, a qualificação profissional recebida “lhes permitiu atuar na área do curso ou outra correlata, de maneira a gerar outras oportunidades” (Silva, 2020, p. 11). Mantovani (2015, p.8), observou que a formação profissional do PROMIL destinada às mulheres as inseriu no trabalho informal, e que em outros casos a qualificação não resultou em nenhum tipo de inserção no trabalho.

Foi evidenciado em alguns estudos como os de Braga (2011), Ribeiro (2013), Trindade (2017), entre outros, que o Programa não altera as precárias condições de vida das beneficiárias em longo prazo. A tese de doutorado de Trindade (2017, p. 11) afirma: “trata-se de uma educação pobre, que capacita mulheres pobres para a realização de atividades

operacionais [...] dessa forma, as mulheres pobres têm acesso, ainda que mínimo, à renda, ao consumo imediato, mas não modificam suas precárias condições de vida em longo prazo. Todavia, para Ribeiro (2013, p. 123), “[...] o Programa conseguiu despertar o desejo de as mulheres estudarem, embora o número das que retomaram os estudos não tenha sido expressivo”.

2.4 Mulher/relações de gênero e empoderamento /emancipação

O eixo temático menos abordado foi sobre “Mulher/relações de gênero e empoderamento /emancipação” (25%), com os estudos de: (Kanaan, 2015), (Cardoso, 2015), (Duarte, 2016), (Guerra, 2016), (Rosa, 2016), (Santos, 2016), (Cota, 2017), (Tavares, 2019). Os/as autores/as se propuseram a identificar as contribuições do PROMIL no empoderamento e cidadania das mulheres, que participaram dos cursos de qualificação profissional. Investigaram, também, se a qualificação ofertada orienta a capacitação de mulheres em atividades que reforçam os papéis tradicionais socialmente atribuídos a elas no mundo do trabalho.

Assim, foi identificado nesses estudos, que a maioria dos cursos investigados trouxeram melhoria em alguns aspectos na vida das mulheres, como a capacidade de se relacionar, o estímulo à continuidade dos estudos e a significativa elevação de autoestima, (questão também identificada nos eixos temáticos anteriores). Apesar disso, foi observado que nos cursos ofertados, há o predomínio da perspectiva tradicional de papéis nas relações de gênero no Programa, reforçando a divisão sexual desses papéis, visto que capacita mulheres para desempenhar atividades voltadas para a esfera do cuidado desenvolvidas no âmbito doméstico. Nessa perspectiva, ao não oportunizar às mulheres beneficiárias do Programa a abertura para a atuação em campos não tradicionalmente femininos, este vai contra a agenda estabelecida pelos movimentos de mulheres e movimentos feministas que conforme Farah (2004, p. 64), compreende a constituição de mecanismos de ruptura com a divisão sexual do trabalho, o que o Programa presume não contemplar. Essa perspectiva que o PROMIL apresenta, reafirma os vínculos inseparáveis entre a esfera da produção e reprodução, distinguindo lugares e papéis de gênero nos espaços público e privado.

Segato (2012), problematiza sobre essa separação entre o público e o privado ao abordar a problemática da privatização no espaço doméstico, afirmando que este é um espaço residual fora das questões consideradas maiores por serem de interesse geral: “Com a emergência da grade universal moderna, da qual emana o Estado, a política, os direitos, a

ciência tanto a esfera doméstica como a mulher que a habita transformam-se em meros restos, na margem dos assuntos considerados de relevância universal e perspectiva neutra” (Segato, 2012, p. 121). Não obstante, verifica-se uma prática de conciliação entre trabalho remunerado e trabalho doméstico e do cuidado da família que separa os lugares e funções atribuídas nas relações de gênero nos espaços públicos e privados. É nessa separação que o trabalho do cuidado se torna quase que exclusivamente de responsabilidade familiar, sendo realizado sobretudo pelas mulheres e sem remuneração, assumindo assim um papel de reprodução social invisível.

Dessa forma, nessa discussão sobre a divisão sexual do trabalho é de suma importância a reflexão sobre a assimetria nas atividades domésticas e de cuidados, uma vez que elas se agravam quando se tenta fazer a conciliação das mesmas com o trabalho produtivo, ocasiona uma outra divisão sexual do trabalho, requerendo das mulheres a delegação dessas tarefas para outras mulheres. Vale destacar, que o debate da divisão sexual do trabalho abrange várias teorias relacionadas aos estudos que discutem o mundo e as relações de gênero, que não será aprofundada nessa seção, mas nas seções posteriores.

2.5 PROMIL e o “Mapa da Vida”

Os três trabalhos que deixamos para explorar de forma separada sem incluí-los em nenhum dos Eixos temáticos, é pelo motivo de serem tese e dissertações que utilizam o instrumento “Mapa da Vida” como fonte de pesquisa para análise do objeto de estudo. Dentre os 70 trabalhos encontrados no banco da CAPES, estes são os únicos que discutem sobre tal instrumento, que faz parte da metodologia utilizada no Programa.

Da mesma forma, na nossa pesquisa utilizaremos o referido instrumento metodológico com o intuito de compreender aspectos do Programa Mulheres Mil, e seus possíveis impactos na vida das mulheres. O Mapa da Vida é uma ferramenta no processo de construção do Programa que objetiva suscitar “oportunidade e ambiente para a troca de experiências de vida das mulheres, para que elas possam ser compartilhadas e então devidamente registradas, validadas e valorizadas” (Brasil, (2012, p. 13).

Destaca-se, que a nossa intenção, não é fazer apenas uma análise aprofundada desses trabalhos, e sim saber qual abordagem foi dada nessas pesquisas, e compreender como esse instrumento foi utilizado, enquanto fonte sobre o PROMIL.

Ao explorar o objeto e a metodologia adotada nos estudos desses/as pesquisadores/as pode-se observar que:

Linhares (2019), na pesquisa de doutorado: *“Práticas discursivas e cuidado de si: a constituição de subjetividades de alunas do Programa Mulheres Mil na escrita dos Mapas da Vida”*, teve como objetivo analisar que tipos de subjetividades se constituem discursivamente na escrita dos Mapas da Vida das alunas, problematizando práticas discursivas do Programa Mulheres Mil como modos de apropriação, transformação e afirmação de uma Cultura de Si¹⁷.

O estudo é de natureza qualitativa, e de abordagem sócio-histórica. As concepções teórico-metodológicas principais em que o autor recorre são dos Estudos Foucaultianos; dos Estudos Feministas; dos Estudos da linguagem, em especial dos pressupostos da Linguística Aplicada. As 24 alunas sujeitos da pesquisa são de uma turma do curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Vendas, no IF do Rio Grande do Norte, campus São Gonçalo do Amarante, município de Natal, no ano de 2016.

A orientação para a produção das escritas de si dessas Mulheres ficou sob a responsabilidade do próprio pesquisador, realizado em um encontro com roda de conversa, e duração de quatro horas, no qual o ponto de partida foi a leitura do conto: “A moça tecelã”, de Marina Colasanti (2000). Esse encontro foi o princípio da construção dos Mapas da Vida no exercício de elaboração de si, além de um conjunto de dez questões em torno das quais suas cartografias pessoais poderiam ser descritas.

Linhares (2019), ao discorrer acerca da escrita, na Cultura de Si, e sobre as formas que ela assumiu e foi transformada, objetivou demarcar no PROMIL a importância do Mapa da Vida como um experimento e um procedimento de (re) elaboração de si. As categorias de análise propostas no estudo foram resultado das apreciações nos Mapas da Vida para montar as cartografias subjetivas. Os resultados apontam que o PROMIL, analisado sob a ótica da Cultura de Si, revelou importantes práticas discursivas que se engendram como um dispositivo eficaz na produção de subjetividades, as mulheres fazem uma experiência de si com a presença de práticas discursivas tradicionais no tocante à família, ao amor e à fé cristã como um dispositivo essencial.

Para Linhares (2019), as atividades desenvolvidas ao longo da formação das mulheres constituíram exercícios de si para além da apropriação de uma técnica profissional específica. “Como um dispositivo contemporâneo para o Cuidado de Si, o Programa propõe às mulheres um novo olhar sobre si mesmas. Portanto, podemos considerar que o Mulheres Mil, pelos textos analisados, é organizado em função da transformação do outro e em função de

¹⁷ História da sexualidade: o cuidado de si, Foucault (1984).

tecnologias do eu bem determinadas” (Linhares, 2019, p. 111). Nessa perspectiva, para o autor, os Mapas da Vida são tipos de anotações, de pontos de reflexão, de encontros e desencontros consigo mesmo.

Santos (2016), na dissertação de mestrado: *“Mulheres Ribeirinhas de São Carlos do Jamari/Rondônia: da Vida Passada às Perspectivas de Futuro”*, objetivou analisar a realidade sociocultural e os sonhos de mulheres ribeirinhas alunas do Programa Mulheres Mil, Projeto Cidadania Ribeirinha, da Comunidade de São Carlos do Jamari. É uma pesquisa qualitativa com análise do conteúdo efetivada por meio de estudo de caso, com o emprego do instrumento metodológico “mapa da vida”, em uma turma de 26 alunas do curso de Qualificação Profissional em “Moda”, no período de 31 de julho a 3 de agosto de 2012. Para a escrita dos Mapas da Vida, as mulheres foram orientadas a desenvolvê-los a partir de um roteiro, que incluía questões da infância, da adolescência, da vida adulta e as esperanças para o futuro.

Os resultados do estudo “indicaram que as mulheres ribeirinhas tiveram a infância marcada pelas dificuldades familiares, de relacionamento, falta de diálogo, escassez de alimento e moradia, a adolescência comprometida pela gravidez e casamento” (Santos, 2016, p. 8). Conforme o autor, embora todas as adversidades vividas pelas mulheres, elas ainda têm sonhos para a suas vidas, mesmo que, na maioria das vezes, intimamente relacionados aos filhos. “Elas sonham com emprego, escola, saúde, casa, carro; desejam a felicidade da família, por isso lutam por uma vida melhor” (Santos, 2016, p. 8).

Desse modo, para Santos (2016, p.62), a pesquisa mostrou que o *Programa*, representou e pode continuar representando um importante papel no processo de mudança da realidade em que as mulheres estão inseridas, pois lhes possibilitou e ampliou os sonhos, levou-as a se conhecerem melhor, cuidando mais de si, motivando-as a continuar, começar ou retomar os estudos para alcançar níveis mais elevados de escolaridade.

Frazão (2018), no estudo de mestrado: *“A Produção de Cartas das Mulheres/Alunas do Programa Mulheres Mil como objeto de pesquisa em História da Educação (Campus Açailândia – MA 2012-2013)”*, tematiza essa produção das alunas do Programa, ofertado pelo IF do Maranhão, nos anos de 2012 a 2013, na cidade maranhense de Açailândia.

A pesquisa insere-se no campo da História da Educação e ancora-se nos pressupostos da História Cultural com Roger Chartier (1990)¹⁸, e teve como principal objetivo

¹⁸ CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**, Lisboa: DIFEL, 1990.

analisar as representações sobre o Programa e sobre os percursos de vida das alunas, a partir da produção de 10 cartas escritas no curso “Preparação de Alimentos” na disciplina de Língua Portuguesa ofertada à turma do ano de 2012; e 10 cartas escritas na Oficina Mapa da Vida da turma de 2013. Além das cartas, foram analisados os documentos produzidos pelo Governo Federal acerca do funcionamento do Programa.

Como resultado, a autora constatou, a partir dos relatos encontrados nas cartas, que as alunas participantes, “viam no Programa uma oportunidade para ingressarem no mundo do trabalho, montar seu negócio e voltar a estudar. No entanto, a proposta dessa política em garantir acesso ao trabalho e ao estudo não se mostrou suficiente para inserir todas as mulheres participantes do curso no mercado de trabalho local” (Frazão, 2018, p. 84). Segundo a autora, apenas 10% obtiveram êxito no que previa o Programa.

Não obstante, convém ressaltar, que todas as pesquisas aqui referidas contribuem de forma significativa, e em graus diferentes, para a discussão sobre o assunto que se tece sobre o Programa Mulheres Mil a partir da escrita dos Mapas da Vida produzidos pelas alunas beneficiárias.

Dos três estudos em questão, apenas um (1) é tese de doutoramento em Estudos da Linguagem, os outros dois (2) são dissertações de mestrado em Educação e Educação Agrícola. Dois (2) destes, o *locus* da pesquisa é a região do Nordeste no Estado do Maranhão, e na região Norte, em Rondônia. Enquanto a tese de doutoramento é da Região Nordeste, no Estado do Rio Grande do Norte. Quanto ao gênero dos/as pesquisadores/as, dois (2) são do sexo masculino e uma (1) feminino.

Depreende-se que estudos sobre o Programa Mulheres Mil são recentes e ainda são poucos, com ênfase aos impactos sociais, educacionais e econômicos produzidos pelos cursos ofertados no Programa, bem como o empoderamento e a produção de subjetividades das mulheres participantes.

3 PLANEAMENTO TERRITORIAL DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA

Ao investigar o objeto deste estudo - o programa federal PROMIL, sentiu-se a necessidade de um aprofundamento sobre política pública educacional para uma análise mais apurada. Nesta seção, busca-se trazer algumas reflexões, que visam contribuir para a discussão sobre a educação como uma política pública, procurando compreender como no decorrer da história da educação brasileira foram formuladas e implantadas pelo no Brasil.

Na reflexão que se propõe a seguir procura-se constatar o engajamento entre as políticas públicas educacionais brasileiras e as diretrizes das instituições financeiras internacionais, representantes dos interesses do capital internacional, de forma a tornar compreensível que a implementação de programas educacionais no Brasil como o PROMIL desenvolvidos nos Institutos Federais de Educação, fazem parte de um projeto global de adequação do sistema de educação às exigências do capital em crise estrutural. Um capitalismo neoliberal com um ideal de família dos assalariados e com o aumento de lares chefiados por mulheres (Fraser, 2009).

Para desenvolvê-lo, vamos dividir essa seção em quatro tópicos: a educação abordada como política pública, para em seguida expor de forma mais geral os aspectos históricos da educação profissional no Brasil e focar na política de educação profissional nos Institutos Federais nos governos Lula e Dilma; período no qual o programa educacional investigado foi implementado e desenvolvido. De forma sumária, será acrescida a política de educação profissional nos governos Temer e no governo subsequente.

A política educacional resulta de decisões que o Poder Público toma em relação à educação (Saviani, 2008). Assim, para uma melhor compreensão e análise de políticas públicas implementadas por um governo, é primordial o entendimento da concepção de Estado e da política social que sustentam tais ações, com programas de intervenção por parte do governo vigente. Porque:

Para além da crescente sofisticação na produção de instrumentos de avaliação de programas, projetos e mesmo de políticas públicas é fundamental se referir às chamadas “questões de fundo”, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer (Höfling, 2001, p. 30).

Para a autora, é de suma importância a relação que se estabelece entre “a concepção de Estado e a(s) política(s) implementadas por ele”, em uma certa sociedade, em um dado período histórico. Fatores diversos e determinação são importantes na análise e avaliação de políticas. “Especialmente quando se focaliza as políticas sociais (usualmente entendidas como

as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento [...]), os fatores envolvidos para a aferição de seu ‘sucesso’ ou ‘fracasso’ são complexos, variados e exigem grande esforço de análise” (Höfling, 2001, p. 30-31). Assim, estes múltiplos aspectos têm que estar sempre atribuídos a um contorno de Estado no interior em que eles se movimentam.

O Estado, na concepção marxista, é definido como “[...] um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (Marx; Engels, 1998, p.11). Nesse ponto de vista, o Estado se responsabiliza para garantir a dominação e a exploração de classe. Marx e Engels assinalam que o Estado nasceu devido à precisão de abrandar os antagonismos de classes com interesses econômicos diferentes, a fim de evitar conflitos em uma luta estéril.

Assim sendo, é indispensável ressaltar a distinção entre Estado e governo. O Estado pode ser considerado como um complexo de instituições permanentes tais como: órgãos legislativos, tribunais, exército, entre outras, que viabilizam a ação do governo; enquanto isso, governo, pode ser encarado como o conjunto de programas e projetos que uma fração da sociedade sugere para a sociedade como um todo; “configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (Höfling, 2001, p. 31).

Por esse ângulo, entende-se políticas públicas como o Estado em execução, implementando projeto de governo com ações voltadas para setores específicos da sociedade por meio de programas, a exemplo do PROMIL.

Por outro lado, as políticas sociais que têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, devido aos conflitos gerados entre capital e trabalho, podem ser entendidas como realizações que geram o padrão de proteção social que o Estado implementa, focada geralmente para a redistribuição de benefícios sociais com o objetivo de diminuir as desigualdades estruturais provocadas pelo desenvolvimento socioeconômico, razão da inserção do PROMIL. Logo, a política social apresenta-se como consequência de decisões que comumente são conflitantes, e fazem parte das atividades do Estado e, particularmente, do Estado de Bem-Estar. E na prática é efetuado pelos governos sob a forma de benefícios, serviços, subsídios, isenções fiscais, incentivos, treinamentos, programas de ativação para o trabalho, entre outras.

Em vista disso, para Höfling, (2001, p. 31) a educação é entendida como uma política pública social; “uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos”. Para a autora, as políticas sociais e a educação estão situadas no cerne de um tipo específico de Estado. São contornos que o Estado assume para interferir, com vista à manutenção das relações de determinada formação social. Assim

sendo, assumem aspectos distintos em sociedades distintas e com concepções distintas de Estado. Por isso, é inconcebível se pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade em geral. A nossa reflexão neste estudo no que concerne ao PROMIL enquanto política pública de educação, está inserida no contexto do Estado Capitalista, compreendido de um modo abrangente, “sem se considerar definições mais apuradas do que seria este Estado: se democrático liberal, se social democrático” (Höfling, 2001, p. 32), entre outros.

Dentro da ótica marxista, o Estado capitalista para o filósofo grego radicado na França, Poulantzas (1971), oculta o seu caráter político de classe. “Este Estado apresenta-se como a encarnação da vontade popular do povo-nação, sendo o povo-nação institucionalmente fixado como conjunto de ‘cidadãos’, indivíduos, cuja unidade o Estado capitalista representa” (Poulantzas, 1971, p.145). Desse modo, o Estado imputa-se uma postura de neutralidade para com os indivíduos; porém, o que prevalece é seu caráter desigual e as contradições de classe.

Os conflitos de interesses e arranjos feitos nos espaços de poder, que perpassam as instituições do Estado e da sociedade em geral, vão refletir no processo de definição de políticas públicas para uma determinada sociedade. Os fatores culturais são tidos como um dos elementos importantes deste processo estabelecendo contornos próprios para as políticas pensadas para uma sociedade. A difusão de atitudes culturais nascidas da crítica feminista na segunda onda foi parte integrante da transformação social, na organização social do capitalismo no pós-guerra (Fraser, 2009).

As formas de organização e articulação de diferentes grupos sociais na reivindicação de demandas são fatores essenciais na conquista de novos e mais ampliados direitos sociais, acrescentados ao exercício da cidadania. Pode-se citar, como exemplo, os movimentos feministas e os movimentos de mulheres que, enquanto sujeitos políticos e sociais, tiveram um papel basal na luta pelo fortalecimento das mulheres nos espaços públicos e privados da sociedade brasileira, garantindo políticas públicas com recorte de gênero, em diversas áreas tais como: saúde, trabalho, educação, assistência social, entre outras. Deste modo, a incorporação da dimensão de gênero direciona a implementação de projetos e programas específicos voltados às mulheres, exemplo do PROMIL.

Com o advento do neoliberalismo, a autonomia do Estado na promoção de políticas de bem-estar social tem sido reduzida. Ainda assim:

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm

o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade (Höfling, 2001, p. 39).

Os neoliberais consideram a intervenção do Estado uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, tendo em vista que inibe a livre iniciativa, logo a concorrência privada. Visto que o livre mercado é tido como o grande equalizador das relações entre as pessoas e das possibilidades nos postos de trabalho na estrutura da sociedade. Conforme os adeptos desse postulado, as políticas públicas sociais, que são ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista, são um dos seus maiores entraves e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade.

Por este ângulo, a defesa e referência aos princípios da liberdade de escolha individual e do livre mercado, um Estado de inspiração neoliberal demanda para a política educacional ações do Estado que sejam descentralizadas e vinculadas com a iniciativa privada, com a intenção de preservar a viabilidade de cada um se colocar, conforme os seus próprios méritos e oportunidades, em seu lugar na estrutura social.

Os críticos do neoliberalismo identificam três de seus traços característicos: “mudanças no processo de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos, superioridade do livre funcionamento do mercado na regulação da economia; e redução do papel do estado” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p. 34). Esses traços distintivos do neoliberalismo afetam a educação de várias formas: Ao se pretender o desenvolvimento econômico, por meio do desenvolvimento técnico científico, exigindo um novo tipo de trabalhador/a, mais polivalente e flexível. Sobre este assunto Michael Apple (2007), diz que o neoliberalismo possui,

[...] uma visão dos estudantes como capital humano. O mundo é intensamente competitivo economicamente, e os estudantes – como futuros trabalhadores – devem obter as indispensáveis habilidades e disposições para competir eficientemente e efetivamente [...] (Apple, 2007, p. 96).

A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida década de 1950, por Theodore Schultz nos EUA (e estudada amplamente desde a década de 1970), em pesquisa que tinha a finalidade de descobrir qual seria o fator que determinava a diferença existente entre o desenvolvimento e o subdesenvolvimento entre os países. Concluindo que a explicação para a diferença era o elemento educação, pois a mesma possibilita a “potencialização da capacidade produtiva dos indivíduos e países, sendo fator determinante para o desenvolvimento das nações e para a mobilidade individual” (Cruz, 2003, p. 66).

A Educação, nessa perspectiva, passa a ser uma estratégia de difundir um novo senso comum para dificultar os/as trabalhadores/as de enxergarem as contradições do sistema

capitalista e de se insurgir em oposição a ele. “No campo educacional, o discurso neoliberal resgata e reformula os enfoques economicistas da Teoria do Capital Humano, apontando a relação de dependência entre educação e desenvolvimento econômico e social, excluindo os fatores estruturais que determinam as diferenças de classe [...]” (Cruz, 2003, p. 66). O valor do desempenho individual é ressaltado como determinante da condição de cada um na sociedade.

Dessa forma, os interesses do sistema capitalista por meio do neoliberalismo é o de promover políticas públicas que resultem no controle e monitoramento do processo educativo, com vistas à formação de pessoas que sejam ajustadas às condições de exploração e capazes a empregar a sua mão de obra num processo produtivo em intensa transformação. Isso se processa a partir de políticas implementadas por meio de programas e projetos que possuem influência dos organismos internacionais que assumem o compromisso de combate à miséria, às desigualdades sociais, e incentivo a autonomia feminina, a exemplo das políticas educacionais de gênero destinadas às mulheres pobres como o Mulheres Mil, na intenção de alcançar respostas econômicas, vinculando desenvolvimento econômico ao desenvolvimento social.

Para Apple (2007, p. 98), há diversas iniciativas de políticas que têm insurgido dos segmentos neoliberais da nova aliança hegemônica¹⁹. A grande parte “está voltada ou para criar vínculos estreitos entre educação e economia ou para colocar as próprias escolas no mercado”. Assim, as políticas públicas desenvolvem a lógica de mercado na educação, ao intencionar uma formação com finalidade de empenho no crescimento econômico do país, valorizando assim, o capital humano.

As políticas educacionais contemporâneas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo atual. Para Libâneo; Oliveira e Toschi (2011, p. 32), “as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos 20 anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial”. Isso resulta no incentivo a um processo de reestruturação global da economia pelo neoliberalismo²⁰.

Nessa perspectiva, os países ricos realizaram suas reformas educacionais, em que na sua maioria submeteram a escolarização às exigências da produção e do mercado. E os países pobres foram submetidos a uma política educacional elaborada pelos organismos multilaterais vinculados ao capitalismo para atender as demandas da globalização.

¹⁹ Para o autor, existe uma “nova aliança” ou “novo bloco hegemônico” que têm exercido liderança nas políticas e reformas educativas.

²⁰ Segundo Draibe (1993) o neoliberalismo é definido como um conjunto de regras práticas de que o liberalismo lança mão, neste novo contexto de crise, para a manutenção do sistema capitalista.

Os documentos que propõem tais reformas, em geral, sustentam-se na ideia do mercado como princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade global competitiva. Alguns deles tentam convencer, ainda, de que o livre mercado é capaz de resolver todas as mazelas sociais (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011, p.55).

Com a globalização e o avanço tecnológico, tornam-se cada vez mais necessários novos padrões de produtividade e competitividade, que colocam a educação como elemento crucial nas estratégias de desenvolvimento. De tal modo, a educação passou a ter centralidade nas agendas governamentais que procuram meios para uma reestruturação competitiva da economia, com igualdade social.

Nesse contexto, essas políticas econômicas e educacionais de ajustes vêm sendo implementadas pelos governos brasileiros através dos organismos internacionais²¹ que marcaram forte presença na educação brasileira quando “entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 97). Logo, os organismos internacionais influenciam e orientam as políticas públicas nos países em desenvolvimento, estes assumem o compromisso de estabelecer estratégias educacionais e cumprimento de metas.

Deste modo, o Banco Mundial conforma-se como o principal organismo internacional de financiamento de projetos de desenvolvimento, orientando no reordenamento da nova ordem mundial ao ser o incentivador das políticas e dos investimentos dos países em desenvolvimento. Conforme Moraes (2001)

Pode-se afirmar que, no Brasil, como em muitos outros países da ALC, o Banco é a principal fonte de assessoramento da política educacional e, cada vez mais, as outras agências seguem sua liderança. Nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o BIRD e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira (Moraes, 2001, p. 17).

Esse projeto internacional que adequa os sistemas de educação dos Estados-nação representam um projeto de desenvolvimento feito por instituições ocidentais dominantes, como o Banco Mundial - BM e o Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização das Nações Unidas - ONU, entre outras, para o chamados países em desenvolvimento da Ásia, África e América Latina e Caribe, acenando com a cooperação e ajuda técnica por meio de projetos, com empréstimos financeiros, exigindo dos países dessas regiões a adoção de medidas para

²¹ Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

aliviar a pobreza, combater o analfabetismo e minimizar as desigualdades sociais e de gênero. (Silva, 2012). Esses organismos internacionais estão no comando da política educacional do século XXI. A sociedade neoliberal globalizada é fortemente influenciada por tais organismos que orientam a escola a introduzir mecanismos que regulem a produtividade e a eficácia.

As políticas neoliberais de educação têm ideologias econômicas que advêm da economia clássica, por intermédio de demandas do mercado “baseadas no *Laissez-faire*”²², geralmente, essas políticas, seja no campo educacional, político ou econômico se juntam a ideologias de Estado mínimo, não sendo necessário a intervenção do Estado.

Dentre os principais teóricos desta ideologia pode-se destacar Adam Smith (1723-1790), autor da célebre metáfora da “mão invisível”, na qual dispensa intervenções políticas do Estado. Diferentemente de David Ricardo (1772-1823), Frederiech Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006) que também são adeptos da mesma ideologia da economia clássica, entretanto fundamentadas no *laissez-faire*. Considera-se teóricos responsáveis pela construção discursiva de uma crise política e econômica em torno do Estado de Bem-estar Keynesiano (Ball, 2014, p. 26).

As teorias de construção econômicas Keynesianas têm como foco as intervenções governamentais em tempos de recessão e em demais situações de crise com o objetivo de estimular a economia, opondo-se ao monetarismo, governos nacionais e locais devem priorizar a responsabilidade fiscal. Gunnar Myrdal (1960), defensor do Estado de bem-estar social (*Welfare State*) em que o Estado é o principal responsável por regulamentar os aspectos sociais, políticos e econômicos do país, denuncia o que ele chama de “malícia” dessas teorias econômicas elaboradas nos centros dominantes com justificativas racionais de seus interesses, não atendendo aos interesses dos países mais pobres. O autor evidencia que as forças do livre mercado agravam as desigualdades internacionais e desigualdades internas nesses países. Assim, para ele só o Estado interferindo de forma vigorosa poderá tirar da miséria e do atraso países de regiões mais pobres e subdesenvolvidos²³ que formam a maior parte do mundo.

Ball (2014), ao criticar o sistema econômico dominado pelas leis de mercado, chama atenção para as novas formas de Estado “neoliberalizadas”, com modos de governança e relações reguladoras, introduz novas instituições, políticas e governamentalidade. O autor alerta para o fato de a política global fazer com que Estados estejam perdendo a capacidade de

²² Projeto econômico de sobrevivência do mais forte, que denota a justificativa político-epistemológica da globalização neoliberal.

²³ Myrdal (1960, p. 20), ressalta que a denominação dos países muito pobres de “subdesenvolvido” só veio prevalecer após a II Guerra Mundial, que antes eram chamados de “países atrasados”.

controlar seus sistemas de ensino, uma espécie de desnacionalização. “A política educacional está sendo ‘feita’ em novas localidades, em diferentes parâmetros por novos atores e organizações” (Ball, 2014, p. 27).

Como já assinalado anteriormente, as agências multilaterais, Organizações não Governamentais (ONGS) e empresas com grande influência, podem em conjunto ou separadamente constituir uma alternativa para o suposto “fracasso” do Estado por meio de determinados discursos que ganham credibilidade e legitimidade dentro de uma arquitetura global, reduzindo a capacidade dos governos nacionais, em especial os Estados-nação pequenos e frágeis em orientar seus próprios sistemas de ensino. Em se tratando de ações voltadas para a mulher, as ONGs surgiram em vários lugares para ocupar os hiatos deixados pelos Estados cada vez mais reduzidos. Para Fraser (2009, p. 26), não há dúvida que as melhores destas organizações proporcionaram a populações sem serviços públicos a ajuda material que careciam. “Contudo, o efeito era frequentemente despolitizar os grupos locais e distorcer suas agendas em direções favorecidas pelos financiadores do Primeiro-Mundo”.

Nessa política de educação globalizada, Ball (2014), chama atenção para o que ele nomeia de “transferência de política”, que seria uma combinação de ideias diversificadas que tentam capturar e modelar as formas pelas quais o conhecimento de política locomove-se globalmente. Isto se refere à ‘importação’ de ‘política inovadora desenvolvida em outros lugares’”, para a imposição destas por parte de uma pequena elite elaboradora de políticas (Ball, 2014, p. 36).

No caso das questões de gênero, governos e instituições incorporaram alguns elementos da agenda feminista no contexto do neoliberalismo global. Nesse sentido, para Fraser (2009, p. 9), “uma abordagem tecnocrática com ‘recorte de gênero’ seria crucial para aumentar o ‘capital social’ das mulheres, principalmente as pobres e não-brancas”. Esse capital social feminino passou a ser notado como essencial para incorporar o público feminino “a um ‘desenvolvimento de mercado’ mais eficiente, inspirando políticas voltadas para grupos ditos vulneráveis” (Fraser 2009, p. 9).

O nosso objeto de estudo em questão é um exemplo de transferência de política, “importada” do Canadá e adaptada para o Brasil. Em seu projeto-piloto, o PROMIL tem uma parceria firmada entre a rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com Faculdades e Institutos Canadenses, e os Institutos Federais no Brasil para executarem o Mulheres Mil. O guia metodológico do Programa afirma que ele nasce de uma parceria com os *colleges* canadenses, por meio da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional e a Associação dos Colleges Comunitários do Canadá.

Enquanto cooperação técnica internacional, bilateral é um acordo firmado em um projeto de intervenção temporária, que visa realizar mudanças qualitativas ou estruturais com um determinado contexto socioeconômico, a fim de corrigir e/ou minimizar questões específicas caracterizadas como impedimento ao avanço de determinadas localidades. A cooperação técnica internacional tem o potencial para ser um dos mais eficazes artifícios de interferência ideológica na vida sociopolítica nos países em desenvolvimento.

Nesse quadro, a difundida “cooperação” é uma forma que o capital internacional utiliza para propalar políticas de seu interesse, e a educação, nessa lógica, fica restrita ao papel de conceber a força de trabalho para o capital; “formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado” (Cruz, 2003, p. 72).

A análise do modo como a política da ideologia neoliberal, por meio dos organismos internacionais, encaminha as suas diretrizes e definem a direção das políticas dos países periféricos e em desenvolvimento, como o melhor meio para combater os efeitos decorrentes do desemprego, por intermédio da educação elementar e a formação profissional será realizada na seguinte seção, quando discutiremos sobre a agenda internacional de gênero nas políticas educacionais brasileira.

Adentrar no campo das políticas educacional no Brasil, notadamente no campo da Educação Profissional, é indispensável para entender como a educação brasileira foi moldada e constituída. Dessa forma, o contexto social e o modo de produção hegemônico, assim como as influências destes sobre as políticas educacionais exercitadas pelos governos devem ser observados com acuidade.

Isto posto, vamos procurar entender a forma como vem sendo escrita a história da educação profissional no Brasil por meio de um panorama histórico que aponta a sua concepção e desenvolvimento. Com isso, não pretendemos fazer um resgate da história profissional no país, mas apontar alguns aspectos históricos para poder relacionar as principais mudanças institucionais decorrentes das políticas públicas definidas no tempo presente, visto que “o passado só se torna história quando expressamente interpretado como tal; abstraindo-se dessa interpretação ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos, que só nasce como história mediante o trabalho interpretativo dos que se debruçam, reflexivamente, sobre ele” (Rusen, 2001, p. 77).

Ressalta-se a dificuldade encontrada na reconstrução histórica da educação profissional brasileira, para Cunha, (2000) e Manfredi, (2016), isso efetua-se devido à tradição de pesquisas historiográficas ter privilegiado a educação produzida em espaços escolares.

Portanto, são recentes investigações de práticas de educação que se realizam em espaços sociais diferentes destes. Além disso, Para Cunha (2000), os estudos sobre a educação escolar, tem privilegiado pesquisas sobre o ensino superior e sobre o ensino médio, em detrimento do ensino profissional. Para o autor, isso acontece sobretudo, porque os historiadores da educação brasileira se interessam, especialmente com o ensino das elites e do trabalho intelectual.

Quando comparado com outros temas, como o ensino superior, o ensino secundário e até a educação física, o ensino industrial-manufatureiro aparece em nossa bibliografia definido mais pela omissão do que pelo conhecimento produzido a seu respeito. Esse “espaço vazio” se explica, pelo menos em parte, pelo fato de que os historiadores da educação brasileira se preocupam, principalmente, com o ensino que se destina às elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando o trabalho manual em segundo plano – atitude consistente, aliás, com sua própria formação. Quando a preocupação é com a “educação popular”, são focalizados programas e atividades extra-escolares, notadamente os de iniciativa de organizações não propriamente educativas. Nessas condições, o trabalho manual acaba sendo percebido em função da carência de educação geral, seja da mera alfabetização, seja da escolarização obrigatória, mas incompleta (Cunha, 2000, p. 89).

Ainda segundo esse estudioso da Educação Profissional, são recentes as averiguações sobre práticas educativas que não sejam no espaço da escola, como por exemplo: empresas, sindicatos, associações de bairros, entre outras.

3.1 O Ensino de Ofícios: lugar de preto e pobre?

A história da educação profissional no Brasil tem registros de que os artesãos foram os primeiros alunos de cursos técnicos. Atualmente, considerada política de educação objetivam atender as necessidades de formação profissional e são direcionadas para diversos ramos e classes sociais (Cunha, 2000; Manfredi, 2016). E muitos dos Programas do Governo passam a serem desenvolvidos para atender a lógica de capacitação para o mundo do trabalho.

É importante destacar que os modelos rudimentares de escolas básicas tinham como propósito educar pessoas marginalizadas; fazer distinção dos que estavam destinados ao conhecimento da produção teórica daqueles que estavam conferidos à realização de ocupações de execução. (Manacorda, 1989, p. 38). Sobre essa questão, Cunha (2000) chama atenção para a herança do escravismo, pós 1888 presente na educação da atualidade, registrando:

numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica ‘contaminava’ todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos [...]. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres (Cunha, 2000, p. 90).

A consideração do autor sobre o histórico do trabalho manual no Brasil, nos faz refletir que, até hoje, podemos verificar o desprestígio dos/as trabalhadores/as que realizam ofícios manuais e profissionais técnicos, com baixos salários e uma menor posição social. Para Cunha (2000), a infâmia da servidão com indígenas e escravizados africanos e descendentes como primeiros aprendizes de ofício, deu origem ao preconceito aos trabalhos manuais, fundando assim, uma dualidade na educação brasileira. No período colonial, o ensino de ofícios dissociado da educação formal era desprezado pela população, que via esse “ramo de instrução como qualquer coisa de degradante, de humilhante, de desprezível” (Fonseca, 1961, p. 649).

No Brasil colônia, a aprendizagem de ofício não se deu na escola de forma sistematizada. Segundo Fonseca (1961, p. 13) o ensino desses ofícios acontecia “[...] nas próprias fazendas, nas rudimentares oficinas situadas ao lado das casas-grandes, de maneira assistemática”. Assim, somente no início do século XIX, após a chegada da família real no país, foi criada a primeira escola destinada ao ensino de ofícios manufatureiros. Em se tratando da presença feminina nesta modalidade de ensino, não se tem conhecimento de registro na literatura. “Mesmo na Bahia, centro cultural do Brasil colonial, a instrução feminina era totalmente descuidada” (Saffioti, 2013, p. 269). Conforme a autora, a carência de conhecimento das técnicas elementares da cultura por parte das mulheres, restringia não somente a sua participação cultural, mas também a sua estabilidade econômica, que era colocada em risco devido ao fato de não saberem ler e ficavam prejudicadas em suas fortunas.

Nesse período, o sistema produtivo brasileiro, e a constituição das famílias dependiam do trabalho escravizado de pessoas negras para existir e se desenvolver. Nessa perspectiva, competia à mulher branca o papel de dona de casa, de esposa e de mãe. Para Saffioti, (2013, p. 269), “na civilização portuguesa não havia lugar para a instrução feminina, considerada verdadeira ‘heresia social’. O ideal de educação feminina estava limitado [tão somente] às prendas domésticas”. No entanto, é importante lembrar que a situação do papel da mulher era determinado conforme a classe social na qual ela fazia parte. O papel conferido à mulher negra escravizada era diferente do papel atribuído à mulher branca que era livre. Para assegurar que as mulheres brancas desempenhassem o papel que a sociedade esperava delas, de dona de casa, mãe e esposa, seria indispensável que tivessem pouco estudo para não questionar o poder do patriarca.

Nesse contexto, foi concebida a ocupação da esfera pública para o homem, consentindo-o a edificar a civilização, enquanto a mulher ficava restrita à esfera privada, desempenhando as tarefas pertinentes à sua própria “natureza terna e materna” (Algranti, 1999).

Com a chegada da corte portuguesa no Brasil, algumas poucas oportunidades de instrução laica feminina surgiram. Apesar disso, os colégios para moças, “não parecem ter se desenvolvido amplamente nem mesmo na capital do país” (Saffioti, 2013, p. 272). O ensino primário e o secundário, na primeira metade do século XIX, se desenvolveram em diferentes espaços educacionais, tais como: internato para crianças abandonadas e pobres, escolas públicas primárias, escolas particulares, domésticas e profissionalizantes. A instrução feminina no Brasil Império se concentrava nas escolas confessionais, principalmente católicas e educandários femininos com uma concepção católica-conservadora, constituindo-se num poderoso fator de obstrução das mudanças educacionais necessárias.

Desde o Brasil colônia, os detentores dos modos de produção tinham influência na aprendizagem de ofício destinada a homens das camadas sociais mais baixa. Para Ciavatta, Silveira (2010, p.62): “a riqueza da colônia alicerçava-se no trabalho dos engenhos em especial no Nordeste, que exerciam influência em tudo, semelhante à das grandes fazendas dos primeiros tempos da colonização”. A transmissão de conhecimentos técnico-práticos acontecia de acordo com as necessidades dos senhores de engenho.

Celso Suckow Fonseca (1961), critica a concepção de que a aprendizagem de ofícios competia somente aos pobres, em um movimento que ele denominou de “abastardamento do ensino de ofícios”.

Essa concepção, segundo ele, estava enraizada na cultura brasileira, desde os seus primórdios. Os artífices existentes no primeiro momento do transcurso de transmissão de conhecimento das profissões manuais, perdem as prerrogativas sociais para os escravos dentro das propriedades de terras, tornando essas profissões marginalizadas e mal remuneradas. Conforme observa-se na citação a seguir:

Os que trabalhavam nas profissões manuais foram, entretanto, pouco a pouco, cedendo o lugar aos escravos. O exercício de qualquer ofício passou a ser privilégio do negro. Aos brancos, àqueles que ocupavam um certo grau hierárquico na sociedade rural, de que o engenho era o centro, não competia imiscuir-se em serviços de carpintaria, ou de serviços médicos, ou de mecânica, pois que isso ficara reservado aos humildes escravos (Ciavatta; Silveira, 2010, p. 66).

Além disso, Fonseca (1961), aponta outro fator que contribuiu para o desprezo do ensino de ofícios, como a ação dos jesuítas que priorizavam o ensino das humanidades, das primeiras letras e das ciências em detrimento do ensino de ofícios, que somente os órfãos e índios aprendiam, junto aos padres da Companhia de Jesus com o objetivo de apenas prover as necessidades imediatas da colônia.

Vale ressaltar que, durante todo o período colonial, não havia a preocupação do necessário acompanhamento teórico nas oficinas de trabalho, e só se ministrava conhecimentos práticos. Segundo Ciavatta; Silveira (2010, p. 71), no Brasil Colônia as autoridades governamentais se preocupavam pouco com essa questão, e somente a Marinha admitia nos seus quadros aprendizes de ofício das profissões manuais. Segundo as autoras, nas oficinas do Arsenal da Marinha o pessoal era classificado em diferentes categorias: mestres, contramestres, mandadores, oficiais, mancebos e aprendizes.

No que diz respeito a essa questão, Cunha (2000, p. 90), ressalta que se havia a finalidade do trabalho manual ao escravo, ao mesmo tempo havia atividades manuais que eram disponibilizadas aos brancos pobres que reivindicavam que ficassem reservadas para si. “Nesses casos, as corporações de ofício faziam normas rigorosas, até mesmo com apoio das câmaras municipais, impedindo ou pelo menos desincentivando o emprego para escravos em certos ofícios”. Para o autor, dessa maneira, tinha-se a intenção de ‘branquear’ esses ofícios, impedindo o acesso de negros e mulatos ao seu exercício.

O ensino de ofícios no Brasil só iria tomar impulso, segundo Fonseca (1986), com a vinda de D. João VI para o Brasil, que destaca a época como um período de grandes realizações em diversos campos, tais como a economia e cultura, nas quais iriam exercer uma grande influência nos rumos do país, apesar da abertura do ramo industrial que tinha sido proibido pelo Alvará de 5 de janeiro de 1785²⁴. Com isso, o ensino de profissões, no qual a maior aplicação se encontrava exatamente na indústria, ficava freando seu desenvolvimento, tendo em vista que aqueles que tinham qualquer arte se deparavam com a dificuldade em realizar suas atividades. “[...] Pouco tempo depois de permitir que estabelecimentos industriais se implantassem em nosso país, D. João VI, em 1809, já criava uma instituição, o Colégio das Fábricas²⁵ [...]” (Fonseca, 1986, p. 100).

O referido Colégio era uma espécie de reservatório de artífices e casa de ensino de aprendizes. Em ordem cronológica ele constitui o primeiro estabelecimento que o poder público criou no Brasil localizado no Rio de Janeiro, com o intuito de atender à educação dos artistas e aprendizes, advindos de Portugal seduzidos pelas oportunidades criadas com a autorização de indústrias no país.

²⁴ A Lei obrigava o fechamento de todas as fábricas, com exceção daquelas em que se “tecessem fazendas grossas de algodão, próprias para uso e vestuário dos negros e para enfardar ou empacotar fazenda”. (Ciavatta; Silveira, 2010, p.71).

²⁵ O Colégio das Fábricas também chamado de Casa do Antigo Guindaste foi criado por meio do Alvará de 1º de abril de 1808. Essa medida revogou o Alvará de 5 de janeiro de 1785.

Além da criação do Colégio das Fábricas, D. João VI instituiu a Companhia de Artífices, que possuía uma organização militar, e segundo Fonseca (1986) representou a raiz da aprendizagem de ofícios que, tempos depois, se desenvolveu no Arsenal de Guerra, do Rio de Janeiro. É inegável a influência de D. João VI no desenvolvimento intelectual dos brasileiros com a criação de escolas e cursos destinados ao incremento da indústria. “Num antigo convento da Bahia, que havia pertencido aos jesuítas e que se achava em ruínas, edificou-se, em 1819, o Seminário dos Órfãos [...]” para que os asilados pudessem aprender as artes e os ofícios mecânicos. Com essa ação deu-se início à criação de uma longa série de estabelecimentos destinados a recolher órfãos com a finalidade de lhes ofertar o ensino profissional. Este seria um marco notável no desenvolvimento do ensino de uma profissão no país, conforme destaca Ciavatta; Silveira (2010):

Na evolução do ensino de ofícios, a aparição do Seminário dos Órfãos, da Bahia, representa um marco de incontestável importância. A própria filosofia daquele ramo de ensino foi grandemente influenciada pelo acontecimento e passou, daí por diante, a encarar o ensino profissional como devendo ser ministrado aos abandonados, aos infelizes, aos desamparados. Para o ensino de ofícios, com raras exceções, já se não vai mais falar em ‘todos os rapazes de boa educação que quiserem nele entrar’, mas ‘nos desfavorecidos pela fortuna’, ‘nos deserdados da sorte’ (Ciavatta; Silveira, 2010, p.76).

Diante desse contexto de precariedade da instrução, sobretudo, para o público feminino, algumas instituições foram criadas para receber a mulher visando atender os preceitos cristãos da época, além de outras finalidades como a de recolher e prestar assistência a crianças pobres e desvalidas. Diversas outras escolas para o ensino primário e secundário feminino particulares foram criadas na segunda metade do século XIX. Essas escolas de caráter privado, se diferenciavam, pois não ficavam restritas somente ao ensino das prendas domésticas, ensinavam também a ler e escrever, noções de aritmética, dançar, tocar piano e a língua francesa.

Para as meninas pobres restavam as aulas públicas de primeiras letras, ou dependiam de iniciativas do governo ou da igreja em criar alguma instituição que pudesse aliviar a situação. “Algumas ordens religiosas femininas dedicaram-se especialmente à educação das meninas órfãs, com a preocupação de preservá-las da ‘contaminação dos vícios’; outras religiosas voltaram-se ‘ao cuidado das moças sem emprego e daquelas que se desviaram do bom caminho’” (Louro, 2010, p. 445). Muitos desses estabelecimentos tinham como principal finalidade amparar as meninas órfãs desvalidas, para educar de maneira que pudessem ser empregadas no serviço doméstico.

A qualificação profissional feminina, durante o período imperial, de forma sistematizada se deu principalmente com o magistério nas escolas públicas de primeiras letras destinado preferencialmente às mulheres. E por visar a “qualificação profissional de quadros para o ensino primário, destinavam-se, de preferência, às camadas pouco privilegiadas pela fortuna” (Saffioti, 2013, p. 282). As condições sociais da época atravancavam a profissionalização feminina em todos os setores nos quais as atividades fossem, tradicionalmente, consideradas como próprias para homens.

Saffioti (2013, p. 283), chama atenção para o fato de a própria profissionalização feminina na área do magistério primário não ser um efeito das tendências liberais que se constituíam no meio da sociedade brasileira. “Significava mais a solução do problema da mão de obra nas escolas primárias femininas dentro dos princípios da segregação sexual que norteava a moral da religião católica e a moral social vigente”. Assim, a aceitação das mulheres no exercício do magistério primário não era necessariamente um compromisso futuro de profissionalização quanto à qualificação da força de trabalho feminina. Contudo, é importante evidenciar que “mesmo as raras iniciativas oficiais no sentido de oferecer educação às meninas sem recursos tendiam a levá-las a profissionalizar-se como professoras primárias” (Saffioti, 2013, p. 284).

Vale observar que os educandários, voltados para o público feminino, não engendraram uma verdadeira solução para a questão do ensino da mulher; “representavam apenas uma tímida tentativa de transformar em pessoas úteis à sociedade as meninas sem recurso” (Saffioti, 2013, p. 286). Estas nasceram como instituições de ensino marcadamente profissional, e se forjou como uma das raras oportunidades para as mulheres continuarem seus estudos. Durante todo o Império existiram em número reduzido, exceto os raros liceus provinciais, sobreram somente os colégios particulares, que em regra eram religiosos.

Desse modo, os ideais da Revolução Francesa refletiram no país, sobretudo nos debates travados durante a Assembleia Constituinte de 1823, que procurava uma nova orientação para educação que se vinha realizando. Apesar disso, no que se refere ao ensino de ofícios, não houve mudanças, pois permaneceu o mesmo entendimento de ofertar esse tipo de ensino aos mais humildes, aos pobres, e aos desvalidos. Na Constituição de 1824²⁶ não havia em nenhum de seus itens, que tratasse diretamente da questão do ensino profissional. Contudo,

²⁶ Constituição do Império (1824), vigorou em todo o período imperial, e estabeleceu que “A instrução primaria é gratuita a todos os cidadãos” (Constituição Política do Império Brazil, 1824. Artigo 179).

indiretamente, influenciou as suas diretrizes e o desenvolvimento que este ramo de ensino tomaria futuramente.

É que dava o golpe de morte nas Corporações de Ofício que ainda medravam entre nós e, com isso, libertava os aprendizes da tirania e da ganância dos mestres e terminava com a obrigatoriedade de examinação para o desempenho dos misteres profissionais, feita por aquelas associações, o que, se trazia desvantagens por um lado, por outro, abria largos horizontes ao desenvolvimento industrial. Foi da percepção clara dessas consequências e da ideia predominante de liberdade profissional (Ciavatta; Silveira, 2010, p.80).

Todavia, não teve uma nova sistematização da aprendizagem de ofícios, em alteração ao regime que era abolido. Em se tratando de legislação educacional ou sobre o ensino de ofícios nada foi tratado. Somente em 1826, criou-se o primeiro projeto de lei²⁷ que se introduzia o desenho necessário às artes e ofícios, seria o primeiro passo do ensino profissional, no tocante à legislação de âmbito geral, abarcando o país como um todo.

Em 1827, o projeto da Comissão da Lei de Instrução pública foi aprovado na Câmara, promulgada por Dom Pedro I, primeira e única lei geral que tratava da instrução primária no Brasil nos tempos do Império, que determinava no artigo Art. 1º: “Em todas as cidades, villas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Decreto-Lei Imperial de 15 de outubro de 1827).

No referido decreto, a instrução feminina também estava incluída na proposta educacional, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário gratuito. “[...] Art. 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento” (Decreto-Lei Imperial de 15 de outubro de 1827). Neste tipo de instrução, havia a exigência do ensino de costura e bordados para meninas.

Vale ressaltar que, na legislação brasileira do ensino, as artes consideradas como femininas apareceram primeiro que as profissões consideradas próprias do sexo masculino. “E logo surgiram com caráter compulsório e sob forma prática de trabalhos de agulha, enquanto a parte destinada aos meninos referia-se a estudos teóricos de geometria, mecânica, agrimensura e desenho técnico, sem nenhuma indicação de aprendizagem prática nas oficinas [...]”. (Fonseca, 1986, p. 138).

²⁷ Projeto de Lei que dividia a instrução em pedagogias que seriam os estabelecimentos destinados ao primeiro grau; liceus, ao segundo grau; ginásios, ao terceiro grau; e academias, ao ensino superior. ‘O projeto nunca chegou a ser aprovado’ (Ciavatta; Silveira, 2010, p.80).

Em se tratando da educação feminina de ensino secundário e voltada para aprendizagem de um ofício, esta se deu nas Escolas Normais. De acordo com o maranhense Antônio de Almeida Oliveira²⁸ (1843-1887) que escreveu sobre a educação pública brasileira no século XIX e defendia a criação desse tipo de instituição nas províncias, “ninguém pode[ria] exercer um ofício que não conhece. Ora, o magistério é um ofício. Logo quem quiser segui-lo deve[ria] conhecê-lo”. (2003, p. 211). Segundo Oliveira, em 1835 já mandavam criar escolas normais nas assembleias do Rio de Janeiro e Minas, “sendo logo depois imitadas pelas da Bahia e São Paulo” (Oliveira, 2003, p. 213). Conforme o autor, nesse período somente metade das províncias tinham escolas normais.

No Maranhão, a oferta da escolaridade se deu a partir da aprovação da Lei da Instrução pública de 1827 e do Ato Adicional de 1834, o qual descentralizou o poder dando autonomia para as províncias brasileiras tendo em vista que determinava que caberia às assembleias provinciais legislar sobre a instrução pública, facilitando assim o processo de criação, inspeção e difusão de escolas primárias públicas (Branco, 2019). No entanto, segundo Viveiros, (1937), o primeiro local especializado para a educação no Maranhão foi criado em 1821, era um colégio particular que teve como professor nomeado para a cadeira de Gramática Latina Francisco Sotero dos Reis, e anos depois torna-se o “organizador do Liceu, seu primeiro diretor, o primeiro inspetor da instrução pública, [...]” (Viveiros, 1937, p. 6).

Posteriormente, a administração local promoveu os primeiros incentivos à difusão do ensino técnico e agrícola; e reorganizou o ensino secundário com a criação do Liceu Maranhense²⁹. Apesar disso,

Nas últimas décadas do Império, entretanto, o Estado demonstrou um grande desinteresse pelo desenvolvimento da educação escolar no Maranhão. As realizações oficiais dessa época, nos diversos níveis, foram insignificantes. A Administração Local, decretando o livre exercício do ensino, em 1874, demonstrou legalmente o descaso a que relegou a instrução pública provincial (Cabral, 1982, p. 10).

À vista disso, no Maranhão, a maioria das mulheres estavam excluídas do ensino secundário, ministrado pelo Liceu Maranhense, restando-lhes apenas os colégios particulares. As instituições femininas, de primeiras letras, ensinavam a ler, escrever e contar até as quatro operações, e as prendas domésticas. Elas só tiveram acesso ao ensino secundário oficial a partir

²⁸ Deputado pelo Partido Liberal do Maranhão (1882-1885). “Dedicara grande parte de sua vida à educação na Província do Maranhão, na Corte e mais tarde na Província de Santa Catarina, da qual foi presidente de 1878 a 1880, informa Sacramento Blake, em seu Dicionário Bibliográfico Brasileiro” (Vieira, 2003, p. 14).

²⁹ Lei n. 77, DE 24 DE julho de 1838.

da última década do século XIX, precisamente em 1890, com a criação da Escola Normal, através do Decreto n° 21 de 15 de abril, que tinha como objetivo a formação docente para a instrução primária (Motta, 2011).

É importante ressaltar que, embora após a legislação imperial determinasse a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas mais populosas, o decreto não surtiu o efeito esperado de atender a demanda. Inspetores³⁰ de ensino do Maranhão em seus relatórios³¹ expõem a situação mostrando em seus discursos que foram poucas as escolas criadas e que em determinadas localidades houve apenas a criação de cadeiras. Segundo Louro (2010, p. 444), “aqui e ali [...] haviam escolas”. Contudo, a maioria para meninos, escolas criadas por congregações e ordens religiosas masculinas ou femininas, haviam também escolas que eram mantidas por particulares, em que os docentes do sexo masculino trabalhavam com os meninos, e do sexo feminino com as meninas. “Deveriam ser, eles e elas, pessoas de moral inatacável; suas casas e ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas” (Louro, 2010, p. 444).

Estudos como os de Castellanos, (2010, p. 121), afirmam que a Lei da Instrução Pública de 1827 influenciou na ampliação de instituições de ensino na província maranhense, sobretudo com escolas particulares “Aumentara o número de escolas de 14 para 24 num curto período de tempo, representando um passo na difusão da educação por parte da Província”, com destaque na instrução de meninos e meninas; contudo, a classe operária adulta não tinha sido contemplada nesse projeto de instrução nem por parte de iniciativas governamentais, nem por particulares. Para o referido autor, a ampliação da educação maranhense acontece especialmente a partir da década de 1830, “com a criação do Liceu em 1838, abrindo-se o que pode denominar como período de sistematização de um pensar e de um fazer pedagógico[...]” (Castellanos, 2010, p. 122).

Apesar disso, a educação secundária feminina se realizava, quase unicamente em colégios confessionais, na maioria católica, e em um pequeno número protestantes no Sul do país. “Nos ginásios leigos, oficiais ou particulares, eram raras as mulheres que se concentravam nas escolas normais, prepostas à formação do magistério primário, e em escolas profissionais, das chamadas ‘artes domésticas’” (Azevedo, 1944, p. 379). Segundo o autor, somente em 1907

³⁰ A Inspeção foi criada em 1844, pela Lei n.º 115, de 1.º de setembro de 1841, e tinha como principal objetivo manter o controle da educação escolar da província, estabelecendo aos professores como deveriam desempenhar suas funções com o objetivo de controlar, disciplinar a vida escolar de professores e alunos assim como, definir as condições de organização e funcionamento das escolas e a seleção dos artefatos culturais (Castro, 2017, p. 96).

³¹ Relatórios disponíveis em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial>.

teve-se as duas primeiras jovens que concluíram o ensino secundário bacharelando-se. Até 1930 as escolas secundárias e superiores “permaneciam ainda praticamente fechadas” (Azevedo, 1944, p. 379).

Para Saffioti (2013, p. 290) a instrução de nível superior não era imaginada socialmente como necessária para a mulher, e a “coeducação reinante nos cursos superiores, com absoluta predominância do sexo masculino, constituía, inegavelmente, um dos fatores desfavoráveis à penetração das mulheres neste nível de ensino”. Por esse motivo, segundo a autora, no Brasil até 1930, a representação feminina nos cursos de ensino superior foi bastante acanhada, “concentrando-se, sobretudo, nas faculdades de Farmácia e, em segundo lugar, nas de Medicina e Odontologia.” Segundo a autora, a maior presença feminina no ramo farmacêutico, encontra-se explicações devido ao processo de desvalorização social sofrido nesta profissão.

Em se tratando da Emenda Constitucional de 1834, apesar de conter ideias descentralizadoras ao delegar para a administração das províncias o poder de legislar sobre a instrução do povo e regulamentar os estabelecimentos de ensino, e por se mostrar um tempo de transformações com um projeto dominante de reformas sociais, políticas, econômicas e educacionais (Cabral, 1982), não havia uma política nacional de educação, ficando sob competência das províncias somente os ensinos primário e secundário: [...] legislando o governo central apenas quanto ao ensino superior e referente ao Município Neutro. Tornara-se, assim, difícil uma política nacional da educação. O poder central tinha de apoiar o sistema de ensino das profissões liberais em bases desconhecidas e variáveis de um ponto a outro. O ensino secundário voltaria a ser unificado em todo o território nacional tempo depois; todavia o primário continuaria sem uniformidade até os dias atuais (Ciavatta; Silveira, 2010, p.81).

Em 1837, foi fundado o Colégio Imperial D. Pedro II no Rio de Janeiro, voltado ao ensino secundário, de caráter humanístico e literário. Para Fonseca (1986, p. 139), “O fato representava mais uma vitória daquela espécie de educação assentada em bases manuais. [...]”; grande influência da cultura humanística e literária na busca por cursos da área jurídica que atraíam para os cursos de direito homens nos altos postos da política e da administração, formando-se um grande número de bacharéis no país. Dessa forma, a concepção de que as profissões liberais eram mais nobres e as atividades manuais subalternas permanecia; portanto, a primeira deveria ser destinada aos mais afortunados e a segunda àqueles que fossem menos dotados de inteligência e de fortuna. Assim, o ensino de ofícios era desvalorizado, firmando-se o prestígio do bacharel em todo o país; mentalidade que permanece até os nossos tempos.

Todavia, a política educacional brasileira passa a incrementar o seu ensino com o objetivo de preparar trabalhadores para as indústrias a fim de “firmar sua prosperidade e o bem-estar de seus filhos nos *alicerces seguros do ensino industrial* [...]” (Fonseca, 1986, p. 142). Já o ensino basilar à indústria foi, primeiramente, “destinado aos silvícolas, depois fora aplicado aos escravos, [e] em seguida aos órfãos e aos mendigos. Passaria, em breve, a atender, também, a outros desgraçados” (Ciavatta; Silveira, 2010, p.83-84).

Em 1854, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant e, em 1856, estabeleceu o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, passando a ofertar cursos de aprendizagem de ofícios. Os cegos e surdos iriam aprender tipografia e encadernação; sapataria e encadernação; assim como pautação e douração, respectivamente. Conforme Ciavatta e Silveira (2010), somente após duas décadas se efetivaria o que definia o Decreto nº 1331-A de 1º de fevereiro de 1854, no que diz respeito à criação de asilos para os meninos abandonados. Esta foi inaugurada em 1875 na capital federal, e passou a chamar-se de Asilo de Meninos Desvalidos. “A casa destinava-se não só a recolher como a educar meninos de 6 a 12 anos de idade. Entretanto, a feição do estabelecimento era muito mais de um asilo do que uma escola profissional” (Ciavatta; Silveira, 2010, p. 85). Ainda assim, no Regulamento se preconizava que fosse dada instrução aos asilados, compreendendo: instrução primária de 1º e 2º graus; álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental; artes tipográficas e litográficas; e ofícios de encadernador, alfaiate, carpinteiro, torneiro, entalhador, funileiro, ferreiro e serralheiro, surrador, correeiro e sapateiro.

Entre os anos de 1840 e 1865, foram criadas as Casas de Educandos Artífices nas províncias brasileiras, que assumiram o modelo de aprendizagem de ofícios vigente no âmbito militar, até mesmo os padrões de hierarquia e disciplina. Foram criados dez estabelecimentos por Presidentes das Províncias, por meio de leis aprovadas nos parlamentos, mantidos exclusivamente pelo poder público, que tinham a finalidade de atender aos órfãos e Expostos da Roda. Segundo Cunha (2000), essas instituições eram vistas mais como instituições de caridade do que como uma instrução pública.

Na província do Maranhão, em 1841³² foi criada a Casa dos Educandos Artífices, com a mesma finalidade: atender às pessoas desvalidas do sexo masculino, conforme pode-se observar no Regulamento da referida Casa: 1º Desviar da carreira dos vícios, dezenas de moços que não tendo do que viver, nem quem promova sua educação crescem ao desamparo e tornam-

³² Lei n. 105, de 23 de agosto de 1841.

se inúteis e pesados à sociedade; 2º animar as artes e oferecer à capital e à Província trabalhadores e artífices de que tanto necessita (Regulamento da Casa dos Educandos Artífices de 1841, 2009, p. 297).

Além da Casa dos Educandos, no transcorrer do século XIX outras instituições foram criadas na província maranhense com a finalidade de “recolher, de alimentar, de vestir e de educar meninos e meninas oriundas, preferencialmente, de famílias pobres e da Casa dos Expostos: a Escola Agrícola do Cutim, a Companhia de Aprendizes Marinheiros e o Asilo de Santa Teresa”. (Castro; Castellanos, 2021, p. 32). De acordo com os autores, em 1854, foi criado um estabelecimento agrícola – a Escola Agrícola do Cutim, com o mesmo objetivo de recolher meninos para lhes ensinar ofícios referentes ao cultivo da terra e à criação de animais. As duas instituições possuíam praticamente o mesmo regime de funcionamento, com a diferença de que na escola, “das 5 às 9 horas, das 10 e 12 horas aprendiam as primeiras letras e, no período da tarde, os ofícios de ferreiro, carpina, marceneiro, carpinteiro ou outros atinentes à profissão de agricultor” (Castro; Castellanos, 2021, p. 32).

Em 1861, o presidente da província do Maranhão sancionou a Lei n. 605, de 16 de setembro, visando promover o ensino profissional, especialmente o agrícola, tanto teórica como prática. No Art. 5ª. autorizava “modificar o regulamento de 2 de fevereiro de 1855, no sentido de desenvolver e difundir o ensino profissional, podendo criar o que for conveniente para o fim do mesmo ensino” (Castro, 2009, p.156).

Ainda no ano de 1861, foi criada a Escola de Aprendizes Marinheiros³³ para atender meninos pobres e desvalidos. Segundo os autores, eram ensinadas as primeiras letras, doutrina cristã, além da cartografia, o manejo das armas brancas e o jogo da artilharia, e as artes mecânicas imprescindíveis para realizar a navegação pelos rios maranhenses (Castro; Castellanos, 2021, p. 32).

Com o aumento da produção manufatureira no país, passou-se a organizar sociedades civis reservadas a amparar órfãos e/ou ministrar ensino de artes e ofícios. Segundo Cunha (2000, p. 92), das sociedades desse tipo, as mais importantes foram as que criaram e mantiveram liceus de artes e ofícios.

São diversas as razões que contribuíram para que fossem criadas instituições educativas e de ensino de um ofício para crianças pobres e desvalidas no Brasil, e na província maranhense no período da Colônia e do Império, podendo-se destacar como principal fator, a questão econômica. “Por sua vez, as ligações estreitas entre a maneira de encarar os problemas

³³ Pelo Decreto nº 2.725 de 12 de janeiro de 1861.

da instrução e os rumos diversos que a política nacional tem experimentado, através de nossa história, se patenteiam claras quando voltamos os olhos para o período da fundação do Império, em 1822” (Ciavatta; Silveira, 2010, p.78).

É nesse contexto que, em 1870 por iniciativa de vários intelectuais maranhenses,³⁴ foi criada em São Luís a “Sociedade Onze de Agosto”, uma escola profissional de primeiras letras noturna com conteúdos direcionados às artes mecânicas e industriais para adultos da classe operária. Logo, a referida instituição tinha como principal objetivo formar mão de obra para atender às carências do comércio e da indústria local. Quatro anos depois da fundação da “Sociedade Onze de Agosto, criou-se a Escola Normal³⁵ noturna da Sociedade com o objetivo de formar professores para o ensino primário. “Quando da sua criação existiam no Brasil, 113 escolas normais, sendo 83 públicas e 53 particulares nas quais estavam matriculados 5.720 alunos todos do sexo masculino” (Castro; Castellanos, 2015, p. 91)

Assim, a constituição do ensino técnico nas províncias se deu por meio do Projeto nº. 236 apresentado à Câmara por um deputado pelo Maranhão em 1882, o Conselheiro Antônio de Almeida Oliveira³⁶, que tinha a proposta de reorganizar o ensino público inferior e superior, o qual abarcava a criação do ensino técnico nas províncias. Neste mesmo ano, D. Pedro II fazia funcionar a escola da Quinta da Boa Vista no Rio de Janeiro, com o objetivo de instruir os filhos de seus servidores. Foi também apresentado à Câmara dos deputados o parecer e projeto³⁷ sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior de Rui Barbosa. O parecer não foi transformado em realidade. Em 1886, o governo imperial nomeou uma comissão para organizar as bases de uma reforma da instrução primária e secundária, desconsiderando o parecer.

O Relator, Dr. Cunha Leitão, no projeto apresentado, incluía a ideia da criação de escolas profissionais e asilos industriais. A lei que daí resultou, promulgada a 24 de agosto de 1887, só foi, entretanto, executada na parte relativa ao ensino secundário e ao superior, que também havia sido reformado. As escolas profissionais e os asilos industriais foram postergados (Ciavatta; Silveira, 2010, p. 86).

³⁴ Antônio de Almeida Oliveira e João Antônio Coqueiro, os quais receberam apoio de Martiniano Mendes Pereira e de Manoel Jansen Pereira (Castellanos; Castro, 2015, p. 86).

³⁵ Foi autorizada pela Lei n. 1088 de 17 de julho de 1874.

³⁶ O maranhense escreveu a obra “O Ensino Público”, publicado em 1870, e em 2003 foi editada pelo Senado Federal brasileiro, nele faz um vasto estudo sobre a educação pública no Império.

³⁷ Os pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior tiveram origem no Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformava em todo o Império o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior. Apresentado em sessão de 13 de abril de 1882 pela Comissão de Instrução Pública.

Somente com o fim da Monarquia e a proclamação da República houve a sinalização para criação de escolas profissionalizantes, por meio de diversos movimentos políticos, que se instaurou novos horizontes e apontou rumos à educação nacional democratizando-a. Conforme mostra Ciavatta e Silveira (2010, p. 86). “Na última Fala do Trono proferida por ocasião da abertura da 4ª sessão, da 20ª. Legislatura, a 3 de maio de 1889, D. Pedro II pediu à Assembleia Geral Legislativa ‘a criação de escolas técnicas, adaptadas às condições e conveniências locais’”.

Contudo, o fato de ter havido uma verdadeira separação em classes sociais, com a passagem do ensino primário e do secundário para a competência das províncias, houve uma falta de diretrizes gerais e de condições econômicas uniformes, já que “[...] em vários casos, o ensino primário limitara-se, apenas, a ministrar leitura, escrita e contas. Enquanto isso, o ensino superior dilatara-se, expandira-se em quantidade e qualidade, formando uma nata de letrados, doutores e bacharéis, que ocupavam os principais postos da administração, da política e do magistério” (Ciavatta; Silveira, 2010, p. 86). Dessa forma tinha-se, de um lado, uma pequena massa de homens elevadamente instruídos, separada da realidade nacional existente; de outro, a grande maioria do povo analfabeto, ou quase analfabeto que assumiam as tarefas pesadas dos trabalhos manuais.

Pairando sobre todos os aspectos, marcando como que o traço dominante desse período de nossa história, destaca-se, nítida, a predominância da cultura intelectual, representada pelas profissões liberais, sobre qualquer outra forma de instrução, principalmente sobre a que se baseava no emprego das mãos. Só a instrução geral e literária era considerada nobre. Aquela, porém, que visava ao preparo do trabalhador manual era tida como vil (Ciavatta; Silveira, 2010, p. 88).

Apesar de o período da Monarquia ter sinalizado para uma melhor compreensão do problema com projetos apresentados à Câmara, “como clarões iluminando esporadicamente as densas trevas [que] impediam o desenvolvimento de ideias novas” (Ciavatta; Silveira, 2010, p. 87), a concepção de filosofia da educação que divorcia a cultura intelectual do ensino de ofícios, concorreu para o pouco desenvolvimento que o ensino de ofícios teve durante o Império. Contudo, mesmo com a concepção renovadora do novo regime - a República, ainda se sente a influência da velha filosofia, “aquele ramo da educação será, porém, de um modo geral, considerado em termos de igualdade com os demais. Essa a forma pela qual os governos o irão, daí em diante, pouco a pouco, encarando” (Ciavatta; Silveira, 2010, p. 88).

A Constituição da República validava o princípio da laicidade do ensino, isentando a instrução oficial de estar formalmente com a Igreja católica; contudo, “ratificava a descentralização da legislação [ao respeito], o que resultaria na criação de um sistema

educacional de base que, além de não apresentar unidade, requeria do Estado uma atuação meramente supletiva” (Saffioti, 2013, p. 303). Com isso, a República, no que se refere à questão cultural e pedagógica, foi uma revolução que fracassou por não realizar uma transformação radical no sistema de ensino, no sentido de provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas necessárias ao novo regime (Azevedo, 1944). A lacuna existente entre a rede primária de ensino e a instrução superior, implantada no Império, permanecia na República. Assim, o novo regime teve pouco significado do ponto de vista da democratização da cultura, devido a permanência da dualidade do ensino.

Na ausência de um plano central com diretrizes para definir uma política nacional de educação, o sistema escolar era produto de várias regras locais. Apesar de o Liberalismo estar presente na legislação, esta deixava margem para a Igreja católica atuar com o ensino religioso, repercutindo seriamente na instrução da mulher.

Dada a insuficiência quantitativa das escolas normais, o encaminhamento das moças aos cursos secundários dos colégios religiosos constituiria sério obstáculo à profissionalização feminina. Não sendo esses colégios equiparados aos oficiais, nem davam acesso direto aos cursos superiores, nem permitiam a realização de outros cursos de caráter eminentemente profissional (Saffioti, 2013, p. 305).

Para a autora, o regime republicano falhou no estabelecimento de um sistema orgânico e integrado de educação nacional, que fosse baseado no princípio da laicidade de ensino que estava consagrado na Constituição. Dessa forma, persistiram duas deformações antigas de graves consequências: a dominação da Igreja católica e o hiato entre os dois sistemas de ensino, um com formação profissional destinado para as classes populares e outro proposto a formar as elites dirigentes.

As últimas décadas do século XIX apontam, pois, para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens. A preocupação em afastar do conceito de trabalho toda a carga de degradação que lhe era associada por causa da escravidão e em vinculá-lo à ordem e progresso levou os condutores da sociedade a arregimentar as mulheres das camadas populares (Louro, 2010, p. 447).

O período de transição da Monarquia para a República, com as mulheres conquistando espaços que as possibilitavam para além do doméstico, fez com que elas buscassem sustento nas pequenas instalações de fábricas nos centros urbanos. Contudo, “a grande maioria das operárias das primeiras fábricas instaladas no país faziam parte da imigração europeia” (Rago, 2010, p. 580). Após a abolição da escravidão, as mulheres negras continuaram

trabalhando nos setores mais desqualificados recebendo baixos salários, devido à ausência de escolarização.

Isto posto, ressalta-se que a estrutura social excludente e patriarcal, herdada do período colonial na qual fazia a distinção na educação e nos espaços de trabalho entre homens e mulheres, também se deu entre mulheres de diferentes etnias e classes sociais. As concepções e formas de educação das mulheres eram diversas. [...] “elas estabeleciam relações que eram também atravessadas por suas divisões e diferenças, cumplicidades e ambiguidades” (Louro, 2010, p. 446).

3.2 Preparação profissional para a indústria: persistência no movimento da formação dual

Com o gradativo progresso, reformas urbanas e inovações tecnológicas na transição do século XIX para o XX, houve um movimento maior de luta das mulheres em busca de igualdade de direitos, de profissionalização, de ocupação nos espaços públicos, e na educação. O processo de urbanização, atrelado à industrialização, trouxe novas oportunidades de trabalho para homens e mulheres, ainda que de forma desigual. Com isso, no início da industrialização brasileira havia um grande número de mulheres que trabalhavam nas indústrias de fiação e tecelagem, [...] “elas estavam ausentes de setores como metalurgia, calçados e mobiliário, ocupados pelos homens[...]” (Rago, 2010, p. 580).

As barreiras que as mulheres enfrentavam para participar do mundo do trabalho se dava em todas as classes sociais, devido à questão da moral social. Rago, (2010, p. 587), salienta que 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. Nessa perspectiva, Michelle Perrot (2021), evidencia que nos séculos XVIII e XIX os homens e mulheres faziam parte de campos desiguais de práticas, normas e códigos morais na sociedade.

Desse modo, a organização do ensino diferenciado para homens e mulheres resultou no surgimento formal dos ensinamentos de economia doméstica, por meio da criação da cadeira de economia doméstica em 1909, pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para os cursos profissionalizantes, com sede no Instituto Profissional Feminino da Capital de São Paulo, e posteriormente em outras escolas profissionais como decorrência de mudanças sociais acontecidas com o advento da revolução industrial.

As aulas inicialmente eram realizadas somente nas escolas femininas, visto que era socialmente permitido que estas consistiam em atribuições das mulheres sendo, portanto, um

campo de conhecimento concernente às funções da família, visando eficácia científica nas ocupações diárias da casa na busca da melhoria da qualidade de vida das famílias.

Assim, pois, o que se passará a ter nas escolas, segundo entendemos, não serão exatamente aqueles mesmos saberes domésticos, mas esses transformados em saberes escolares. O que haverá será um processo que nós denominamos de escolarização do doméstico (Louro; Meyer, 1993, p. 50).

O curso teve um início conturbado, e somente em 1930 ele retornou aos currículos, sendo que em 1942³⁸ foi ampliado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário a todas as séries dos cursos ginásial, clássico e científico. Na Lei Orgânica do Ensino Industrial aludia: “Às mulheres será também lecionada educação doméstica, essencialmente sobre o ensino dos misteres de administração do lar” (Brasil, 1942). “[...] O que surge então com o nome genérico de "economia doméstica" passava a ser considerado como o equivalente feminino do ensino industrial masculino” (Louro; Meyer 1993, p. 49). Conforme as autoras, as disciplinas ofertadas no curso de economia doméstica versavam temáticas como: nutrição, vestuário, decoração, puericultura, educação, arte e recreação. Consistiria na tentativa de trazer a casa para a escola e levar a escola para o lar (Louro, 1987).

Com o espaço de atuação delimitado, no qual os profissionais de economia doméstica eram representados exclusivamente por mulheres e trabalhando apenas com mulheres e crianças no espaço privado, e os homens exercendo atividades nos espaços da produção, mostra-se a intenção em dar prioridade na estrutura da família nuclear, na qual os homens estavam ligados à esfera produtiva e as mulheres à esfera reprodutiva.

Tal transformação acontece articulada ao processo mais amplo de mudanças sociais, e esse contexto vai justificar a crença na escolarização como essencial para o progresso e modernização do país.

Nos primeiros tempos da República, em vários setores da vida nacional, partindo de diferentes direções, tinha-se uma aspiração comum: uma vontade coletiva que concorria para um mesmo ideal de estabelecer, no país um ensino que melhorasse o desenvolvimento da indústria. Dessa forma, para Cunha (2000), as relações de produção escravistas começaram a ser olhadas como obstáculos para a acumulação de capital, e a saída seria educar para o trabalho, substituindo a força de trabalho escravo pela de trabalho livre.

³⁸ Em 1952, é criado o primeiro curso superior fundamentado na economia doméstica oferecido pela Escola Superior de Ciências Domésticas na antiga Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) que atualmente é a Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Com a Proclamação da República houve um crescimento expressivo de estabelecimentos industriais em todo o país. E o desenvolvimento da indústria demonstrava a necessidade de estabelecimentos de ensino profissional, exigindo do governo, tomar providências. Assim, pela primeira vez, um governante fazia referência em sua plataforma de governo sobre a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional: Em 1906, “Afonso Pena (1847-1909) dissera em seu manifesto: ‘A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis’” (Ciavatta; Silveira, 2010, p. 88).

Em 1892, por meio do Decreto nº. 722, de 30 de janeiro de 1892, entidades assistenciais públicas, como o Asilo de Meninos Desvalidos, que foi transformado no Instituto de Educação Profissional, incorporando a Casa de São José³⁹; entretanto, a principal medida republicana ainda demoraria praticamente uma década para acontecer (Cunha, 2000, p. 94).

Com o falecimento de Afonso Pena (14 de junho de 1909), Nilo Peçanha assume a presidência e, pouco tempo depois, em um gesto histórico, assina um Decreto⁴⁰ criando, nas capitais dos Estados⁴¹, escolas de aprendizes artífices destinadas ao ensino profissional primário gratuito, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com o objetivo de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho.

O Decreto evidencia o estigma da Educação Profissional, pois afirma ser esta uma modalidade voltada aos filhos dos desfavorecidos que, por meio do trabalho proveitoso, seriam afastados da ociosidade, do vício e do crime. (Brasil, 1909). Um posicionamento preconceituoso declarado na legislação, mostrando que desde a sua origem, o assistencialismo e o caráter compensatório foi aplicado à Educação Profissional e mantidos durante a fase inicial da República. Desse modo, faz-se o investimento em educação escolar para que futuros cidadãos pudessem ser “úteis”, oportunizando que a Nação pudesse alcançar os indicadores de civilização esperado pelo governo.

O referido Decreto representa o marco inicial das atividades do governo federal no campo do ensino de ofícios. Com isso, o presidente Nilo Peçanha que ficou conhecido como o

³⁹ O Art. 2º do Decreto assinalava que ficariam fundidos em um só estabelecimento a Casa de S. José e o Asilo de Meninos Desvalidos, passando a funcionar no palácio da Quinta da Boa Vista, Rio de Janeiro.

⁴⁰ O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

⁴¹ As exceções ficaram com o Distrito Federal e o Rio Grande do Sul. Pois, o decreto dizia já existir o Instituto Profissional Masculino, e o Rio Grande do Sul, por sua vez, dispunha do Instituto Parobé, este que foi incorporado ao sistema das escolas de aprendizes artífices pelo decreto federal de 1911. (Cunha, 2000, p. 95).

“fundador do ensino profissional no Brasil”, demonstrava uma clara visão de estadista, ao perceber as necessidades nacionais.

Essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguiu das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal (Cunha, 2000, p. 94).

No Estado do Maranhão, a Escola de Aprendizizes Artífices foi instalada em São Luís, no dia 16 de janeiro de 1910. Essas escolas se diferenciavam das demais instituições de ensino elementar, pois possuíam prédios, currículos e metodologia didática próprios, condições de ingresso e destinação dos egressos, distinguindo-se das instituições de ensino elementar. De tal modo, no ano de 1910, dezenove escolas foram instaladas, ainda que em edifícios inadequados, e em precárias condições de funcionamento de oficinas, com falta de professores e mestres especializados que não sabiam o que deveriam lecionar no ensino profissional. Conforme Fonseca, (1986, p. 172), “os mestres viriam das fábricas ou oficinas e seriam homens sem a necessária base teórica, com capacidade, apenas, de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos que traziam”. Além disso, os alunos tinham um baixo nível escolar que tornara impossível a formação de contramestres, prevista no plano inicial de Nilo Peçanha.

Em todo o caso, mesmo com esses problemas, as Escolas de Aprendizizes Artífices marcaram um novo tempo no ensino de ofícios no Brasil, uma semente profícua que, sob o comando do Ministro Gustavo Capanema (1900-1985) à frente do Ministério da Educação e Saúde, em 1937, passaram a ser chamadas de Liceus industriais⁴². Floro (2016) explica que estes também não atenderam o que a classe empresarial esperava, uma massa de trabalhadores qualificados tecnicamente. Assim, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Técnicas e Industriais pelo Decreto-Lei nº 4.127 de 1942. Segundo Paiva (2013), juntamente com a nova nomenclatura também se fez a redefinição dos objetivos da Educação Profissional, pois a conjuntura exigia profissionais mais qualificados e com melhor especificação técnica,

⁴² No Maranhão foi criado o Liceu Industrial de São Luís que se transformou na Escola Técnica Federal de São Luís, face a Lei Orgânica do Ensino Industrial. A Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 20 de outubro de 1947 e o Decreto nº 22.470 estabeleceram a criação de uma escola agrícola no Maranhão.

visto que, nesse período, o governo Vargas assumiu uma postura direta e intensiva na economia brasileira a favor da industrialização.

Houve uma mudança no perfil dos destinatários e na ideologia sobre a Educação Profissional, sobretudo, a partir da década de 1930. Durante os períodos da Colônia e do Império, o ensino artesanal e manufatureiro era proposto aos miseráveis e aos órfãos, constituindo-se essas ocupações como típicas de escravos e socialmente desonrosas. A Educação Profissional era permeada por uma ideologia de desvalorização do trabalho manual (Cunha, 2000).

Esse panorama foi modificado com o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como a Lei Orgânica do Ensino Industrial, ocasionando a Reforma Capanema, algumas modificações importantes. Com ela, o ensino profissional alterou o nível deste ramo de educação em todo o país, estabelecendo-se como grau secundário, aparelhando-se ao ensino secundário. O ensino profissional não dispunha de preceitos gerais, uniformes para todo o país, daí por diante o ensino profissional teria unidade de organização em todo território nacional, deixando de pertencer ao grau primário, ao subir de categoria para ensino industrial. (Ciavatta; Silveira, 2010).

Com a entrada do processo de industrialização no Brasil, a ideologia sobre a Educação profissional e o perfil dos estudantes tiveram que ser repensados. Desse modo, o ensino profissional, passa a ser chamado de ensino industrial, saindo do isolamento para se interligar com o restante do sistema educacional, o que permite que se articule com outras modalidades de ensino, por garantir o ingresso dos estudantes com diploma de um curso técnico em escolas superiores, que fossem diretamente relacionadas com os cursos concluídos; possibilidade que se aspirava há muito tempo, e com a Lei Orgânica do Ensino Industrial se concretizava. Era a democratização do ensino voltado à indústria, levando em consideração que seus alunos usufruiriam, das mesmas oportunidades de acesso às carreiras liberais que, noutro tempo, somente os que cursassem escolas secundárias teriam o direito.

Por conseguinte, Fonseca, (1986), diz que houve mudanças em todo o país na concepção de que o ensino industrial deveria ser dirigido aos deserdados da fortuna ou aos órfãos e miseráveis. Com essa postura, passa a abrir suas portas aos pobres e ricos, tendo como objetivo maior atrair os mais aptos, os mais capazes, sem lhes questionar sobre as condições econômicas.

Neste momento, as escolas profissionalizantes não conseguiam responder prontamente à demanda de mão de obra das fábricas brasileiras, com isso, foram criados sistemas paralelos de formação: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), sob a justificativa de tornar a formação dos trabalhadores mais rápida e ágil. Contudo, apesar dessa mudança de concepção, com o surgimento da Lei Orgânica do Ensino Industrial, a criação do SENAI, quase concomitante a ela, em 1942, fazia com que todos os estudantes da indústria que frequentassem seus cursos continuavam num plano, que lembrava a situação dos alunos das escolas profissionais antes do advento da referida lei. Lamentavelmente os cursos de aprendizagem do SENAI não se articulavam com os outros ramos do ensino, proibindo, com isso, o acesso dos aprendizes da indústria, na categoria de “melhores” valores sociais. Essa questão veio a ser corrigida muitos anos depois com a Lei da Equivalência, promulgada em 1953, que articulava o ensino industrial com qualquer escola superior.

Após duas décadas, o sistema SENAI passou a ser hegemônico na oferta de cursos à formação de operários qualificados. O sucesso dessas instituições se deu, sobretudo, pelo fato de que os alunos recebiam uma quantia para realizarem o curso. Assim, o estabelecimento de um sistema paralelo contribuiu para a continuidade do sistema dualista da educação, visto que propiciava a inserção mais rápida no mundo do trabalho, resultando na interrupção dos estudos.

No Brasil, conforme observa-se nesta incursão histórica do ensino profissionalizante, há uma dualidade presente nas políticas de educação profissional que se materializa em uma distribuição desigual da escolarização. As iniciativas governamentais conservam a natureza dual da sociedade e da educação, que era oferecida para a população trabalhadora. São marcos educacionais que contém avanços no sistema de ensino profissional, porém estes atendiam prioritariamente as necessidades do empresariado.

Daquela forma, o dualismo na educação brasileira esteve presente durante diversos séculos, permanecendo até os dias atuais, visto que somente a partir da metade do século XX, o analfabetismo é encarado como uma preocupação, para se transformar em objeto de políticas de Estado. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é a partir da década de 1940, quando a educação nacional passa a ser orientada por leis orgânicas, que esse dualismo toma um caráter estrutural.

[...] A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, na gestão de Gustavo Capanema, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático juntamente com esta havia o conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como o ensino normal (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 32).

Em consonância com essas disposições, o aprofundamento da dualidade é verificada entre o ensino profissional e o propedêutico, visando a atender particularidades, “que se pode afirmar a existência de três tipos de ensinos distintos no Brasil: o artesanal, o

manufatureiro e o industrial, e cada qual com as suas especificidades em face das necessidades de cada momento histórico” (Azevedo et al. 2012, p. 29). Esse dualismo estrutural na educação brasileira tem como aspecto fundamental a distinção nas políticas educacionais e na escola, que hierarquiza conforme a classe social.

3.3 Ordenamento de um território: criação das Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Institutos Federais

Os anos de 1959 a 1978 foram marcados por intensas mudanças políticas e econômicas em escala mundial. Em 1959, as Escolas Técnicas e as Escolas Industriais foram convertidas em Escolas Técnicas Federais⁴³; passam a autarquias⁴⁴ e conquistam formalmente autonomia didática e de gestão. Dessa forma, impulsionaram a formação de técnicos para atender à nova demanda das indústrias. (Brasil, 2009). As Escolas Técnicas Federais tinham como objetivo atender a produção da indústria, com a oportunidade de ofertar cursos profissionais de nível superior de curta duração.

Em 1978, no período da ditadura militar, foram criados os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)⁴⁵, e três Escolas Técnicas Federais – ETFs, (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) que foram transformadas em CEFET. Contudo, de acordo com Frigotto (2018, p. 21), “foi no Governo Sarney (1985-1990) que deslanchou o processo de transformação da rede de escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), agregando, não por acaso, aos três existentes: CEFET do Rio de Janeiro; CEFET de Minas Gerais e CEFET do Paraná; criando [também] o CEFET do seu estado, o Maranhão, e o da Bahia [...]”.

O ensino médio técnico passou a ser compulsório, e os CEFET alcançaram o status de centros de referência e excelência. Pois eles tinham um modelo de ensino mais atual, que promovia uma educação de qualidade, e foram autorizados a oferecer, além dos cursos de curta duração, graduação e pós-graduação em engenharia industrial, tecnólogos e licenciatura (plena e curta) para trabalhar nos cursos de nível médio e formação de tecnólogos (Azevedo; Shiroma, *et. al.*, 2012). No entanto, continuavam com a finalidade de atender as exigências do mercado,

⁴³ A partir do Decreto nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.

⁴⁴ De acordo com Artigo 5º do Decreto-Lei nº 200/67, autarquia é o serviço autônomo, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, com fins de executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada.

⁴⁵ Por meio da Lei nº 6545/1978.

sendo uma nova perspectiva em prol da reestruturação do capital, sob a influência do Banco Mundial (BM).

A partir da década de 1980, o discurso político e econômico estava voltado para a globalização que surgia das novas estruturas do capitalismo colocando sob a educação o entusiasmo do desenvolvimento. Essa década foi de suma importância para a retomada do processo democrático e a promulgação da Constituição Federal em 1988, um marco no país, com avanços nas questões sociais.

A década de 1990 é reconhecida por muitos/as pesquisadores/as (Shiroma; Moraes; Evangelista (2011); Frigotto e Ciavatta (2003), como entrada do neoliberalismo na educação na América Latina e Caribe, visto que a partir da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, assinada na Conferência de Jomtien na Tailândia, vários países, inclusive o Brasil, assumiram o compromisso com as mudanças definidas pelos organismos internacionais, resultando em diversas reformas educacionais que impactaram o meio educativo.

Nesta década, Fernando Collor de Melo (1990-1992) é eleito presidente do país com apoio da mídia e das forças do capital, Frigotto (2018, p.21), avalia que este teve sustentação de setores que avalizaram e protagonizaram “[...] golpes e ditaduras, que saíam dos vinte anos sob a tutela militar, sem quadros com projeção, que necessitaram fabricar uma candidatura midiática em torno de um filho de usineiros [...]”. Contudo, o Presidente Collor sem capacidade de conduzir as reformas sob o ideário do Consenso de Washington, sobretudo no processo de privatização quando sofreu impeachment, e seu Vice-presidente Itamar Franco (1992-1995) ocupou o cargo. No seu mandato consolidou-se a organização na transformação da Rede de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica e a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

Em se tratando de ações governamentais sobre educação profissional e tecnológica (EPT) como política de Estado, as primeiras tentativas se deram no governo Itamar Franco⁴⁶, que instituiu o Sistema e o Conselho Nacional de Educação Tecnológica e promoveu a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, transformando as Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), visando “disseminar a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia (CST) e, assim, viabilizar a formação de uma força de trabalho qualificada requerida pelo sistema produtivo” (Azevedo et al. 2012, p. 29). Para os/as autores/as, a reforma implementada tinha como objetivo atender o mundo do trabalho com um

⁴⁶ Por meio da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

profissional intermediário que utilizasse as tecnologias da época, promovendo, dessa forma, o ensino industrial para a posição de educação tecnológica.

Para Cunha (2000) esta deliberação, não foi considerada pelo governo Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2003), sendo suprimida pelo Decreto nº 2208/1997. Dessa forma, o processo de “cefetização” iniciado em 1978 foi concluído somente em 2004. Os governos seguintes apresentaram políticas diversas, com matizes e prioridades semelhantes, pois realizaram reformas intituladas como políticas de governo, focalizadas no sistema produtivo, e mercadorização.

A década de 1990 foi um período cujo peso difere estruturalmente dos rumos da sociedade brasileira e da educação até o presente. Foi ao longo dessa década, sob o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que se definiu, recorrendo à metáfora de Octavio IANNI (1986), o pêndulo de projeto societário, aprofundando e consolidando o que fora dominante ao longo do século XX, o projeto monetarista e financista (Frigotto, 2018, p. 22).

Para o autor, é nesse momento que a sociedade brasileira se consolida como uma sociedade de capitalismo dependente de desenvolvimento desigual e combinado (Fernandes⁴⁷, 1968 e 1973). Esse ideário neoliberal e a submissão às normas dos organismos internacionais que representavam os interesses do capital estrangeiro, compuseram a base de um processo de sucateamento e privatização de grande parte do patrimônio nacional, ocasionando a fragilidade da economia brasileira. “Dentro desse processo, as universidades públicas e as instituições federais de educação profissional e tecnológica, desmanteladas, tiveram seu funcionamento quase inviabilizado” (Pacheco, 2011, p. 5).

Por certo, sob este ideário, a partir da década de 1990, os organismos internacionais vinculados ao mercado e ao capital passam a ser os grandes formuladores das reformas educativas como Frigotto (2018), assevera:

São eles que infestam o campo educativo com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, formação flexível, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo social, redefinindo a “teoria do capital humano”, tirando-lhe qualquer traço de perspectiva de uma sociedade integradora que a mesma mantinha (Frigotto, 2018, p. 23).

Dessa forma, ao longo do governo FHC o vocabulário dos intelectuais que protagonizaram as mudanças educacionais esteve carregado de expressões como:

⁴⁷ Florestan Fernandes em **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968 e **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

empregabilidade, trabalhabilidade ou laborabilidade. Para Frigotto (2018), as reformas e as políticas educacionais realizadas nos anos 1990 “caracterizam-se, no seu conjunto, por uma regressão da regressão, com outras roupagens, do pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo das reformas da ditadura militar sob o ideário do capital humano [...]” (Frigotto, 2018, p. 23).

À vista disso, o objeto da nossa investigação se circunscreve no período em que tem como recorte os Governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e o Governo Dilma Rousseff (2011-2016). É nesse período, em 2008 no governo Lula (2003-2011), que foram criados 38 Institutos Federais⁴⁸, sendo que em alguns Estados brasileiros foram instituídos mais de um IF⁴⁹. Estabelece-se uma nova configuração da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com a junção de instituições centenárias com historicidade e exercício singular.

Isto posto, é importante ressaltar que estudar a história da EPT não é algo simples, pois como podemos observar nesta seção, a rede federal adquiriu sua configuração ao longo do tempo na história da educação brasileira. São instituições centenárias com diversos movimentos que atenderam ao interesse político e econômico de cada época, onde se insere o PROMIL.

3.4 Os Institutos federais e a reinstitucionalização da educação profissional e tecnológica: principais dinâmicas territoriais recentes

Para compreender melhor o processo de institucionalização da educação profissional e tecnológica, apresentamos nessa seção uma breve abordagem do processo de expansão dos IFs na tentativa de melhor entender suas finalidades e objetivos. Face a complexidade do tema em questão, nos limitaremos a elementos centrais para melhor inserção.

Para se afirmar como candidato e viabilizar a sua eleição, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva teve que seguir os acordos com o capital já pactuados nos governos anteriores na década de 1990. Como consequência disso, a composição de seu governo se configurou em uma aliança de classes, abrindo mão de disputar um projeto que visasse reformas estruturais efetivas. “Os primeiros anos do governo Lula foram marcados muito mais por permanências do que por rupturas em relação ao governo que o antecedeu [...]” (Manfredi, 2016, p. 249).

Apesar disso, promoveram-se intervenções para reorientar as políticas do governo anterior no sentido de lhes conceder uma outra intencionalidade, resgatando o papel do Estado

⁴⁸ A partir da Lei nº 11.892/2008.

⁴⁹ Como o caso de Minas Gerais que foram criados cinco, Rio Grande do Sul três, Rio Janeiro dois, Goiás dois, Bahia dois, Pernambuco dois e Santa Catarina dois em cada um, respectivamente.

como incentivador e promotor de políticas socioeconômicas conferindo assim à educação profissional um papel importante.

Dessa forma, uma das primeiras medidas foi revogar o Decreto nº 2.208/1997 que impossibilitava a integração da modalidade profissionalizante com o ensino médio, o governo Lula havia assumido isso como um compromisso de campanha. Para Cury (2002), o decreto, fez com que a EPT se tornasse um campo fora das políticas educacionais, transferindo-a para o Ministério do Trabalho (MT), e sendo executado pelo Sistema S.

A educação profissional tornou-se órfã do dever de Estado em matéria de financiamento e sua responsabilidade ficou diluída. É crescente a presença do Ministério do Trabalho nesta área, sobretudo em cursos de educação profissional de nível básico (atente-se para a ambiguidade do termo “básico” tal como expresso no Decreto e tal como posto na LDB) por meio do Fundo de Apoio ao Trabalhador (FAT). É nesta disjunção organizacional que ganha sentido o discurso e a prática das parcerias que, sem negar seu caráter supletivo, não podem assumir função primordial cabível aos poderes públicos (Cury, 2002, p. 187).

Desse modo, com a eleição do primeiro presidente operário, tornou-se plausível uma mudança em torno da política de EPT. Assim, o campo de ação das organizações sociais populares deveria defender não sua alteração, mas sua revogação e nova normatização, dada a sua amarração. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

A revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a implementação do Decreto nº 5.154/2004 trouxeram a possibilidade de retorno do ensino profissionalizante ser integrado ao ensino médio. Seria a afirmação de uma educação unitária, visando uma formação humana omnilateral e/ou politécnica, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Outras medidas importantes foram implementadas para eliminar a dualidade entre o ensino básico e profissional.

O governo Lula estabeleceu diretrizes, por meio do Decreto nº 6.095 de 2007, para criação dos IF, o processo careceria ser por adesão e com consulta aos servidores e à comunidade escolar. Esta seria a segunda fase de expansão da Rede Federal para ampliação da oferta de educação profissional no país, já que a primeira iniciou em seu primeiro mandato no ano de 2004, a partir do projeto de lei nº 3.584/2004⁵⁰ que viria a se constituir o marco da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com o projeto de lei nº 3.775/2008.

⁵⁰ O PL tinha como objetivo promover a alteração da redação do § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8/12/ 1994.

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). A criação de instituições de ensino totalmente diferente das já existentes se deu sem a realização de uma ampla discussão no segmento acadêmico do país (Paiva; Souza; Otranto, 2016, p. 66).

A mencionada lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Lei 11.892/08, art. 1º) (Otranto, 2010, p. 3).

Com o governo Lula, a expansão da rede federal de educação profissional foi a mais destacada desde sua criação em 1909, quando o presidente Nilo Peçanha criou as primeiras 19 escolas técnicas no Brasil, as chamadas escolas de aprendizes artífices. De 1909 até 2002, ou seja, em 93 anos, todos os 24 presidentes que passaram pelo Brasil construíram ao todo 140 escolas técnicas. Somente no governo Lula, no período de 2003 a 2010, foram criadas e inauguradas 214 novas unidades espalhadas por todo o país, atuando do ensino médio integrado ao técnico, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia ou bacharelados tecnológicos, ofertando, também, especializações, mestrados e doutorados profissionais.

Pela Lei nº 11. 892/2008, de criação dos Institutos Federais, no artigo 8º, os IFs devem ofertar 50% das vagas para os cursos técnicos, 20% para as licenciaturas e 30% para outros cursos superiores, inclusive *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu*. Assim, dispostos no inciso I do Art 6º da referida Lei Federal: “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional”.

Até o final de 2008 a rede federal “contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal” (Otranto, 2010, p. 2). Dessa forma, nesse período tivemos a sua mais significativa expansão no campo da educação profissional brasileira, visto que a institucionalização da RFEPCT, carregou em seu bojo a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses dados representam um crescimento de 150% na rede e a maioria destas unidades estão situadas no interior do País.

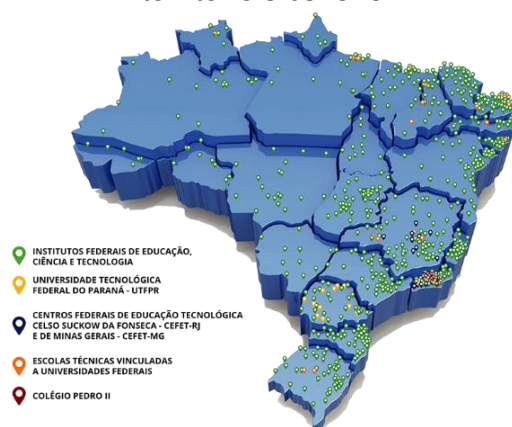
Por conseguinte, os IFs são instituições que possuem uma estrutura diferenciada, pois foram criados pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais. “Já as demais instituições da nova rede, com exceção da Universidade Tecnológica, são aquelas que decidiram pela não integração a um Instituto Federal e se mantiveram com a estrutura administrativa que as caracterizavam” (Otranto, 2010, p. 3).

Dessa forma, para Santos (2008), foi na segunda fase da expansão que as concepções de desenvolvimento do Governo Lula mais se articularam, por ter se deslocado para o interior a construção das novas unidades, proporcionando, “uma nova geografia da rede”.

Anterior a publicação da Lei nº 11.892/2008, a Rede Federal, apesar de não instituída formalmente, era composta por 140 unidades. Depois de sua publicação, houve a incorporação de três Escolas Técnicas Vinculadas: Escola Técnica de Artes da Universidade Federal de Alagoas, Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão e a Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima. Nos dias que correm, a Rede Federal está formada por 644 unidades, sendo 139 pré-existentes, 3 incorporadas, 14 do Colégio Pedro II, 214 da expansão 2003/2010, 208 da expansão 2011/2014, 5 polos de inovação e 61 novas unidades autorizadas na mesma portaria, em 568 municípios.

A expansão da educação profissional, técnica e tecnológica, concomitante a expansão do ensino universitário e da pós-graduação, fortalece as liberdades individuais e as habilidades dos cidadãos e cidadãs. Apesar disso, evidencia-se que devido ao número significativo de pessoas excluídas da educação transcorrida, há necessidade de avançar mais. Ainda assim, a pluralidade das ofertas nos IFs no que se refere aos cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia e de formação inicial e continuada de trabalhadores, além da pós-graduação *lato e stricto sensu*, é considerada assertiva diante das possibilidades que suscita para uma sociedade manifesta pela exclusão.

Figura 3: Distribuição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no território brasileiro



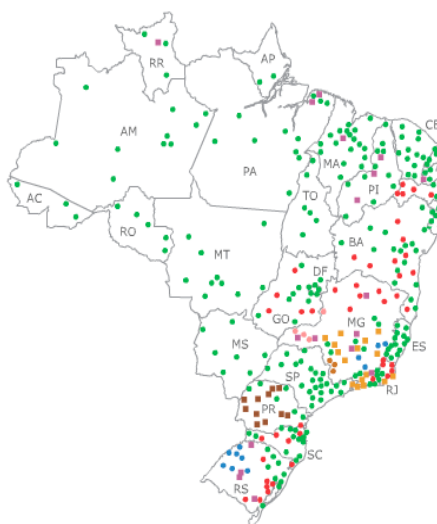
Para Frigotto (2018, p. 114), no âmbito do governo federal, a política de ampliação em larga escala da rede de escolas profissionais iniciou os seus primeiros passos em 2003, com a elaboração do Plano Plurianual do Governo Lula (PPA 2004-2007), que definiu os objetivos do planejamento governamental. Para o autor, o documento ao fazer referência à dimensão regional, deixava claro que esse instrumento de planejamento intersetorial tinha uma de suas teses centrais estabelecida no princípio de que as desigualdades sociais possuem uma dimensão regional e o seu enfrentamento requer uma política de desenvolvimento regional e fortalecimento do planejamento territorial no setor público.

Daí, essa concepção, com visão desenvolvimentista, fundada na diminuição das desigualdades regionais e manifestada no PPA 2004-2007, norteou o então projeto do governo Lula e, no âmbito dela foi implementada a expansão em larga escala e de forma interiorizada da RFEPCT. Portanto, o fomento da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com o propósito da inclusão social, assim como a procura de soluções técnicas e a geração de novas tecnologias tornou-se o principal foco dos Institutos Federais.

Vale ressaltar que, com o processo de expansão e interiorização da RFEPCT, amplia-se também o processo de democratização do ensino e de desenvolvimento de cada localidade que uma unidade é instalada. “A interiorização dos Institutos Federais está viabilizando que populações rurais, antes apartadas do acesso a um ensino público de qualidade, passem a ter contato com outra realidade educacional. Isto seguramente proporcionará a este contingente populacional um outro referencial de educação pública” (Arruda, 2010, p.3).

Destaca-se que essa ampliação dos IFs não se trata apenas de uma ampliação institucional, mas também territorial, conforme mostram os mapas seguintes:

Figura 4: Expansão dos IFs no Brasil



Fonte: MEC/SETEC, 2010.

Figura 5: Expansão dos IFs no Maranhão no Brasil



Fonte: IFMA, 2018.

Com esta grande expansão, as possibilidades de acolher e formar o novo trabalhador são ampliadas. Nesse período, a política orientadora para as instituições da RFEPCT passa a ter um caráter diferenciado de períodos anteriores, ou seja, é superior à formação assistencialista, orientada aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, passando a formar o/a cidadão/ã trabalhador/a, incorporando jovens e adultos de várias classes sociais e de diversas localidades urbanas e rurais.

Os Institutos possuem uma organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, como um dos seus fundamentos, permitindo que professores/as possam atuar em diferentes níveis de ensino e que os estudantes possam compartilhar espaços de aprendizagem, tais como os laboratórios, “possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado” (Pacheco, 2011, p. 14). Isto conforme o Inciso III do Art. 60 da Lei Federal nº 11.892/2008 que determina: “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;”.

É, portanto, com esse caráter diversificado, no que se refere à oferta de educação profissional, que os IFs são implantados em todo o Brasil, tanto do ponto de vista vertical, quanto da horizontalidade na continuidade dos estudos, além de programas e modalidades educacionais com diversos objetivos, que foi inserido o Mulheres Mil, programa objeto deste estudo.

Apesar de a expansão dos Institutos Federais apontarem problemáticas em alguns aspectos, estes são avaliados de forma positiva, no que se refere à garantia do direito a uma educação pública e de qualidade e, também, como um instrumento fomentador da qualificação da força de trabalho. Frigotto (2018, p. 14), pondera que os pontos positivos “desta macropolítica educacional pública, as lacunas e desafios superam, de longe, os negativos”. Para ele, a interiorização foi, sem dúvida alguma, um marco que modificou “o mapa da educação federal pública no Brasil. A oportunidade de milhares de jovens terem acesso aos IFs, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, num país que sempre negou à maioria dos filhos dos trabalhadores o direito à educação básica de nível médio é em si um ganho extraordinário” (Frigotto, 2018, p. 15).

Contudo, Frigotto (2018), registra que em meio a essas lacunas, o maior problema foi a opção política no plano pedagógico com a mudança de rumos da formação profissional e tecnológica, que a partir de 2011 na gestão da presidenta Dilma, quando passou a dar prioridade

à criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec ⁵¹); “tendência regressiva para formação do trabalho simples. Tendência que era fortemente seguida pelo bloco de poder que governou o país na década de 1990 sob o ideário ferrenho das concepções e políticas neoliberais” (Frigotto, 2018, p. 14).

O Pronatec foi instituído no Governo Dilma, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, via programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Uma parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), e o Ministério da Educação (MEC). “O caminho para a superação da pobreza e da extrema pobreza passa, certamente, pela educação e a educação passa, certamente, pelo desenvolvimento social, o que torna a ação conjunta entre MEC e MDS uma excelente estratégia para o enfrentamento da desigualdade” (Fernandes, 2014, p. 545), a exemplo do Pronatec na modalidade Mulheres Mil que foi incorporado ao programa Brasil Sem Miséria.

Dentre os objetivos do Pronatec estão o de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional”. Ele funciona em três frentes prioritariamente: na oferta de cursos técnicos de nível médio e de formação inicial e continuada para estudantes do Ensino Médio de instituições públicas; na oferta de cursos de formação inicial e continuada para beneficiários do Seguro desemprego; e na oferta de cursos de formação inicial e continuada para aqueles/as inscritos/as no Cadastro Único Pronatec /Brasil Sem Miséria.

A parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e Ministério da Educação (MEC) segundo Fernandes (2014, p. 557), é essencial para gerar escala ao programa, sem perder o cerne do seu público-alvo. “Especificamente no que concerne à relação entre o MEC e o MDS, a iniciativa de atender ao público do Cadastro Único para Programas Sociais foi apontada como um dos desafios mais difíceis do Pronatec”. É inegável o avanço das políticas no campo da educação profissional e tecnológica a partir de 2003. Assim, como também é inegável que a ação conjunta do MEC e do MDS ao reconhecer a qualificação do/a trabalhador/a como via de inclusão, alimenta a integração de pessoas de baixa renda no meio produtivo, dando condições para que essa população mais vulnerável tenha uma posição elevada no mundo do trabalho.

Apesar disso, o Pronatec está inserido num contexto de dualidade educacional de novo tipo, com formação para o trabalho simples por meio de uma oferta educativa “aligeirada”

⁵¹ Lei Federal nº 12.513/2011

e separada das demais ofertas educativas dos IFs. Silva (2018), critica a articulação entre a política de educação profissional do MEC, pela via do Pronatec, com a política de assistência social do MDS, mediante o Programa Brasil sem Miséria, exemplificando o modo como um outro momento da história da educação profissional brasileira se revivifica. “Ao prospectar na educação profissional a oportunidade de saída para a condição de pobreza, o governo repete, como farsa, a estratégia das elites hegemônicas neste país na passagem do século XIX para o século XX, que, ao seu tempo, já fora repetida do modelo europeu de civilização, como tragédia” (Silva, 2018, p.244).

Apesar da reprovação da autora ao programa Pronatec-Brasil Sem Miséria, que oferta cursos de formação profissional aligeirados para a população de baixa renda, que utilizam programas de transferência de renda do governo federal, ela ressalta que não se pode negar que a proposta atual do Pronatec é diferente, e num contexto específico, “ao da educação para os ofícios direcionada às classes perigosas do período colonial ao período republicano” (Silva, 2018, p. 244). Ainda que o cerne da ideologia reformadora e o caráter de educação dual seja indiscutível em ambas, devido à separação do tipo de educação, pois nos dois momentos da história continuam, o que difere é que atualmente o país obteve um impulso na socialização da educação básica por meio da oferta universalizante da escola pública.

Por conseguinte, são ofertados ao segmento jovem e adulto das camadas sociais mais baixa que não possuem escolarização média, cursos de qualificação profissional para os/as trabalhadores/as com aligeiramento da formação devido à baixa carga horária mínima estimada de 160 horas, com duração total aproximada de 3 a 6 meses, por meio do Pronatec na modalidade Formação Inicial e Continuada - FIC, enquanto os cursos técnicos possuem carga horária mínima de 800 horas e duração estimada de 1 a 3 anos. Um enfoque muito presente no decorrer da história da educação brasileira como foi possível observar no percurso histórico da educação profissional que apresentamos nesta tese: uma educação dual, ou seja, “uma educação carente para os mais carentes”. Conforme o § 3º do Artigo 2º da Lei que instituiu o referido programa “As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.”

Com a migração do Programa Mulheres Mil para o Pronatec em 2013, houve uma alteração na Lei nº 12.513/2011, para ampliar o rol de beneficiários/as e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, incluído um inciso no Artigo 2º. § 2º “será estimulada a participação de mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda, nos cursos oferecidos por intermédio da Bolsa-Formação”.

As variadas ofertas educacionais nos diferentes níveis da política de educação nos IFs, torna mais delicada a dualidade educacional com a institucionalização do Pronatec que oferta a educação por programas de formação inicial e continuada e o ingresso de pessoas mais empobrecidas da classe trabalhadora como o Mulheres Mil, no entendimento de que a educação é uma estratégia de alívio da pobreza e controle social, sem a preocupação da elevação da escolaridade como preconiza o PROMIL. Haja vista a oferta de ensino para o trabalho simples, no que se refere ao discurso da empregabilidade e empreendedorismo. Assim:

Para as frações do subproletariado, resta a educação dos cursos de formação inicial, cuja orientação pedagógica do MEC é restrita a um guia com ementas e carga horária dos cursos, ofertada por profissionais sem vínculo empregatício e remunerados por bolsas profissionais. Se subproletária e mulher, o MEC e o MDS, nesse ano, oferecem uma nova versão do Programa Mulheres Mil, vinculado ao PRONATEC. O Mulheres Mil configura a oferta de cursos de FIC sem pré-requisito de escolarização e sem compromisso com a elevação da escolaridade, destinados a mulheres inscritas no Cadastro Único da Assistência Social e cuja renda familiar *per capita* não ultrapassa R\$ 70,00 mensais (Silva, 2018, p.244).

Nessa perspectiva, no enquadramento da dualidade educacional de novo tipo, as recentes políticas de educação profissional e tecnológica, estão localizadas nos Institutos Federais nos programas FIC, estando entre eles o Mulheres Mil, como estratégia prioritária da educação do subproletariado⁵². São políticas identificadas pelo assistencialismo da educação para trabalhadores/as precarizados/as, que funcionam como intermédio de enfrentamento da pobreza.

Sobre essa questão, Acácia Kuenzer (2005), salienta que são estratégias do capital viabilizadas por um Estado do tipo neoliberal de uma “inclusão excludente”, dentre essas táticas, a autora destaca o que chama de “empurroterapia”, esta têm transcorrido no campo da esquerda por meio de uma desvirtuada apropriação de processos desenvolvidos com a finalidade de minimizar os efeitos da precarização cultural resultante da precarização econômica, com a preocupação exclusiva de amenizar as estatísticas educacionais como por exemplo:

[...] a substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade. Ou a certificação apenas formal conferida por muitos cursos supletivos (há exceções), que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos. Ou a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível; ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas “quase plenas”. Enfim, o conjunto das estratégias que apenas conferem “certificação vazia”, e, por isto mesmo, constituem-se

⁵² Os subproletários para Singer (2009), são as pessoas que “oferecem a sua força de trabalho no mercado sem encontrar quem esteja disposto a adquiri-la por um preço que assegure sua reprodução em condições normais”.

em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência (Kuenzer, 2005, p. 93).

Contudo, Kuenzer (2005), frisa que tais estratégias, se forem implementadas de forma satisfatória, podem melhorar a democratização das oportunidades educacionais.

De modo que, o Pronatec é um programa que revela contradições na política de educação profissional e tecnológica em um governo de esquerda demonstrando sua face controversa. Pois no governo Lula, de certo modo, houve o rompimento com as habituais políticas dual que separavam a educação para o trabalho simples, da educação para o trabalho complexo, ao atender as reivindicações pela revogação do Decreto nº 2.208/97, que impossibilitava a integração da modalidade profissionalizante com o ensino médio, impedindo a formação do/a trabalhador/a com elevação da escolaridade. No entanto, no governo Dilma houve a implementação de programas que corroboram com a dualidade no interior do sistema educacional, destinando uma formação menor em relação aos demais cursos de nível médio técnico ofertados pela rede federal.

Por este ângulo, a educação profissional “tem sido utilizada como uma estratégia de hegemonia política na educação, persuadindo os próprios trabalhadores e seus filhos de que esta formação para o trabalho é melhor do que a rua” (Ciavatta et al. 2016, p. 75).

A reflexão das autoras aponta para o fato de as pessoas que não tiveram acesso a escola regular no tempo previsto, ou seja, distorção idade-série, institui-se a certeza de que, devido às condições materiais da vida que possuem, não existe outra alternativa.

Confirma-se a divisão social e técnica do trabalho com a educação intelectual nos cursos superiores, claramente destinada às classes ricas e/ou intelectualizadas, e o analfabetismo, a educação fundamental e/ou média destinada aos setores mais pobres da população, repetindo-se o padrão histórico da herança escravista (Ciavatta; Reis, 2016, p. 75).

Desse modo, o Brasil ao longo da sua história produziu um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais negro e branco, e entre os sexos homens e mulheres. Pressões advindas dos movimentos negro e de mulheres denunciando as desigualdades, demonstram que o acesso e permanência dessas pessoas no sistema educacional é atravessado por vários obstáculos. Fato de grande importância para que o Estado se sentisse na obrigação de promover políticas públicas dirigidas aos grupos ditos minoritários, com combate às desigualdades educacionais, sociais e de gênero, no intuito de promover a inclusão destes, no mundo do trabalho e nos diferentes níveis de ensino.

Para Marise Ramos (2010), a educação profissional sempre esteve na pauta da política educacional brasileira, e nunca deixou de ter duas características que lhe são intrínsecas: economicista e de dualidade na oferta. A primeira, vincula a educação expressivamente à atividade do mundo do trabalho e a apresenta como um elemento essencial para instrumentalizar os indivíduos para esse mercado; a segunda, posiciona como a educação deve ser dirigida à classe trabalhadora e aos filhos da elite.

O Programa Mulheres Mil enquanto política institucionalizada, da mesma forma que programas como o Pronatec e o PROEJA ponderando as particularidades de cada um, surgem igualmente, a partir de reivindicações da sociedade civil organizada. Dessa forma, ele está materializado nos Planos Nacionais de Políticas Públicas para as Mulheres (PNPM) com demandas dirigidas para a inclusão da mulher no mundo do trabalho, visando a geração de renda e a inclusão social, via qualificação profissional e no combate à violência de gênero.

O Capítulo 1 do referido plano intitulado: “*Igualdade no mundo do trabalho e autonomia econômica*”, confere grande relevância para a formação de mulheres, como meio de promover a autonomia econômica e mitigar problemas sociais visando a “eliminação da desigual divisão sexual do trabalho, com ênfase na erradicação da pobreza e na garantia de participação das mulheres no desenvolvimento do Brasil” (Brasil, 2013, p. 14). Assim, o PROMIL está incluindo nas metas estabelecidas no III PNPM (Brasil, 2013, p. 15), a saber

- Atender 180 mil mulheres em cursos de profissionalização e elevação de escolaridade em processos e programas distintos e descentralizados (inclusive Mulheres Mil).
- Capacitar 100 mil mulheres até 2014 (Mulheres Mil).

Entretanto, apesar de o PROMIL estar enquadrado no que Ramos (2010), chama de uma educação profissional com características economicista e dual, destaca-se a importância dos movimentos políticos que se concretizam com políticas públicas que visam promover a igualdade no mundo do trabalho e a autonomia econômica das mulheres, fazendo frente a perversidade do neoliberalismo, com sua agenda reacionária com nítidos componentes de gênero.

Na seção seguinte intitulada “PROJEÇÕES DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: geografia dos movimentos feministas nas lutas por direitos das mulheres”, aprofundaremos essas questões. Nela, esta tese vai se concentrar na análise de políticas educacionais de gênero, particularizando a realidade brasileira, a partir do pensamento de alguns autores e autoras, como forma de subsidiar a compreensão dos dados coletados na pesquisa empírica, buscando alcançar os objetivos anunciados na introdução desta tese.

4 PROJEÇÕES DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: geografia dos movimentos feministas nas lutas por direitos das mulheres

A análise nesta seção está estruturada com o apoio em autoras de teorias feministas na área de políticas públicas, no qual se busca retratar caminhos percorridos pelos movimentos feministas na inserção de uma política de gênero. Destaca-se as conferências internacionais da Organização das Nações Unidas – ONU, assim como as conferências nacionais de políticas para mulheres, visando levantar a discussão acerca da constituição de organismos que promovem políticas para mulheres, a fim de saber a relação destes com a efetivação de políticas, e assim entender a função das Conferências de Políticas para as Mulheres. Avalia-se a pobreza num enfoque de gênero a partir da crítica feminista. Tal discussão torna-se necessária para o entendimento da relação entre as pautas reivindicadas dos agentes políticos que fazem parte da sociedade civil e a inserção dessas pautas nas ações do governo.

Examinam-se também os eixos estruturantes das pautas das políticas de gênero no Brasil reivindicadas pelos movimentos feministas e movimento de mulheres⁵³, ou as mulheres nos movimentos, a partir da “Segunda Onda”⁵⁴ do referido movimento, com o objetivo de verificar quais pautas apresentadas pelos movimentos feminista e de mulheres foram determinantes para a inserção da perspectiva de gênero nas políticas públicas sociais na educação brasileira.

Ressalta-se a importância de, em nosso tempo, revisitar as lutas dos movimentos feministas e movimentos sociais de mulheres em suas diversas configurações, lutas estas que tiveram o início no fim do século XVIII, como um dos resultados advindos da Revolução Francesa (1789), com Olympe de Gouges (1748-1793), feminista, abolicionista francesa que era dramaturga e elaborou a “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, tornando a partir deste ato o tema da emancipação feminina uma discussão mais frequente em atividades de caráter intelectual e político-social.

Apesar de algumas conquistas nesse período, o debate sobre igualdade entre homens e mulheres nas suas variadas dimensões só ganhou força nas décadas de 1960-1970, quando a ONU instituiu o Ano Internacional da Mulher, em 1975, impulsionando os

⁵³ Entende-se como movimento feminista, as lutas que reconhecem as mulheres como oprimidas. “É a afirmação de que as relações entre homens e mulheres não são inscritas na natureza”, sendo, portanto, passíveis de transformação. Já o movimento de mulheres, é entendido como movimentos nos quais as reivindicações não são de direitos específicos das mulheres, mas “movimentos sociais cujos componentes são, em sua maioria, mulheres”. (Pedro, 2005, p. 95).

⁵⁴ A história dos feminismos ocidentais contemporâneos organiza-se por “ondas” que são circunscritas por marcos temporais e seus relevantes desdobramentos.

movimentos feministas. Dessa forma, desde meados do século XIX, os movimentos feministas pleiteiam direitos e o fim das hierarquias entre os gêneros baseadas no sexo.

É importante evidenciar, que as divisões em ondas não são um consenso entre os estudos feministas. Tal classificação tem sido questionada em alguns estudos como o de Clare Hemmings (2009, p. 215), ao criticar a narrativa “insistente que vê o desenvolvimento do pensamento feminista como uma marcha incansável de progresso ou perda”. Para a autora, essa abordagem predominante simplifica a difícil história dos feminismos ocidentais fixando autoras e perspectivas dentro de uma década específica. Ainda segundo a autora, a história do feminismo tem sido uma narrativa hegemonicamente definida pelo hemisfério norte.

Na mesma direção à crítica a tal classificação, a historiadora Joana Maria Pedro (2008), que tem realizado estudos acerca das feministas na América do Sul, afirma que usualmente as ondas dos feminismos reforçam a ideia de que existe um centro e margens. São datas de acordo com acontecimentos estadunidenses e europeus que para ela:

Convém sublinhar que pensar o feminismo a partir de diferentes ondas reforça a ideia da existência de centros irradiadores e suas margens; é como se uma pedra tivesse sido atirada na água, formando várias ondas. Estas vão se abrindo e apontando para a circulação de discursos e teorias que partem de um centro produtor, sendo este, em geral, os países considerados desenvolvidos do hemisfério norte; em seguida, dirigem-se para o hemisfério sul, localização principal dos países considerados subdesenvolvidos (Pedro, 2001, p.3).

Nessa perspectiva, as diferentes “ondas” dão a ideia de que o “verdadeiro feminismo” irradia-se como “ondas” vindas dos países do hemisfério norte para os países do hemisfério sul. E esse raciocínio nos leva a discutir sobre um feminismo internacional refletindo até que ponto este influenciou as pautas do feminismo local e suas possíveis contribuições para a elaboração e implementação de políticas públicas para as mulheres e de gênero.

Assim, para o escopo dessa análise, aborda-se primeiramente as questões relacionadas às mulheres, assinalando significados dos documentos elaborados nas Conferências, em especial a IV Conferência Mundial sobre a Mulher – CMM (Pequim ou Beijing) realizada na China em setembro de 1995, a maior de todas as Conferências. Delineia-se a contribuição das mulheres e movimentos feministas a tratados, acordos, convenções e protocolos internacionais, advindos do diálogo e em decisões realizadas com instâncias governamentais e sociais.

A contribuição dos feminismos se mostrou crucial para a produção da teoria política nos últimos tempos, ao recusar e denunciar a desigualdade de gênero assumida como natural e necessária para a sobrevivência e progresso da humanidade.

O debate sobre a dominação masculina nas sociedades contemporâneas – ou ‘patriarcado’, como preferem algumas – abriu portas para tematizar, questionar e complexificar as categorias centrais por meio das quais era pensado o universo da política, tais como as noções de indivíduo, de espaço público, de autonomia, de igualdade, de justiça ou de democracia (Miguel, 2014, p. 19).

Por esse ângulo, conforme o autor não é plausível se discutir a teoria política desconsiderando a teoria feminista, um pensamento que parte das questões de gênero, e que vai além delas, pois reorienta por completo os nossos valores e parâmetros de análise. “Para o feminismo, a palavra “gênero” passou a ser usada no interior dos debates que se travaram dentro do próprio movimento, que buscava uma explicação para a subordinação das mulheres” (Pedro, 2005, p. 79).

A “segunda onda” do feminismo, ou feminismos, posto que há uma pluralidade de abordagens neste movimento, surgiu após a Segunda Guerra Mundial, é emergente em meados dos anos 1960 na Europa e nos EUA. No Brasil, a “segunda onda” surgiu a partir dos anos de 1960, com especificidades devido a conjuntura política, pois o país vivia sob uma ditadura militar. Para Joana Maria Pedro (2012, p. 251), “A ditadura fez muita diferença para o feminismo que se constituiu no Brasil”. A luta das feministas brasileiras estava centrada entre as “lutas gerais” (contra a ditadura e por mudanças na sociedade) e as “lutas específicas” das mulheres, diferentemente das feministas francesas que tinham como principal luta o patriarcado. Este era um movimento com objetivos distintos dos que haviam movido as militantes no passado na chamada “Primeira Onda”, no final do século XIX e início do século XX, “reivindicava para as mulheres direitos políticos (votar e ser eleita), direito à educação com currículos iguais aos dos homens e direito ao trabalho remunerado com salário igual por trabalho igual (Pedro, 2012, p. 256).

O feminismo intitulado como “Segunda Onda”, adiciona na sua pauta reivindicações sobre a sexualidade com o direito ao prazer e ao corpo com direito ao aborto e contracepção. O feminismo da “segunda onda” tinha como uma das principais palavras de ordem “o pessoal é político”.

Os estudos de gênero surgiram sob forte influência do movimento feminista e conseguiram mais força no final dos anos de 1960, como decorrência de lutas sociais, especialmente nos países de capitalismo avançado, como os Estados Unidos, França, Itália e

Inglaterra. É nesse momento do feminismo da “segunda onda” que a categoria “gênero” emergiu. Contudo, é na década de 1980, na chamada “terceira onda” que “teoricamente a categoria ‘gênero’ aparece como categoria central da globalização” (Barragán et al., 2020, p. 229)

Dessa maneira, “gênero” é uma categoria analítica e política que foi forjada nos Movimentos Sociais e desenvolvida pelas estudiosas do feminismo contemporâneo com o objetivo de compreender e responder, dentro dos novos parâmetros científicos, a situação de desigualdade entre os sexos e como esta situação opera na realidade e interfere no conjunto das relações sociais. “O uso da palavra ‘gênero’, [...] tem uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito” (Pedro, 2005, p. 78). Todavia, para a autora (2005, p.80), no início do movimento feminista de “segunda onda”, a palavra gênero ainda não era utilizada. “A categoria usada na época era ‘Mulher’. Esta, pensada em contraposição à palavra ‘Homem’, considerada universal”.

Assim como, no movimento feminista, foi do interior da categoria mulheres que surgiu a categoria gênero, foi também entre as historiadoras que estavam escrevendo sobre história das mulheres que a categoria de análise “gênero” passou a ser utilizada. Estas foram inspiradas, em sua maioria, pelo texto, muitas vezes citado, de Joan Wallach Scott: “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, publicado no Brasil em 1990. Neste artigo, Joan Scott retoma a diferença entre sexo e gênero, já empregada na década de 60 por Robert Stoller; entretanto, ela o articula com a noção de poder (Pedro, 2005, p. 86).

Assim, foi na década de 1960, que os movimentos feministas e de mulheres ganharam visibilidade, nos Estados Unidos, com a liderança do trabalho de Betty Friedan, intitulado “A mística feminina”⁵⁵, publicado em 1963, e a organização, em 1966, do NOW – National Organization of Women. No movimento feminista francês, teve-se a repercussão do trabalho de Simone de Beauvoir, com sua célebre obra “O segundo Sexo”⁵⁶, publicado em 1949.

Contudo, anteriormente a essas importantes obras para a reflexão e problematizações das relações de gênero, na primeira metade do século XX, a antropóloga norte-americana Margareth Mead (1901-1978) considerada pioneira nos estudos de relações de gênero, com sua obra “Sexo e temperamento em três sociedades primitivas” (1935), alegava

⁵⁵ FRIEDAN, Betty. **Mística Feminina**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

⁵⁶ BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967; e BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, s/d.

que as sociedades humanas utilizavam a diferença sexual como justificativa na constituição dos papéis sociais. No entanto, afirmava que estes usos são diferentes em cada sociedade. Com isso, ela separava sexo de temperamento; o primeiro, considerado como um dado biológico e o segundo, definido como cultura.

Os Estudos sobre Mulher e os Estudos de Gênero ou de Relações de Gênero foram os dispositivos encontrados com o intuito de institucionalizar a reflexão fomentada pelo diálogo com o feminismo na academia brasileira (Heilborn; Sorj, 1999, p. 4). Conforme a autora, a eleição de uma ou outra destas intitulações não é ingênua nem arbitrária, e sim o oposto, refere-se às controvérsias sobre a natureza e os limites deste campo de estudos.

Na década de 1970 no Brasil, os "estudos sobre mulher" foi a nomeação mais utilizada para retratar esta nova área. A partir da década de 1980, o termo “mulher” uma categoria empírica/descritiva foi gradativamente sendo substituído pela categoria analítica “gênero”, como identificador de uma determinada área de estudos.

Para Scott (1990), o termo “gênero” passou a ser mais empregado no espaço acadêmico devido a resistência que os estudos com a questão da mulher ocasionavam na universidade, sendo ele um termo mais admissível do que “estudos de mulheres”, constituiria em algo mais neutro, visto que os estudos de mulheres significariam uma militância camuflada. Conforme afirma: “[...] o uso do termo “gênero” visa indicar a erudição e a seriedade de um trabalho porque “gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. O gênero parece integrar-se na terminologia científica das ciências sociais e, por consequência, dissociar-se da política – (pretensamente escandalosa) – do feminismo [...]” (Scott, 1990, p. 6). Logo, “tornou-se obrigatória a leitura da historiadora norte-americana Joan W. Scott, que felizmente já era respeitada nos meios acadêmicos masculinos por suas pesquisas anteriores na área de trabalho e movimentos sociais” (Rago, 1998, p. 88).

Para Rago (1998), o respaldo que tinha Scott foi extremamente importante para referendar a categoria gênero em nossas instituições tão cristalizadas. “Aos poucos, o sucesso da categoria por todo o país repercutiu vigorosamente em nossas próprias práticas, facilitando a valorização do trabalho das intelectuais feministas, nem sempre bem vistas, como sabemos” (Rago, 1998, p. 90). Para a autora, em consequência o feminismo saía do gueto e “irradiava seus fluidos mornos e positivos pela academia” e gradativamente, a cultura feminina ganhou evidência.

Histórias da vida privada, da maternidade, do aborto, do amor, da prostituição, da infância e da família, das bruxas e loucas, das fazendeiras, empresárias, enfermeiras ou empregadas domésticas, fogões e panelas invadiram a sala e o campo de observação intelectual ampliou-se consideravelmente. O mundo

acadêmico ganhava, assim, novos contornos e novas cores (Rago, 1998, p. 90).

Dessa forma, a cultura feminina passou a ganhar visibilidade no meio acadêmico, dando lugar para uma farta literatura em diversas epistemologias nas análises das relações de gênero.

Heilborn; Sorj (1999, p. 9), afirmam que o conceito de gênero pertence a uma tradição anglo-saxã. “A linha de investigação francesa jamais incorporou essa categoria, consagrando em seu lugar o termo relações sociais de sexo (*rapports sociaux de sexe*)”. Para as autoras, essa forma de assinalar a expressão tem uma evidente ascendência marxista, originária do termo relações sociais de produção. No entanto, Danièle Kergoat (2009), reitera que a noção de relações sociais foi pouco trabalhada pelas Ciências Sociais na França, com exceções dos estudos de (Godelier, 1984; Zarifian, 1997).

Conforme Kergoat, “A relação social é, em princípio, uma tensão que atravessa o campo social. Não é alguma coisa passível de reificação. Essa tensão produz certos fenômenos sociais e, em torno do que neles está em jogo, constituem-se grupos de interesses antagônicos” (Kergoat, 2009, p. 71). Para ela, trata-se, portanto do grupo social homens e do grupo social mulheres que estão em tensão permanente em torno de uma questão: o trabalho e suas divisões. No entanto, ressalta-se que não são em nada passíveis de serem confundidos com a dupla categorização biologizante machos-fêmeas. Nessa perspectiva, Heilborn; Sorj (1999), afirmam:

Em termos cognitivos esta mudança favoreceu a rejeição do determinismo biológico implícito no uso dos termos sexo ou diferença sexual e enfatizou os aspectos relacionais e culturais da construção social do feminino e masculino. Os homens passaram a ser incluídos como uma categoria empírica a ser investigada nesses estudos e uma abordagem que focaliza a estrutura social mais do que os indivíduos e seus papéis sociais foi favorecida (Heilborn; Sorj, 1999, p. 4).

Assim, Joan Scott (1990) definiu gênero como um “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Heilborn (1997, p. 1) declara que gênero é um conceito das ciências sociais que se refere à construção social do sexo. “Significa dizer que a palavra sexo designa agora no jargão da análise sociológica somente a caracterização anátomo-fisiológica dos seres humanos e a atividade sexual propriamente dita”. O conceito de gênero tem como propósito distinguir a dimensão biológica da social. O entendimento que apoia essa distinção está baseado na

concepção de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto a atributo de ser homem e ser mulher é concretizada pela cultura.

Para Donna Haraway (2004, p. 210), as teorias feministas de gênero nas suas várias versões tentam articular a especificidade da opressão das mulheres no contexto de culturas nas quais as distinções entre sexo e gênero são marcantes.

Nessa perspectiva, os estudos de gênero no Brasil se firmaram em meados do final dos anos 1970, passando a substituir o termo “mulher” na produção científica a partir dos anos 1980, conforme apontam Rago (1998), Heilborn e Sorj (1999). A consolidação do movimento feminista e de Mulheres que lutava pelo processo de redemocratização também se deu nesse período, e foi acompanhado pela inclusão de novas temáticas na agenda política. “O movimento feminista – assim como a discriminação nos movimentos sociais urbanos de temas específicos à vivência das mulheres – contribuiu para a inclusão da questão de gênero na agenda pública, como uma das desigualdades a serem superadas por um regime democrático” (Farah, 2004, p. 51).

Nesse sentido, é relevante que se faça a distinção entre política pública de gênero e políticas pública para mulher, com isso, disporemos de elementos para melhor compreender os processos discursivos que integram esse estudo, ou seja, depreenderemos que tipo de política pública é o Programa Mulheres Mil.

Assim, a diferença entre ambas se dá sobretudo, porque as políticas de gênero situam a realidade de ação nos conflitos que perpassam as relações sociais entre homens e mulheres e as desigualdades produzidas e reproduzidas culturalmente em ambos, e as políticas para mulheres estão focadas em questões específicas que atingem a mulher, e podem perpetuar o papel dela na reprodução social, visto que enfatizam o papel da mulher como mãe nas tarefas do cuidado. Conforme Bandeira (2005):

As políticas públicas, no Brasil, em geral, quando são feitas e dirigidas às mulheres não contemplam necessariamente a perspectiva de gênero. Políticas públicas de gênero são diferentes de políticas públicas para as mulheres. Estas consideram, inegavelmente, a diversidade dos processos de socialização para homens e para mulheres, cujas consequências se fazem presentes, ao longo da vida, nas relações individual e coletiva. Já as políticas públicas para as mulheres têm centralidade no feminino enquanto parte da reprodução social. Isso implica que não priorizam a importância e o significado que se estabelece no relacionamento entre os sexos [...] (Bandeira, 2005, p.47).

De tal modo, o entendimento que temos por política pública com recorte de gênero está ancorado no pensamento de Bandeira (2005) e Farah (2004, p. 51), quando dizem que são políticas que reconhecem a “diferença de gênero e, com base nesse reconhecimento,

implementam ações diferenciadas para mulheres”. Para a autora, essa categoria inclui, tanto políticas voltadas para mulheres, como as ações pioneiras do início da década 1980 quanto ações específicas para mulheres em iniciativas focadas para um público mais amplo.

Conforme declarado no início desta sessão, a inclusão da questão de gênero na política pública se deu pela ação de movimentos sociais, sobretudo com a participação de mulheres, estes movimentos estiveram constituídos em torno de duas questões: de um lado, no final dos anos 1970, na luta pela democratização e de questões atinentes “ao acesso a serviços públicos por parte da população das periferias urbanas. De outro lado, a temática de gênero ganhou visibilidade pela ação de movimentos de mulheres sobretudo da classe média que, desde o início dos anos 1980, passaram a denunciar a dominação de gênero presente na esfera privada” (Farah, 1999, p. 65). Outro fator para a inclusão de tais políticas, foi a pressão por um retorno estatal aos efeitos maléficos da globalização na América latina, que tornava imperativo que se tivesse uma nova geração de políticas e institucionalidade governamental voltada para inclusão de gênero (Guzmán, 2000).

Assim, as “bandeiras levantadas pelos movimentos sociais na constituição de uma agenda de políticas sociais demandaram por políticas públicas de gênero. Havia uma presença expressiva de mulheres, conforme afirma Souza-Lobo (2021, p. 249), “frequentemente as análises ignoraram que os principais atores nos movimentos populares eram, de fato, atrizes”. Para a autora, a constituição das mulheres como um novo sujeito coletivo ao deixar a esfera privada para atuar nos espaços públicos se confunde com a história desses movimentos sociais.

No transcurso dos anos de 1970 para os 1980, as reivindicações feitas pelos movimentos de mulheres e os movimentos sociais em seu conjunto tinham similaridade. Pleiteavam a participação e acesso a bens e serviços públicos.

No que se refere a discriminação de questões diretamente ligadas às mulheres acontecia à medida que a democratização avançava. “Ao denunciarem formas de exclusão e de dominação que atingem exclusivamente as mulheres, os movimentos reivindicam políticas de gênero” (Farah, 1999, p. 69). As reivindicações das mulheres presentes nos movimentos populares eram especialmente voltadas para questões relacionadas a reprodução social: “creches, saúde, transporte, tudo passou a ser ‘luta das mulheres’” (Souza-Lobo, 2021, p. 249). Para a autora, as mulheres eram movidas a trabalhar e lutar unicamente pelas necessidades materiais. Contudo, novos temas apareceram nos seus discursos e reivindicações como por exemplo: o da submissão e da discriminação. “A emergência das mulheres como personagens públicas eram ao mesmo tempo acompanhada da descoberta de cada uma como mulher, como corpo sexuado, como pessoa, tanto quanto cidadã” (Souza-Lobo, 2021, p. 250).

As mulheres ao saírem às ruas descobriram não somente seus direitos sociais, mas também os direitos pelos seus corpos e suas experiências. Elas começaram a colocar em questão a suposta naturalidade da relação entre homens e mulheres, percebendo que a divisão sexual do trabalho, a dupla e tripla jornada e a desigualdade não são algo imutável.

Em se tratando de políticas públicas, os movimentos de mulheres ao mesmo tempo que faziam denúncias pela exclusão e dominação que atingem tão somente as mulheres, reivindicam por políticas de gênero. Nesse período, são implantadas as primeiras políticas voltadas à mulher no Estado de São Paulo: em 1983, o primeiro Conselho Estadual da Condição Feminina - CECF, o Centro de Orientação Jurídica e Encaminhamento à Mulher (COJE), a instituição do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM), e em 1985, a primeira Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher.

No ano seguinte, em 1986 no Estado de São Paulo, foi criada a primeira Casa-Abrigo⁵⁷ do país para mulheres em situação de violência doméstica com risco de morte. A exemplo dos Conselhos Estaduais, na esfera do governo federal, em 1985, foi criado o primeiro órgão de Estado brasileiro que visava abordar os direitos das mulheres, o Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM), este não possuía poderes para executar e monitorar políticas públicas, mas tinha a competência de formular propostas de políticas para mulheres. A criação desses órgãos foram conquistas do movimento feminista de grande importância, são basilares nas ações do Estado na promoção dos direitos das mulheres no combate à violência.

No período do processo de redemocratização, o CNDM teve um papel de grande relevância durante a elaboração da Constituição Federal (CF) de 1988, colaborando para a inclusão de 80% das questões feministas no texto constitucional (Macaulay, 2006; Padjarjian, 2006). Para Souza-Lobo (2021, p.235), a chamada Constituição Cidadã foi elaborada com ampla participação da sociedade, “[...] o movimento de mulheres e feministas foi um dos grupos mais ativos e influenciou com o seu ‘lobby do batom’, conseguindo incluir na nova Carta Magna a maioria de suas reivindicações de então” (Pedro, 2012, p. 263).

As mulheres por meio de emendas populares e depoimentos individuais inseriram na CF temas fundamentais como: “o aborto, a reformulação do atendimento de saúde, a igualdade jurídica, a extensão da licença-maternidade, e o tempo polêmico da aposentadoria em limite de idade ou tempo de trabalho sempre inferior aos homens”.

⁵⁷ “A primeira casa-abrigo criada foi a “Casa da Mamãe”, em São Paulo, em 1983, vinculada à Fundação Francisca Franco e, em 1986, a COMVIDA, também em São Paulo. Mesmo tendo sido criada em 1983, a “Casa da Mamãe” somente começou o atendimento às mulheres em situação de violência doméstica em 1986”. (Albuquerque, 2011, p. 72).

Na área dos direitos trabalhistas, a nova Constituição incorporou a extensão da licença maternidade, a extensão de direitos trabalhistas a trabalhadores e trabalhadoras rurais, a ampliação de direitos das empregadas domésticas, dentre outras demandas. Na área do direito da família, passou-se a reconhecer como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. A Constituição inovou ainda ao admitir a existência de uma violência específica no âmbito doméstico, propondo a criação de mecanismos para coibi-la (Fahah, 1999, p. 4).

Essa iniciativa serviu de inspiração para que outras delegacias especializadas em delitos contra a pessoa do sexo feminino fossem criadas, assim como outras especializadas em crimes raciais e contra idosos.

Apesar disso, conforme Pasinato; Santos (2008, p. 12), houve um desencantamento das feministas com as delegacias da mulher na década de 1990, devido a sua falta de acesso às políticas de segurança pública, ocasionando o deslocamento de sua atenção para outras questões, como a criação de casas abrigo e diferentes serviços não criminais que visavam o atendimento de mulheres em situação de violência. “Contudo, as delegacias da mulher consolidaram-se como a principal política pública no enfrentamento à violência contra mulheres e atualmente são reconhecidas como a única política de extensão nacional cuja existência se deu de forma ininterrupta desde os anos 1980” (Pasinato; Santos, 2008, p. 12).

Dessa forma, as reivindicações relacionadas às questões da mulher foram encaminhadas para diversos níveis de governo, conforme competências de cada área de política pública (saúde, habitação, educação e outras). Todavia, apesar de a CF de 1988 balizar as questões da agenda de gênero para o plano legal, na década de 1990 houve uma reformulação dessa agenda, por intermédio da incorporação de novos desafios em um cenário marcado pela globalização e reestruturação produtiva e políticas de ajustes com a Reforma do Estado na agenda social, limitando a capacidade de responder demandas nessa área com a escassez de recursos, incorporando novos desafios. As diretrizes de ajustes neoliberal se contrapõem à agenda organizada anteriormente, inclinada para a democratização e construção de um Estado do Bem-Estar universalista no Brasil. Essa agenda internacional será abordada no tópico seguinte, assim como seus desdobramentos para a agenda nacional.

4.1 Navegando na agenda internacional de gênero: pautas feministas nas conferências mundiais sobre mulheres da ONU

Conforme pode-se observar nas pautas das políticas de gênero reivindicadas pelos movimentos feministas e movimento de mulheres no Brasil, o feminismo brasileiro não é

unitário, e sim heterogêneo composto de diversas correntes que demonstravam a maneira em que o feminismo era segmentado e na forma de atuação e construção de sua agenda.

Todavia, estes contribuíram demasiadamente para a promoção de políticas de igualdade de gênero em todos os setores da Federação, mediante a sua participação em todas as conferências nacionais e internacionais, que resultaram em acordos internacionais fundamentais para a largada no enfrentamento à discriminação e violência contra as mulheres.

Nesse contexto, nesta subseção pretende-se saber: como o governo brasileiro atendeu a iniciativa internacional da Organização das Nações Unidas e dos movimentos feministas nas Conferências Mundiais de Mulheres? E de que forma o feminismo em geral, e em particular o feminismo brasileiro influenciaram na implementação das recomendações da Organização das Nações Unidas - ONU nas políticas públicas de gênero no Brasil?

Raramente se evidenciam os efeitos das lutas pela igualdade de gênero e emancipação das mulheres por meio da criação de instrumentos na agenda social internacional, uma agenda que mostra um esforço normativo de diversos movimentos sociais, que se materializou em um conjunto de grandes conferências mundiais da ONU.

Apesar disso, Federici (2023), faz a crítica a este organismo internacional afirmando que a partir dos anos 1970, as Nações Unidas começaram a intervir na política feminista, por ter percebido que o feminismo poderia ser perigoso para a sua perpetuação. Por isso, desde 1975, a ONU promoveu inúmeras conferências e intervenções com o objetivo de se aproximar do movimento feminista e usar parte de sua ideologia contra as próprias feministas, contratando mulheres para integrar o processo de globalização como mão de obra barata. Dessa forma, o capital se apropria do movimento feminista via “ideologia da emancipação” por meio do trabalho. A autora ressalta que ninguém se emancipa através do trabalho em uma sociedade capitalista. “Essa cooptação do capital nos causou muito dano. Essa massificação do feminismo nos prejudicou” (Federici, 2023, p. 14).

Nessa perspectiva, a crítica feminista marxista argumenta que uma agenda de políticas para mulheres numa concepção universal de “mulher”, que não considera questões como classe, raça e colonialidade enquanto marcas centrais para o aprofundamento das variadas formas de opressão não atende as demandas de todas as mulheres, visto que não questiona tais desigualdades.

Fortalecendo tal argumento o pensamento de Gayle Rubin (1993, p.1), nos mostra que a análise das causas da opressão das mulheres serve como sustentação para definir o que deveria ser mudado para que se produzisse uma sociedade sem hierarquia baseada em gênero. Para a autora, “[...] se o sexismo é um subproduto do apetite insaciável do capitalismo pelo

lucro, então o sexismo se extinguirá com uma bem-sucedida revolução socialista [...]” (Rubin, 1993, p.1).

Sob esse olhar, em se tratando das soluções propostas para a obtenção da igualdade de gênero, a ONU passa a ser representativa de um feminismo que se identifica com a política neoliberal, absorvendo certas lutas tidas como legítimas por este tipo de feminismo liberal, que defende a liberdade individual das mulheres via Estado, acreditando que este vai garantir que esse direito não seja violado. Porém, isso acontece sem a contestação do capitalismo enquanto forma de opressão.

Nessa concepção, para o feminismo liberal a plena autonomia das mulheres vai perpassar pela incumbência do Estado regulador e por políticas públicas que garantam a igualdade entre homens e mulheres por influência das leis e perante a sociedade. Assim, os ideais deste feminismo confluem com os ideais do pensamento liberal que estrutura a ONU. Dessa maneira, é possível distinguir em diferentes fases a atuação da ONU quanto aos direitos humanos das mulheres e para a garantia destes (Tokarski *et al.*, 2020, p. 316).

Quadro 4 - Fases de atuação da ONU na temática dos direitos humanos das mulheres

Fase	Período	Marcos
1a fase	1945 a 1962	Carta das Nações Unidas (1945), criação da Comissão sobre o Status da Mulher (1946), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Civis à Mulher (1948), Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher (1953), Convenção sobre a Nacionalidade de Mulheres Casadas (1957), Convenção sobre Consentimento para o Matrimônio, Idade Mínima para Casamento e Registros de Casamentos (1962).
2a fase	1963 a 1975	Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e I Conferência Mundial da Mulher (1975).
3a fase	1976 a 1985	II Conferência Mundial da Mulher (1980), III Conferência Mundial da Mulher (1985) e Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979)
4a fase	Década de 1990	Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, Convenção de Belém do Pará (1994) e IV Conferência Mundial da Mulher (1995).
5a fase	2000 a 2015	Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (2000) e Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000).
Fase atual	2015 a 2030	Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Elaboração: Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc) do Ipea, 2021.

Destaca-se na terceira fase, que ficou conhecida como a “Década das Mulheres” (entre 1976 e 1985) declarada pela ONU, institucionalizando o enfoque das mulheres como parte do desenvolvimento, no qual aconteceram duas Conferências: a de Copenhague (1980) e a de

Nairóbi (1985), e foi aprovada a Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher - CEDAW⁵⁸, em 1979.

Na quarta fase foi um período marcado pelas várias conferências sociais, e ficou conhecida como a “Década das Conferências Mundiais da ONU”, com destaque para a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Pequim, em 1995. A quinta fase iniciou em 2000, com a utilização dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio - ODMs pelos Estados-membros da ONU.

Já a fase atual, iniciou em 2015, com a adoção dos dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS globais que compõem a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável pelos Estados-membros da organização. Estes são apoiados e coordenados pela ONU mulheres⁵⁹, e possuem o objetivo de eliminar a pobreza e promover a sustentabilidade em nível mundial, entendida como ponto fundamental para o desenvolvimento em suas diversas dimensões, conforme pode-se observar no documento dos ODS:

Construindo sobre a experiência internacional com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, ou ODM, cuja vigência se encerra em 2015, a nova Agenda de Desenvolvimento tem como desafio estruturar, de forma simultânea e equilibrada, os esforços globais em prol da erradicação da pobreza e da integração efetiva das dimensões econômica, social e ambiental do desenvolvimento sustentável. Diferentemente dos ODM, que propunham metas setoriais, a Agenda Pós-2015 deverá contar com uma perspectiva abrangente e universal, com compromissos que se apliquem tanto a países em desenvolvimento quanto aos desenvolvidos (Brasil, 2014 p. 4-5).

Desse modo, a ONU reconhece o desenvolvimento sustentável como um princípio organizador para o desenvolvimento global, no qual o progresso sustentável deve estar em direção ao empoderamento da mulher e sua participação no mundo do trabalho como condicionantes para a universalização da educação.

Assim, é a partir da criação da ONU e das Conferências Mundiais sobre Mulheres, organizadas por ela que se inicia um efetivo interesse na resposta aos problemas relacionados à mulher, com uma importante participação dos feminismos brasileiros. De acordo com Rachel Soihet (2006), estivemos presentes desde 1945 na primeira reunião articuladora da ONU, com a notável participação da sufragista brasileira Bertha Lutz (1894-1976), sendo uma das quatro mulheres dentre os 160 signatários participantes.

⁵⁸ (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women).

⁵⁹ Criada em 2010 pela Assembleia Geral da ONU, é uma Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres.

A brasileira Berta Lutz e Minerva Bernardino da República Dominicana foram as responsáveis pela inserção da “mulher” na Carta fundante da ONU, o tratado que cria a Organização das Nações Unidas, em seu preâmbulo declara: “[...] sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla [...]” (ONU, 1945, p. 2). Deste modo, sem dúvida alguma, o referido documento, é considerado o ponto de partida da luta pelos direitos das mulheres e meninas no plano internacional. “Apesar do reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres no documento fundador da organização, essa ação não foi suficiente para que os direitos das mulheres adquirissem visibilidade nos direitos humanos” (Tokarski *et al.*, 2020, p. 315).

De acordo com a autora, a criação da Comissão sobre o Status da Mulher - CSW ⁶⁰ (1936) representou o primeiro marco após a *Carta das Nações Unidas* (1945) para que os direitos das mulheres tivessem visibilidade nos direitos humanos, “incorporando à arena política internacional debates sobre os direitos econômicos, políticos e sociais das mulheres, os quais embasaram declarações e resoluções que recomendavam a construção de políticas que assegurassem esses direitos” (Tokarski *et al.*, 2020, p. 316).

A ONU, por meio da Assembleia Geral – AGNU, exerceu um papel de grande importância na constituição do marco mundial na área dos direitos civis, sociais, políticos e econômicos, com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, proclamada em 1948. A referida declaração compõe a fase inicial de atuação da ONU no âmbito dos direitos das mulheres, juntamente com a Carta das Nações Unidas e a Comissão sobre o Status da Mulher – CSW, instância concebida pelo Conselho Econômico e Social da ONU – ECOSOC, que no momento atual reúne “lideranças mundiais, governamentais, e não governamentais (ONGs), de empresas ativistas e outros parceiros e parceiras atuantes no campo da promoção da igualdade de gênero e empoderamento das mulheres” (Tokarski *et al.*, 2020, p. 311). A primeira medida em prol das mulheres, realizada pela CSW e ECOSOC, foi a Declaração para Eliminação da Discriminação contra Mulheres. Além de ter sido importante na construção da DUDH e da referida Declaração, a CSW foi responsável por organizar várias Convenções que visam a inserção da igualdade de direitos entre homens e mulheres tais como:

[...] A Convenção dos Direitos Políticos das Mulheres (1952), a Convenção sobre a Nacionalidade de Mulheres Casadas (1957) e a Convenção sobre Consentimento para o Matrimônio, Idade Mínima para Casamento e Registros

⁶⁰ Sigla em inglês, Commission on the Status of Women.

de Casamentos (1962), eventos importantes por considerarem os direitos das mulheres como direitos fundamentais (Tokarski *et al.*, 2020, p. 316).

A Comissão sobre o Status da Mulher promove encontros periódicos visando discutir a situação da mulher no mundo. A partir da sua criação, as agendas internacionais dirigidas ao desenvolvimento das condições de vida das mulheres e promoção da igualdade de gênero se ampliaram no contexto da ONU, “podendo-se falar em pelo menos seis fases de atuação, que se iniciam nos anos 1940 e seguem até o presente, com a proposta da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, operacionalizada pela adesão aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)” (Tokarski *et al.*, 2020, p. 31). Fase esta em que há uma modificação de estratégia da entidade, passando a definir metas e objetivos mensuráveis que precisariam ser alcançados pelos países signatários. O PROMIL é um programa que foi instituído com objetivo de contribuir para o alcance das Metas do Milênio da ONU promulgadas em 2000 e aprovada por 191 países, visando a erradicação da pobreza extrema, a promoção da igualdade de gênero, a autonomia das mulheres e a garantia da sustentabilidade ambiental (Brasil, 2008).

Logo, os tratados internacionais sobre os direitos da pessoa humana foram de grande importância para a o fortalecimento da democracia no Brasil, ao serem estabelecidos expressamente na Constituição Federal de 1988 – CF, conhecida como Constituição Cidadã, apontada como um símbolo na abertura da democracia e no fortalecimento dos direitos sociais e dos direitos humanos no país.

No que se refere ao âmbito brasileiro, é importante ressaltar que o princípio para a criação de um órgão que se encarrega das questões relacionadas à mulher, se deu com a participação da Bertha Lutz (fundadora da Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, posteriormente Federação Brasileira pelo Progresso Feminino) que concebeu o projeto de criação do Departamento Nacional da Mulher com funções executivas, “atribuindo-lhe funções de ministério” (Saffioti, 2013, p. 374), “a seu cargo os serviços referentes ao Trabalho Feminino, ao Lar, à Assistência à Mulher, à infância e Maternidade e à Previdência Social em todo o território da República”⁶¹. Contudo, essa autonomia que Bertha Lutz pretendia imprimir ao Departamento causou uma calorosa discussão com Carlota Pereira de Queiroz, primeira mulher a participar do corpo legislativo brasileiro, por discordar desse espírito autônomo do anteprojeto julgando ser excessivo atribuir ao referido Departamento o status de ministério (Saffioti, 2013, p. 375).

⁶¹ Projeto n. 623, Imprensa Nacional, 1937, p. 11.

Com a decretação do fechamento do Congresso Nacional em 1937, em função do Estado Novo, o projeto de criação do Departamento Nacional da Mulher de Bertha Lutz não é posto em prática. Somente quatro décadas após os esforços de Lutz, e durante a década que seguiu a Primeira Conferência Mundial sobre a Mulher em 1975 no México, Estados nacionais começaram a permitir a criação de um órgão de políticas públicas em defesa dos direitos da mulher.

Entretanto, “até a década de 1990 o Brasil não se destacou por uma posição mais progressista no tocante aos direitos das mulheres na ONU” (Sardenberg, 2018, p. 5). Conforme a autora, o regime da ditadura militar defendia a ordem patriarcal dominante, argumentando que as mulheres brasileiras acompanhariam o desenvolvimento econômico do país. De tal modo, a atuação do Brasil só começou a ter destaque nesses espaços internacionais, a partir da década de 1990 nas conferências mundiais da ONU, com uma intensa militância feminista. “[...] os feminismos brasileiros são hoje reconhecidos mundialmente como uns dos movimentos de mulheres mais diversificados, melhor articulados e mais influentes da América Latina” (Sardenberg, 2018, p. 5).

Assim, o feminismo brasileiro em geral e as ONGs feministas, tiveram uma presença marcante nesses espaços globais, atuando de forma incisiva nas conferências mundiais contribuindo para a criação e implementação de políticas públicas de gênero locais. Para Rebelo, 2017, p. 40, as políticas podem ser entendidas

[...] como sendo representativas das intenções e direções de uma organização. Por meio de documentos, a instituição estabelece as diretrizes que serão aplicadas em determinado caso, ajudando a direcionar os membros à ação coletiva. As normas informam as políticas adotadas, que, por sua vez, carregam princípios e significados morais" (Rebelo, 2017, p. 40).

Dessa forma, as diretrizes e concepções éticas presentes na política são resultado de articulações e negociações de atores e atrizes do âmbito internacional. Assim, os encarregados de fazer deliberações nos Estados são influenciados por aqueles que atuam no plano internacional nas organizações e agências especializadas, e no plano local nas organizações e disputas políticas.

À vista disso, destaca-se as quatro Conferências Mundiais sobre Mulheres: Cidade do México, 1975; Copenhague, 1980; Nairobi, 1985; Pequim, 1995. O Brasil sendo signatário dos Tratados Internacionais elaborados nessas conferências, assumiu vários compromissos e obrigações diante da comunidade internacional e nacional. Dentre estes o de produzir meios próprios no combate à discriminação e à violência. Tais conferências serviram como fórum no

qual mulheres de diversas organizações de várias partes do mundo se reuniam e debatiam com inúmeros governos na defesa de uma agenda de mudanças na política para as mulheres.

O primeiro desses tratados teve início na década de 1970, com I Conferência Mundial de Mulheres - I CMM na cidade do México, em 1975⁶², que é considerada como um divisor de águas no feminismo mundial por ser o primeiro encontro em que Estados-membros da ONU, destacaram delegações oficiais a fim de discutir nomeadamente a situação das mulheres em seus países. “Participaram da I CMM 133 delegações de países membros da ONU, sendo que 113 delas foram encabeçadas por mulheres, tendo o componente feminino representado em 73% do total de 2000 delegados” (Sardenberg, 2018, p. 10). A I CMM, contou com a ilustre presença da feminista brasileira Bertha Lutz, convidada especial da delegação brasileira, e com presença destacada pela sua participação na elaboração da Carta da ONU de 1945.

Dois documentos oficiais foram elaborados a partir da conferência do México: O Plano de Ação a ser orientador das diretrizes de governos e da comunidade internacional no decênio 1976-1985, ressaltando a total igualdade de gênero e a eliminação da discriminação por razões de gênero, a integral atuação das mulheres no desenvolvimento e maior colaboração das mulheres para a paz mundial, e paralelamente, a Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres - CEDAW, em 1979, reconhecendo a existência da desigualdade entre homens e mulheres, declarando compromissos para melhorar a situação da desigualdade em que viviam as mulheres, incluindo o acesso a uma educação igualitária, acesso adequado aos serviços de saúde, maior participação política, entre outros (Sardenberg, 2006).

A CEDAW integra o sistema internacional de proteção aos direitos humanos e estabelece que a discriminação à mulher viola os princípios de igualdade de direitos e respeito à dignidade da pessoa humana, sendo um obstáculo para a ampliação do bem-estar da sociedade e da família, dificultando o completo desenvolvimento de possibilidades das mulheres para oferecer serviços a seu país e à humanidade. A convenção define em seu artigo 1º. discriminação contra a mulher como:

[...] toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objetivo, ou resultado, prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo, exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade

⁶² A Assembleia Geral da Organizações das Nações Unidas - ONU declarou 1975 como o Ano Internacional da Mulher, e estabeleceu a década da mulher até o ano de 1985. Propôs que se intensificasse ações para a concretização da igualdade de gênero e a inserção integral da mulher em programas de desenvolvimento e na promoção da paz.

do homem e da mulher, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos campos políticos, econômico, social, cultural e civil ou qualquer outro campo (ONU, 1979).

A CEDAW foi ratificada por 189 países, incluindo o Brasil, em 1984. [...] “apesar da pretensa universalização, esse documento possui um alto número de reservas de caráter religioso, cultural e legal feitas pelos Estados-partes” (Tokarski *et al.*, 2020, p. 321).

De acordo com a autora, o Brasil foi um dos países que fez ponderações ao assiná-lo, no que se referiam aos artigos que conferiam direitos iguais para homens e mulheres na legislação relacionada ao casamento e às relações familiares; ao direito das pessoas à liberdade de movimento; e à liberdade de escolha de residência e domicílio. “Apesar das reservas, a CF/1988 reafirmou o princípio da igualdade entre homens e mulheres em seu Art. 5º, inciso I, o que foi associado, por especialistas, aos efeitos da CEDAW no território brasileiro” (Tokarski *et al.*, 2020, p. 321).

Mas, no Brasil as ações decorrentes da I CMM foram bem vistas pelos movimentos de mulheres. Em se tratando da implementação dessas recomendações, apesar de que estas tivessem influência no país, não se tinha garantia de que elas fossem firmadas em situações formais e práticas. A concretização delas decorreu bastante dos grupos feministas e de mulheres.

Em 1980, foi realizada em Copenhague (Dinamarca) a II Conferência Mundial de Mulheres - II CMM, com o lema “Educação Emprego e Saúde”, e contou com a participação de 145 representações de países-membros, além de 135 ONGs no fórum paralelo, com a finalidade de avaliar a evolução e dificuldades encontradas na implementação do Plano de Ação, mostrando que em todo o mundo mantinha um enorme desalinho entre a “igualdade legalmente reconhecida e a realidade de aplicação desses direitos” (Sardenberg, 2018, p. 11). Em outras palavras, o objetivo estabelecido para decênio 1976-1985: a plena participação das mulheres na vida social, econômica e política dos países-membros, encontrava-se longe de ser alcançado.

A assinatura de atos internacionais progressistas e inclusivos sob a perspectiva de igualdade entre os sexos pelos Estados-membros não assegurava que as mulheres conseguiriam exercer de fato estes direitos, especialmente o direito à custódia dos filhos, à nacionalidade, à posse, à propriedade e à herança (Tokarski *et al.*, 2020, p. 322).

Assim, as participantes constataram que era necessário estabelecer planos que fossem bem mais delimitados para que os objetivos pudessem ser atingidos. Nesse sentido, foi

fixado um Programa de Ação⁶³ com medidas nacionais mais robustas de direitos das mulheres para os Estados desenvolverem. No término da II CMM, foi recomendada a realização da III CMM com o objetivo de que se marcasse o fim da “Década das Nações Unidas para a Mulher”.

A III Conferência Mundial Sobre a Mulher - III CMM, foi realizada em 1985, Nairóbi no Quênia, reuniu representantes de 157 delegações de países membros e 163 ONGs. A conferência teve como objetivo analisar as ações recomendadas nas primeira e segunda conferências, e definir novas metas a partir do tema central: “estratégias orientadas ao futuro para o desenvolvimento da mulher até o ano 2000”.

Estados signatários da CEDAW e ONGs dos movimentos de mulheres encaminharam relatórios com resultados da realização e cumprimento da Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, que foram utilizados como base para o diagnóstico realizado pela III CMM e para a elaboração de estratégias de ação para os quinze anos.

Nesse período, o Brasil voltava a ser um Estado democrático de direito com o fim do regime de ditadura militar, e se comprometendo com os acordos internacionais e os Planos de ação das conferências. Apesar disso, a pressão que os movimentos de mulheres fizeram foi de grande importância para que o governo brasileiro realizasse ações nesse campo, criando em 1985 no Estado de São Paulo, a primeira delegacia da mulher e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, órgão encarregado de organizar as reivindicações das mulheres nas instituições governamentais. Conforme afirma Saffioti, (1995).

O país ainda tinha mais ranço de regime autoritário que traços de democracia, o Estado era ainda um aparelho extremamente androcêntrico e totalitário. Era muito recente a implementação de políticas públicas dirigidas a mulher como a criação dos Conselhos da Condição e dos Direitos da Mulher e das Delegacias de Polícia de Defesa da Mulher (Saffioti, 1995, p. 199).

De acordo com a autora, o Brasil foi inovador com o estabelecimento da primeira Delegacia de polícia especializada na defesa da mulher, visto que esta política viria em seguida a causar o interesse de muitos países e até mesmo a ser imitada por alguns deles. “O problemático nela consistia na capacidade de o aparato estatal apropriar-se de maneira falocêntrica de uma ideia cujo objetivo era exatamente eliminar o androcentrismo” (Saffioti, 1995, p. 199).

⁶³ “O programa de ação da segunda metade da “Década das Nações Unidas para a Mulher” está no primeiro capítulo do relatório final da II Conferência Mundial sobre as Mulheres (UN, 1980)”. (Tokarski et al., 2020, p. 322).

A IV Conferência Mundial de Mulheres – IV CMM, foi realizada em Pequim na China em 1995, conhecida como conferência de Pequim, debateu os avanços alcançados desde as conferências anteriores, como resultado da avaliação dos relatórios da CSW que mostravam que pouco se tinha avançado no que se refere a igualdade entre homens e mulheres. Ela teve um maior impacto para o fortalecimento dos feminismos brasileiros nos espaços internacionais do que as conferências anteriores, apesar de essas darem grandes contribuições para consolidação do movimento feminista no país. “[...] a Conferência de Pequim trouxe nova agenda para o campo em disputa, uma vez que, além dos direitos das mulheres definidos anteriormente, foi reivindicada a efetivação dos compromissos assumidos, por meio da implementação de políticas públicas” (Tokarski *et al.*, 2020, p. 328).

A IV CMM, foi sem dúvida a maior e a mais importante de todas as conferências realizadas, tanto pelo número de participantes que reuniu aproximadamente 50 mil pessoas, quanto pelos “avanços conceituais e programáticos que propiciou, e pela influência que continua a ter na promoção da situação da mulher” (Viotti, 1995, p. 148). De acordo com a autora, foram identificadas 12 áreas de “preocupação prioritárias”. Para alcançar esse fim, a Plataforma de Pequim estimulava que os governos, a comunidade internacional e a sociedade civil, as organizações não-governamentais e o setor privado, adotassem medidas estratégicas nas seguintes áreas críticas de especial preocupação:

[...] a crescente proporção de mulheres em situação de pobreza (fenômeno que passou a ser conhecido como a feminização da pobreza); a desigualdade no acesso à educação e à capacitação; a desigualdade no acesso aos serviços de saúde; a violência contra a mulher; os efeitos dos conflitos armados sobre a mulher; a desigualdade quanto à participação nas estruturas econômicas, nas atividades produtivas e no acesso a recursos; a desigualdade em relação à participação no poder político e nas instâncias decisórias; a insuficiência de mecanismos institucionais para a promoção do avanço da mulher; as deficiências na promoção e proteção dos direitos da mulher; o tratamento estereotipado dos temas relativos à mulher nos meios de comunicação e a desigualdade de acesso a esses meios; a desigualdade de participação nas decisões sobre o manejo dos recursos naturais e a proteção do meio ambiente; e a necessidade de proteção e promoção voltadas especificamente para os direitos da menina (Viotti, 1995, p. 148).

As doze áreas críticas de preocupação foram consideradas como principais obstáculos para o avanço das mulheres, exigindo ações concretas dos governos assim como da sociedade civil. Os frutos da Conferência são um conjunto de objetivos estratégicos com a estipulação de ações necessárias para atingi-los nessas doze áreas. “Trata-se de um guia abrangente para orientar governos e sociedade no aperfeiçoamento do marco legal, na formulação de políticas e na implementação de programas para promover a igualdade e para

evitar a discriminação” (Viotti, 1995, p. 149). Nessa lógica, o PROMIL desponta como resposta para atender demandas nos acordos firmados a partir da Conferências realizadas, e assim promover mudanças nas áreas críticas que são entraves para a igualdade de gênero.

Conforme a autora, a Plataforma de Ação da IV CMM empregou três novidades com uma enorme capacidade de transformadora na luta pelos direitos da mulher: o conceito de gênero, a noção de empoderamento e o enfoque da transversalidade, juntando-se a ênfase no enfoque da situação da mulher sob o ponto de vista de direitos.

O empoderamento foi incluído para realçar a importância do controle das mulheres sobre seu desenvolvimento, as prioridades e os processos de tomadas de decisão, nos quais o governo e a sociedade criariam condições para apoiá-las nesse processo. A transversalidade de gênero (*gender mainstreaming*) surgiu como metodologia para ações governamentais, com o intuito de realizar diagnósticos para execução de políticas públicas que considerassem necessidades de homens e mulheres, acolhendo ambos igualmente (Tokarski *et al.*, 2020, p. 329).

O ciclo de conferências ocorridas na década de 1990, de modo inclusivo a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, deu ênfase a novos elementos que foram invisibilizados, singularidades que foram evidenciadas e diversidades tiveram espaço nas reivindicações das mulheres. Nessa circunstância, as mulheres negras foram fundamentais no processo de engrandecimento da agenda global de combate ao sexismo e ao racismo (Tokarski *et al.*, 2020).

Destarte, o tensionamento feito pelas mulheres negras foi importante para a agenda específica das mulheres, assim como para desvelar os processos do racismo inscritos na constituição das questões que caracterizam os direitos humanos das mulheres ampliando para os direitos humanos das mulheres negras, além do entrelaçamento das características de gênero e raça em agendas relacionadas a demografia, desenvolvimento sustentável, segurança e paz, habitação e outras.

O Brasil participou ativamente da IV CMM, e sua participação garantiu que houve um estreitamento do diálogo entre os movimentos e o Estado, com a organização de seminários nacionais realizados em diversas regiões do país, com temas diversos.

A IV CMM teve como chefe da delegação brasileira a professora Ruth Cardoso (1930-2008), que teve uma importante participação na articulação das propostas apresentadas na defesa dos direitos das mulheres.

Dentre os pontos mais polêmicos levados para discussão na IV Conferência, estava a incorporação do conceito de gênero na Plataforma de Ação de Beijing, um conceito largamente rejeitado pelo Vaticano e por países Islâmicos [...], que também se opuseram à inclusão da questão dos direitos sexuais e reprodutivos, particularmente quanto à legalização do aborto como

um direito das mulheres. Junto ao Brasil, o Japão, os Estados Unidos e a União Europeia lutaram pela inclusão da frase “direitos sexuais das mulheres”, no entanto, as forças conservadoras lideradas pelo Vaticano se mostraram irredutíveis (Sardenberg, 2018, p. 26).

De acordo com a autora, a conquista maior que o movimento progressista juntamente com a delegação brasileira conseguiu evoluir foi em relação aos direitos reprodutivos. Porém, não conseguiram sucesso no tocante à descriminalização do aborto, com exceção do consenso quanto à orientação de que os países membros alterassem sua legislação que penalizava as mulheres que fizessem abortos ilegais.

Para Saffioti (2013, p. 382), não resta dúvida que “o movimento feminista brasileiro, dentro daqueles que se desenvolveram na mesma linha ideológica, sobretudo o liderado por Bertha Lutz – desempenhou uma força social construtiva” no despertar da consciência da mulher para os seus problemas e para todos os problemas da sociedade moderna. Para a autora, apesar de o feminismo brasileiro de qualquer tendência não ter obtido pleno êxito e ampla inserção na sociedade, introduziu em boa parcela das mulheres de libertar-se e emancipar-se por meio do trabalho fora do lar, da educação e da participação na vida social em geral.

Na linha do tempo a seguir, é possível observar alguns dos principais marcos da história de conquistas dos movimentos feministas e de mulheres no Brasil para a garantia de direitos das brasileiras.

Figura 6: Principais conquistas das mulheres ao longo da história



Elaborado pela autora, 2022

É manifesto que o Movimento Feminista se constitui como um verdadeiro marco na história de vida de muitas mulheres na conquista de direitos que lhes eram...

[...] indebitamente negados enquanto personalidade humana. Não obstante esses direitos continuarem a ser, ainda hoje, meramente abstratos para a imensa parcela da população feminina nacional, representam sempre possibilidades a serem atualizadas a qualquer momento, tornando, pois, mais simples o processo de penetração da mulher em determinadas esferas sociais na medida em que remove desse caminho obstáculos legais (Saffioti, 2013, p. 392).

Isto posto, a participação brasileira ativa e o diálogo entre Governo e sociedade civil, demais poderes do Estado e a articulação forte com o movimento de mulheres, fez-se meio eficaz para a elaboração das políticas públicas no Brasil, “que hoje incorporam a perspectiva de gênero de forma transversal, e não mais em ações pontuais”. Embora como aponta Saffioti (2013), a consecução dos direitos políticos e civis para a mulher continuam a ser, ainda hoje, puramente abstratos para a grande parte da população feminina no Brasil.

4.2 Localizando a feminização da pobreza sob o olhar dos organismos internacionais

A pobreza é compreendida como um fenômeno de dimensões múltiplas. A questão coloca-se no centro do debate acadêmico, nos governos, nas sociedades de países “desenvolvidos”, países “em desenvolvimento” e organismos internacionais. A discussão mundial sobre esse fenômeno na literatura socioeconômica é antiga e tem crescido nas últimas décadas com diversas formas de mensurar esse problema. Com o incremento da estatística, no transcorrer do século XIX, surgiram os estudos iniciais sobre esta questão: Lavinhas, (2003) e Salama; Destremau, (2001), entre outros, no qual procuravam quantificar e avaliar a natureza dos problemas sociais gerados pela sociedade capitalista no decorrer da sua expansão no século XX.

Dessa forma, o estudo sobre a pobreza em especial a pobreza feminina, mostra-se de grande importância no contexto atual. Compreender a complexidade desse fenômeno, torna-se possível criar políticas públicas que visam gerar soluções eficazes para a problemática.

Nesta subseção, avalia-se a pobreza num enfoque de gênero a partir da crítica feminista tratando-se sobre os vários conceitos de pobreza, busca-se verificar se as políticas de combate a feminização da pobreza ou sobre-representação feminina na pobreza recomendadas pelos organismos internacionais e implementadas pelo Brasil, são políticas de gênero ou são políticas que têm como foco principal mulheres pobres chefes de família? Questiona-se também

se há fatores de gênero que recaem com relevância marcante na vida das mulheres fazendo com que elas sejam mais vulneráveis em relação à pobreza?

Ressalta-se que várias questões se entremeiam no percurso dos que desenvolvem estudos sobre a mensuração da pobreza. Contudo, não é nossa intenção o aprofundamento nas abordagens e formas de mensurar tal fenômeno, e sim fazer algumas considerações com o propósito de desenvolver melhor a questão da “feminização da pobreza”.

Ao se discutir as definições de “feminização da pobreza”, é necessário ressaltar a distinção entre ela e a sobre-representação feminina da pobreza. Embora ambos sejam fenômenos correlatos, são diferentes. Enquanto a feminização da pobreza diz respeito ao aumento da pobreza no universo feminino ao longo do tempo, a sobre-representação feminina da pobreza é relativo à ratificação de uma pobreza maior entre as mulheres ou entre as famílias por elas chefiadas em um dado momento histórico (Costa *et al.*, 2005).

O Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, em 1995 declarou que “A pobreza tem cara de mulher”, isso após confirmar que de 1,3 bilhão de pessoas que vivem na pobreza, 70% eram mulheres e crianças, tal proporção é contestada⁶⁴ pela ausência de estudo científico citado no documento para documentar essa porcentagem. Ainda assim, vários estudos têm sido realizados para estudar a percepção de que a situação da pobreza entre as mulheres é maior que entre os homens.

Porém, ressalta-se que esse assunto não é um ponto pacífico entre os/as estudiosos/as da área. Dentre várias questões suscitadas, a principal apontada é a insuficiência de dados sobre desigualdades intradomiciliares, visto que grande parte dos dados existentes para se conferir o grau de pobreza assumem implicitamente uma distribuição igual de recursos entre os membros do domicílio, o que levaria a subestimar a pobreza entre as mulheres.

Nos anos 1990 o Programa das Nações Unidas – PNUD lançou o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH para aferir a situação de vida nos distintos países, ele é baseado na média aritmética simples de três indicadores relacionados: na esperança de vida ao nascer, na educação e no Produto Interno Bruto – PIB *per capita*. Anos depois, em 1997, o PNUD apresentou um novo índice, IPH – Índice de Pobreza Humana, que considera três variáveis: o percentual da população de cada país com esperança de vida inferior a 40 anos, o percentual da população adulta analfabeta e o percentual da população com falta de acesso ao serviço de saúde, água tratada e crianças abaixo do peso para a sua idade.

⁶⁴ Marcoux (1998,131).

Apesar disso, há um entendimento de que o acesso à saúde e educação, o empoderamento e a plena cidadania serão componentes importantes para mensurar de forma tangível a extensão da problemática mundial. De acordo com Melo; Bandeira (2005, p. 12), “Nos últimos anos houve uma evolução das concepções de pobreza para além da carência de renda, na direção de conceitos mais abrangentes tais como: desigualdade, exclusão social e vulnerabilidade”. Para as autoras, a desigualdade oriunda da estrutura econômica é a primeira razão da pobreza.

Na mesma direção, o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) e o Atlas da Vulnerabilidade Social (AVS) dos municípios e regiões metropolitanas brasileiras, chamam atenção para o fato de o termo “pobreza” estar perdendo sua capacidade significativa em face da percepção, que está cada vez mais generalizada, “de que o bem-estar e a qualidade de vida teriam muitos outros determinantes além da renda monetária, a saber: a disponibilidade de serviços públicos; a qualidade do meio ambiente; ou, ainda, os graus de liberdade individual e política que uma sociedade oferece” (IPEA, 2018, p. 10). Em se tratando da construção do IVS, este é resultado do desenvolvimento dos próprios indicadores construídos para o Atlas do Desenvolvimento Humano (ADH), o que determinou uma forte interlocução entre essas duas frentes de trabalho. O IVS constitui-se, portanto, em mais um produto dos indicadores do ADH, ao lado do Atlas do Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), produtos da parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

Dessa forma, várias terminologias e índices têm sido frequentemente empregados com o intuito de ampliar a compreensão das situações sociais que tradicionalmente foram definidas como de pobreza, compreendendo este fenômeno para além do enfoque da insuficiência de renda monetária.

Destarte, categorias como “vulnerabilidade social”, “necessidades básicas insatisfeitas” ou “pobreza multidimensional”, “vêm se popularizando à medida que cresce o reconhecimento de que a categoria “pobreza”, sem estar devidamente qualificada, é limitada para expressar as complexas situações de *mal-estar social*⁶⁵ a que estão sujeitas diversas populações, mundo afora” (IPEA, 2018, p. 10).

Nessa perspectiva, surgiram outras categorias analíticas para estudo da questão da pobreza, a exemplo da “exclusão”. A falta de segurança no mundo do trabalho, no emprego

⁶⁵ O mal-estar social é utilizado em “contraste com o que se convencionou chamar de bem-estar social (welfare), nos anos dourados do capitalismo europeu do século XX” (IPEA, 2018, p. 10).

e renda nutrem a pobreza e remodelam os contornos da exclusão. Ao trocar o prisma da pobreza pelo de exclusão dá-se importância para a insegurança da pessoa. A questão da exclusão acontece pelo empobrecimento das relações sociais e das redes sociais.

Helena Hirata (2001), ao problematizar as consequências da globalização sobre o emprego e a divisão sexual do trabalho, afirma que as mudanças ocorridas no contexto internacional levaram ao desenvolvimento crescente da precariedade e da informalidade, “no(s) mundo(s) do trabalho e da produção, tanto nos países do Norte como nos do Sul”. Dessa maneira, para Hirata, tanto a “Inclusão”, como a “exclusão” podem ser “considerados termos para designar a estruturação de zonas desenvolvidas e de zonas excluídas do desenvolvimento” (Hirata, 2001, p. 141).

Em se tratando da categoria “vulnerabilidade social”, esta vem sendo bastante discutida nos últimos anos. Contudo, ela não possui um único significado, conforme aponta os estudos realizados por Prowse (2003), que analisa os variados usos desta categoria em diversos artigos produzidos no Centre for Chronic Poverty, do Reino Unido. Para o referido autor, alguns trabalhos aludem à vulnerabilidade como suscetibilidade à pobreza, outros a especificam como sintoma de pobreza, e há ainda os que a entendem como um dos aspectos da pobreza (IPEA, 2018, p. 10).

Por sua vez, a categoria vulnerabilidade aponta como alguns processos sociais orientam a um acontecimento potencialmente desfavorável, como por exemplo, uma determinada incapacidade das pessoas em dar resposta e uma inadequada adaptação para uma situação nova. Para Yunes e Szymanski (2001, p. 28), a categoria vulnerabilidade foi desenvolvida na década de 1930, sendo referido como “susceptibilidade à deterioração de funcionamento diante de estresse”. Essa perspectiva resulta no reconhecimento das intrincadas interações entre as vulnerabilidades, as forças individuais, o ambiente e a existência ou não de suporte social.

A noção de vulnerabilidade é particularmente útil porque exprime várias situações: identificar grupos que estão em situação de risco social, grupos que devido a padrões comuns de conduta tem probabilidade de sofrer algum evento danoso, identifica grupos que compartilham algum atributo comum e por isso são mais propensos a problemas similares (Melo; Bandeira, 2005, p. 13).

Desta maneira, o entendimento de vulnerabilidade ficou difundido na análise social da literatura que discute a problemática da pobreza, em virtude de que a mensuração de linha de pobreza acarreta numa ótica estática de tal fenômeno, apesar de este ser dinâmico; o desemprego, por exemplo, pode afetar drasticamente os rendimentos de uma família e deixá-la em condições de vulnerabilidade diante da pobreza. “Observa-se, desta forma que toda esta

efervescência intelectual no debate da questão da pobreza tem produzido uma vasta literatura internacional sobre seu significado que incorpora outras dimensões, que vão além da definição do fenômeno e dos métodos de avaliação da extensão do problema” (Melo; Bandeira, 2005, p. 13).

À vista disso, programas sociais como o “Mulheres Mil” têm utilizado a categoria vulnerabilidade social associada a ideia de superação da pobreza e alcance da cidadania por meio da formação para o trabalho. Para Oliveira (1995), as políticas públicas sociais, ainda que atenuem as vulnerabilidades, não findam o conjunto de ações que estão situadas muito mais no campo dos direitos.

Os termos exclusão e vulnerabilidade estão bastante presentes em documentos de recomendações dos organismos internacionais e da ONU para redução da feminização da pobreza para a igualdade de gênero, a exemplo da plataforma de ação adotada na IV Conferência Mundial de Mulheres.

O fenômeno da feminização da pobreza também é apontado na plataforma da IV CMM, que chama a atenção para o aumento desproporcional do número de mulheres que vivem em condições de pobreza em relação ao de homens, especialmente nos países em desenvolvimento. “A feminização da pobreza, recentemente, começou também a ser um sério problema nos países com economia em transição, como consequência de curto prazo do processo de transformação política, econômica e social” (ONU, 1995, p. 164). Evidencia que a grande maioria das pessoas que vivem em condições inaceitáveis de pobreza são mulheres, principalmente nos países em desenvolvimento.

Conforme a declaração da IV CMM, a pobreza tem muitas causas, algumas de caráter estrutural, sendo um problema complexo e multidimensional que tem raízes tanto nacionais como internacionais em países ricos e pobres. A mesma revela que, dentre os obstáculos para fazer avançar os objetivos de igualdade, desenvolvimento e paz para todas as mulheres, encontra-se a crescente pobreza que afeta a vida da maioria da população mundial, em especial a das mulheres e crianças. A referida declaração concebe que a erradicação da pobreza deve ser:

Baseada em um crescimento econômico sustentável, no desenvolvimento social, na proteção ambiental e na justiça social, e requer a participação da mulher no processo de desenvolvimento econômico e social, oportunidades iguais e a plena participação, em condições de igualdade, de mulheres e homens, como agentes e beneficiários de um desenvolvimento sustentável orientado para o indivíduo (ONU, 1995, p. 152).

Para a Plataforma de Ação da conferência de Pequim é essencial elaborar, implementar e monitorar a participação plena das mulheres em políticas e programas “de

reforço mútuo com a perspectiva de gênero, inclusive políticas e programas de desenvolvimento em todos os níveis, que poderão fomentar o empoderamento e o avanço das mulheres” (ONU, 1995). Nessa lógica, questiona-se: quais ideologias estão por trás das políticas de desenvolvimento?

Nos anos 1970, as críticas feministas começam a se articular em torno do conceito de desenvolvimento, por promover a exclusão da mulher. “um estudo empírico realizado na África, Boserup questiona os resultados dos programas de desenvolvimento implantados nas décadas do pós-guerra, mostrando que haviam sérias implicações sobre o bem-estar e a participação das mulheres” (Barragán et al., 2020, p. 226). Para as autoras, as mulheres haviam sido incluídas nas políticas públicas até então como receptoras passivas ou como “donas do lar”, enquanto homens recebiam recursos tecnológicos, financeiros e de capacitação.

A crítica foi bem-sucedida sendo levada para a I Conferência Mundial sobre a Mulher, institucionalizando o enfoque da mulher como parte do desenvolvimento, buscando reverter a exclusão das mulheres dos variados recursos relacionados com o desenvolvimento, assim como acabar com a invisibilidade do trabalho reprodutivo e produtivo.

Contudo, tal ênfase não apontava críticas contundentes a própria noção de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a introdução do conceito “Mulheres no Desenvolvimento” (*Women in Development, WID*), tinha como objetivo incluir as mulheres como beneficiárias de programas para o desenvolvimento, e com o argumento de que a sua socialização com o trabalho do cuidado, pois seriam melhores administradoras, levando a inúmeros programas dirigidos especialmente a elas como os microcréditos e seu reconhecimento na economia solidária. Esse enfoque não questionava o consenso entre as ideologias políticas liberais (Barragán et al., 2020, p. 227).

Na segunda metade dos anos 1970, como resposta aos limites do modernismo surge outra corrente, “Mulheres e Desenvolvimento” (*Women and Development, WAD*), com suas bases no feminismo marxista e na Teoria da Dependência, e com um enfoque mais analítico que a WID. A “Mulheres e Desenvolvimento” analisa pouco as relações de gênero dentro das classes sociais, “dedicando escassa atenção à subordinação de gênero (algo que ocorre no interior do marxismo em geral) e colocando mais ênfase nas estruturas desiguais de classe e nas estruturas opressivas em nível internacional” (Barragán et al., 2020, p. 228).

Percebe-se que há um grande destaque para a questão de caráter econômico. Contudo, além desses fatores ressalta-se que a rigidez das funções que a sociedade atribui por razões de gênero e o limitado acesso da mulher ao poder, à educação, à capacitação e aos recursos produtivos, assim como novos fatores que ocasionam insegurança para as famílias,

contribuem também para a feminização da pobreza. “A falta de uma incorporação adequada da perspectiva de gênero a todas as análises econômicas e à planificação econômica, bem como de solução para as causas estruturais da pobreza, são dois fatores adicionais que contribuem para o empobrecimento das mulheres” (ONU, 1995, p. 163).

Por conseguinte, somente com o enfoque conhecido como “Gênero e Desenvolvimento” (*Gender and Development*, GAD, uma nova corrente com raízes no feminismo socialista e na crítica pós-estruturalista abordaram o anticapitalismo e antipatriarcado e “Identificaram a divisão socialmente construída entre trabalho produtivo e trabalho reprodutivo como base da opressão das mulheres, e assentaram as bases para uma economia feminista de esquerda” (Barragán et al., 2020, p. 228). Para as autoras, tal enfoque aventa que é preciso se investigar as relações de poder em todos os âmbitos sociais e transversalizar políticas de *empoderamento* das mulheres. Com isso, faz crítica à lógica predominante de que a mudança econômica por si só resultará em empoderamento para as mulheres, criticando, também as políticas de microcrédito proporcionadas, principalmente, às mulheres pobres, sem questionar a dominação masculina que muitas sofrem de seus companheiros. Assim, preconiza que para reduzir a pobreza, é preciso elaborar políticas diferenciadas de gênero.

Em se tratando da origem do termo de “feminização da pobreza”, este foi introduzido pela socióloga estadunidense Diane Pearce em artigo publicado em 1978, cujo título traduzido é: “Feminização da pobreza: mulher, trabalho e assistência social”. Ela tinha como hipótese que a pobreza estava se tornando de forma rápida um problema feminino. Assim, ela objetivou associar o processo de empobrecimento das mulheres a elevação na proporção de famílias pobres que eram chefiadas por mulheres. Conforme declara Costa et. al., (2005):

[...] com o objetivo retratar a tendência, nos Estados Unidos da América (EUA), de aumento da proporção de mulheres entre os pobres e também do crescimento do número de indivíduos em famílias chefiadas por mulher entre os pobres, ocorrido entre o início da década de 1950 e meados da década de 1970 (Costa et. al., 2005, p. 8):

Na opinião de Pearce, essas famílias são aquelas onde existe somente um adulto do sexo feminino e nenhum adulto do sexo masculino. Ela concentra sua análise nas mulheres “que vivem na pobreza pelo fato de serem mulheres, apesar de reconhecer que, existem mulheres pobres porque vivem em famílias chefiadas por homens que são pobres.” Em vista disso, a sua investigação é para saber quais são as consequências econômicas e sociais de ser mulher que conduzem à pobreza sem o apoio de um marido. Logo em seguida, foram efetuados inúmeros

trabalhos com a finalidade de investigar a existência de feminização da pobreza em outros países para além dos EUA.

Portanto, não existe uma opinião unânime acerca do significado dessa expressão. De acordo com Costa *et. al.*, (2005), pode-se chegar a seis possíveis definições do que vem a ser feminização da pobreza:

a) aumento da proporção de mulheres entre os pobres; b) aumento da proporção de pessoas em famílias chefiadas por mulheres entre os pobres; c) aumento absoluto na incidência ou na intensidade da pobreza entre as mulheres; d) aumento nos diferenciais de incidência ou de intensidade da pobreza entre mulheres e homens; e) aumento na incidência ou na intensidade da pobreza entre as pessoas de famílias chefiadas por mulheres; e f) aumento nos diferenciais de incidência ou de intensidade da pobreza entre as pessoas de famílias chefiadas por mulheres e de famílias chefiadas por homens (Costa *et. al.*, 2005, p. 15).

Conforme as autoras, dessas definições partem duas hipóteses: o aumento da proporção de mulheres entre os pobres e o aumento da proporção de pessoas em famílias chefiadas por mulheres entre os pobres, são as que deram origem ao debate sobre feminização da pobreza. De acordo com essas hipóteses, a feminização da pobreza significaria em um crescimento da proporção de mulheres entre os pobres ou crescimento da proporção de pessoas em famílias chefiadas por mulher entre os pobres.

As outras quatro hipóteses não apresentam essa sensibilidade às modificações dos aspectos demográficos da população. “Da terceira hipótese, depreende-se que um aumento da proporção de pobres entre as mulheres ou um agravamento de sua pobreza (uma redução da renda das mulheres pobres) caracterizaria a feminização da pobreza” (Costa *et. al.*, 2005, p. 16). Para as autoras, isso significaria um agravamento nos indicadores de pobreza para as mulheres.

Nessa concepção, as primeiras discussões sobre a feminização da pobreza eram intensamente direcionadas para o sentido de ocorrência de empobrecimento das famílias chefiadas por mulheres pobres, ou famílias constituídas por mulheres sem cônjuge, e por esse ângulo da provisão de renda, essas famílias estariam mais vulneráveis por contar com uma pessoa adulta provedora a menos.

A ‘feminização da pobreza’, nesse caso, seria entendida não como uma elevação absoluta ou relativa da pobreza entre as pessoas de sexo feminino, mas como o aumento de uma “dimensão feminina” da pobreza, relacionada à estrutura familiar. Esse aumento consistiria no crescimento da pobreza tanto em homens quanto em mulheres de famílias chefiadas por mulher ou em modificações nos diferenciais das medidas de pobreza entre famílias com chefia feminina e masculina (Costa *et. al.*, 2005, p. 15).

Por conseguinte, para fazer a correlação da pobreza e gênero, o método mais propagado é o do indicador das mulheres chefes de família, ou seja, é por meio deste que a

mensuração da feminização da pobreza tem sido realizada, apesar das críticas que ele tem recebido devido aos aspectos sociais relativos, visto que há uma variedade de situações familiares, e por ser uma categoria heterogênea demais, além de mudanças ocorridas nas últimas décadas no número de famílias chefiadas por mulheres pobres e não pobres. De acordo com dados do PNAD, no Brasil a maioria dos domicílios é chefiada por mulheres. Dos 75 milhões de lares, 50,8% tinham liderança feminina, o correspondente a 38,1 milhões de famílias. Já as famílias com chefia masculina somaram 36,9 milhões. As mulheres negras lideravam 21,5 milhões de lares (56,5%) e as não negras, 16,6 milhões (43,5%), no 3º trimestre de 2022 (DIEESE, 2023, p.5).

Para Melo (2005, p.9), o debate da pobreza sob a perspectiva de gênero “levanta questões específicas da vida das mulheres, que os dados estatísticos nem sempre revelam ou mesmo ocultam como o trabalho não remunerado”. Nessa perspectiva, destaca-se a categoria “cuidado” como central na exploração do trabalho não remunerado das mulheres (o trabalho de cuidado em sua grande maioria é realizado por mulheres) contribuindo para a feminização da pobreza. Por isto, esta consiste em uma categoria essencial na lógica feminista para a análise da pobreza sob a ótica de gênero.

O movimento feminista e de mulheres internacional tem realizado discussões na política mundial com a reivindicação de salário para o trabalho doméstico⁶⁶ incorporando essa mensuração aos valores das contas nacionais de cada país. Autoras como Biroli, (2014) e Federici (2019), entre outras, tem contribuído com essa discussão, ao afirmar que existe um paralelo entre as posições de desvantagem no terreno do cuidado e exclusão social. Para Biroli (2014), a desvalorização do trabalho doméstico requer uma análise cuidadosa, pois:

Ela está relacionada à divisão sexual do trabalho e arranjos familiares convencionais - a posição hierárquica da ‘dona de casa’ e o trabalho doméstico desvalorizado são faces de uma mesma moeda, mesmo quando as mulheres trabalham dentro e fora de casa. Entre as camadas mais pobres da população, porém, a permanência da mulher na posição de ‘dona de casa’ é um efeito casado das convenções de gênero e do desemprego (Biroli, 2014, p. 38).

Federici (2019, p. 17), também faz análise sobre o trabalho doméstico, criticando a divisão sexual do trabalho e o trabalho reprodutivo que é entendido primeiramente como trabalho doméstico, afirmando que “o fundamento de todo sistema político e econômico, e que

⁶⁶ O feminismo da década de 1960 nos EUA mulheres se mobilizaram reivindicando um salário pago pelo Estado para o trabalho de educar seus próprios filhos (Federici, 2019, p. 17).

a imensa quantidade de trabalho doméstico remunerado e não remunerado, realizado por mulheres dentro de casa é o que mantém o mundo em movimento”.

Nesse cenário, para Federici, o trabalho reprodutivo fortalece hierarquias inerentes à divisão sexual do trabalho e cria divisões entre as mulheres. Assim, “qualquer projeto feminista exclusivamente implicado com a discriminação sexual, sem situar a ‘feminização da pobreza’ no contexto do avanço das relações capitalistas, estará condenado à irrelevância e à cooptação” (Federici, 2019, p. 151).

Conforme a autora, a globalização tem provocado a feminização da pobreza. Federici aponta equívoco dos movimentos feministas por não terem considerado as mudanças provocadas pela reestruturação da economia mundial sobre as condições materiais das mulheres, assim como as implicações dessas mudanças nas organizações feministas. Segundo Federici, mesmo que estudos atestem o empobrecimento das mulheres pelo mundo, “poucas feministas admitem que a globalização não só provocou uma ‘feminização da pobreza’ como contribuiu para o surgimento de uma nova ordem colonial, criando novas divisões entre as mulheres — o que o feminismo deve combater” (Federici, 2019, p. 137). Para ela, até mesmo as feministas que criticam as políticas empregadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) constantemente toleram posições “reformistas que condenam a discriminação de gênero, mas mantem intacta a hegemonia mundial das relações capitalistas” (Federici, 2019, p. 137).

A autora faz uma crítica contundente ao feminismo liberal e à ONU com sua política das conferencias internacionais, visto que tais eventos promoveram uma divisão do movimento, apagando seus componentes radicais e redesenhando a agenda feminista. Para ela a atuação da ONU tem colonizado o movimento feminista afirmando que suas intervenções têm restringido o potencial revolucionário dos movimentos feministas e de mulheres, a fim de garantir que suas pautas fiquem ajustadas aos objetivos do capital internacional. “O que a ONU conseguiu foi neutralizar o movimento pela libertação das mulheres e incorporá-lo a seu programa político como uma vitrine para seu projeto de ‘democratização’” (Federici, 2019, p. 244).

A intervenção da ONU ajudou a enterrar o movimento feminista, chegando até a decapita-lo em alguns casos, por meio da cooptação de algumas de suas principais porta-vozes. O velho feminismo despenteado e peludo da década de 1960 foi substituído pelo empoderado e bem vestido feminismo dos anos 1990, que corre pelo mundo com seu *laptop*, fazendo *advocacy*, criando redes de contatos, cortejando os meios de comunicação e gastando horas e horas em discussões cujo objetivo é mudar um nome em documentos e declarações oficiais, sendo cada vez mais desconectado de qualquer movimento de massa (Federici, 2019, p. 249).

Nesse sentido, para Federici, o feminismo se tornou cúmplice de uma política internacional. Assim, a ONU não ajudou para um movimento de libertação das mulheres, pelo contrário, favoreceu sua desarticulação frente ao alargamento das relações capitalistas. Ela critica a Plataforma de Pequim da IV Conferência Mundial de Mulheres afirmando que esta é uma mistura de ilusões, evasões e de discurso duplo.

[...] No entanto, seria um erro argumentar que a soma de todas essas sugestões tenha se constituído em um esforço vão. A plataforma faz parte de uma grande maquinaria que tem tido a gigantesca tarefa (em grande parte, realizada) de transformar um movimento potencialmente subversivo em outro suficientemente domesticado, para que seja parte integral e que apoie a reestruturação neoliberal da economia internacional e sua política expansionista (Federici, 2019, p. 244).

Desse modo, afirma que por trás dessa linguagem difusa, pode-se vislumbrar alguns objetivos práticos dentre eles a redefinição da questão da pobreza como um problema de falta de capital e de aplicação inapropriada das legislações sobre propriedade. (Federici, 2019, p. 249). O “duplo discurso” do programa da ONU está no fato de para promover a emancipação da mulher faz recomendações para retirar as mulheres da pobreza, defendê-las da violência e eliminar as desigualdades de gênero. Contudo, recomenda um programa de austeridade “assassino” e com cortes nas ofertas de emprego impostos em grande parte do mundo.

Apesar disso, Federici (2019, p. 250), reconhece que houve pontos positivos decorrentes dos encontros internacionais promovidos pela ONU. Dentre eles o fato de a política feminista ter se internacionalizada. “Muitas mulheres que participaram das conferências se depararam com histórias e temáticas que não conheciam, principalmente aquelas que vinham da Europa e dos Estados Unidos”. As mulheres conquistaram um conhecimento mais amplo da política internacional e, em determinados casos, afirmaram laços políticos com grupos e redes externas a esfera da ONU. Ainda assim, ela alega que todo este desenvolvimento poderia ter acontecido sem a influência das Nações Unidas.

Nesse contexto, de prática da austeridade econômica, ou seja, uma política de ajuste da economia feita na redução dos gastos públicos com recursos limitados, é incorporada a política de focalização com o entendimento de que se deve atender de forma dirigida alguns segmentos da população pobre e com vulnerabilidade social. Porém, para Fahah (1999, p. 6), “as políticas seletivas devem ser entendidas como complementares a políticas universais de caráter redistributivo e a políticas de desenvolvimento orientadas para a superação de desigualdades estruturais”.

Para a autora, essa política de focalização incide diretamente sobre a questão de gênero, visto que as mulheres, sobretudo as mais pobres, são consideradas como um dos segmentos mais vulneráveis da população, o que justificaria a promoção dessas políticas. Fahah (1999), ressalta ainda que esse argumento é reforçado com estudos realizados na América Latina pelas políticas de ajuste, que chamam a atenção para o fenômeno da feminização da pobreza.

Nessa linha de pensamento, Federici, (2019, p. 182), argumenta que as diretrizes neoliberais que são impostas por esse modelo econômico, repercutem nos Organismos Internacionais, até mesmo na ONU, acometendo sobretudo a vida das mulheres mais pobres, resultando na chamada “feminização da pobreza”, que segundo ela tornou-se “uma categoria sociológica exemplar”. Para a autora, foram as diretrizes econômicas conduzidas pelos países ditos do “primeiro mundo” e incorporadas ao Sistema Internacional que resultaram na piora nas condições em que vivem as mulheres, “coincidindo, ironicamente, com a campanha da ONU para melhorar o *status* das mulheres” (Federici, 2019, p. 182).

Organizações como o Banco Mundial baseados nesse fenômeno de feminização da pobreza, passam a recomendar políticas de combate à pobreza. De acordo com Fahah (1999), documentos do Banco Mundial intitulado "Toward gender equality"⁶⁷, que analisa a função das políticas públicas na redução das desigualdades de gênero, propõe abertamente a focalização nas áreas de educação, saúde, serviços de extensão rural, infraestrutura rural e urbana, e em áreas como segurança, geração de emprego e renda entre outras.

Igualmente, movimentos e entidades de mulheres converteram-se na defesa dessa proposição de que as mulheres fossem seus públicos prioritários nas políticas de combate à pobreza, sendo inclusive objeto de discussão em Conferências mundiais sobre as mulheres como a de Beijing que ocorreu em 1995, tendo como resultado o documento que recomenda a elaboração de Programas que “permitam às mulheres pobres das zonas urbanas e rurais dos países em desenvolvimento ganhar a vida” (p.13), a exemplo do PROMIL que três décadas depois da referida Conferência parece atender tal recomendação, apesar de haver uma nova tendência nas agendas de políticas públicas que sugerem a dimensão de gênero incorporada por cada uma das diferentes políticas, substituindo as políticas focalizadas⁶⁸ que tem a mulher como centro principal e redução da pauperização destas.

⁶⁷ Em português: Rumo à igualdade de gênero.

⁶⁸ Para Lowi (1966), a abordagem das arenas políticas se dá com base em processos de conflito e consenso dentro das diversas áreas de política, que podem ser distinguidas conforme o seu caráter distributivo, redistributivo, coercitivo/regulatório ou constitutivo.

Todavia, olhando pelo ângulo de as mulheres estarem entre os segmentos mais atingidos pela pobreza e desemprego, Programas que focalizam as mulheres há uma possível justificativa de ser, uma vez que ela é a mais afetada com a desigualdade de gênero. “Além disto, as mulheres chefes de família (sem cônjuge) são também, por sua concentração no setor informal, mais ‘desprotegidas’ do ponto de vista trabalhista e previdenciário” (Fahah, 1999, p. 9). O embaraço é quando esses Programas com a visão do tão propagado empreendedorismo e “empoderamento”, acabam por promover a informalidade, deixando de lado a preocupação com a proteção previdenciária das mulheres para garantia plena da cidadania.

Os Programas da Políticas de combate à pobreza precisam se direcionar para âmbito integral dos quem vivem em situação de vulnerabilidade social, promovendo meios de inclusão efetiva com criação de emprego e renda, estímulo à atividade produtiva e de crédito. Nesse debate sobre focalização nas políticas com enfoque na mulher, existem diferentes abordagens e perspectivas: uma com ênfase na eficiência no qual a mulher é vista como um meio para o desenvolvimento pelo papel que desenvolve no seio familiar; e outra com destaque no direito que estabelece a mulher como sujeito

À vista disso, na agenda dos Movimentos feministas e de mulheres, desde a segunda metade da década de 1990, ganharam espaço recomendações para a incorporação da perspectiva de gênero e equidade de forma horizontal, ou seja, toda e qualquer política pública para que as problemáticas que atingem as mulheres possam ser contempladas sempre que se formular e implementar uma política pública. “Mais recentemente, fortaleceu-se a tendência de formulação de propostas de políticas públicas, passando esse espaço a se constituir em espaço privilegiado na luta pela superação da desigualdade entre mulheres e homens na sociedade brasileira” (Farah, 2004, p. 53). De acordo com a autora, essa tendência derivou especialmente do processo de democratização e das possibilidades que ele desencadeou para a promoção de políticas públicas mais inclusivas, e também a influência do feminismo internacional que buscou incorporar a perspectiva de gênero pelas políticas públicas, em encontros e conferências mundiais havendo um incremento na agenda de gênero intencionando cobrar do Estado soluções eficazes para o cruel quadro de violências de gênero.

Isto posto, para que a perspectiva de gênero fosse adotada por várias instâncias políticas brasileiras, ressalta-se a criação de dois organismos simbólicos: o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, em 1985, e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), em 2003. A criação desses dois órgãos foi do mesmo modo influenciada por uma agenda internacional, determinada pela ação da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir da Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial da Mulher realizada em 1995.

Destaca-se a importância da criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM, no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A sua criação foi uma resposta do Estado brasileiro às demandas advindas das lutas dos movimentos feministas e de mulheres ao longo das décadas, reposicionando o Estado enquanto fomentador de políticas para as mulheres brasileiras. Iremos aprofundar melhor essa questão na subseção a seguir.

4.3 Conferências nacionais: território de engendramento de políticas públicas de gênero?

Nesta subseção, faz-se uma discussão sobre a construção das Conferências nacionais de Políticas para as Mulheres - CNPM, enquanto instituição participativa, e sua importância, como local de constituição de políticas públicas, examinando o que foi proposto nelas nessa dinâmica de transformação entre os anos de 2004 a 2016, situando o contexto sócio-político no qual aconteceram as conferências, destacando o surgimento da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres e sua contribuição para a realização de tais Conferências.

Faz-se também uma abordagem sobre as quatro edições da Conferência Nacional de Política para as Mulheres, assim como os seus desdobramentos: dentre eles os Planos Nacionais de Política para as Mulheres – PNPM destacando seus Planos de Ação nas linhas de ação direcionadas ao Programa Mulheres Mil e os Anais das Conferências para ressaltar as memórias e deliberações da época sobre as políticas a serem implementadas, além dos balanços, avanços e desafios. O PNPM, é resultado das diretrizes das Conferências, sendo, portanto, norteador das políticas e ações da Secretaria Nacional de Mulheres e demais ministérios garantindo a transversalidade nas políticas. Dessa maneira, procura-se saber: quais são os efeitos das Conferências de Políticas para as Mulheres na formulação de políticas públicas para este segmento?

Conforme pode-se observar em seções anteriores, muitas reivindicações e iniciativas de política para as mulheres foram realizadas no Brasil ao longo das décadas. Apesar disso, a institucionalização da Política para as Mulheres só teve início em 2003, com a criação da Secretaria Especial de Política para as Mulheres, ligada à presidência da república, considerada uma conquista dos movimentos feministas e sociais de mulheres, apesar de estes terem reivindicado a criação de um Ministério das Mulheres com orçamento próprio. Contudo, esta só adquiriu o status de ministério com orçamento próprio no último ano do governo Lula, em 2010.

A Secretaria Especial de Políticas para Mulheres – SEPM, nasce da Secretaria do Estado dos Direitos da Mulher - SEDIM, fruto de reivindicações dos movimentos feministas de mulheres, criada em 2002 no último ano do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC, sem orçamento próprio. Ela e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM eram ligados ao Ministério da Justiça – MJ.

Contudo, a SEDIM durou pouco tempo, visto que no ano seguinte, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito Presidente da República, transformando a SEDIM em Secretaria Especial de Políticas para Mulheres – SEPM, com status de ministério, orçamento próprio, vinculada diretamente à Presidência da República, modificando o escalão das propostas e ações das políticas de gênero. O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher foi inserido na estrutura da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres passando a ter um caráter consultivo, tendo a ministra da Secretaria especial, a professora Nilcéa Freire também como presidenta do referido Conselho. No mesmo ano da criação da SEPM, o governo criou a Central de Atendimento à Mulher – o Ligue 180. Além disso, outras medidas de enfrentamento à violência contra a mulher foram geradas concomitante a criação da Secretaria, mostrando um novo modo de olhar e de se posicionar diante das questões relacionadas à mulher.

A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres - SEPM, em 2010, foi transformada em Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República – SPM, por meio da Lei nº 12.314. Assim, a titular da pasta da SPM tornou-se Ministra de Estado. “E por meio do Decreto nº 7.765, de 25 de junho de 2012, foram feitas modificações na estrutura e nos cargos que integram a SPM, o que contribuiu para o fortalecimento institucional do organismo responsável pelas políticas para as mulheres junto ao governo federal” (Brasil, 2013, p. 9).

Em 2015, no segundo mandato do governo da presidenta Dilma Rousseff, em meio a um momento político agitado com um Congresso Nacional conservador e com a economia estagnada e cortes orçamentários, efetuou-se uma reestruturação nos ministérios modificando-se a SPM incorporando a outros ministérios, passando a ser intitulado de Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos - MMIRDH. Contudo, essa nova configuração não foi impedimento para que as ações do mencionado ministério fossem realizadas.

À vista disso, a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres foi impulsionadora e articuladora de uma nova institucionalidade, representando um grande avanço para o movimento feminista no que se refere a sua luta empreendida pelo fim da desigualdade de gênero, visto que esta Secretaria em um processo contínuo de cooperação transversal com

os demais ministérios, a sociedade civil e a comunidade internacional, incluiu a questão de gênero nas políticas dos três níveis de Governo.

A partir da criação da SPM, teve-se a realização de um conjunto de conferências de políticas públicas para mulheres.

A criação da SPM, com status de ministério, para assessorar diretamente o Presidente da República, inaugura um momento novo na história do Brasil, e sua existência apresenta reflexos positivos na formulação, coordenação e articulação de políticas. A atuação da Secretaria, para promover a transversalidade das políticas para mulheres e a igualdade de gênero [...] (Brasil, 2004, p. 13).

A concepção da SPM foi de grande relevância para a realização das Conferências. Estas, são espaços de participação social e de diálogo entre o Estado e sociedade civil, são lugares ideais para o debate e proposições para as políticas públicas. Apesar de as Conferências Nacionais terem sido institucionalizadas com a Constituição de 1988, a sua origem é datada de 1941 com as primeiras conferências de Saúde e Educação e as três primeiras ocorreram no período de 1941 a 1963.

Com a sua primeira edição datada de 1941, as conferências nacionais não constituem experiência nova na história política brasileira, muito embora tenham adquirido contornos participativos e deliberativos mais nítidos a partir de 1988 e se tornado significativamente mais amplas, abrangentes, inclusivas e frequentes a partir de 2003, com o início do governo Lula (Pogrebinski; Santos, 2011, p. 262).

Houve um aumento considerável na realização de conferências nacionais em diversas áreas desde 2003. Segundo Viviane Petinell (2017, p. 621), de 1941 a 2014, foram realizadas 144 conferências em mais de 40 áreas de políticas, com a participação de aproximadamente 9 milhões de pessoas.

Dessas conferências, 34 aconteceram até 2002 e debateram cinco temas distintos, a saber, Saúde, Assistência Social, Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente e Segurança Alimentar e Nutricional. Outras 31 foram organizadas recentemente pelo primeiro governo Dilma entre 2011 e 2014 e as demais 72 aconteceram nos governos Lula (2003-2010) e discutiram, de forma inédita, 35 políticas distintas. Em suas diversas etapas presenciais e/ou virtuais, esses processos envolveram mais de 7 milhões de pessoas em todo o país (Brasil, 2016).

Além disso, a partir do primeiro governo Lula, as conferências nacionais, tornam-se participativa, deliberativa, normativa e representativa, sendo uma das principais formas de participação. De acordo com Dulce, (2011), nas últimas duas décadas, foram realizadas 80

conferências em diferentes áreas temáticas: sendo 21 na área da saúde, 20 sobre as minorias, 6 de meio ambiente, 22 sobre Estado, economia e desenvolvimento, 17 acerca da educação, cultura, assistência social e esportes e 11 sobre direitos humanos.

A literatura acadêmica aponta um conjunto importante de mudanças na forma de fazer política do governo federal, a partir da realização das Conferências, impactando sobre o Poder Legislativo (Pogrebinski *et al.* 2011), assim como considerável impacto nas políticas públicas para as minorias. Ademais, estabelecem um processo dialógico em torno da definição de uma determinada política pública (Faria; Lins, 2013).

A I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres - I CNPM foi convocada pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, por meio de Decreto s/n de 18/12/2003. Ela aconteceu em 15 a 17 de julho de 2004, em Brasília – DF, sob a coordenação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, tendo à frente a então ministra, a professora Nilcéa Freire e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, intencionando sugerir diretrizes para fundamentar o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. A referida Conferência teve como tema: "Políticas para as Mulheres: um desafio para a igualdade numa perspectiva de gênero". O PNPM, é a manifestação de inúmeras demandas da sociedade civil organizada, um documento que foi concebido a partir das diretrizes da I CNPM e também de prioridades definidas pelo governo federal.

O Presidente da República decretou o Ano da Mulher por meio da Lei n.º 10.745/2004 que afirma no Art. 1º “Fica o ano de 2004 definido como ‘Ano da Mulher’” (Presidência da República, 2003). A programação teve atividades em formatos de painéis temáticos, grupos de trabalho e plenária final.

A I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres, reuniu 1787 delegadas, e mais de 700 observadoras e convidadas. O processo de preparação abarcou de forma direta mais de 120 mil mulheres que discutiram e deliberaram, em plenárias municipais e regionais e em conferências estaduais, o quadro em que se encontrava a situação das mulheres brasileiras, visando propor diretrizes para fundamentação do I PNPM.

O número de participantes, no geral, mostrou a grande capacidade de mobilização das entidades, órgãos de governo e movimentos feministas responsáveis pela organização da CNPM. Contudo, a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres é apontada como o motivo para a expressiva participação, além de ser uma resposta do novo governo às demandas da sociedade civil organizada e movimentos sociais de mulheres e feministas.

Sobre a questão da participação social, a socióloga e cientista política Jacqueline Pitanguy (2004), em um painel durante a I CNPM, asseverou que as conferências além de delinearem diretrizes e estabelecerem escolhas de ação política, era:

[...] portanto, necessário que se realizasse um exercício cotidiano de ação pedagógica junto ao Estado e à sociedade. As Conferências Municipais e Estaduais de Políticas para as Mulheres [...], além de traçarem diretrizes e estabelecerem prioridades de ação política, são também uma ação pedagógica visando a sensibilização de interlocutores diversos para que incorporem a ideia de que os direitos das mulheres são direitos humanos e que, enquanto tal, devem ser respeitados em seu aspecto normativo e traduzidos em políticas públicas adequadas, de maneira que seja possível vivenciar no cotidiano direitos adquiridos no plano formal (Brasil, 2004, 31).

Percebe-se, na afirmação da autora, o entendimento de que a participação social é de grande importância para o alcance da cidadania de forma ampliada e obtenção de direitos civis, políticos e sociais. Assim, conforme pode-se observar ao longo desta seção, no tocante a geografia dos movimentos feministas nas lutas por direitos das mulheres, a organização das mulheres na qualidade de parte constitutiva da sociedade, e a pressão para o cumprimento de seus direitos foi essencial para a realização de conquistas de direitos a partir da realização de Conferências internacionais, assim como também para a realização da I CNPM no Brasil.

Contudo, tem-se também o entendimento de que a aquisição de direitos no plano teórico não é sinônimo de que eles serão efetivados na prática, conforme afirma Pitanguy (2004), [...] a história não é linear e que os direitos são uma conquista permanentemente ameaçada” (BRASIL, 2004, p.36). Nesse mesmo sentido, a filósofa, escritora e ativista Sueli Carneiro, que também participou de um painel da I Conferência, fala sobre os direitos das mulheres e que estes vivem constantemente ameaçados.

Creio que nós, mulheres, temos enfrentado conjunturas difíceis, tempos muito difíceis, no que diz respeito à consolidação e à manutenção dos nossos direitos, nos novos direitos que vimos conquistando, ao longo de nossa luta. Direitos que estão sempre sendo colocados em perigo, por diferentes ideologias autoritárias, fascismos, neofascismos, diferentes variações do machismo, do racismo e suas múltiplas formas de discriminação étnica e racial, pelos fundamentalismos religiosos ou econômicos, pelo neoliberalismo ou pelas globalizações (Brasil, 2004, p. 36).

Esta fala de Sueli Carneiro, na qual aborda sobre as ideologias, que constantemente colocam em risco as conquistas das mulheres, foi realizada há duas décadas, ou seja, no ano de 2004.

Nos tempos atuais, após duas décadas de efetivação da agenda progressista, cujo declínio de deu em função da crise política, social e jurídica, presenciamos no Brasil os autoritarismos se renovarem, se apropriarem de nossas conquistas, em meio a uma onda de valores ultraconservadores materializados na vitória de um governo de extrema-direita que esteve à frente do país nos anos (2018-2022), pondo fim inclusive ao processo de realização das conferências nacionais.

A relevância das conferências é materializada na fala de Maria Laura Sales Pinheiro, Secretária Adjunta da SPM, quando afirma que: “ao adotar as Conferências como instrumento de gestão, o governo valoriza ‘experiências governamentais e o acúmulo de práticas dos movimentos sociais’” (Brasil, 2004, p. 95).

Logo, a I CNPM, teve como principal objetivo sugerir diretrizes e propostas para compor a fundamentação do I PNPM. Este representou o primeiro agrupamento de políticas públicas articuladas em um plano visando a concretização dos direitos das mulheres, um compromisso do então presidente da república, firmado em uma Portaria, na qual ratificava sua promessa de garantir a inclusão das diretrizes decorrentes da Conferência para integrar as bases do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Desta maneira:

O Plano está estruturado em torno de quatro áreas estratégicas de atuação: autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; educação inclusiva e não sexista; saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; e, enfrentamento à violência contra as mulheres. Em relação a estas áreas estão contempladas as políticas e ações que devem ser desenvolvidas ou aprofundadas para que mudanças qualitativas e quantitativas se efetivem na vida das mulheres brasileiras (Brasil, 2004, p. 13).

Os eixos do PNPM definem a criação de uma Política Nacional, conforme aponta-se a seguir:

A Política Nacional para as Mulheres visa construir a igualdade e equidade de gênero, considerando todas as diversidades – raça e etnia, gerações, orientação sexual e deficiências. As mulheres são plurais, e as políticas propostas devem levar em consideração as diferenças existentes entre elas (Brasil, 2004, p. 30).

Assim, a Política Nacional para as Mulheres foi elaborada pela SPM com o objetivo de explicitar os fundamentos conceituais e políticos do enfrentamento, a desigualdade e hierarquias sexuais de gêneros, raça, etnia, e as políticas públicas que têm sido formuladas e executadas desde a sua criação em 2003.

Havia uma indicação de realização de conferência a cada três anos. Assim, a II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres – II CNPM ocorreu de 17 a 22 de agosto de 2007, em Brasília, convocada por meio de Decreto de 17 de janeiro do mesmo ano, assinado

pelo Presidente Lula em seu segundo mandato, coordenada pela Secretaria Especial de Políticas para as mulheres e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, continuando como ministra a professora Nilcéa Freire.

Considerando as etapas das Conferências municipais, estaduais e a nacional, estiveram envolvidas (195 mil) cento e noventa e cinco mil mulheres. Sendo que a etapa nacional contou com a participação de 2.800 delegadas, um aumento de mais de mil delegadas em relação a I CNPM, realizada em 2004. Além do Presidente Lula que abriu a Conferência com um discurso em que destacava a importância das conquistas alcançadas por meio do I PNPM. Esta contou também com a participação de ministras de Estado, representantes da sociedade civil, representantes internacionais.

A II CNPM, teve como tema central: Mulheres e Espaços de Poder. Conforme o Anais da Conferência, a II CNPM pautou as discussões sobre análise brasileira, a avaliação das ações e políticas propostas no I PNPM. Os 20 grupos constituídos na Conferência discutiram “Avanços e obstáculos para a institucionalização da Política Nacional para as mulheres e a efetivação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, consolidados dos Relatórios Estaduais”, discutiram, também, os Eixos do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, indicando cinco prioridades para cada eixo, debatendo a presença e atuação das mulheres nos espaços de poder.

Dessa forma, a II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, ratificou os acordos, intenções e diretrizes da Política Nacional para as Mulheres estabelecidas na I CNPM. “Reafirmando, portanto, a compreensão de que os Planos Nacionais expressam conjunturas específicas e que a política nacional é a linha mestra das diferentes ações que integram os planos nacionais” (Brasil, 2008, p. 27). Como produto dessa Conferência tem-se o II PNPM com a vigência 2013-2015, possuindo uma maior incorporação das questões de gênero em várias frentes do governo.

No II PNPM, é explicitado que a Política Nacional para as Mulheres é provida de caráter mais duradouro, e estabelece as linhas gerais sobre a qual os Planos, mais perenes e sujeitos a mudanças mais frequentes, se constroem. “Orienta-se pelos princípios de igualdade e respeito à diversidade, de equidade, de autonomia das mulheres, de laicidade do Estado, de universalidade das políticas, de justiça social, de transparência dos atos públicos e de participação e controle social” (Brasil, 2008, p. 27). Dessa forma, para materializar estes princípios, o Estado e as esferas de governo federal, estadual e municipal deverão seguir as diretrizes elencadas e detalhadas.

Novos eixos considerados estratégicos foram aprovados, com destaque para a participação das mulheres nos espaços de poder. “Dada à amplitude do próprio conceito de “poder” e da sua centralidade no âmbito das relações de gênero – que têm na desigualdade uma das suas marcas mais sensíveis e evidentes” (Brasil, 2008, p. 22), passou a ter importância na SPM.

Na avaliação sobre a institucionalização da política nacional para as mulheres e sobre a implementação do I PNPM, o Anais da II CNPM aponta avanços, insuficiências e obstáculos em diversas áreas. Dentre os vários avanços, destaca-se:

A maior incorporação da transversalidade de gênero nas políticas públicas; Crescimento da inserção da temática de gênero, raça e etnia no processo de elaboração do orçamento e planejamento do governo; Criação de novos organismos governamentais estaduais e municipais para coordenação e gerenciamento das políticas para as mulheres; Avanços no desenvolvimento de ações e políticas públicas voltadas para as mulheres negras, índias, quilombolas, ciganas, lésbicas e mulheres com deficiência; Inclusão do tema Mulheres nos espaços de poder; Apoio suprapartidário às lutas das mulheres (Brasil, 2013, p. 85).

Além desses progressos, o referido Anais também aponta conquistas no enfrentamento da violência contra as mulheres, como a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), e o desenvolvimento de uma política nacional de enfrentamento à violência contra a mulher com a formação dos juizados especiais de violência doméstica e familiar contra a mulher, rede de atendimento às mulheres em situação de violência, apoio direto através da celebração de convênios para casas-abrigo e centros de referências, formação, capacitação e educação permanente de profissionais, inclusive da Secretaria Nacional de Segurança Pública e do poder judiciário, criação da comissão tripartite para a retificação da legislação punitiva contra o aborto e encaminhamento do projeto ao Congresso Nacional;

Em se tratando da questão educacional, no Anais é destacado que houve um estímulo à elevação da escolaridade e ao enfrentamento ao analfabetismo das mulheres, implementação do recorte de gênero, raça/etnia e orientação sexual nos currículos e na capacitação de profissionais da educação. A exemplo, o Programa Mulheres Mil quando objetiva o estímulo a elevação da escolaridade das mulheres.

No tocante a questão do trabalho feminino, destacou que o aumento de crédito para as mulheres rurais, apoio a projetos de geração de trabalho e renda, Programa de Documentação da Trabalhadora Rural e o PRONAF – Mulher, Programa Pró equidade de Gênero, Programa

trabalho doméstico cidadão, além de campanha nacional de valorização e formalização do trabalho doméstico.

Destacou também avanços na política nacional de atenção integral à saúde da Mulher, o Plano integrado de enfrentamento à feminização da Aids, política de saúde com recorte de gênero e raça, política nacional de direitos sexuais e direitos reprodutivos como prioridade de governo.

Na mesma avaliação que consta no Anais, indicou como principais insuficiências a serem superadas: a não existência de organismos de políticas para as mulheres em vários governos estaduais e na maioria dos governos municipais; um orçamento escasso destinado às políticas para as mulheres; a criminalização do aborto; a baixa incorporação da transversalidade de gênero nas políticas públicas; a ausência de compartilhamento, entre mulheres e homens, das tarefas do trabalho doméstico, parental de cuidados; a fragilidade dos mecanismos institucionais de políticas para as mulheres existentes; pouco apoio nos projetos de geração de trabalho e renda, entre outras.

A III Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres – III CNPM aconteceu no período de 12 a 14 de dezembro de 2011, durante sua programação contou com a participação de mais de 200 mil mulheres nas etapas municipais, estaduais e nacional. Na III CNPM, participaram 2.125 delegadas e 200 convidadas/os nacionais e/ou internacionais. Houve uma redução no número de participantes na plenária nacional, apesar de ter mantido a ampliação local com as demais etapas. Foram aprovados documentos com objetivos, metas, linhas de ações para serem desenvolvidas com base no PPA de 2013 a 2015.

Convocada pela Presidenta Dilma Rousseff, por meio do Decreto Presidencial de 15 de março de 2011, essa CNPM teve como objetivo discutir e elaborar políticas públicas direcionadas para a construção da igualdade, visando o fortalecimento da autonomia econômica, cultural e política das mulheres, a fim de contribuir para a erradicação da extrema pobreza e para a prática da cidadania das mulheres. O tema dessa terceira edição foi: “Autonomia e Igualdade para as Mulheres”.

A III CNPM assume a posição pelo fortalecimento da Política Nacional para Mulheres, e foi aprovada em 2004 na I Conferência, referendada em 2007 na II Conferência. De acordo com o Anais da III CNPM, “Durante a Conferência, foram aprovadas 91 resoluções a partir das propostas advindas dos grupos de trabalho e votadas em plenária, como orientação para a Política Nacional para as Mulheres [...]” (Brasil, 2011, p. 6).

Da mesma maneira que os Planos anteriores, a elaboração do III PNPM se deu por meio de um amplo e participativo processo. “Partiu-se das determinações constantes nas

resoluções de caráter geral da III Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, bem como das demais resoluções aprovadas” (Brasil, 2013, p. 11).

O III Plano Nacional de Políticas para Mulheres teve a vigência de (2013-2015). Ressalta-se que 2013 foi o ano em que a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres – SPM completou dez anos de existência e período em que o referido Plano estava às vésperas de completar também a sua primeira década de existência.

No mandato da Dilma Rousseff, primeira mulher presidenta do Brasil, o Plano de Políticas para as Mulheres tornou-se um instrumento ainda mais importante, visto que, em seu governo, a Secretaria de Políticas para as Mulheres assumiu um protagonismo maior e liderança como reafirmado na fala da presidenta durante a III Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres que consta no Anais da III CNPM, na qual diz: “Eu tenho o compromisso inabalável – e reafirmo aqui – de aprofundar as políticas de igualdade de gênero no nosso país. Essa, vocês sabem, é uma caminhada de muitos obstáculos e desafios, mas nós estamos avançando, e vamos continuar avançando porque não seguimos sozinhas” (Brasil, 2013, p. 11).

O III CNPM, reafirma os princípios orientadores da Política Nacional para as Mulheres e no III PNPM é ressaltado a importância da gestão da transversalidade, mostrando que é possível se reorganizar todas as políticas públicas e as instituições para poder incorporar a perspectiva de gênero. Nesse sentido, é discutido a questão da responsabilidade compartilhada, chamando atenção que não compete somente ao organismo de políticas para as mulheres viabilizar a promoção da igualdade de gênero, mas integralmente os organismos dos três níveis federativos. O PNPM foi assumido em parceria com os ministérios membros do Comitê de Monitoramento do PNPM e acordado com a Casa Civil por meio de Decreto⁶⁹. E o grande avanço no que se refere a perspectiva institucional se deu com a sua articulação com o Plano Plurianual PPA e as agendas transversais, conforme aponta o texto base da IV CNPM⁷⁰:

O grande avanço da gestão foi a sua articulação com o Plano Plurianual 2013-2015 e as Agendas Transversais. Dessa articulação elaborada em parceria com o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão decorreu a construção da Agenda Transversal que reúne o conjunto de compromissos do governo para garantir direitos públicos aos diversos grupos sociais vulneráveis, visando à redução das desigualdades. Por meio das Agendas Transversais é possível fazer um balanço das políticas do governo federal para Mulheres, Juventude, Igualdade Racial, Populações LGBT e de Rua, Criança e Adolescente, Idosos, Deficientes e Povos Indígenas (Brasil, 2015, p. 13).

⁶⁹ Decreto 7959, de 13 de março de 2013.

⁷⁰ Disponível em: http://conselhos.social.mg.gov.br/cem/images/conferencias/texto_base_ago.pdf. Acessado em 11 set 2023.

Sendo assim, o III PNPM “é implementado com base na transversalidade, tanto do ponto de vista horizontal (entre os ministérios) quanto do vertical (porque ele responde nos níveis estadual, distrital e municipal às conferências realizadas nesses âmbitos e também porque precisa da parceria dos governos estaduais, distrital e municipais para melhores resultados).” (Brasil, 2013, p. 12). Assim, a transversalidade faz com que se possa abordar problemas de várias dimensões de modo intersetorial e de forma combinada, dividindo responsabilidades. E a SPM se encarrega do papel de coordenação horizontal e articuladora dos órgãos com a incumbência de acompanhar e avaliar os resultados.

Ao longo do PNPM, existem algumas metas que possuem ações que são implementadas diretamente pela SPM e outras implementadas por diversos outros órgãos governamentais, cabendo a cada um destes a sua execução. Ressalta-se que algumas das metas do PNPM já constam no Plano Plurianual (2012 – 2015)⁷¹.

Vamos nos deter na análise do primeiro capítulo: “Igualdade no mundo do trabalho e autonomia econômica”, a temática deste está relacionada a análise que se faz no objeto desta tese. Assim, faz-se um exame do citado capítulo do PNPM e suas linhas de ações, relacionando-as aos objetivos e metas existentes no PPA⁷² nas suas agendas transversais, que no âmbito do MEC no que se refere a Educação Profissional e Tecnológica dentre as metas estabelecidas visa: “Ampliar a oferta de cursos de educação profissional articulados com a elevação da escolaridade para mulheres em situação de vulnerabilidade social, atendendo a 100 mil mulheres”. E no âmbito da SPM e ministérios parceiros, no tocante à Política para as Mulheres: Promoção da Autonomia e Enfrentamento à Violência, dentre a várias metas para essa área o PPA estabelece: “Capacitar 20.000 mulheres urbanas, do campo e da floresta para inserção no mercado de trabalho”, assim como: “Inscrever a temática de gênero nas políticas de combate à pobreza, com foco em ações voltadas para a inserção das mulheres pobres/extremamente pobres no mercado de trabalho e no sistema produtivo” (Brasil, 2015, p. 311).

No III PNPM, é destacado a importância da autonomia econômica e a igualdade entre mulheres e homens no mundo do trabalho. Estas devem estar “fundamentadas em ações específicas que visam a eliminação da desigual divisão sexual do trabalho, com ênfase na

⁷¹ O PPA 2012-2015 está organizado em quatro tomos, e apresenta para cada Programa Temático, a situação dos Indicadores, Objetivos e Metas, além da execução financeira das ações orçamentárias vinculadas às Iniciativas.

⁷² Anexo 1 (Programas Temáticos). Disponível em: https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/ppas-anteriores/ppa-2012-2015/lei-ppa-2012-2015/151117_anexo_i_2012-2015.pdf. Acessado em: 11 de setembro de 2023.

erradicação da pobreza e na garantia de participação das mulheres no desenvolvimento do Brasil” (Brasil, 2013, p. 14).

No PNPM, há duas linhas de ação referentes ao PROMIL – a ação 1.1, e a ação 1.4 e:

1.1 Promoção da inserção e da permanência das mulheres em relações formais de trabalho não discriminatórias em razão de sexo, origem, raça, etnia, classe social, idade, orientação sexual, identidade de gênero ou deficiência, com igualdade de rendimentos e fomento à ascensão e à permanência em cargos de direção. 1.4. Estímulo à capacitação profissional de mulheres e a sua inserção em ocupações que não reforcem a divisão sexual do trabalho (Brasil, 2013, p. 15).

Para cada uma dessas linhas do PNPM tem um plano de ação. Vale ressaltar que as referidas linhas de ação estão incorporadas como meta do objetivo de número: 0931 do PPA, no capítulo que trata da “Política para as Mulheres: Promoção da Autonomia e Enfrentamento à Violência”:

Promover autonomia econômica das mulheres urbanas, do campo e da floresta considerando as desigualdades entre mulheres e homens, as desigualdades de classe e raça, desenvolvendo ações específicas e exclusivas e contribuindo para a modificação da desigual divisão sexual do trabalho, com ênfase nas políticas de erradicação da pobreza e na garantia da participação das mulheres no desenvolvimento do país (Brasil, 2014, p. 376).

Evidencia-se que na análise situacional do objetivo 0931 do PPA, é destacado que dentre as ações estratégicas para promover a autonomia econômica das mulheres, foi realizado um trabalho com Estados e Municípios no intuito de “fortalecer a temática nas políticas públicas locais e reforçar o espaço dos organismos de políticas para as mulheres, sobretudo por meio do apoio técnico e financeiro a iniciativas locais e regionais destinadas à formação e qualificação profissional em carreiras não tradicionalmente femininas” (Brasil, 2014, p. 376). Algo que consideramos de grande importância para que uma política pública possa ter êxito. Contudo, esta é uma ação que não foi observada no que se refere ao Programa Mulheres Mil, sobretudo no que se refere a qualificação profissional para uma formação em “carreiras não tradicionalmente femininas”, tendo em vista que os cursos ofertados em grande parte são voltados para ocupações tradicionalmente ligadas aos cuidados e serviços domésticos.

Dentro das ações a serem desenvolvidas nessa temática, o Programa Mulheres Mil é citado diretamente duas vezes como meio para alcançar o objetivo de ampliar a participação e a permanência das mulheres no mundo do trabalho e sua autonomia econômica, como se pode observar nas metas: “D”. Atender 180 mil mulheres em cursos de profissionalização e elevação

de escolaridade em processos e programas distintos e descentralizados (inclusive Mulheres Mil). “E”. Capacitar 100 mil mulheres até 2014 (Mulheres Mil)” (Brasil, 2013, p. 15).

Nessa perspectiva, o III PNPM aborda o enfrentamento, a vulnerabilidade social, ressaltando que há ainda um quadro de desigualdade entre mulheres e homens para o qual a III CNPM e o III PNPM dedicam suas resoluções e ações.

Para o cumprimento das duas metas citadas, o PNPM apresenta duas linhas de ação referente ao PROMIL – a ação 1.3 e a ação 1.4:

1.3. Ampliação da oferta de equipamentos públicos e de políticas que favoreçam o aumento do tempo disponível das mulheres, promovendo a sua autonomia, inclusive para a sua inserção no mercado de trabalho. **1.4.** Estímulo à capacitação profissional de mulheres e a sua inserção em ocupações que não reforcem a divisão sexual do trabalho” (Brasil, 2013, p. 15) (grifos nossos).

Verifica-se na linha de ação 1.4, a preocupação para que a formação da mulher no que se refere a sua inserção em ocupações, no sentido de que a prática de atividades não esteja limitada na divisão sexual do trabalho. O que reforça a nossa preocupação a questão no PROMIL, visto que tal prática enfatiza as desigualdades de gênero.

O III PNPM, apresenta um Plano de Ação com linhas de ação direcionadas ao Programa Mulheres Mil contendo: ações, órgão responsável, parceiros a realizar tais ações:

1.1.1. Ampliar a oferta de cursos de profissionalização articulados com o aumento da escolaridade, especialmente para mulheres em situação de vulnerabilidade social (Mulheres Mil). **1.1.2.** Fortalecer a participação das mulheres nos programas e iniciativas de capacitação profissional, voltados especialmente para o ensino técnico-profissionalizante (Pronatec e outros) (Brasil, 2013, p. 16).

Essa linha de ação do PNPM, também está presente nos objetivos do PPA, na meta que prevê capacitar 20.000 mulheres urbanas, do campo e da floresta para inserção no mercado de trabalho propondo “inscrever a temática de gênero nas políticas de combate à pobreza, com foco em ações voltadas para a inserção das mulheres pobres/extremamente pobres no mercado de trabalho e no sistema produtivo” (Brasil, 2014, p. 379).

A linha de ação 1.1.1. tem como responsável o Ministério da Educação – MEC, como parceiros a Secretaria de Políticas para as Mulheres - SPM e a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, já a linha de ação 1.1.2. está sob a responsabilidade de três ministérios: o Ministério da Educação, o Ministério de Desenvolvimento Social - MDS, SPM e como parceiros o Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, a Secretaria Nacional de

Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Estes compartilham responsabilidades no III PNPM para realização de tais ações. Conforme mostra quadro a seguir:

Quadro 5 – Linha de Ação III PNPM

Ações	Órgão responsável	Parceiros	PPA Objetivo/Meta ou Iniciativa
1.1.1. Ampliar a oferta de cursos de profissionalização articulados com o aumento da escolaridade, especialmente para mulheres em situação de vulnerabilidade social (Mulheres Mil).	MEC	SPM, Seppir	0588/02B3
1.1.2. Fortalecer a participação das mulheres nos programas e iniciativas de capacitação profissional, voltados especialmente para o ensino técnico-profissionalizante (Pronatec e outros).	MEC, MDS, SPM	MTE, Seppir	0582/02A2

Quadro elaborado pela SPM no III PNPM, 2022.

Na análise situacional do objetivo de número 0588 do PPA, que visa ofertar vagas de educação profissional para jovens e adultos articulada com a elevação de escolaridade e realização de processos de reconhecimento de saberes e certificação profissional, o PROMIL é destacado como um dos programas que buscam:

[...] promover o acesso à educação, independentemente de idade e com respeito às diferenças culturais e modos de vida e especificidades em termos de aprendizagem, destacam-se o Programa Mulheres Mil, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano) e a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC (Brasil, 2014, p. 532).

No que se refere as metas desse capítulo do Plano, o Programa Mulheres Mil é contemplado nas metas “D” e “E”:

D. Ampliar a oferta de cursos de profissionalização articulados com elevação de escolaridade, especialmente para mulheres em situação de vulnerabilidade social, atendendo à 100 mil mulheres. **E.** Ampliar a oferta em até 8 milhões de vagas para a educação profissional e tecnológica, com a concessão de até 4 milhões de bolsas a estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos/os, trabalhadoras/es e beneficiárias/os dos programas federais de transferência de renda (Brasil, 2013, p. 16).

A linha de ação 2.5. que propõe a “Ampliação do acesso e da permanência na educação de mulheres com baixa escolaridade” também está entre os objetivos do Programa Mulheres Mil, que no Plano de Ação enfatiza “Ampliar a oferta de cursos de profissionalização articulados com elevação de escolaridade, especialmente para mulheres em situação de vulnerabilidade social, atendendo a 100 mil mulheres” (Brasil, 2013, p. 16).

Essas linhas de ação do PNPM estão contempladas no objetivo 0582 que dialoga com o objetivo 0588, pois ele visa contemplar iniciativas que compõem o Pronatec, e sua expansão da Rede Federal, Bolsa-Formação, Programa Brasil Profissionalizado, Rede e-Tec, e

Acordo de Gratuidade com Serviços Nacionais de Aprendizagem – Sistema “S”. Na análise situacional do referido objetivo, é registrado que a partir de 2013, o Programa Mulheres Mil e o Proeja passaram a ser executados no âmbito do Pronatec Bolsa-Formação.

Na análise Situacional da Meta para alcançar tal objetivo, o PPA discorre sobre os objetivos do Programa Mulheres Mil afirmando que ele tem entre estes oferecer cursos de educação profissional a mulheres em situação de vulnerabilidade social, em consonância com a política de inclusão social e de igualdade de gênero. Destaca alguns dados referentes ao Programa declarando que ele foi estendido para novos campi dos Institutos Federais, desde 2011, e que atendeu a mais de 38 mil mulheres, sendo que 40% são da região Nordeste. “Somente em 2013, foram quase 19 mil mulheres atendidas. O Programa Mulheres Mil foi incorporado à Bolsa-Formação, como forma de viabilizar a ampliação da oferta, uma vez que o seu público-alvo está diretamente relacionado com o público prioritário do Pronatec, sobretudo o Pronatec Brasil Sem Miséria” (Brasil, 2013, p. 529).

No segundo capítulo do PNPM, intitulado: “Educação para igualdade e cidadania”, o Programa Mulheres Mil, também é contemplado. Registra-se a importância da educação para consolidação do exercício de direitos e para construção da autonomia individual e coletiva, e para o desenvolvimento econômico e social do mundo moderno, esta constatação está presente nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas. Ele cita as Conferências mundiais e a “atenção dedicada à educação das meninas e às diferenças entre as relações de gênero” (Brasil, 2013, p. 22).

No quinto capítulo, “Enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres”, tem como um dos seus objetivos “Garantir a inserção das mulheres em situação de violência nos programas sociais nas três esferas de governo, de forma a fomentar sua independência e autonomia”. E na linha de ação 4.3. intitulada “Fortalecimento da segurança cidadã e acesso à justiça às mulheres em situação de violência”, a ação 4.3.4. que visa “Capacitar as mulheres em situação de prisão para a inserção no mundo do trabalho”, também está presente nos objetivos do PROMIL no que concerne cursos de educação profissional em unidades prisionais femininas. Assim como também na Linha de ação 4.5. “Promoção da autonomia das mulheres em situação de violência e a ampliação de seus direitos”, com as ações:

4.5.1. Incentivar o atendimento prioritário das mulheres em situação de violência nos programas de qualificação social e profissional. 4.5.3. Articular a inserção das mulheres em situação de violência nos Programas Sociais das três esferas do governo com destaque para a inserção no mundo do trabalho, geração de renda, economia solidária, capacitação profissional e acesso a equipamentos sociais (Brasil, 2013, p. 49).

Além disso, o III PNPM, possui um capítulo que discute a gestão e monitoramento deste e sua prestação de contas, consta nos relatórios anuais de avaliação do PPA concernente aos anos base: 2012, 2013, 2014 e 2015.

No que se refere a IV Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres – IV CNPM, esta aconteceu de 10 a 13 de maio de 2016, em Brasília, no Centro de Convenções Ulysses Guimarães com o tema “Mais Direitos, Participação e Poder para as Mulheres”. De acordo com os dados do Relatório Final⁷³ da IV CNPM, durante o processo conferencial, mais de 154 mil pessoas estiveram mobilizadas no processo preparatório desde julho de 2015, em mais de 2.500 municípios, nas diversas etapas, 2.884 delegadas inscritas na etapa nacional, além de 403 convidadas, observadoras e outros participantes. A Conferência aprovou 43 propostas e 18 moções.

Vale ressaltar que a IV CNPM aconteceu em meio ao processo de “Impeachment” da presidenta Dilma que na abertura da Conferência em sua fala destacou a conjuntura declarando se sentir fortalecida com o apoio, e a resistência manifestada pela plateia, que se manifestavam contrárias a qualquer retrocesso, conforme pode-se observar no Relatório Final da IV CNPM:

Eu não poderia estar em um lugar melhor do que este. Um lugar em que eu sinto a energia de vocês, sinto o acolhimento de vocês e sinto essa imensa capacidade de luta, de resistência e a determinação das mulheres brasileiras [...] A história ainda vai dizer quanto de violência contra a mulher, quanto de preconceito contra a mulher tem nesse processo de impeachment golpista. Nós sabemos que um dos componentes desse processo tem sempre uma base no fato de eu ser a primeira presidenta eleita pelo voto popular, a primeira presidenta eleita do Brasil (Brasil, 2016, p. 11).

Na ocasião, foi aprovada e divulgada na Plenária Final a “Carta das Mulheres ao Povo Brasileiro” repudiando o afastamento da primeira mulher presidenta da República brasileira conforme pode-se observar em trecho da carta que consta no Relatório da IV VNPM: “[...] nos dirigimos ao povo brasileiro para expressar nosso repúdio veemente ao golpe de Estado que pretende interromper o mandato da primeira e única mulher que venceu duas eleições presidenciais e tem, até o ano de 2018, o direito e a legitimidade de exercer o comando da Nação [...]” (Brasil, 2016, p. 40).

⁷³Disponível

https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Mulheres_IV/relatorio%20final%20-%20iv%20conferencia%20nacional%20de%20politicas%20para%20as%20mulheres.pdf Acessado em: 11 set 2023.

Nesse sentido, ressalta-se a influência do cenário político com a admissibilidade do afastamento da presidenta Dilma nos debates ocorridos na Conferência Nacional. Apesar de a IV CNPM acontecer em meio a um contexto político conturbado, as mulheres participantes como delegadas aprovaram propostas que exigiam a continuidade das conquistas nas políticas públicas de proteção e de direitos.

Quatro eixos temáticos embasaram as discussões: Contribuição dos conselhos dos direitos da mulher e dos movimentos feministas e de mulheres para efetivação da igualdade de direitos e oportunidades; Estruturas institucionais e políticas públicas desenvolvidas para as mulheres no âmbito municipal, estadual e federal; Sistema político com participação das mulheres e igualdade; e Sistema Nacional de Políticas para as Mulheres.

As propostas debatidas e aprovadas na IV CNPM contém importantes diretrizes e provocações para o aprofundamento e efetivação da igualdade de direitos e possibilidades para as mulheres brasileiras. No entanto, é importante ressaltar que devido ao cenário político no país com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff do cargo em 12 de maio de 2016, data que coincidiu com os últimos dias da IV CNPM, fez com que não houvesse a publicação dos Anais da Conferência e, conseqüentemente, não foi elaborado um Plano Nacional de Políticas para as Mulheres resultante dessa Conferência igualmente como foi produzido nas edições anteriores, existindo apenas um Relatório Final da IV Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres.

Dentre as propostas aprovadas com base da IV CNPM, incluem-se: universalizar o acesso das mulheres aos serviços de enfrentamento à violência; contribuir para que se torne Lei a criminalização dos assassinatos por ódio contra gays, lésbicas, trans, raciais e tantos outros decorrentes de uma estrutura patriarcal que discrimina, humilha e mata; Incluir as mulheres nos espaços de poder e garantir a aplicação do fundo partidário para a formação de mulheres na política; A criação de um fundo para garantir o Sistema Nacional de Políticas para as Mulheres, nos moldes do Sistema Único de Saúde - SUS, que defina atribuições da União, dos Estados e municípios em relação ao direito de mulheres; A criação de um Sistema Nacional de Políticas para as Mulheres; O fortalecimento dos organismos governamentais de políticas para as mulheres e dos movimentos feministas e de mulheres nos estados e municípios; A reserva de recursos para ações específicas relacionadas à diversidade, contemplando mulheres negras, indígenas, quilombolas, de matriz africana, ciganas, de comunidades e povos tradicionais, de terreiro, do campo, das águas, da floresta, lésbicas, transexuais, travestis, egressas do sistema prisional, com deficiência e com mobilidade reduzida (Texto Base da IV CNPM, 2015).

Ressalta-se a relevância da inclusão da perspectiva étnico-racial nas propostas da IV CNPM, visto que desconstrói a visão de que há um único modelo de mulher, pois as mulheres são múltiplas e diversas. Assim, o estabelecimento das diferenças é particular para cada marcador social: classe, raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, geração, religiosidade, regionalidade, entre outras. Para tanto, as pautas levadas e discutidas na IV CNPM eram relacionadas tanto às questões dos direitos das mulheres, quanto às questões da diversidade existente entre elas.

O Relatório do Texto Base da IV CNPM foi elaborado por muitas mãos, evidenciando a diversidade de pautas discutidas na Conferência, que realizou discussões acerca de questões econômica, cultural e política. O Texto Base elenca políticas de gênero coordenadas pela SPM que causaram impactos na vida das mulheres, ressaltando que estas são reivindicações históricas do movimento de mulheres e feministas que ao longo dos governos Lula e Dilma foram concretizadas. A exemplo da criação da Lei n. 11.340 de 7/8/2006 - Lei Maria da Penha, para combater a violência contra as mulheres, a aprovação da PEC das trabalhadoras domésticas que passou a vigorar em 2013, tornando-se Lei em 2015; o avanço na construção de creches e o enfrentamento à violência contra as mulheres, sanção à Lei do Feminicídio, que altera o Código Penal (Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015); a decisão do Supremo Tribunal Federal - STF de que grávidas de fetos sem cérebro poderão optar por interromper a gestação com assistência médica; a Resolução n. 175, de 14 de maio de 2013, do Conselho Nacional de Justiça - CNJ que aprovou o registro em todos os cartórios do Brasil de que não poderão mais recusar a celebração de casamentos civis de casais do mesmo sexo ou deixar de converter em casamento a união estável homoafetiva, entre outras (Texto Base da IV CNPM, 2015, p. 15).

Após o afastamento da presidenta Dilma, assume o vice como presidente interino Michel Temer, que tem como primeira Medida Provisória⁷⁴ a reforma ministerial, reduz de 32 para 23 o número de ministérios. Dentre os extintos estavam o das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Estas questões passaram para o Ministério da Justiça e Cidadania.

No que diz respeito a V Conferência Nacional de Políticas para Mulheres – V CNPM, esta foi convocada por Decreto⁷⁵ do presidente permanente Michel Temer após o

⁷⁴ (MP 726/2016).

⁷⁵ Decreto Nº. 9.585 de 27 de novembro de 2018.

“*impeachment*”.⁷⁶ O período da Conferência foi estabelecido pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher por meio de Resolução⁷⁷ publicado no Diário Oficial, para os dias de 24 a 27 de novembro de 2020, em Brasília, Distrito Federal.

A V CNPM teria como tema: “Garantias e avanço dos Direitos das Mulheres: Democracia, Respeito, Diversidade e Autonomia”, dividido em três eixos temáticos, como constava no Texto Base, a saber:

I A Política Nacional para as Mulheres: Avanços e desafios e o papel do Estado na gestão das políticas para as mulheres; II O Sistema Nacional de Políticas para as Mulheres: Propostas de Estrutura, interrelações, instrumentos de gestão, recursos, política nacional de formação, estratégias de institucionalização, regulamentação e implementação do Sistema; III Políticas Públicas Temáticas para as Mulheres: Avanços e desafios e enfrentamento às violências, saúde integral, trabalho, autonomia econômica, participação nos espaços de poder e decisão, educação para a igualdade e diversidade (Brasil, 2021, p. 10).

A V CNPM, seria realizada em 2020, mas foi adiada para 2021. Devido a pandemia de Covid-19, foi novamente adiada (Resolução nº. 1 de 5 de julho de 2019).

De acordo com a SPM, já no terceiro mandato do presidente Lula, a V CNPM está prevista para ser realizada em 2025. Assim, o Ministério das Mulheres e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher lançaram um Mapa Colaborativo das Mulheres Brasileiras via formulário eletrônico, com o objetivo de mapear grupos, coletivos, entidades, movimentos, redes e organizações de mulheres e/ou feministas que atuam pela garantia dos direitos das mulheres, a fim de que possam participar do processo da V CNPM.

Posto isto, as conferências realizadas em 2004, 2007 e 2011 estruturaram uma política de igualdade para as mulheres brasileiras que se materializou nos Planos Nacionais I, II e III de Políticas para as Mulheres - PNPM. Estes representam o resultado de lutas dos movimentos de mulheres e feministas.

A promoção das referidas conferências foi extremamente proveitosa para as mulheres brasileiras, pois viabilizaram que inúmeras mulheres de vários municípios do Brasil pudessem se unir para expor e debater sobre suas dificuldades. As quatro conferências estruturaram ações do conjunto de demandas reivindicadas e inseridas nas políticas públicas a partir do critério da transversalidade de gênero, raça e etnia somente nos governos Lula e Dilma para o enfrentamento das desigualdades de gênero.

⁷⁶ Atualmente o motivo que levou a perda do mandato foi arquivado pelo Tribunal Superior Eleitoral – TRF, mantendo a decisão em favor de Dilma. Mostrando que tal processo foi jurídico, político e midiático.

⁷⁷ Resolução Nº. 1 de 5 de julho de 2019.

Nessa direção, as Conferências Nacionais de Políticas para Mulheres reafirmaram os princípios norteadores da Política internacional para as Mulheres, aprovados nas Conferência Mundiais de Políticas para as Mulheres, com contribuições efetivas das políticas públicas de igualdade para as mulheres brasileiras. E o PROMIL está inserido nessa política pública, conforme estabelece os Planos de ações, com objetivos inscritos nos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres resultantes das Conferências.

5 DESENHO CARTOGRÁFICO DO MULHERES MIL: de projeto-piloto a um programa de política pública

Nas páginas iniciais de “Cartografia Sentimental” de Suely Rolnik (2016, p. 24), ela faz uma definição provisória do que seria uma “cartografia”, como um relevo de uma paisagem contemporânea, o relevo é marcado e gerado por “vozes remissivas das mais diferentes origens, sintonias e estilos, misturando-se e compondo-se de algumas paisagens contemporâneas”. Tal concepção de cartografia como relevo é considerável, dado que este possui variadas estruturas e aparências influenciadas por agentes externos e internos que o esculpem dando origem a um cenário singular.

A cartografia segundo Machado (2016, p. 41), “é uma linguagem, corresponde à organização de signos na construção de uma mensagem. Também constitui uma forma de representação do espaço e dos processos espaciais. O mapa é a representação cartográfica da espacialidade do fenômeno”. Assim, o mapa é uma construção social que possui a intenção do sujeito de reconhecer uma ordem e tentar retirar dela um sentido, ou seja, são formas manuseadas de saber, com imagens carregadas de valor (Machado, 2016, p. 41).

De tal modo, realizar a cartografia de uma política educacional para mulheres em situação de vulnerabilidade social a partir de suas escritas no “Mapa da Vida” é ter a consciência da conceituação provisória dos valores e saberes das mulheres participantes do PROMIL, tal qual fez Rolnik (2016) por meio de uma imagem de relevo, relacionada a uma visão de mundo que enxerga a realidade como produto da colaboração conjunta decorrente de um confronto de forças, ou seja, é acompanhar os relevos que são formados e desfeitos nas fronteiras de uma política pública.

Nesta seção, faz-se uma cartografia feminista socialista do Programa Mulheres Mil, realizando uma contextualização histórica desde a sua implantação nos Institutos Federais como um Projeto-piloto até a sua nacionalização, e o seu relançamento na configuração atual⁷⁸, contemplando sua formulação e implementação no Instituto Federal do Maranhão.

Para o mapeamento cartográfico, utiliza-se a perspectiva feminista marxista socialista renovada, fazendo uso da Teoria da Reprodução Social (TRS), que tem se mostrado, como um importante meio de análise para a leitura da atual configuração das relações de opressão-exploração, em meio ao desmonte dos direitos sociais e de políticas públicas.

⁷⁸ O Programa foi relançado por meio da Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023.

Desse modo, na presente seção, apresenta-se a materialidade das produções dos “Mapas da Vida” corporizadas pelas mulheres participantes do Programa Mulheres Mil no IFMA, no Campi São Luís Centro Histórico, no período da qualificação profissional, buscando compreender os Mapas da Vida enquanto método e ferramenta educacional nas dimensões coletivas e individual. Procura-se interpretá-los partindo da ideia de cartografia feminista, enquanto apropriação do trabalho de memória das mulheres nas narrativas de suas histórias de vida e subjetividades, pois para Rolnik (2016, p. 66), na feitura coletiva do conhecimento, o que serve à cartografia é “mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia”. Sendo nessa perspectiva, uma geografia viável, provisória que se configura quando narrada no cenário da pesquisa.

Sob tal perspectiva, Doreen Massey (2015), geógrafa britânica conhecida mundialmente por suas contribuições para a geografia feminista e sua crítica ao pensamento tradicional de “espaço” e “lugar”, aborda as questões feministas e de gênero como “locais” e de “lugar” que seriam classificadas como de menor importância (questões antirracista, ambientais, entre outras), em detrimento das questões “globais” e “universais” que eram associadas às questões de “classe”, e consideradas de maior importância.

Para a autora, o método das cartografias feminista visa dar visibilidade às mulheres na agenda política, pois as retira dos “pontos cegos” esquecidos nas configurações espaciais dos mapas geográficos, estabelecendo novas construções através da perspectiva de gênero e feminista.

Dentre diversas categorias discutidas por Massey, destacam-se as de “tempo” e “espaço”, que para ela, na literatura acadêmica, é apontada como se o “tempo” estivesse conquistando o “espaço”. Assim, a categoria “tempo” está relacionada ao: masculino, abstrato, “ser” ao invés de devir, e a categoria “espaço” estaria relacionada ao: feminino, categoria subordinada e de menor importância, “devir” ao invés de ser. Dessa forma, a distinção entre as duas categorias perpassa pelas questões de gênero. E o “espaço” é construído de forma relacional, e tem impacto nas discussões sobre identidade e subjetividades como as contidas nos Mapas da Vida das Mulheres Mil.

Isto posto, o tempo do ponto inicial do Programa Mulheres Mil, é 2007, em resposta à necessidade de enfrentar questões relacionadas às desigualdades de gênero e ao empoderamento feminino. Ele surgiu como um projeto decorrente de uma cooperação internacional estabelecida entre Brasil e Canadá, com os *colleges* canadenses, por meio da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional - CIDA/ACDI e a Associação dos Colleges Comunitários do Canadá - ACCC e Colleges parceiros. A CIDA é um órgão do

governo canadense encarregado pelo planejamento e implementação de grande parte dos programas de cooperação internacional para o desenvolvimento do Canadá, com o objetivo de “fornecer apoio ao desenvolvimento sustentável nos países em desenvolvimento, a fim de reduzir a pobreza e contribuir para um mundo mais seguro, equitativo e próspero” (Canadá, 2005, p. 1). O Plano Plurianual - PPA foi adotado como um dos elementos-chave para estabelecer as prioridades da programação da CIDA no Brasil.

A cooperação internacional se deu por meio do convênio “Programa de Intercâmbio de Conhecimento para Promoção da Equidade” – PIPE, um mecanismo desenvolvido pela CIDA, com finalidade de implementação da Estratégia de Programação da Agência relativa ao Brasil, para o período 2005-2010. O PIPE apoiou projetos que tinham como objeto de interesse a equidade de gênero e étnica e iniciativas trilaterais. O foco geográfico principal foi a região Nordeste, e como focos secundários, a periferia de áreas metropolitanas e iniciativas em nível nacional. Suas áreas de concentração são governança, saúde e mundo do trabalho. As questões de gênero e meio ambiente são temas transversais, que permearam os projetos apoiados. “O PIPE é um programa responsivo, com um orçamento de \$20 milhões de dólares canadenses para um período de cinco anos” (Canadá, 2005, p. 3).

À vista disso, a experiência inicial do Mulheres Mil se deu em 2005, entre o Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, na época um Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica – CEFET. Assim, foi realizado um projeto de extensão que ofertou capacitação para a área de camareira. A gestão do programa no Brasil aconteceu sob a supervisão do Conselho das Instituições Federais de Educação Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No início, era apenas um projeto piloto estruturado em três eixos - Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável, e tinha como objetivo o desenvolvimento de ações educativas por meio de Formação Integrada Continuada de mulheres nos Institutos Federais de Estados brasileiros. “As beneficiárias tinham entre 18 e 60 anos, apresentavam quadro de total exclusão social, educacional e econômica. Possuíam perfil de baixo nível de escolarização, dificuldade de aprendizagem, pobreza acentuada e baixa autoestima” (Brasil, 2011, p.3).

Nos anos de 2007 a 2011, o projeto foi ampliado para 13 Estados brasileiros, das regiões norte e nordeste: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, e da Agência Brasileira de Cooperação – ABC, órgão do governo brasileiro que age como interlocutor oficial para questões de cooperação técnica entre a comunidade internacional e as instituições brasileiras. (Brasil,

2011, p. 3). Em março de 2011, o convênio firmado com o Canadá finalizou. Contudo foi proposto que as ações tivessem continuidade, e fossem ampliadas para todo território nacional, e se transformasse o projeto-piloto em uma política pública.

Dessa forma, em 2011, o projeto foi remodelado e transformado em Programa Nacional⁷⁹, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC/MEC, como uma das ações do Plano Brasil Sem Miséria, implantado em todos os Institutos Federais de Educação - IFs, oferecendo cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC às mulheres em situação de vulnerabilidade social.

O Guia metodológico do programa indica que a formação das mulheres deve acontecer por meio de “módulo educacional central”, que explica: “Independentemente da escolaridade, a participação das mulheres no módulo educacional central é indispensável e contemplará a oferta de cursos, oficinas, projetos integrados e práticas nas temáticas que embasam o Programa” (Brasil, 2011, p. 21), devendo, portanto, contemplar as seguintes disciplinas: Português e Matemática Aplicada; Informática Básica e Aplicada; idiomas Inglês e Espanhol; Artes; Esporte; Qualidade de Vida, Saúde e Meio Ambiente; Cidadania e Direitos das Mulheres; Empreendedorismo; Cooperativismo e Economia Solidária; Gestão Sustentável das Unidades de Produção e de Comercialização; Comportamento Sustentável e Relações Humanas; e Incubação Tecnológica de Cooperativas Populares.

Verifica-se no rol das disciplinas, propostas no documento, o destaque dado na formação para o “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “Economia Solidária” “Gestão” e “Comercialização”, formas de ocupação que tem substituído o trabalho regulamentado, com a tarefa de difundir para as mulheres meios de se responsabilizem pela obtenção do posto de trabalho, enquanto isso, existe apenas uma disciplina voltada para “Cidadania e Direitos das Mulheres” (Brasil, 2014, p. 21).

Essa perspectiva alinhada ao empreendedorismo está evidente em todos os documentos do programa, a exemplo da cartilha do Pronatec Mulheres Mil no item “Ações de inserção profissional” quando menciona sobre a articulação de políticas públicas de trabalho e emprego:

A estratégia de inclusão produtiva urbana do Plano Brasil Sem Miséria baseia-se na promoção do acesso ao emprego (via qualificação profissional e intermediação de mão de obra), do empreendedorismo individual e do trabalho associativo (por meio do Microempreendedor Individual e da Economia Solidária, apoiados em serviços de formalização, assistência

⁷⁹ O Programa foi instituído por meio da Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011.

técnica e fomento ao Microcrédito Produtivo Orientado) [...] (Brasil, 2014, p. 20).

Nessa perspectiva, a crítica feminista com enfoque construtivista avalia que o empreendedorismo com as políticas de microcrédito disponibilizadas, especialmente, às mulheres pobres, sem questionamentos da dominação que em muitos casos sofrem de seus cônjuges, “sem uma infraestrutura adequada nem possibilidade alguma de redistribuição social que lhes permita ter sucesso em suas microempresas”, acabam por promover, o endividamento das mulheres, sendo esta uma responsabilidade coletiva muitas vezes forçada (Barragán et al., 2020, p. 230).

Apesar de vários autores clássicos que estudam o empreendedorismo tais como: McClelland, (1972); Drucker, (1985), afirmarem que ele esteja associado ao desejo de realização e à procura de possibilidades de algo bom, a pesquisa do *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM, 2017) demonstra que empreendimentos recentes decorrem tanto por “oportunidade”, quanto por “necessidade”, isto é, para explorar uma oportunidade observada de negócio, ou na situação de outras opções de trabalho não existirem ou serem insatisfatórias. Isto posto, questiona-se: o empreendedorismo realizado no Programa Mulheres Mil é de oportunidade ou de necessidade? Procuraremos responder essa questão no decorrer desta seção.

Em seguimento, novas reformulações ocorreram no PROMIL em 2014, passando a ser inserido na estrutura do Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec ⁸⁰, este havia sido lançado em 2011 pelo Governo Dilma, “com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira”. Em um dos artigos do Programa diz que deve ser “estimulada a participação de mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda [...]”, a exemplo do Programa Bolsa Família, cujo objetivo é o de combater a pobreza e desigualdade no país, garantindo renda básica e tendo como condicionantes o acesso à educação, saúde e assistência social, integrando este a outras políticas sociais como o PROMIL.

Todavia, essas contrapartidas do Programa Bolsa Família - PBF, relacionadas à saúde e à educação, demandando notadamente das mulheres, “facilitam a ação da política na tarefa de mobilizar as mulheres para o cumprimento das obrigações, as quais são primordialmente consideradas ‘femininas’” (Mariano; Carloto, 2009, p. 905).

⁸⁰ Instituído por meio da Lei nº 12.513/2011.

Como o Bolsa Família salienta que o cadastro deve ser preferencialmente realizado por mulheres como titulares, há, portanto, preferência para que a mulher assuma a responsabilidade pelo Programa, reforçando o papel social da mulher como cuidadora e reprodutora. Segundo as autoras, o PBF em uma estratégia de combater à pobreza, “desenvolve mecanismos que reforçam a tradicional associação da mulher com a maternidade e as tarefas pertencentes à clássica esfera reprodutiva” (Mariano; Carloto, 2009, p. 902).

Dessa forma, uma corrente da crítica feminista mostra que esse discurso sobre o feminino e maternidade do referido Programa visando fortalecer seus efeitos no combate à pobreza, acaba por reforçar o lugar social que sempre é destinado para as mulheres como: o lar, a família e o cuidado. Sem perceber e questionar sobre essas questões, o PBF acaba por contribuir para a subordinação das mulheres ao invés de promover sua autonomia.

Apesar disso, há o contraponto da crítica feminista na instrumentalização da mulher como representante da família para o trabalho doméstico e do cuidado⁸¹, com o argumento de que ter a titularidade do benefício faz com que a mulher amplie seu poder de decisão e autonomia, pois ao ter acesso a provisão financeira do lar, tarefa considerada tradicionalmente masculina, o programa ocasiona inquietações relacionadas à autoridade masculina. Contudo, não se pode negar que ao dar preferência às mulheres na titularidade do cartão visando ampliar a eficácia do programa, há de certa forma um viés de gênero no PBF que está assentada na divisão sexual do trabalho.

Entende-se que um programa específico, que não tem em seu escopo a autonomia de mulheres pobres, não pode ser responsabilizado por atribuições de um conjunto de políticas públicas. Assim, a transversalidade dele com outros é um dos caminhos a serem percorridos, a exemplo da inserção das beneficiárias do PBF no Pronatec/PROMIL. Carloto e Mariano (2012), chamam atenção da importância de políticas de articulação entre trabalho e responsabilidades familiares, a fim de que as mulheres do PBF consigam ampliar suas chances de envolvimento produtivo.

Dessa maneira, a incorporação do Mulheres Mil no Pronatec com mulheres beneficiárias do PBF, se deu via parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS e o Ministério da Educação - MEC no âmbito do Plano Brasil Sem

⁸¹As atividades do trabalho doméstico e do cuidado são majoritariamente atribuídas às mulheres, via mediação da divisão sexual do trabalho. É um trabalho que assegura a reprodução social compreendida com a “produção social dos seres humanos”.

Miséria - Pronatec/BSM, passando a contar com o custeio de vagas por meio de Bolsa Formação do Pronatec⁸². A partir dessa cooperação o Programa passou a ser integrado nas ações previstas da meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecida no Plano Brasil Sem Miséria constante no Plano Plurianual -PPA e no III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres do Governo Federal – III PNPM, conforme destacado na seção anterior.

A referida parceria entre MDS e MEC incidiu na aproximação da qualificação profissional de mulheres com a Rede Socioassistencial. Por consequência, o Pronatec/BSM Mulheres Mil passou a ampliar a oferta de qualificação profissional para as mulheres mais pobres, especialmente às beneficiárias do Programa Bolsa Família. As peculiaridades do Programa, propicia que a Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, seja demandante juntamente com o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Com a integração do Mulheres Mil ao Pronatec, ocorreram algumas mudanças no programa, que permanece com suas características de acordo com a Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito – MAPE, que orienta a implantação e execução do Programa, mas passa a incluir características do Pronatec, entre elas, os cursos passam a abranger a formação inicial e continuada ou qualificação profissional e cursos técnicos. Assim, os cursos ofertados para a formação profissional das mulheres do Programa constaram no Catálogo Nacional de Cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC, elaborado pelo MEC⁸³. A natureza dos cursos FIC são, essencialmente, a baixa carga horária, sendo a maioria de 160 horas.

Outra modificação derivada da incorporação do programa ao Pronatec foi a idade das mulheres para ingresso no curso que antes era idade mínima de 18 anos, passando a ser a partir de 16 anos. Dessa forma, restringiu-se a escolaridade, pois anteriormente aceitavam mulheres não alfabetizadas, na nova modalidade, todos os cursos que fazem parte do Pronatec exigem uma escolaridade mínima que varia conforme o curso ofertado. Na cartilha “Pronatec Brasil Sem Miséria: Mulheres Mil”, há uma ressalva com relação a essa questão: “No caso de escolaridade inadequada ao perfil do curso, a interessada deverá ser encaminhada a ações de complementação de escolaridade, para que possa usufruir das oportunidades de formação e qualificação profissional” (Brasil, 2014, p. 6).

Em sua formatação inicial, o Programa funcionava com contribuição voluntária, dos/as servidores/as do quadro efetivo dos Institutos Federais que tinham o trabalho desenvolvido incluído na sua carga horária semanal, partindo de uma perspectiva de visão

⁸² Conforme estabelece a Portaria Nº 168/2013.

⁸³ Conforme dispõe a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.

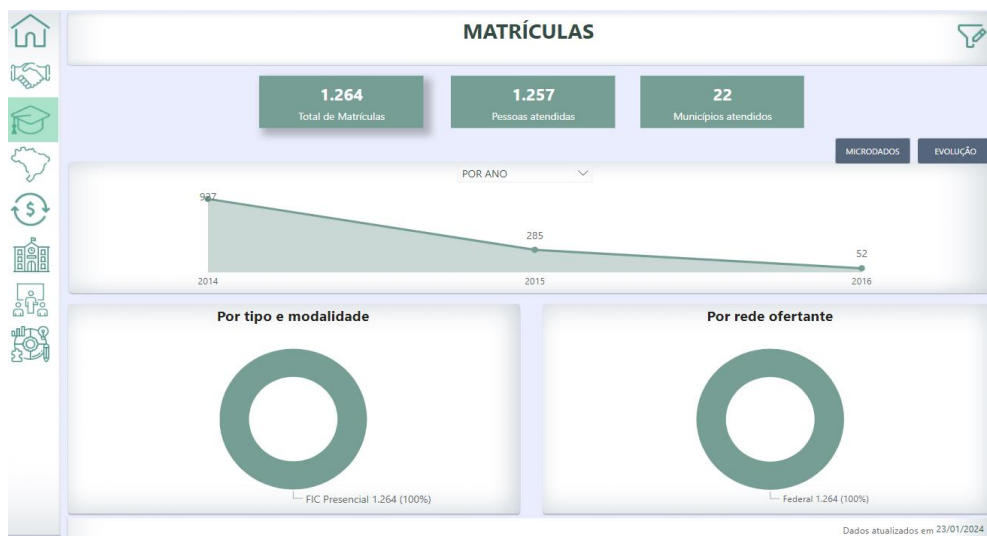
social, obedecendo a uma lógica assistencial. Contudo, no Mulheres Mil – Pronatec, o programa passa a receber o “Bolsa-Formação que é destinado tanto para as educandas como para os profissionais que atuam no mesmo, selecionados por meio de edital. Essa ação do bolsa-formação está fixada como meta do PNPM (2013-2015), buscando garantir que, no mínimo, a metade dos beneficiários da Bolsa-Formação do Pronatec possam ser mulheres”.

Assim, conforme a SETEC (2017), o PROMIL ofereceu, em todo o país, desde a sua implementação, mais de 100 mil vagas para mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Entre 2009 e 2010, durante o projeto piloto, teve 348 matrículas. De acordo com a SETEC, no período de 2011 a 2013, quando o programa se tornou nacional, teve aproximadamente 38,4 mil matrículas. No período de 2014 a 2016, quando passou a incorporar o Pronatec, atingiu mais de 61,8 mil ofertas, totalizando 100.718 vagas oferecidas. Verifica-se que a execução do Programa ganhou força a partir da sua associação ao Pronatec, em 2013.

Ressalta-se que apesar de no site da SETEC não haver a atualização dos dados pós o ano de 2016, obtivemos informações por meio do “Painel Bolsa-Formação” do SISTEC que consta: vagas pactuadas; matrículas; e dados financeiros/orçamentários dos anos seguintes e de forma detalhada. Nesse painel as informações são atualizadas uma vez por mês. No que se refere a fonte dos dados, estes são extraídos do Sistema Eletrônico de Informações - SEI, Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC, Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento – SIOP e Tesouro Gerencial. Dessa forma, no sistema do painel Bolsa-Formação os dados gerais encontrados são referentes aos anos 2013 a 2018. Assim, obteve-se os seguintes números sobre os cursos FIC do Programa Mulheres Mil referente: 54.748 matrículas em todas as instituições ofertantes no território brasileiro.

Ao filtrar os dados para o Estado do Maranhão, observou-se que estes são dos anos de 2014 a 2016, diferentemente dos nacionais que são de 2013 a 2018, no qual obteve-se apenas 1.264 matrículas válidas, 1.257 pessoas atendidas em 22 municípios, conforme pode-se constatar no *print* da tela do painel Bolsa-Formação nas figuras 7 e 8 a seguir:

Figura 7: Matrículas Bolsa-Formação, Mulheres Mil por ano no Maranhão



Fonte: Painel Bolsa-Formação – SISTEC, 2023.

Figura 8: Matrículas em detalhe, Bolsa-Formação, Mulheres Mil no Maranhão

UF	Município	Programa	Instituição	Tipo	Modalidade	Curso	Subtipo	Ano	Matrículas Válidas
MA	Buritcupu	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Recepcionista	FIC	2014	68
MA	São João dos Patos	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Costureiro De Máquina Reta E Overloque	FIC	2014	64
MA	Imperatriz	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Auxiliar De Manutenção Predial	FIC	2014	60
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Costureiro De Máquina Reta E Overloque	FIC	2014	58
MA	Pedreiras	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Cuidador De Idoso	FIC	2014	40
MA	Grajaú	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Produtor De Derivados Do Leite	FIC	2015	40
MA	Caxias	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Assistente De Vendas	FIC	2014	38
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Preparador De Doces E Conservas	FIC	2015	38
MA	Caxias	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Cuidador Infantil	FIC	2014	35
MA	Coelho Neto	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Auxiliar De Cozinha	FIC	2014	35
MA	Pinheiro	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Salgadeira	FIC	2014	35
MA	Santa Inês	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Cuidador De Idoso	FIC	2014	35
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Auxiliar De Cozinha	FIC	2014	35
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Cabeleireiro	FIC	2014	35
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Manicure E Pedicure	FIC	2014	35
MA	São Raimundo das Mangabeiras	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Produtor De Derivados Do Leite	FIC	2014	35
MA	Zé Doca	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Artesão De Pintura Em Tecido	FIC	2014	35
MA	Barra do Corda	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Cuidador De Idoso	FIC	2014	34
MA	Timon	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Costureiro De Máquina Reta E Overloque	FIC	2014	34
MA	Barreirinhas	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Camareira Em Meios De Hospedagem	FIC	2014	33
MA	Coelho Neto	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Recepcionista	FIC	2014	33
MA	São Raimundo das Mangabeiras	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Agricultor Familiar	FIC	2014	33
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Agente Comunitário De Saúde	FIC	2016	33
MA	Açailândia	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Produtor De Derivados Do Leite	FIC	2014	32
MA	Barra do Corda	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Cuidador Infantil	FIC	2014	31
MA	Bacabal	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Reciclador	FIC	2015	31
MA	Pinheiro	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Cuidador De Idoso	FIC	2014	29
MA	Codó	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Produtor De Olerícolas	FIC	2014	25
MA	Grajaú	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Operador De Computador	FIC	2015	20
MA	Imperatriz	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Agente De Limpeza E Conservação	FIC	2015	20
MA	Imperatriz	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Auxiliar De Manutenção Predial	FIC	2015	20
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Higienista De Serviços De Saúde	FIC	2016	19
MA	São João dos Patos	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Recepcionista	FIC	2015	18
MA	São Raimundo das Mangabeiras	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Costureiro De Máquina Reta E Overloque	FIC	2015	18
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Produtor De Embutidos E Defumados	FIC	2015	15
MA	São Raimundo das Mangabeiras	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Confeccionador De Lingerie E Moda Praia	FIC	2015	15
MA	Rosário	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Costureiro De Máquina Reta E Overloque	FIC	2015	14
MA	Rosário	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Depilador	FIC	2015	13
MA	Rosário	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Artesão De Bijouias	FIC	2015	10
MA	Buritcupu	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Artesão De Pintura Em Tecido	FIC	2015	9
MA	Buritcupu	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Organizador De Eventos	FIC	2015	4
Total									1.264

Fonte: Painel Bolsa-Formação – SISTEC, 2023.

Em todo o Maranhão os municípios ofertantes do Programa no período de 2014 a 2016, foram: Açailândia, Bacabal, Barreirinhas, Buriticupu, Barra do Corda, Barreirinhas, Caxias, Coelho Neto, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pedreiras, Pinheiro, Rosário, Santa Inês, São Luís, São João dos Patos, São Raimundo das Mangabeiras, Timon, Zé Doca.

Quadro 6: Cursos Mulheres Mil no Maranhão

MUNICÍPIO	CURSO
Açailândia	Produtor de derivados de Leite
Bacabal	Reciclador
Barreirinhas	Hospedagem
Buriticupu	Recepcionista Artesão de Pintura em Tecido Organizador de Eventos
Barra do Corda	Cuidador de idoso Cuidador infantil
Caxias	Assistente de Vendas Cuidador Infantil
Coelho Neto	Auxiliar de Cozinha Recepcionista
Codó	Produtor de Olerícolas
Grajaú	Produtor de Derivados do Leite Operador de Computador
Imperatriz	Auxiliar de Manutenção Predial Agente de Limpeza e Conservação Auxiliar de Manutenção Predial
Pedreiras	Cuidador de idoso
Pinheiro	Cuidador de idoso Salgadeiro
Rosário	Costureiro de Máquina Reta e Overloque Depilador Artesão de Biojoia
Santa Inês	Cuidador de idoso
São Luís	Costureiro de Máquina Reta e Overloque Preparador de Doces e Conservas Auxiliar de Cozinha Cabeleireiro Manicure e Pedicure Agente Comunitário de Saúde Higienista de Serviço de Saúde Produtor de Embutidos e Defumados
São João dos Patos	Costureiro de Máquina Reta e Overloque Recepcionista
São Raimundo das Mangabeiras	Produtor de derivados do Leite Agricultor Familiar Costureiro de Máquina Reta e Overloque Confeccionador de Lingerie e Moda Praia
Timon	Costureiro de Máquina Reta e Overloque
Zé Doca	Artesão de Pintura em Tecido

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do SISTEC.

Ao buscar os dados referentes ao número de matrículas em São Luís, obteve-se apenas 268 matrículas em todo esse período de 2014 a 2016 na Capital, conforme pode-se observar na figura 8 no *print* da tela do SISTEC, um número que não corresponde à realidade, visto que a entrada do Mulheres Mil no Pronatec impulsionou a oferta de cursos e o número de matrículas. Vale salientar, que os anos anteriores a 2014, o PROMIL não fazia parte do Pronatec/Bolsa-Formação, portanto essas turmas não constam no Painel pesquisado. Contudo, pelo baixo número encontrado no período de 2014 a 2016, infere-se que algumas turmas não foram inseridas no sistema, inclusive as dos anos de 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023.

Figura 9: Matrículas Bolsa-Formação, Mulheres Mil em São Luís

UF	Município	Programa	Instituição	Tipo	Modalidade	Curso	Subtipo	Ano	Matrículas Válidas
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Costureiro De Máquina Reta E Overloque	FIC	2014	58
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Preparador De Doces E Conservas	FIC	2015	38
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Auxiliar De Cozinha	FIC	2014	35
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Cabeleireiro	FIC	2014	35
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Manicure E Pedicure	FIC	2014	35
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Agente Comunitário De Saúde	FIC	2016	33
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Higienista De Serviços De Saúde	FIC	2016	19
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Produtor De Embutidos E Defumados	FIC	2015	15
Total									268

*Número de pessoas pode ser menor que o número de matrículas, pois uma mesma pessoa pode ter feito mais de um curso.

**Percentual que representa a quantidade matrículas filtradas sobre o total geral de matrículas da Bolsa-Formação.

Dados atualizados em 05/10/2023

Fonte: Painel Bolsa-Formação – SISTEC, 2023.

Nota-se que há no sistema um déficit vasto de informações sobre os cursos ofertados no Estado do Maranhão, inclusive no tocante aos anos posteriores a 2016, último ano incluído no painel, visto que no dia que se realizou essa busca no SISTEC constava que os dados foram atualizados em 05/10/2023.

Atribui-se esse déficit de informações à descontinuidade do Programa durante os governos Temer e Bolsonaro, considerando que o *Impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a ascensão do vice Michel Temer com um projeto neoliberal conservador de privatizações e cortes nas políticas sociais, trouxe efeitos negativos para as políticas públicas de combate à pobreza e direitos humanos, impactando na execução de políticas públicas sociais, consequentemente para este Programa. Os dados nacionais encontrados no *site* da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, assim como os do Painel Bolsa-Formação, são até o ano de 2016, data do afastamento da presidenta Dilma, o que mostra uma descontinuidade do mesmo durante os governos Temer e Bolsonaro.

Ainda assim, em 2017, já no governo Temer, a SETEC promoveu uma reunião em Brasília com gestoras do Mulheres Mil visando discutir as estatísticas educacionais e o perfil

sociodemográfico das mulheres atendidas. De acordo com informações no site da SETEC, participaram da reunião os Institutos Federais do Amapá (IFAP), Paraíba (IFPB), Fluminense (IFF), Rio Grande do Sul (IFRS), Norte de Minas Gerais (IFNMG), Alagoas (IFAL), Goiás (IFG), Amazonas (IFAM), Santa Catarina (IFSC), Rio Grande do Norte (IFRN) e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Segundo a coordenadora geral do programa na época, Jussara Maysa Silva Campos, o objetivo da reunião foi “debater estratégias para a institucionalização da oferta de educação profissional de qualidade e com recorte de gênero, a qual se propõe o programa, e identificar quais são as perspectivas e possibilidades de atendimento das instituições executoras” (SETEC, 2017).

Outro objetivo da reunião promovida pela SETEC, foi o de realizar um censo educacional do Mulheres Mil. Nesse sentido, a reunião contou com a presença do pesquisador Gustavo Moraes, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pelos censos educacionais. Segundo ele, até então, não havia nenhuma estatística oficial padronizada sobre a execução do Programa, para Moraes a realização dessas estatísticas é fundamental para a aplicação das políticas públicas. “Um dos efeitos da análise estatística é a gente conseguir saber, no caso do Mulheres Mil, quantas são, como estão divididas e quem são essas pessoas, para que se tenha maior efetividade; para que a gente possa provar o sucesso do programa e entender como melhorá-lo e, inclusive, conseguir angariar mais recursos para o programa” (SETEC, 2017).

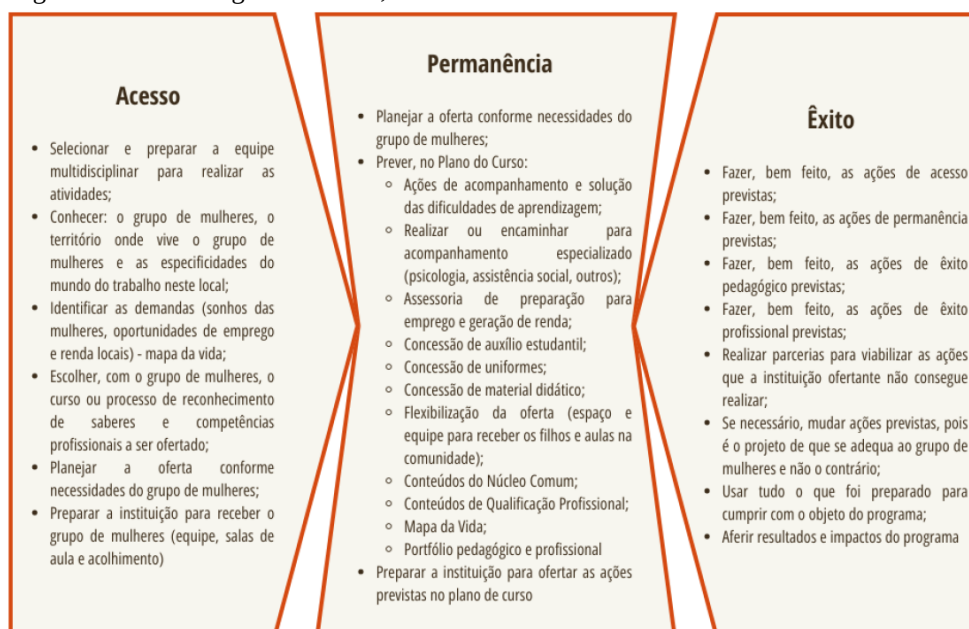
Essa afirmação, aponta uma contradição no programa no que se refere ao que foi preconizado na sua fundamentação legal, que recomenda o “Observatório Mulheres Mil”. Conforme o documento seria um o espaço estruturado “[...] que articula, integra e realiza estudos e pesquisas sobre o monitoramento da trajetória das egressas no mundo do trabalho, bem como dos resultados e impactos do programa em suas vidas, nas famílias e em suas comunidades, subsidiando o debate e a reflexão no processo de formulação de políticas”. Dessa forma, tal observatório do programa teria como objetivo produzir, analisar e difundir informações sobre as dinâmicas do mundo do trabalho, o desempenho das egressas e compatibilidade com a oferta das que foram qualificadas, a fim de fomentar readequações no projeto político-pedagógico, e assessorar as educandas e egressas em sua vida profissional. Algo que se acredita seria de grande importância para o sucesso do PROMIL.

Em se tratando do IFMA, quando dos dois governos que sucederam o governo Dilma que atuavam na perspectiva de contenção de gastos públicos com as políticas públicas sociais, o programa prosseguiu com a oferta de cursos, no entanto, com o número inferior ao que se tinha antes do “*Impeachment*”.

No momento atual, a retomada do programa Mulheres Mil foi anunciada com um conjunto de políticas públicas direcionadas às mulheres, no dia 8 de março de 2023, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em seu terceiro mandato. Em 13 de abril foi publicada a Portaria que institui o programa, de nº 725/2023 revogando o de nº 1.015, de julho de 2011.

O retorno do PROMIL iniciou com oficinas de formação na metodologia de acesso, permanência e êxito, por meio do Ministério da Educação – MEC e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC com o objetivo de promover formação dos profissionais das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica contempladas com vagas nas chamadas públicas para o programa. A seguir uma síntese da referida metodologia reformulada no novo guia metodológico em versão preliminar:

Figura 10: Metodologia do Acesso, Permanência e Êxito - Síntese



Elaborado pela SETEC, 2023.

O Guia Metodológico do programa desde a sua implementação foi pela primeira vez reformulado, após o relançamento do PROMIL. Ainda em uma versão preliminar, ele possui o dobro de páginas do primeiro, com detalhamento maior sobre princípios pedagógicos da Metodologia para Acesso, Permanência e Êxito do Programa.

[...] trata-se de um guia, que busca apresentar um caminho possível de ser trilhado, mantendo-se sempre aberto a novas contribuições que potencializam o compromisso da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de contribuir com o enfrentamento das desigualdades com vistas à construção de um Brasil que respeite à vida humana a solidariedade, e à justiça social e econômica (Brasil, 2023, p. 5).

Dessa forma, a SETEC do Ministério da Educação revisou e reelaborou o referido documento visando orientar a retomada dessa política educacional no território brasileiro. No documento há sugestões detalhadas de propostas para a garantia do acesso, da permanência, do êxito pedagógico e profissional, da avaliação e do monitoramento das ações.

5.1 Programa Mulheres Mil no Instituto Federal do Maranhão: esboço de uma cartografia

A execução do programa Mulheres Mil no Instituto Federal do Maranhão, *locus* da nossa pesquisa, está vinculado a Pró-Reitoria de Extensão e Relações Institucionais, abarca uma equipe multiprofissional, como Professores, Assistentes Sociais, Pedagogos/as, assessoria de comunicação, serviço médico, odontológico, entre outros.

O Programa no IFMA fez parte do projeto-piloto, em 2009, na Capital do Estado, no campus São Luís Centro Histórico e São Luís Monte Castelo. No primeiro edital de oferta de vagas para o PROMIL em São Luís, foram oferecidas 40 vagas para os cursos profissionalizantes básico de Técnico em Conservação e Congelamento de Alimentos (“Alimento da Inclusão”) no Campus Monte Castelo e 15 para o curso profissionalizante básico de Técnico em Artesanato/Biojoias no Campus Centro Histórico. Posteriormente, a oferta foi ampliada para campi de outros municípios no Estado. O IFMA firmou uma parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem - SENAC, para que este ministrasse as aulas práticas nos cursos. No início, o curso foi destinado para mulheres residentes no bairro da Vila Palmeira.

Em 2011, a oferta se estendeu para mulheres apenadas, uma parceria com a Secretaria de Estado da Justiça do Maranhão juntamente com a Administração Penitenciária, Tribunal de Justiça, visando a qualificação e inclusão social feminina no sistema prisional. Os cursos destinados para as detentas foram os de “Preparo, conservação, congelamento de alimentos”, “Introdução à culinária” e “Qualificação profissional em artesanato”.

A partir de 2012, o Programa passou a funcionar nos campi de Açailândia, Buriticupu, Caxias, Centro Histórico, Codó, Imperatriz, Pinheiro, Santa Inês, Monte Castelo, São João dos Patos, São Raimundo das Mangabeiras Campus Timon e Zé Doca e, com uma turma especial para mulheres do sistema prisional.

Nos anos seguintes aumentou o número de campi que passaram a ofertar outros cursos, tais como:

-  Preparo, conservação e congelamento de alimentos;
-  Produtor de frutas e hortaliças;

- ✚ Produtor de bolos, doces e salgados;
- ✚ Agente de desenvolvimento socioambiental;
- ✚ Culinária;
- ✚ Cuidadora de idoso
- ✚ Auxiliar de vendas;
- ✚ Atendimento, recepção e secretariado;
- ✚ Camareiras em meios de hospedagem;
- ✚ Construção civil/acabamento em pintura
- ✚ Artesanato com material reutilizável;
- ✚ Artesanato;
- ✚ Corte e costura;
- ✚ Garçonete;
- ✚ Atendente de lanchonete;
- ✚ Customização de roupas;
- ✚ Produção de doces e salgados e derivados do leite;
- ✚ Qualificação profissional em moda casa;
- ✚ Panificação;
- ✚ Informática básica, entre outros.

Nota-se que a maioria dos cursos ofertados para as mulheres partem da visão dominante do papel atribuído historicamente a elas, relacionados ao cuidado no âmbito privado com a visão de que a mulher pode trabalhar sem precisar sair de casa. Trabalhos realizados no espaço doméstico para comercializar fora de casa são considerados uma colaboração na produção, um complemento, e não trabalhos em si, visto que na sociedade capitalista contemporânea o trabalho doméstico, por não gerar lucro, não é valorizado.

O reforço a papéis socialmente naturalizados se estabelece em um proveito material concreto, que é a apropriação do tempo social e das práticas pertencentes da reprodução privada em procedimentos de formas de agir do Estado. Ressalta-se que a ausência do Estado no fornecimento de serviços públicos de apoio como creches e outros, corrobora com a tensão entre trabalho profissional e não remunerado entre mulheres.

Então, questiona-se: como incorporar a perspectiva de gênero em uma política pública visando reduzir as desigualdades entre os sexos e promover a emancipação feminina, quando se oferta cursos que reforçam o estereótipo de gênero?

O trabalho não remunerado das mulheres, ou seja, o doméstico, tem sido um dos principais pilares da produção capitalista ao ser o que produz a força de trabalho. Sobre essa

questão, Federici (2017, p. 12), diz que: “Argumentamos ainda que nossa subordinação aos homens no capitalismo foi causada por nossa não remuneração, e não pela natureza “improdutiva” do trabalho doméstico, e que a dominação masculina é baseada no poder que o salário confere aos homens”.

Essa noção de trabalho que tem a mulher como força de trabalho secundarizada contribui para a desigualdade entre homens e mulheres no mundo laboral está presente na sociedade como um todo e, também, nas concepções que fundamentam a definição de políticas públicas. As políticas com perspectiva “Mulher e Desenvolvimento” - MED que se baseiam nas teorias da modernização, buscam meios para incorporar as mulheres no desenvolvimento econômico sem levar em conta as relações existentes entre a posição que a mulher ocupa nas estruturas econômicas, assim como nas relações de gênero num sentido mais amplo. Diferentemente do enfoque “Gênero e Desenvolvimento” - GED, que enfatiza as estruturas que causam desigualdades entre homens e mulheres.

Dessa forma, grande parte dos cursos ofertados revelam a noção de empreendedorismo presente no programa que possui a proposta de geração de trabalho e renda, conforme observamos em um dos seus objetivos: “capacitar as educandas para a compreensão e o exercício da economia solidária, do empreendedorismo, do cooperativismo e do associativismo como oportunidades de geração de renda e de melhor desempenho no mundo produtivo” (Brasil, 2014, p.26).

Todavia, tal circunstância apresenta a dificuldade de uma mulher realizar o que chamamos de empreendedorismo do cuidado, visto que a mulher empreendedora tem que se dividir entre seu negócio e as tarefas domésticas, fazendo com que o seu trabalho seja desenvolvido nas dependências da casa, reforçando, portanto, a dupla e tripla jornada de afazeres. Mesmo quando o trabalho feminino é realizado fora do espaço doméstico, a mulher não deixou de ter uma dupla-jornada.

Desse modo, a empreendedora, apesar de ter flexibilidade para definir seu horário de trabalho, passa a trabalhar mais ao longo da jornada diária laboral. Para Federici (2019), arrumar um segundo emprego nunca nos libertou do primeiro, visto que as mulheres são as que ainda realizam a maior parte do trabalho no âmbito doméstico não remunerado. Além disso, o volume de trabalho em casa pago ou não, mesmo que elas trabalhem fora de casa. De acordo com a autora, “Nem a reorganização do trabalho reprodutivo em uma base de mercado, nem a ‘globalização do cuidado’, muito menos a tecnologização do trabalho reprodutivo ‘libertaram as mulheres’ ou eliminaram a exploração inerente ao trabalho reprodutivo em sua forma atual” (Federici, 2019, p. 225).

A atividade empreendedora concede à mulher a possibilidade de inserção profissional, sem deixar de realizar as atividades domésticas, procurando obter um certo equilíbrio entre as demandas familiares e do trabalho. Assim, elas acabam procurando o empreendedorismo como meio de possuir reconhecimento na sociedade. “É nesse sentido que devem ser lidas as propostas para transformar as donas de casa, as trabalhadoras precarizadas e as desempregadas em ‘empresárias de si mesmas’ e o/ou empreendedoras, através do endividamento” (Federici; Gago; Cavallero, 2023, p. 9).

Para as autoras, há um avanço das instituições financeiras com os “bancos de mulheres” sobre a reprodução social, especialmente sobre o que elas chamam de “economias feminizadas”. As instituições financeiras traduzem “o ‘desejo’ de mudança em desejo de crédito. As mulheres, entendidas como empreendedoras ‘naturais’, devedoras responsáveis e consumidoras compulsivas (conforme segmentação de classe, aparecem codificadas dessa forma pela linguagem das finanças” (Federici; Gago; Cavallero, 2023, p. 9).

A dívida funciona como um mecanismo de acumulação de riqueza para o capitalismo em sua forma atual, atuando simultaneamente como uma forma de controle social. (Federici; Gago; Cavallero, 2023, p. 9). Dessa forma, as agências e bancos internacionais, como o Banco Mundial não poupa esforços “para submeter mulheres ao controle das relações monetárias – por exemplo, através da promoção do microfinanciamento, uma política que já transformou milhões em servas e servos contratualmente presos a bancos e organizações não governamentais (ONGs) que controlam empréstimos” (Federici, 2022, p. 55).

A ideologia do microempreendedoríssimo não revela o trabalho e a exploração que contém nesse tipo de atividade, pelo contrário, esse tipo de formação que teoricamente visa gerar empregabilidade e empreendedorismo, ao ser confrontado com a prática e a realidade do desemprego estrutural, evidencia-se como mecanismo compensatório e emergencial.

Em vista disso, como estratégia para um enfrentamento maior ao desemprego e a pobreza das mulheres via qualificação, geração de emprego e renda, o Mulheres Mil começa a fazer parte do Pronatec em 2014, que absorve programas de políticas sociais voltadas para grupos em situação de vulnerabilidade social.

A oferta dos cursos passa a ser guiada pelo Catálogo Nacional de Cursos FIC, elaborado pelo MEC, que conta com 646 diferentes opções de cursos FIC com carga horária mínima de 160 horas, organizados conforme suas características científicas e tecnológicas em 12 eixos tecnológicos. No Catálogo, estão listados os cursos que devem integrar a formação profissional das mulheres participantes do programa tais como: Agricultor Familiar, Assistente Escolar, Bartender, Bombeiro Civil, Ceramista, Cervejeiro, Colorista Automotivo,

Desenvolvedor de Aplicativos para Jogos Eletrônicos, Gestor de condomínio, Massagista, entre muitos outros. Verifica-se que no rol dos 646 cursos FICs distribuídos nos 12 eixos tecnológicos, há várias opções para uma formação que não seja voltada para desempenhar papéis atribuídos à mulher que sejam atinentes ao cuidado no âmbito privado. No entanto, se observarmos o quadro a seguir que exhibe as ofertas desde o início do programa, quando ainda era um projeto-piloto até o ano de 2015.

Quadro 7: Programa Mulheres Mil IFMA/Campus São Luís – Monte Castelo, período de 2009 a 2015

ANO	CURSOS	QUANT. MATRÍCULA
2009	Preparo, Conservação e Congelamento de Alimentos	40
2010	Preparo, Conservação e Congelamento de Alimentos	40
2010	Preparo, Conservação e Congelamento de Alimentos	20
2011	Culinária Avançada	30
2011	Camareira	50
2011	Congelamento de Alimentos	25
2011	Artesanato	15
2011	Preparo, Conservação e Congelamento de Alimentos	15
2011	Introdução a Culinária	20
2012	Preparo, Conservação e Congelamento de Alimentos	25
2012	Camareira em Meios de Hospedagem	24
2012	Atendente de Lanchonete	21
2012	Customização de Roupas	24
2013	Cuidador de Idosos	37
2013	Preparo, Conservação e Congelamento de Alimentos	22
2013	Preparo, Conservação e Congelamento de Alimentos	24
2013	Camareira em Meios de Hospedagem	25
2014	Auxiliar de Cozinha	35
2015	Preparador de Doces e Conservas	20
TOTAL		512

Fonte: IFMA/Campus São Luís – Monte Castelo. Elaborado pela autora, 2023.

Trata-se de cursos com uma formação aligeirada e destinada ao mercado informal, que é ocultado pelos discursos da ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo. Grande parte dos cursos ofertados como os de auxiliar de cozinha, Camareira em Meios de Hospedagem, Atendente de Lanchonete, são do Eixo Tecnológico “Turismo, Hospitalidade e Lazer”, a escolaridade mínima exigida é o Ensino Fundamental II (6º a 9º) incompleto. Já o de “Cuidador de Idoso é do Eixo tecnológico “Ambiente, Saúde e Segurança”, e exige como escolaridade mínima o Ensino Fundamental completo.

Atesta-se que cem por cento dos cursos reforçam a naturalização da mulher com ocupação que é uma extensão do lar e de cuidar, na perspectiva do empreendedorismo doméstico. Embora exista a possibilidade de um trabalho no espaço público, como lanchonetes, restaurantes, entre outros voltados para o ramo alimentício, fato este que não isenta esse caráter

explícito da divisão sexual do trabalho, que, há uma dicotomia do mundo do trabalho, fixando o que é trabalho feminino e o que é trabalho masculino.

Para Hirata e Kergoat (2007, p. 599), “Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem ‘vale’ mais que um trabalho de mulher)”. Conforme as autoras, a sociedade aproveita essa diferenciação para hierarquizar as atividades, e por consequência os sexos, criando um sistema de gênero. Tais princípios podem ser empregados por meio de um processo particular de legitimação, que elas chamam de “ideologia naturalista”. Assim, esta ideologia “rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais que remetem ao destino natural da espécie” (Hirata; Kergoat, 2007, p. 599).

Ao ofertar grande parte de cursos com essas características, embora tenham outras opções no catálogo nacional, o programa acaba por validar essa ideologia naturalista que é legitimada pelos princípios de separação e de hierarquização.

Enfatiza-se que a oferta dos cursos favoreceu inicialmente mulheres do bairro Vila Palmeira, se estendendo, posteriormente, para os bairros: Camboa, Divinéia, Fé em Deus, Bairro de Fátima, Liberdade, Vila Luizão, Monte Castelo, e proximidades do campus, alcançando mulheres de bairros da zona rural da Capital do Estado e se estendendo pelos demais campi localizados no interior. Em se tratando do Campus Centro Histórico um dos pioneiros no PROMIL quando ainda era um projeto piloto, verifica-se que não houve uma diversificação na oferta dos cursos como se pode observar no quadro 8:

Quadro 8: Programa Mulheres Mil FMA/Campus São Luís – Centro Histórico, período de 2009 a 2014

ANO	Cursos	Matrícula
2009	Básico em Biojoias	30
2010	Básico em Biojoias	30
2011	-----	--
2012	Atendimento, Recepção e Secretariado	30
2012	Vendas	30
2013	Vendas	40
2013	Atendimento	33
2013	Básico em Biojoias	30
2014	Costureiro	30
2014	Costureiro	30
2014	Manicure e pedicure	35
2014	Cabeleireiro	35
Total: 353		

OBS: Em 2011, não houve oferta de cursos pelo Programa no Campus

Fonte: IFMA/Campus São Luís – Centro Histórico. Elaborado pela autora, 2023

Quadro 9 – Desenho Curricular dos Cursos: Auxiliar de Recepção e Secretariado e Biojoias

Desenho curricular do curso Auxiliar de Recepção e Secretariado – 260h	
DISCIPLINAS	Carga horária
Comunicação, Português Instrumental e Redação	60
Informática	40
Recepção e Atendimento	60
Prática de Secretariado	60
Inglês Básico	40
Desenho curricular do curso Biojoias – 160h	
Língua Portuguesa	20
Biojoias I Sementes, Escamas de Peixe	40
Biojoias II Materiais Reutilizáveis	40
Empreendedorismo/Cooperativismo	20
Qualidade no Atendimento	20
Informática	20

Fonte: IFMA/Campus São Luís – Centro Histórico. Elaborado pela autora, 2023.

Observa-se no desenho curricular a ausência de Disciplinas com conteúdos sobre relações de gênero, emancipação feminina, direitos da mulher e cidadania, que contribuem para a problematização das condições materiais na qual vivem, trabalha-se somente conteúdos relacionados a formação profissional. O Guia Metodológico do Programa evidencia que “a qualificação e formação podem, assim, ser realizadas em módulos, respeitando-se os diferentes tempos e espaços. Uma educação que intencionalmente crie sintonias e articulações com as políticas públicas de aumento de escolaridade para jovens e adultos, para que os paradigmas de trabalho e de cidadania sirvam de referência para esse processo”. (Brasil, 2012, p. 19).

Conforme o citado documento, o Plano de Ensino deve ter concepção e objetivos fundamentado na educação como direito e emancipação e as disciplinas, temáticas e conteúdos contextualizados.

Ao se elaborarem os módulos, portanto, deve-se ter essa clareza, pois o aprender para saber fazer deve estar associado ao saber ser, daí a importância também dos temas transversais presentes no Plano Educacional, perpassando todas as atividades dos módulos, permitindo assim a estruturação de um currículo integrado que prepare essas mulheres para um ingresso e permanência no mundo do trabalho de forma mais sustentável (Brasil, 2012, p. 20).

Em se tratando do acompanhamento das egressas, ressalta-se que no IFMA existe o acompanhamento dos/as egressos/as que é normatizado pela Resolução do Conselho Superior⁸⁴, que aprovou a “Política de Estágios e Egressos do IFMA”. Essa política é realizada pela Pró-reitoria de Extensão, juntamente com os Departamentos de Extensão e Relações Institucionais ou setores correlatos dos campi, que fazem o acompanhamento de egressos/as em um rol de ações desenvolvidas para “observar o itinerário profissional dos estudantes que concluíram cursos em uma instituição de ensino, na perspectiva não somente de identificar os elementos desta trajetória dentro do mundo produtivo, como também de retroalimentar o processo educacional realizado pela instituição e de auxiliar os egressos em sua jornada”.

Dentre os objetivos da política de egressos/as estão: Manter cadastro atualizado dos dados pessoais e profissionais dos egressos do IFMA, através de *software* próprio ou por meio da base em dados do Sistema Nacional de Emprego - SINE e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – CAGED, e mapear a trajetória profissional do/a egresso/a para identificar sua inserção no mundo do trabalho, entre outros.

O Programa prevê um “Observatório Mulheres Mil” para fazer o acompanhamento contínuo das egressas pelas instituições de educação profissional, contribuindo para a compreensão de suas trajetórias no mundo do trabalho.

O objetivo é produzir, analisar e difundir informações “sobre as dinâmicas do mundo do trabalho, o desempenho das egressas e a compatibilidade com a oferta dos profissionais qualificados, e assim fomentar readequações no projeto político pedagógico, na gestão Sustentável, na assessoria às educandas e egressas na sua vida profissional (Brasil, 2012, p. 34).

No entanto, o acompanhamento das egressas não é realizado. Assim, como a avaliação e monitoramento do Programa para o acompanhamento e dimensionamento dos impactos deste, pois não há uma avaliação institucional no IFMA para investigar o dimensionamento e entendimentos das dificuldades no desenvolvimento de algumas atividades previstas na implementação do Programa Mulheres Mil, bem como os resultados e efeitos mais abrangentes.

Ao buscar dados a esse respeito, teve-se como resposta da Pró-reitoria encarregada por tal política, que a Pesquisa de Acompanhamento de Egressos e o Observatório de Egressos, contempla somente os cursos técnicos, graduação e pós-graduação, e que os cursos FIC do Pronatec não são contemplados, pois são ofertas pontuais. Assim, os registros das turmas e

⁸⁴ CONSUP/IFMA nº 42, de 26 de abril de 2016.

estudantes destes cursos são realizados de forma específica, por isso ficam fora desses levantamentos. Com isso, não se tem uma avaliação e monitoramento dos mesmos. Apesar de haver um número significativo de pesquisas *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado, conforme mostramos na seção 2 desta tese, que trata do estado do conhecimento das pesquisas sobre o PROMIL.

Esse fato, impossibilita termos respostas para saber a contribuição do Programa em termos de ampliação do acesso das mulheres ao mundo do trabalho, assim como, suas respostas para a emancipação feminina, cidadania e a superação das desigualdades e injustiças de gênero, tal como propõe o PROMIL.

Enfatiza-se que o Guia Metodológico do Programa destaca as produções acadêmicas desenvolvidas ao longo da execução do Mulheres Mil, sugerindo que as instituições possam fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, por meio da produção de pesquisa aplicada com vistas a contribuir com o desenvolvimento local e regional dos territórios no qual as estudantes estão localizadas, assim como por meio de parcerias com instituições de ensino superior.

A produção técnico-científica referente ao Sistema de Acesso, Permanência e Êxito será composta pela produção e publicação de artigos e pelo fomento à pesquisa – constituição de grupos de pesquisa com foco em gênero. Sugerem-se linhas de pesquisa relativas a gênero e trabalho, gênero e saúde, gênero e tecnologia, gênero e educação, para citar algumas (Brasil, 2012, p. 39).

Além disso, é feita a sugestão para as instituições que têm os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) e com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), possam se integrar ao Programa Mulheres Mil. Ressalta-se que nos campi pesquisados existem dois destes núcleos: o NEABI e NAPNE e a integração recomendada é inexpressiva.

Para mais, no âmbito do Programa Mulheres Mil, a Metodologia do Acesso, Permanência e Êxito que é orientada no Guia Metodológico, prevê os processos de monitoramento e avaliação, no qual explicita que o “êxito” tem duas importantes direções: o “êxito pedagógico” e o “êxito profissional” (Brasil, 2012).

O “êxito pedagógico”, versa sobre os resultados alcançados e impactos ao final das atividades pedagógicas do programa, ou seja, ao final da formação ofertada, a fim de identificar se houve ou não êxito pedagógico. Nessa direção, está a avaliação do êxito das mulheres para saber se estão aptas à aprovação e certificação do curso, o Guia Metodológico orienta por meio de um roteiro como alcançar o êxito pedagógico atentando que ele deve ser aperfeiçoado com a prática do programa.

O “êxito profissional” trata dos resultados profissionais (empregabilidade e geração de renda) alcançados pelas mulheres. Busca-se saber se conseguiram emprego para atuar como profissional do curso realizado, se “conseguiram gerar renda como empreendedoras individuais utilizando as técnicas aprendidas no curso, ou como “empreendimento coletivo (grupo informal, associativismo, cooperativismo e/ou economia solidária)” (Brasil, 2012, p. 33).

Nota-se que a Metodologia do Acesso, Permanência e Êxito do Programa direciona para o que é discutido pela Economia Feminista: formas de cooperação e ação coletiva auto-organizadas. O que Federici (2022), denomina de “política de comuns”, uma tradução parcial da ideia de Marx sobre comunismo com a abolição do atual estado das coisas. Segundo a autora,

Opor-se às divisões criadas pelo capitalismo com base em raça, gênero e idade, reunir o que ele apartou em nossa vida e reconstruir um interesse coletivo deve ser prioridade política para feministas e outros movimentos em prol de justiça social. Em última análise, é isso o que está em jogo na política de comuns[...] (Federici 2022, p. 250).

Assim, tal política propõe a partilha de bens, a tomada de decisões coletivas “e uma revolução em nossa relação com nós mesmos e com as outras pessoas” (Federici 2022, p. 250). De tal modo, para autoras feministas (Shirva; Mies; Salleh, 1993), o centro do projeto político dos comuns é estabelecido na reestruturação da reprodução como terreno decisivo para que ocorra a transformação das relações sociais, desordenando o modo como se organiza a estrutura de valor da organização capitalista de trabalho. “Em particular, tenta quebrar o isolamento que caracterizou o trabalho doméstico no capitalismo, não com vistas à sua reorganização em escala industrial, mas para criar formas mais cooperativas do trabalho de cuidado” (Federici, 2022, p. 251).

A economia feminista baseada nessa política de auto-organização coletiva faz com que as mulheres posam ter um espaço de participação e possibilidade de autonomia econômica e participação ativa na superação de desigualdades de gênero, apesar da contradição nesse tipo de empreendimentos autogeridos por mulheres que é a de conciliar o trabalho com as atividades domésticas e de cuidado, visto que geralmente o trabalho desenvolvido pela mulher, nesse tipo de atividade, é uma extensão do trabalho no espaço doméstico. Ainda assim, para Federici (2022), “afirmar que as mulheres devem tomar as rédeas na coletivização do trabalho reprodutivo e da estruturação das moradias não significa naturalizar o trabalho doméstico como uma vocação feminina.”, mas sim rejeitar a eliminação das experiências coletivas, do conhecimento e das lutas acumuladas pelas mulheres concernente ao trabalho reprodutivo, “e cuja história é parte essencial de nossa resistência ao capitalismo” (Federici, 2022).

Se a casa é o *oikos* sobre o qual se constrói a economia, então são as mulheres, tradicionalmente as trabalhadoras e as prisioneiras domésticas, que devem tomar a iniciativa de reivindicar o lar como centro da vida coletiva, de uma vida perpassada por diferentes pessoas e formas de cooperação, que proporcione segurança sem isolamento e sem obsessão, que permita o intercâmbio e a circulação de posses comunitárias e, sobretudo, que lance as bases para o desenvolvimento de novas formas coletivas de reprodução (Federici, 2022, p. 156).

Assim, é necessário que esses cursos que são voltados para o trabalho reprodutivo e do cuidado ofertados no PROMIL, sejam organizados nos moldes de uma educação para a gestão coletiva e para o reconhecimento da história como um projeto coletivo, incluindo na sua agenda política a partilha e a coletivização do trabalho doméstico visando “reorganizar e socializar o trabalho doméstico e, em consequência, o lar e a vizinhança, por meio do trabalho doméstico coletivo Federici, ano, p. 154). Para a autora, é importante identificar o trabalho reprodutivo como uma esfera relevante da atividade humana, não para recusá-lo, mas para revolucioná-lo.

5.2. Mapa da Vida: cartografias de experiências das “mulheres mil”

O programa Mulheres Mil possui a Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito - MAP conforme já mencionado em seções anteriores neste estudo. A mencionada metodologia recomenda o reconhecimento de saberes, argumentando que as mulheres “[...] são sujeitos de direitos e que todas as aprendizagens formais ou não formais que elas venham a ter proporcionarão a qualificação nas áreas necessárias à complementação de seus saberes e conhecimentos já adquiridos [...]” (Brasil, 2014, p. 10).

Sob esse olhar, a metodologia contém procedimentos próprios, como o “Mapa da Vida” e o “Portfólio”. De acordo com a cartilha do “Pronatec Brasil sem Miséria: mulheres Mil” (2014, p.11), o “Portfólio” é um documento que reúne informações que “descrevem os conhecimentos, as habilidades, as competências (os aprendizados), incluindo a documentação formal e informal”.

Assim, o Portfólio é produzido com a finalidade de avaliar e certificar aprendizados prévios, podendo ser utilizado “como crédito a um curso, programa, trabalho, carreira ou com outro propósito”. Já o “Mapa da Vida” é um instrumento que tem como objetivo promover “oportunidade e ambiente para a troca de experiências de vida das mulheres, para que esses conhecimentos possam ser compartilhados e devidamente registrados e valorizados” (Brasil, 2014, p. 10).

O primeiro guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito foi elaborado por docentes e servidores dos 13 Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica que participaram dos projetos pilotos, apontando que o Mapa da Vida deve ser aplicado nas primeiras aulas, “[...] com muito cuidado, preparado pela equipe multidisciplinar, especialmente pelas psicólogas e assistentes sociais”. Ele ressalta que o material que surge desta vivência precisa ser também adicionado no portfólio (Brasil, 2011, p. 13). Para o citado documento, o Portfólio e Mapa da Vida constituem em documentos acadêmico-escolares.

Conforme a cartilha do “Pronatec Brasil sem Miséria: mulheres Mil”, o referido método no programa visa potencializar as mulheres como autoras das histórias de suas vidas, de seus grupos, de suas instituições ou comunidades, fazendo com que as suas experiências possam ser narradas e registradas por elas mesmo. Assim, por meio de suas histórias, as mulheres projetam suas compreensões em seus vários aspectos, abrangendo as profissionais e educacionais. “Dessa maneira, torna-se possível e viável a construção de seus itinerários formativos” (Brasil, 2014, p. 10). O documento descreve o Mapa da Vida como uma ferramenta da ação pedagógica, que propicia a memória individual e coletiva. Eles podem ser utilizados para identificar saberes e habilidades prévias que as alunas possuem ao chegar no Programa.

No Guia Metodológico do programa, possui um passo a passo sobre a atividade de construção do Mapa da Vida mostrando como ela pode ser organizada, com algumas sugestões de reflexões a serem feitas com base no objetivo almejado. É ressaltado que cada mapa da vida produzido será um documento da educanda, e que os profissionais da equipe multidisciplinar “[...] deverão analisar todos os itens do mapa da vida de cada mulher, estabelecendo estratégias apropriadas para orientação personalizada” (Brasil, 2011a, p. 14).

Para realizar a aplicação de tal ferramenta, o Guia sugere alguns instrumentos que poderão ser utilizados tais como: objetos de memória: imagens, desenho, fotos, músicas, filmes; objetos pessoais, perfumes, entre outros. Os Mapas que tivemos acesso são formados com textos, desenhos e imagens de colagens.

De acordo com o documento intitulado “A importância do Mapa da Vida nas ações do Programa Mulheres Mil” disponibilizado no site do MEC⁸⁵, o Mapa da Vida pode ser aplicado pelos coordenadores locais, membros da equipe multidisciplinar, psicólogos do Instituto e/ou externos, orientadores psicopedagógicos. Para isso, devem estar orientados pela proposta da metodologia identificação de saberes.

⁸⁵ <https://map.mec.gov.br/projects/mulheres-mil/documents>.

No Guia metodológico, o Mapa da Vida é tanto um método como uma ferramenta educacional, no qual se deve buscar compreender as trajetórias coletivas e a individual das mulheres e realizar o mapeamento dos saberes laborais. Nesse sentido, o Mapa da Vida conforme o referido documento torna-se um processo que abarca duas dimensões: a coletiva e a individual, visando potencializar a mulher como autora e protagonista da história da sua vida e de seu grupo, a fim de criar oportunidade e ambiente para a troca de experiências de vida.

De tal modo, o Guia Metodológico aponta que na dimensão coletiva deve-se reconhecer as mulheres como pertencentes a coletivos que, no processo de colonização, foram deixados à posição de inferioridade econômica, social e cognitiva. Para se romper com a lógica de se realizar trabalhos com percursos individuais e mapeá-los enquanto coletivos que vivem vários processos de subordinação. Deve-se incorporar no percurso formativo a indagação para identificar as lutas coletivas.

Dessa forma, para o documento é o momento oportuno de se abordar as percepções do grupo sobre a constituição dos territórios, ou seja, indagar de onde são, de que modo chegaram ali, as dinâmicas de poder que afetam suas práticas diárias. É também, momento relevante para abordar sobre as violências sofridas.

Em se tratando do Mapa da Vida na dimensão individual, o Guia Metodológico destaca a importância do trabalho de memória, pensando este como um momento de rememoração da vida cotidiana na transmissão de experiências rotineiras. Um momento de compartilhamento de narrativas que foram silenciadas, de saberes dos antepassados, quando as mulheres podem identificar e dialogar com as histórias de saberes transmitidos pelas gerações anteriores.

A nossa análise dos Mapas da Vida se dará sobretudo na dimensão individual, visto que é neste aspecto que as mulheres se debruçam sobre as suas trajetórias recorrendo às suas memórias e narrando suas histórias.

5.3. Mapeando trajetórias de vida: escrita das Mulheres Mil

Nesta subseção analisa-se os “Mapas da Vida” do Programa, apresentando as mulheres que fizeram parte de sua feitura, e se discute as categorias que surgiram nas narrativas que realizaram de si, na qual mostram o seu lugar no mapa.

A categorização no processo de construção das análises dos Mapas da Vida, se deu de forma vagarosa e processual, visto que para obter resultados satisfatórios é de suma

importância manter uma movimentação constante entre os dados, a organização de um *corpus* e o cruzamento com as teorizações.

Em vista disso, portamo-nos com a categorização dos dados a partir de análise de conteúdo categorial, a codificação se deu pela aplicação dos códigos contidos em categorias. A análise de conteúdo ocorreu no texto/documento como um todo. Os construtos analíticos são realizados a partir do arcabouço da Teoria da Reprodução Social (TRS), alicerçado na crítica epistemológica feminista.

De acordo com a filósofa Cinzia Arruzza (2015, p.56), o conceito de reprodução social, nos permite localizar mais precisamente a “qualidade móvel e porosa das paredes do lar”, ou seja, a relação que de um lado está a vida doméstica dentro do lar e o fenômeno de mercantilização, sexualização da divisão do trabalho, e de outro, as políticas do Estado de bem-estar social. Dessa forma, para a autora, a reprodução social nos permite também:

Analisar mais efetivamente fenômenos como a relação entre a mercantilização do trabalho de cuidado e sua “radicalização” por políticas de migração repressivas, como aquelas que possuem o objetivo de abaixar os custos do trabalho imigrante e forçar a aceitação de condições de trabalho análogas à escravidão (Arruzza, 2015, p.56).

Tal teoria ressurge neste último decênio com teóricas feministas socialistas marxistas, Voguel (2013)⁸⁶; Federici (2021); (Arruzza (2017); Bhattacharya (2023); Fraser (2023), entre outras. [...] “Após um longo período de ostracismo, a proposta de criação de uma teoria unitária, iniciada pela historiadora marxista estadunidense Lise Vogel (2013 [1983]), toma forma enquanto campo teórico-prático contemporâneo, sob o nome de teoria da reprodução social [...]” (Fonseca, 2019, p. 15).

Trata-se sobre uma importante chave de análise para as interações entre classe, raça, gênero e sexualidade no capitalismo. (Ruas, 2020). Dessa forma, Voguel (2013), é pioneira na sistematização de uma proposta da teoria unitária da qual o ponto de partida é a análise da produção e reprodução da força de trabalho. A sua proposição, assim como as críticas que recebeu, estabelece a base para a formulação do que se tem hoje da TRS.

Para Cinzia Arruzza, (2017), a noção de reprodução social tem o sentido de destacar:

[...] a centralidade do trabalho de manutenção da vida e de reprodução da próxima geração como uma parte do trabalho necessário no interior de todo

⁸⁶ Lise Vogel na década de 1980, publicou “Marxism and the oppression of women: toward a unitary theory”, a obra contou com uma nova edição em 2013. Vogel recupera a obra marxiana para análise do conceito que ficou conhecido como Teoria da Reprodução Social (TRS).

o processo de reprodução societal. Sob o capitalismo a maior parte desse trabalho é executado no interior da unidade familiar, mas esse não é necessariamente sempre o caso (Arruzza, 2017, p. 41).

A Teoria da Reprodução Social é um campo de análise diverso e em construção (Bhattacharya, 2023), pouco conhecida no Brasil, existindo poucas obras traduzidas para o Português, que são encontradas na *internet*, dentre estas teses e dissertações.

Não é nossa intenção neste estudo aprofundar a proposta de elaboração da referida teoria, mas utilizá-la nas análises concernentes ao Programa Mulheres Mil no conteúdo extraído das percepções das mulheres egressas nos Mapas da Vida, tendo em vista que a teoria da reprodução social visa evidenciar na questão do trabalho, o que é analiticamente escondido pelos economistas marxistas clássicos: que a força de trabalho se produz e se reproduz fora da produção capitalista, em um lugar que é assentado no parentesco – a família.

Para Bhattacharya (2023), o objetivo da TRS é explorar e fornecer respostas a perguntas como:

[...] se o trabalho dos trabalhadores produz toda a riqueza da sociedade, então quem produz o trabalhador? Em outras palavras: quais processos permitem que a trabalhadora chegue às portas de seu lugar de trabalho todos os dias para produzir a riqueza da sociedade? Qual o papel do café da manhã em sua prontidão para o trabalho? E a relevância de um boa noite de sono? Entramos em águas mais turvas se estendermos as perguntas para incluir processos que se dão fora da casa dessa trabalhadora. A educação que recebeu também na escola também não a “produz”, uma vez que a torna empregável? E o sistema de transporte público que a leva para o trabalho, ou os parques públicos e bibliotecas que oferecem lazer a fim de que ela possa se sentir revigorada para retornar ao trabalho? (Bhattacharya, 2023, p. 127).

A TRS ao fazer tais questionamentos, indaga a intrincada teia de processos sociais e relações humanas que gera as condições de existência dessa entidade. A ideia fundamental da referida teoria é que o trabalho humano está no centro da criação ou reprodução da sociedade como um todo Bhattacharya (2023).

Em vista disso, a teoria da reprodução social argumenta como a integração que existe entre a produção de bens e serviços e a produção da vida, ou seja, a economia formal é local da produção de bens e serviços, os indivíduos que produzem esses bens se produzem a si próprios fora da esfera da economia formal por homens e mulheres, sobretudo pelo labor feminino no trabalho doméstico, custando quase nada para o sistema.

Para a teoria da reprodução social o capitalismo é um sistema unitário que integra a esfera da produção e reprodução, pois as transformações que ocorrem em uma esfera causam impacto na outra. Em outras palavras, na tendência neoliberal a redução dos custos no trabalho com baixos salários, podem provocar execuções hipotecárias e ocasionar violência doméstica.

Assim, essa integração entre as duas esferas, nos mostra que os problemas relacionados às mulheres não ficam restrito ao que se passa na esfera da reprodução, no espaço privado do lar, fora da esfera de produção.

Nessa perspectiva, todo debate sobre organização laboral, salários, luta por direitos, entre outras, relaciona-se às questões de gênero. Assim, busca-se saber de que forma essas geografias específicas da reprodução social estão localizadas nos Mapas da Vida das egressas do PROMIL.

De tal modo, para o agrupamento das categorias analíticas extraídas nos Mapas da Vida, levou-se em consideração as regularidades das palavras cujo funcionamento ecoou no relato das trajetórias das mulheres. Assim, as categorias tematizadas estabelecidas para análise são:

- ✓ Trabalho de cuidar e o Trabalho afetivo;
- ✓ Cadeias do cuidado: uma ecologia do cuidado invisível;
- ✓ O lar e a glorificação da família: um terreno da produção da vida;
- ✓ A religião como local de reprodução social.

Com isso, os Mapas da Vida que se teve acesso no Campus São Luís Centro Histórico são dos cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC (Pronatec), nas turmas de “Corte e costura”, “Cabelereiro”, “Manicure e pedicure”, realizados no ano de 2014.

A escassez desses Mapas nos arquivos do Campus foi justificada pelo fato de estes terem sido devolvidos para as mulheres, logo após o compartilhamento de suas histórias no momento da apresentação em sala de aula, conforme relato da coordenação do Programa na época. Fato este que nos chamou atenção para a significância dada a tal ferramenta metodológica que faz parte do processo de construção do Programa, e que é um documento importante nas estratégias para a realização do mapeamento dos saberes laborais e produção de dados.

O Guia Metodológico do PROMIL é inequívoco quanto a sua finalidade na produção de dados para a garantia do acesso e a permanência das mulheres nas instituições. Cada Mapa da Vida produzido deveria fazer parte da documentação das educandas. Conforme registra o Guia Metodológico, “Os profissionais da equipe multidisciplinar deverão analisar todos os itens do mapa da vida de cada mulher, estabelecendo estratégias apropriadas para orientação personalizada”. O referido documento recomenda para a necessidade de se “Construir a memória e o acervo do Programa” (Brasil, 2012, p. 14).

Nos cursos, os Mapas da Vida analisados estão registrados no Painel Bolsa-Formação. Ressalta-se, que o curso de “corte e costura” no referido painel está inscrito como

“Costureiro de Máquina Reta e Overloque” em conformidade com o Guia Pronatec de Cursos FIC de 2016, conforme pode-se observar na figura 11, referente ao painel Bolsa-Formação. Contudo, o Guia Pronatec de Cursos FIC de 2014 consta a nomenclatura de “Costureiro”.

Figura 11: Cursos ofertados em 2014 no Campus Centro Histórico

MATRÍCULAS EM DETALHE
MICRODADOS

FILTROS APLICADOS: | UF: MA | UF Oferta: MA | Municípios: São Luís | Programa: Mulheres Mil

Selecione as colunas da tabela abaixo
Seleções múltiplas

128 Matrículas válidas | 128 Pessoas atendidas* | 0,00% ** de todas as matrículas

UF	Município	Programa	Instituição	Tipo	Modalidade	Curso	Subtipo	Ano	Matrículas Válidas
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Costureiro De Máquina Reta E Overloque	FIC	2014	58
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Cabeleireiro	FIC	2014	35
MA	São Luís	Mulheres Mil	IFMA	FIC	Ensino Presencial	Manicure E Pedicure	FIC	2014	35
Total									128

*Número de pessoas pode ser menor que o número de matrículas, pois uma mesma pessoa pode ter feito mais de um curso.
**Percentual que representa a quantidade matrículas filtradas sobre o total geral de matrículas da Bolsa-Formação.

Dados atualizados em: 23/12/2023

Fonte: Painel Bolsa-Formação – SISTEC, 2023.

A carga horária para a conclusão do conteúdo programático do curso “Costureiro de Máquina Reta e Overloque” é de 240 horas, ele faz parte do Eixo Tecnológico “Produção Industrial” e teve 58 matrículas válidas, já os cursos de “Cabeleireiro” e “Manicure e Pedicure” são do eixo tecnológico “Ambiente e Saúde”, o primeiro possui também 240 horas e o segundo 400 horas, ambos com 35 matrículas válidas. Os três cursos têm como exigência de escolaridade mínima o Ensino Fundamental I (1º a 5º) completo. A baixa carga horária e a baixa escolaridade exigida são características dos cursos FIC do Pronatec Brasil sem miséria, que está mais focalizado em buscar pessoas em vulnerabilidade social, e que fazem parte de algum programa de transferência de renda para inclusão no mundo do trabalho.

Posto isto, apresenta-se o desenho curricular dos referidos cursos, dado que a feitura do Mapa da Vida das educandas está entrelaçado com o processo de formação intencionado pelo PROMIL. Dessa maneira, o Mapa da Vida é um momento no qual as mulheres narram as suas trajetórias e, também, um momento de buscar delinear possibilidades de futuro, conforme aponta o Guia Metodológico do programa: “Os profissionais da equipe multidisciplinar deverão analisar todos os itens do mapa da vida de cada mulher, estabelecendo estratégias apropriadas para orientação personalizada” (Brasil, 2012, p. 14). Este é momento em que a equipe multidisciplinar adentra nas histórias individuais para identificar temas importantes a serem incluídos no Plano de Curso. No quadro 10, pode-se verificar o desenho curricular destes cursos com suas respectivas cargas horária.

Quadro 10 – Desenho Curricular dos Cursos: Manicure e Pedicure, Cabelereiro e Costureiro

CURSO MANICURE E PEDICURE – 400 HORAS	
NOME DA DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Relações de Gênero e Autoestima	20
Cidadania e Ética	10
Matemática Aplicada	10
Informática Básica	15
Empreendedorismo e Inclusão Produtiva	20
Português Instrumental	10
Princípios e Tecnologia de Manicure e Pedicure	60
Saúde Higiene e Segurança do Trabalho	10
Práticas de Serviços de Manicure e Pedicure	90
CURSO DE CABELEREIRO – 240 HORAS	
Empreendedorismo e Inclusão Produtiva	15
Relações de Gênero e Autoestima	20
Cidadania e Ética	10
Matemática Básica	15
Informática Básica	15
Saúde higiene e Segurança do Trabalho	15
Princípios e Tecnologia de Cabelereiro	125
Práticas de Serviços de Cabelereiro	170
Português Instrumental	15
CURSO “COSTUREIRO DE MÁQUINA RETA E OVERLOQUE – 240 HORAS	
Empreendedorismo e Inclusão Produtiva	15
Relações de Gênero e Auto Estima	20
Cidadania e Ética	10
Matemática Aplicada	10
Informática Básica	15
Português Instrumental	10
Práticas de Corte e Costura	90
Princípios e Tecnologia de Corte e Costura	60
Saúde Higiene e Segurança do Trabalho	10

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Como pode-se atentar, os três cursos têm uma estrutura curricular com uma base comum, diferenciando-se na sua parte específica. Nota-se a existência das disciplinas “Relações de Gênero e Autoestima”, “Empreendedorismo e Inclusão Produtiva”, “Cidadania e Ética” comum aos três cursos que não existia no Projeto piloto do PROMIL. Percebe-se essa inclusão já na modalidade Pronatec Brasil sem Miséria, um avanço no currículo dos cursos, sobretudo no que se refere as disciplinas “Relações de Gênero e Autoestima”, e a de “Cidadania e Ética”.

Apesar disso, entende-se que discutir relações de gênero relacionando com a auto estima está associada à concepção de “empoderamento”, que foi apropriado nos discursos sobre “desenvolvimento”, diferentemente do “empoderamento” da perspectiva feminista sobre “poder”. Para Sardenberg (2009), o empoderamento das mulheres tem sido visto como um

recurso para o desenvolvimento, para a democracia, para erradicar a pobreza, entre outros, ou seja, não é um fim em si próprio, conforme pode-se observar na análise da autora:

Nos últimos anos, o termo empoderamento vem sendo usado indiscriminadamente, adquirindo novos significados no processo. De fato, tem-se tornado comum, tanto no discurso acadêmico, quanto de órgãos governamentais e não governamentais - ou mesmo no próprio movimento de mulheres - falar-se do empoderamento de mulheres, sobretudo no contexto do discurso sobre gênero e desenvolvimento. Até mesmo o Banco Mundial e, pasmem, o próprio Presidente George Bush II, se apropriaram do termo[...] (Sardenberg, 2009, p. 1).

Para Sardenberg (2009), o modo que o Banco Mundial entende o conceito de “empoderamento”, não pode ser entendido da mesma forma “que nós, feministas, as latino-americanas, em especial, entendemos por ‘empoderamento’”. Nesse sentido, atrás do termo “empoderamento” escondem-se vários conceitos bastante diferentes.

Assim, segundo a autora, o empoderamento possui quatro dimensões, que são todas importantes, mas não o bastante para fazer com que as mulheres possam atuar em seu próprio benefício. São elas: a dimensão cognitiva que é a visão crítica que se tem da realidade; a política referente a consciência das desigualdades de poder e a capacidade de organizar-se e mobilizar-se; a dimensão econômica que é a capacidade que o indivíduo possui de gerar renda independente; e a psicológica que está relacionada ao sentimento de autoestima, sendo esta a abordagem dada à disciplina sobre relações de gênero no Programa Mulheres Mil dos cursos analisados.

Deste modo, trabalhar o empoderamento das mulheres no Programa somente a partir de uma dimensão – a cognitiva, vai dar ênfase nos discursos sobre o desenvolvimento e os aspectos individuais desse processo, dando um sentido de domínio e controle individual, pessoal, ou seja, as mulheres vão fazer as coisas por si próprias, sem auxílio de outras pessoas, isso faz com que elas desconheçam “[...] as relações entre as estruturas de poder e as práticas da vida cotidiana de indivíduos e grupos, além de desconectar as pessoas do amplo contexto sócio-político, histórico, do solidário, do que representa a cooperação e o que significa preocupar-se com o outro” (León, 2001, p.97).

Para o pensamento feminista, o empoderamento de mulheres deve ser um processo de obtenção da autonomia, de autodeterminação, e compreende na “[...] libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal (Sardenberg, 2009, p. 2). Contudo, para a autora, tal posição não implica que o feminismo seja desinteressado em acabar com a

pobreza, as guerras, entre outras. Todavia, o principal objetivo do empoderamento é acabar com a ordem patriarcal que controla as vidas das mulheres e seus corpos.

Feitas essas considerações, passamos para o mapeamento cartográfico das “mulheres mil”. Evidencia-se que tivemos acesso a 89 mapas referentes a três cursos: “Cabelereiro”, “Corte e Costura”, “Manicure e Pedicure”, sendo que destes, vinte e dois (22) estão sem identificação do curso e sem data, oito (8) com data, mas sem identificação da educanda e do curso, doze (12) com a identificação da educanda e curso, mas sem data, e outros oito (8) sem identificação alguma.

Como critério para análise, optou-se pelos Mapas que tinham identificação da educanda e do curso. Com a exclusão destes não identificados que somam cinquenta (50), restaram trinta e nove (39) Mapas da Vida dos oitenta e nove (89) que tivemos acesso. Desses doze (12) são do curso de “Cabelereiro”, onze (11) do curso de “Corte e Costura” e dezesseis (16) do curso de “Manicure e Pedicure”.

Dos trinta e nove (39) Mapas que contém a identificação da educanda, do curso e a data, escolhemos para o estudo 60% de cada curso. A eleição deste percentual decorre da densidade em nossa análise, visto que parte dos Mapas continham poucas informações. Dessa forma, cada curso ficou com o seguinte total: sete (7) Mapas do curso de “Cabelereiro”, dez (10) do curso de “Manicure e Pedicure” e sete (7) do curso “Corte e Costura”, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 11 – Quantitativo de Mapas da Vida.

CURSO	QUANT DOS MAPAS	ANALISADOS
Manicure e Pedicure	16	10
Cabelereiro	12	7
Corte e Costura	11	7
TOTAL	39	24

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com o intuito de preservar suas identidades utilizei os nomes de gemas naturais e orgânicas conforme quadros 12, 13 e 14 a seguir. Ao optar por esse tipo de pseudônimo, afastam-se interpretações essencialistas que classifique e restrinja as pedras preciosas ao campo discursivo da pureza, feminilidade e beleza. Tal escolha se deu por tratar de pedras preciosas de substâncias gemológicas⁸⁷ com diversas qualidades de significativa beleza, valor, força e durabilidade e, também, poderes magnéticos, que se forma em meio a toda uma ciranda de

⁸⁷ Substância geralmente natural e inorgânica. Contudo, existem gemas artificiais produzidas em laboratório.

combinação de elementos, magma, sedimentos e rochas podendo ser transformadas em joias de valor inestimável. Sendo que na divisão sexual do trabalho a mineração para extração de tais substância sempre foi tratada como um “trabalho de homem” e um empecilho para a mulher, embora estudos indiquem a presença maciça de mulheres e crianças nas mineradoras (Castilhos; Castro, 2006).

Assim sendo, nos quadros a seguir (12, 13 e 14) apresenta-se as Mulheres Mil que fizeram parte das análises dos Mapas da Vida, destacando as suas identidades, a visão que possuem do Programa e observações destacadas na leitura dos referidos Mapas:

Quadro 12 – As “mulheres mil”, sujeitos da pesquisa, curso de Cabelereiro.

NOME	IDENTIDADE	VISÃO DO PROGRAMA	OBSERVAÇÕES
Ágata	Se considera uma pessoa feliz e amiga, é casada pela segunda vez e tem dois filhos que moram com os pais no interior do Estado de onde ela é oriunda.	- Uma oportunidade.	- Quando terminar o curso quer trabalhar e fazer outros cursos; - Agradece a Deus por tudo que têm feito na sua vida.
Esmeralda	É divorciada, desempregada com dois filhos que cuida sozinha.	- Não apresenta; - Quer ser cabelereira	- Informa que “terminou os estudos”; - Mora em casa própria, mas já sofreu muito morando em “Casa de família”.
Cristal	Casada, é feliz com cinco filhos	- Não apresenta; - Quer ser cabelereira	- Marido viciado em drogas; - Melhor coisa na vida foi o encontro com Jesus; - Crê que o marido vai mudar.
Gemma	Tem três filhos, sendo um “especial”, foi casada duas vezes.	- Uma oportunidade para ser cabelereira.	- Foi abandonada pelo pai juntamente com oito irmãos. Passou a ser empregada doméstica; - Sofreu violência do esposo; Vive para cuidar do filho “especial”, sozinha.
Jade	É oriunda do interior do Estado, tem um filho e deixou de estudar para cuidar dele. Agora que está adulto, voltou aos estudos.	- Uma oportunidade para dar continuidade nos estudos e terminar o Ensino Médio.	- Deseja ter casa própria; Cuida dos pais doentes; Cuida do tio doente; Cuida do sobrinho usuário de drogas.
Lazuli	É do interior do Estado, teve uma infância de sofrimento, trabalha desde criança em “casa de família”. Tem uma filha que o pai não assumiu.	- Não apresenta; - Quer ser cabelereira	- Aos 14 anos foi usuária de álcool e se prostituiu; - Sofreu violência do companheiro; - Momento feliz e marcante foi quando conheceu Jesus, ele é a única solução para os problemas.
Pérola	Tem uma filha, mora com a mãe, tem uma vida cheia de amor e harmonia.	- Não apresenta; - Quer ser cabelereira	- Relata a perda do irmão assassinado, e no conforto de Deus. - Desenha corações verdes com carinhas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 13 – As “mulheres mil”, sujeitos da pesquisa, curso de Manicure e Pedicure.

NOME	IDENTIDADE	VISÃO DO PROGRAMA	OBSERVAÇÕES
Alexandrita	Casada e mãe de gêmeas, foi criada por várias pessoas, passou por muitos lares e famílias. Quando adulta aprendeu a valorizar um lar estável.	- Não apresenta	- A vida é uma superação a cada dia; - A família é o maior valor;
Ametista	É separada e tem dois filhos. Tem o ensino médio.	- Não apresenta	- É feliz pelos filhos que estão terminando o Ensino Médio, e vai trabalhar para que eles façam faculdade que é o sonho deles; - Fez vários desenhos representando-a e toda a família.
Jadeíta	Afirma que a sua vida se resume em quatro pessoas: a mãe, a filha, o marido e Deus. Ressalta a importância do papel de mãe.	- Não apresenta	- Desenhou molduras no Mapa e registrou: “ser mãe é aguardar o momento de ser avó...” e “mãe são fadas, anjos cheios de amor. Guerreiras no dia a dia...”.
Moissanite	É de uma família de doze irmãos. Tem um filho, é oriunda do interior do Estado e não teve infância, pois cuidava dos irmãos. Aos 15 anos começou a trabalhar como doméstica. A mãe era quebradeira de coco.	- Não apresenta	- Desenhou corações e gravou: “Deus e minha família, são tudo na minha vida”; - Sente-se feliz com Cristo, e espera ser completa quando a família se converter e o marido voltar para o caminho do Senhor.
Opala	É separada e tem dois filhos/as, teve a infância marcante e triste, aos oito anos de idade perdeu a mãe aos dez anos foi estuprada, e aos 18 saiu do interior para morar na Capital do Estado.	- Não apresenta	- Não teve a oportunidade de estudar, mas não desiste da vida e vai conseguir os seus objetivos; - Desenhou bordas no Mapa, dois corações e gravuras representando o filho e a filha.
Rubi	Teve uma infância alegre. Se sente feliz e tem filhos. Não tem casa própria. Tem Deus na vida, na casa e na vida dos filhos.	- Não apresenta	Desenhou moldura no Mapa e uma boneca sorrindo com a frase: “Eu sou feliz, nunca diga não ao sorriso”
Safira	Foi uma criança feliz, criada no interior. Casou aos 16 anos, tem 4 filhas sem apoio familiar. Uma concluiu o Ensino Médio.	- Não apresenta	- Luta atrás de oportunidade que não pode conquistar quando mais jovem. - Quer concluir o Ensino Médio.
Rubelita	É de uma família de 11 filhos, casada e mãe de quatro filhos. O pai trabalhador de feira, alcohólatra, batia na mãe e não alimentava a família.	- Não apresenta	- Sonha em ajudar os pais para dar a eles tudo o que não puderam lhe dar; - Ama a família; Desenhou: os pais e os onze filhos, um ônibus, uma igreja e cravou: “Deus é fiel”.
Turquesa	Criada por pai e mãe, começou a trabalhar cedo. Casada e com dois filhos que Deus os deu. Lamenta não ter estudado mais.	- Não apresenta	- A maior bênção que teve na vida foi ter a oportunidade de conhecer o senhor Jesus; Desenhou dois corações com as frases: “sou feliz pois tenho Senhor na minha vida” e “família centro, Deus felicidade e amor, toda a minha família é de Jesus”.

Topázio	Trabalho na infância em casa de família. Foi criada pelo pai até os 15 anos quando ele morreu. É uma pessoa sofredora sem infância e adolescência. É casada e tem dois filhos	É um prazer em estar no curso e quer aprender muito e ter a capacidade de trabalhar.	- Desenhou uma escola com duas flores. Registrou: Essa é uma escola...de oportunidade a todos”.
---------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Quadro 14 – As “mulheres mil”, sujeitos da pesquisa, curso de Corte e Costura.

NOME	IDENTIDADE	VISÃO DO PROGRAMA	OBSERVAÇÕES
Âmbar	É casada e tem quatro filhos. Oriunda do interior do Estado. Foi empregada doméstica desde os dez anos de idade.	- Não apresenta	- Agradece a Deus pela vida dos filhos.
Blenda	É separada, tem um filho que foi curado de um tumor. Passou por muitas dores como fome, e desemprego.	- Não apresenta	- Agradece a Deus que fez o milagre acontecer.
Crisólita	Teve uma vida marcada por abandono, abusos de muitas maneiras, e exploração. Em alguns momentos da vida foi feliz. Sofreu violência verbal e psicológica do marido.	- Não apresenta - Quer ser costureira	- Tenta superar os traumas do passado com Deus.
Diamante	Teve uma infância triste e sofrida com os irmãos, dos oito aos vinte e cinco anos trabalhou em casa de família em São Luís. Casou e tem dois filhos, teve que parar tudo para cuidar deles que estão no Ensino Médio e na universidade. Hoje é feliz.	- Não apresenta	- Desenhou uma casa e umas garatujas. - Tinha vontade de aprender corte e costura, mas a tia alegava que era “burra”. Estudou à noite e concluiu o Ensino Médio, com esforço.
Jaspe	Agradece a Deus pela família, é nascida em São Luís. Tem ensino médio. Não tem filhos. Fez vários cursos.	Aprender, compartilhar com as colegas e todos na sala de aula. Dar continuidade ao trabalho da mãe como costureira.	Destacou que gosta muito do número 7, nasceu no mês 7 e no ano de 87. Agradece a Deus por ter uma família. E tem fé em Deus que vai se dedicar a aprender o ofício da costura para pôr em prática.
Turmalina	Teve boa infância, apesar de pai ausente. Oriunda do interior do Estado, morou com a tia até “concluir os estudos”. Casou e teve filhos. É artesã e ministra aula na paróquia	- Não apresenta	- Desenhou um personagem da Disney; - Sonha ter uma loja de festas e decorações. Tem vontade de confeccionar roupas; - Concluiu com passagem bíblica: “O Senhor é meu pastor e nada me faltará”.
Zircônia	Foi uma criança obediente aos pais. É casada, mãe de 7 filhos.	Quer aprender uma profissão para ser uma profissional e empresária.	- Desenhou uma figura feminina, uma saia, uma blusa e um short; - Confia em Deus na solução dos problemas;

			- Coragem força e ânimo que Deus permite.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Destarte, os mapas da vida apresentam questões sobre o passado, a infância, a adolescência, a vida adulta, a família, a vida religiosa e o que esperam para o futuro. Foi um momento em que as mulheres tiveram a oportunidade de organizar sua própria história, suas histórias familiares e afetivas em um trabalho de memória, revisitando muitas vezes dores e traumas.

Evidencia-se que, mesmo tendo estado fora do espaço escolar, e com níveis de escolaridade diferenciados, não se pode desconsiderar que as “Mulheres Mil” chegam nos cursos do Programa com vivências e leituras do mundo⁸⁸, percepção da vida vivida. Desse modo, a feitura do Mapa foi o momento de elas reverem suas trajetórias educacionais e laborais e de autorreconhecimento dos seus conhecimentos. “E, assim, chegar ao presente, refletindo sobre as condições objetivas que tiveram para se tornar o que estão sendo agora e assim buscando delinear possibilidades de futuro” (Brasil, 2023, p. 24).

Algumas educandas grafaram o Mapa seguindo uma certa ordem cronológica, já outras registraram suas histórias por meio de fatos, escrevendo os assuntos de forma aleatória. Dos 84 Mapas que tivemos acesso, 57 discorreram brevemente sobre a visão que tinham do Programa, tratando de aspectos como ser uma grande conquista estar participando do Programa, realizar o sonho em fazer um curso técnico, o desejo em aprender um ofício e conseguir um emprego, o curso como uma oportunidade, uma porta aberta por Deus, e a importância em dar continuidade aos estudos.

Conforme o Guia Metodológico do Programa (Brasil, 2012), este é o momento em que as mulheres são colocadas diante da perspectiva de fazer escolhas e selecionar o que elas desejam contar e registrar. Dessa forma, observou-se que as trajetórias educacionais e laborais, as potencialidades e as perspectivas e desejos em relação à qualificação profissional tiveram pouco destaque nos relatos, em detrimento das narrativas sobre suas caminhadas nas ruas do passado.

Desta maneira, questiona-se: no processo de feitura dos Mapas, as questões direcionadas para as mulheres foram elaboradas em consonância com a proposta do Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito, para que pudessem ter coerência

⁸⁸ Expressão freireana. Para Freire (1982, p.9) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

com os objetivos dos Programa como identificação dos saberes e expectativas das mulheres em relação à qualificação profissional?

Sabe-se que as mulheres educandas narram suas trajetórias a partir de diferentes lugares e encontram-se atravessadas pelos discursos sobre o feminino e feminilidade, que normalizam as relações de gênero, compondo uma rede de conexões que pulsam as múltiplas possibilidades de ser mulher, partindo do lugar de filha, esposa, mãe, estudante, trabalhadora, entre outras.

À vista disso, observou-se que a família, o casamento e a maternidade se tornaram o centro das suas vidas, como um destino apenas biológico. A casa e a família como um “projeto de Deus para o homem e a mulher” conforme registrou em um dos Mapas uma das egressas. Estes são uma espécie de utopia, um projeto de amor que catalisa energias no trabalho reprodutivo e do cuidado sem retribuição financeira ou em atividades feminilizadas e racializadas sub-remuneradas.

Ao procedermos com a leitura e análise dos Mapas da Vida das egressas, as interpretações foram relacionadas aos exercícios teóricos que realizamos por meio de lentes no campo teórico da epistemologia feminista no cruzamento com o seu conteúdo. Assim, as categorias de análise previstas e emergentes são resultantes desse processo perscrutador: teoria e prática.

Os cursos ofertados no PROMIL e o conteúdo dos Mapas da Vida trazem em seu cerne a caracterização do empreendimento laboral imposto à mulher, destacado na próxima seção.

5.3.1 Trabalho de cuidar e o Trabalho afetivo: geografias específicas de um trabalho oculto

“O que eles chamam de amor, nós chamamos de trabalho não pago”. É com essa afirmação que a filósofa Silvia Federici (2019, p. 40), em sua obra “O ponto zero: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista”, define o trabalho de cuidado realizado pelas mulheres. Para a filósofa, o trabalho doméstico e do cuidado foram transformado em um atributo natural ao invés de serem reconhecidos como trabalho, visto que foi destinado a não ser remunerado. Conforme a autora, “O capital tinha que nos convencer de que o trabalho doméstico é uma atividade natural, inevitável e que nos traz plenitude, para que aceitássemos trabalhar sem uma remuneração” (Federici, 2019, p. 42-43).

Essa sensação de plenitude e o entendimento sobre o trabalho do cuidar é um atributo natural da personalidade feminina “uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina” (Federici, 2019, p. 42), é expressada nos relatos das mulheres, a exemplo da educanda Jadeíta do curso de Manicure e Pedicure, quando diz que a sua vida se resume em quatro pessoas “A minha mãe, a minha filhota, o meu marido e Deus”, e em seguida registra:

“Ser mãe é aguardar o momento de ser avó, para renovar as etapas da emoção, numa dimensão diferente de doçura e entendimento[...] mães são assim como as fadas. São anjos cheios de amor[...]”
(Jadeíta - Curso de Manicure e Pedicure).

Por trás dessa aparente satisfação e completude que Jadeíta demonstra ter no papel de mulher-mãe, há uma grande quantidade de trabalho árduo e não pago. Nas palavras de Federici (2019, p.2), as mulheres “trabalham o tempo todo. Trabalham cuidando de todo mundo, da casa, ajudando as pessoas a viver e ajudando as pessoas a morrer”. Contudo, na leitura feita pela egressa na ótica feminina para qual foi socializada, esse trabalho do cuidado é naturalizado e associado às virtudes morais, sob a alegação da relação de atenção, afetos e renúncias.

Apesar disso, se observarmos essa extensa jornada de trabalho em sua totalidade, percebe-se que embora a mulher não possua um salário, sua labuta vai gerar “o produto mais precioso do mercado capitalista: a força de trabalho” (Federici, 2021, p. 28). A autora, mostra como o trabalho doméstico não remunerado vai além da limpeza de casa, pois ele serve à mão de obra assalariada em termos físicos, emocionais e sexuais, é preparar para pelejar dia a dia por um salário.

É cuidar de nossas crianças – futura mão de obra -, ajuda-las desde o nascimento e ao longo de seus anos escolares e garantir que elas também atuem da maneira que o capitalismo espera delas. Isso significa que por trás de cada fábrica, cada escola, cada escritório ou mina existe o trabalho oculto de milhões de mulheres, que consomem sua vida reproduzindo a vida de quem atua nessas fabricas, escolas, escritórios e minas (Federici, 2021, p.29).

A reprodução social diz respeito à reprodução diária e intergeracional da força de trabalho nas sociedades capitalistas, tendo como exemplo: a formação, o desenvolvimento de competências, a manutenção e socialização das crianças, a maneira como o cuidado com idosos e enfermos são fornecidos. Inclui o modo como alimentos, roupas e abrigo são disponibilizados para o consumo no cotidiano (Bhattacharya, 2023).

Nessa perspectiva, o trabalho doméstico e a família são os sustentáculos da produção capitalista. Compreender o trabalho afetivo e material que em grande parte é realizado sem remuneração é de grande importância, visto que ele é indispensável para a sociedade, pois são um conjunto de capacidades sociais como: dar à luz e criar filhos, cuidar de familiares e amigos, nutrir lares e comunidades mais amplas, entre outras. “Em sua ausência, não poderia haver cultura, economia ou organização política” (Fraser, 2023, p. 46).

Nos Mapas da Vida é evidenciado nos relatos das mulheres atitudes e emoções, responsabilidades e relacionamentos diretamente envolvidos na manutenção da vida, conforme pode-se observar:

“Casei aos 20 anos, tenho um casal de filhos maravilhosos e hoje sou divorciada há 8 anos, fui mãe, pai e mãe ao mesmo tempo, não foi fácil, só eu e Deus sabe o que eu passei” (Ágata- Curso de Cabelereiro).

“Não tive um exemplo de mãe, a ser seguido por isso tive medo de ser mãe, sempre digo que pedi para ser estéril e acabei sendo mãe de gêmeas” (Alexandrita – Curso de Manicure e Pedicure).

“Depois que completei os meus 16 anos me casei onde eu tive 4 meninas longe da minha família e sem apoio familiar, e isso me trouxe vários problemas” (Safira - Curso de Manicure e Pedicure).

Os três relatos estão relacionados à questão de ser mulher-mãe em suas diversas dimensões: O medo em assumir tal responsabilidade, a falta de apoio familiar, e ser mãe solo. A educanda Ágata, relata a dificuldade em ser mãe solo, ou seja, a adversidade em exercer a maternidade solitariamente sendo integralmente responsável pela criação e educação dos/as filhos/as sem apoio do pai nas divisões de tarefas no cuidado.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua⁸⁹ (PNAD/IBGE contínua), “Outras Formas de Trabalho” fez um levantamento em 2022, de informações sobre cuidado de pessoas, afazeres domésticos, produção para o próprio consumo e trabalho voluntário, e revela que as mulheres gastam quase o dobro de tempo que os homens realizando trabalhos domésticos e no cuidado de pessoas, são 9,6 horas a mais. “Em 2022, a população com 14 anos ou mais de idade dedicava, em média, 17 horas semanais aos afazeres domésticos e/ou cuidado de pessoas, sendo 21,3 horas semanais para as mulheres e 11,7 horas para os homens” (PNAD, 2022).

⁸⁹ Desde 2001, A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios investiga, o número de horas dedicado na execução na lida com trabalhos domésticos por unidade da federação, classificando-o por sexo e faixa etária.

Um outro estudo publicado no texto intitulado “Quanto vale o amor materno? Apenas abraços e beijos?”⁹⁰, resultante de uma pesquisa de 20 anos de mensuração dos trabalhos da reprodução da vida e da discriminação das mulheres, também aponta para as diferenças de tempo dedicado ao trabalho não remunerado entre mulheres e homens. Ela demonstra que 65% dos trabalhos domésticos são realizados por mulheres, e que existem variações regionais com vários níveis de discriminações como montante de rendimento e instrução.

E que “os afazeres domésticos e cuidados, caso fossem valorados, contribuiriam, entre 2001 e 2022, para um aumento do PIB de em média 12%” (Kelly; Considera; Melo, 2023, n.p). Desse modo, a discriminação das mulheres nas diversas sociedades é proveniente desse não reconhecimento do trabalho reprodutivo, desempenhado principalmente por mulheres e não contabilizado no Produto Interno Bruto – PIB, tornando esse trabalho invisível.

A pesquisa PNAD continua, também, aponta que os homens da região do Nordeste são os que possuem a menor participação nos afazeres domésticos, além disso, as mulheres desta região são as que apresentam o salário com menor valor na economia, com rendimentos inferiores aos das demais regiões. “Essa dinâmica, que conjuga baixos salários com elevada carga de tempo dedicada às tarefas do lar, se mostra especialmente prejudicial às mulheres nordestinas, visto que são as que dedicam mais tempo e recebem os menores salários” (Kelly; Considera; Melo, 2023, n.p).

Ressalta-se que as mulheres participantes do Programa, objeto do nosso estudo, são nordestinas. Homens e mulheres nordestinos apresentam deterioração em seus rendimentos em comparação à média brasileira, e as desigualdades de gênero acentuam a desvalorização do trabalho feminino da mulher nordestina.

Diversos estudos apontam que o nascimento de um/a filho/a gera impactos bem mais profundo na vida de uma mulher que na vida de um homem, sobretudo na carreira profissional e participação no mundo do trabalho formal e o aumento na participação em empregos de tempo parcial. As normas sociais estabelecidas que concebem que o papel das mulheres deve ser mais dirigido para o cuidado da família, assim como a divisão desigual do trabalho reprodutivo não remunerado e a falta de políticas públicas do cuidado como creches gratuitas (Medeiros, 2022).

⁹⁰ Blog do FGV IBRE - Instituto Brasileiro de Economia. <https://blogdoibre.fgv.br/posts/quanto-vale-o-amor-materno-apenas-abracos-e-beijos>.

Em sua obra “O Patriarcado do Salário”, Federici (2021), salienta como as publicações dos movimentos de mulheres têm mostrado os efeitos que esse amor, o cuidado e o serviço tiveram sobre as mulheres. Para a filósofa, “[...] essas são as correntes que nos aprisionam a uma condição próxima à da escravidão” (Federici, 2021, p. 35).

Assim, nós feministas nos recusamos a ter como utopia a aflição que nossas mães, avós e até nós mesmo quando crianças vivenciamos, uma vez que o não pagamento de um salário por parte do Estado por esse trabalho do cuidado, faz com que “[...] elas, amadas e cuidadas, [paguem] com a vida” (Federici, 2021, p. 36).

Na mesma direção Ann Oakley (1974) ao evidenciar a relação do homem ao trabalho produtor de mercadorias, e da mulher à casa, afirma que a expressão dona-de-casa não pode ser usada como sinônimo de esposa e mãe, e sim como trabalho doméstico não remunerado (Melo; Considera; Di Sabbato, 2007, p. 442).

Esse trabalho voluntário das mulheres baseado no amor, que o Estado moderno está assentado, é esteado na distribuição generosa do nosso tempo. Portanto, o cerne da ideologia capitalista está em “[...] glorificar a família como ‘esfera privada’, a última fronteira na qual homens e mulheres ‘mantêm viva a alma’, e não é de admirar que essa ideologia goze de uma popularidade renovada entre responsáveis pelo planejamento capitalista neste tempo de ‘crise’, ‘austeridade’ e ‘adversidade’” (Federici, 2021, p. 36).

Consequentemente, com o crescimento do desemprego, decorrente da reestruturação produtiva, tem-se como saída a oferta de qualificação profissional em programas sociais para as mulheres, apesar de estes terem como benefício a formação delas visando uma melhor inserção no mundo do trabalho. Igualmente no programa Mulheres Mil, no qual em grande parte, os cursos estão voltados para áreas de ocupação tidas como femininas, perpetuando a divisão sexual do trabalho e se embasando na segmentação horizontal das ocupações, que agem contribuindo para corroborar com a condição de subordinação e inferiorização do trabalho feminino na esfera produtiva e reprodutiva.

Dessa forma, apesar de esses programas sociais serem importantes estratégias, a divisão sexual do trabalho que acontece via segmentação horizontal e vertical das ocupações ou o conflito entre responsabilidades familiares e laborais (Yannoulas, 2013) intentam na maior parte dos referidos programas no sentido de manter a desigual divisão sexual do trabalho (Kergoat, 2007; Hirata, 2007). Além disso, esses tipos de cursos sugerem o modelo de trabalho parcial, que para Hirata (2007), encontra seu fundamento no lugar ocupado pelas mulheres na divisão sexual do trabalho tanto doméstico, como profissional.

Conforme abordado na seção quatro deste estudo, em contraposição a esse tipo de formação que acaba por reforçar a divisão sexual do trabalho, os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, enfatizaram a importância da autonomia econômica e a igualdade entre mulheres e homens no mundo do trabalho. Assim como a promoção e implantação de ações direcionadas para inserção das mulheres em áreas não tradicionais, com o objetivo de eliminar a desigual divisão sexual do trabalho, reduzir as assimetrias de gênero, como a desigualdade de rendimentos, intencionando ampliar as oportunidades de trabalhos disponíveis às mulheres.

Tal ideologia traz como resultado políticas de conciliação de trabalho e família, com postos de emprego que acentuam a divisão sexual do trabalho, majoritariamente em postos precários, informais, com atribuições predominantemente de trabalho doméstico e de cuidados, que atinge notadamente as mulheres. Assim, o trabalho das mulheres está situado no “coração” dessas regulamentações.

A ideologia dicotômica que contrapõe a família à fábrica, o privado ao público, o trabalho produtivo ao reprodutivo, entre outras, é utilizável para a nossa manutenção dentro de casa, “e esta, por não ser assalariada, sempre pareceu um ato de amor” (Federici, 2021, p. 36). Tal ideologia, está agudamente entranhada na divisão capitalista do trabalho, que segundo a autora, encontra-se uma de suas demonstrações mais evidentes na organização da família nuclear.

O trabalho doméstico e de cuidados que habitualmente foi realizado por mulheres de forma gratuita no âmbito doméstico e familiar, quando se tornou um trabalho assalariado, continuou sem valor, suscetível a precarização, de baixa remuneração e efetuado por mulheres desfavorecidas e racializadas.

Dessa forma, ao separar o trabalho reprodutivo (produção da vida) do produtivo (produção para o mercado), o capitalismo estabeleceu que as mulheres realizassem o trabalho de cuidado da casa e membros da família sem remuneração no desempenho dessas atividades, mesmo sendo imprescindíveis à reprodução não apenas das famílias, mas também da sociedade.

Para Bhattacharya (2023, p. 18), o capitalismo reconhece o trabalho produtivo para o mercado como a única forma legítima de trabalho, “ao passo que a enorme quantidade de trabalho familiar e comunitário que continua a sustentar e a reproduzir o trabalhador, ou mais especificamente, sua força de trabalho, é naturalizada como inexistente”. No entanto, para a teoria da reprodução social o trabalho que produz mercadorias e o trabalho que produz pessoas são partes da totalidade sistêmica do capitalismo, com isso ela procura evidenciar o trabalho analiticamente ignorado pelos economistas clássicos e politicamente ignorado pelos formuladores de políticas públicas (Bhattacharya, 2023).

As desigualdades de gênero afetam os contextos familiares, e para que a política pública não contribua para sua reprodução, é necessário que essas desigualdades sejam reconhecidas. As questões de gênero afetam a dinâmica das famílias e possuem efeitos nocivos para as mulheres, políticas públicas voltadas para as mulheres como o PROMIL devem ter profissionais que reconheçam essas desigualdades para evitar sua reprodução via cursos que reproduzem e reforçam papéis de gênero, sendo necessário o reconhecimento do protagonismo feminino em famílias monoparentais ou em grupos familiares nos quais papéis e relações de convívio se dão de forma desproporcional sob a mulher-mãe. Portanto, é de suma importância que essas políticas olhem com atenção para tais questões no atendimento de pessoas em situação de vulnerabilidade, a fim de que se tenha uma política libertadora de gênero.

Ao reforçar o papel da mulher como mãe e cuidadora no interior da família, com políticas que contribuem para reforçar as desigualdades de gênero, o binarismo e a naturalização dos papéis sociais no interior da família, acaba por retirar da categoria de gênero seu potencial disruptivo da naturalização dos papéis de homem e mulher. Por conseguinte, desnaturalizar esses processos no sistema capitalista é desestruturar o capitalismo.

Desta maneira, os movimentos feministas têm reivindicado a “desfamiliarização”, sobretudo nas questões relacionadas às políticas de cuidado. O trabalho do cuidado é uma chave para as políticas públicas de justiça social, tais políticas devem estar no bojo das respostas às desigualdades de gênero e social.

O trabalho do cuidado muitas vezes faz com que as mulheres adiem seus projetos pessoais como podemos observar nas falas da Jade, Diamante, Opala, Safira, Turquesa e Gemma que dizem ter deixado de estudar para cuidar dos filhos, e enxergam o Programa Mulheres Mil como uma oportunidade para finalmente poder dar continuidade nos estudos:

“Tenho um filho, ele já está rapaz, quando ele nasceu deixei meus estudos para cuidar dele. Hoje estou retomando o que deixei para trás, para cuidar do meu filho, estou começando pelos cursos e quero voltar a estudar para terminar o Ensino Médio” (Jade – Curso de Cabelereiro).

“[...] eu venci, eu casei tive dois filhos, eu me realizo nos meus filhos. Tive que parar tudo para cuidar deles. Eu concluí meu Ensino Médio com muito esforço[...]” (Diamante – Curso de Corte e Costura).

“[...] me casei não tive oportunidade de estudar, veio logo meu filho” (Opala – Curso de Manicure e Pedicure).

“[...] hoje as minhas filhas estão todas criadas. E hoje eu luto indo atrás das oportunidades que eu não pude conquistar quando era mais jovem, uma delas é meu Ensino Médio que termino este ano se Deus quiser” (Safira – Curso de Manicure e Pedicure).

“Mim [sic] considero feliz, só lamento não ter estudado mais” (Turquesa – Curso de Manicure e Pedicure).

“[...]Então eu vivo só para cuidar do meu filho que é especial, agora eu estou tendo a oportunidade de fazer algo por mim. Obrigada” (Gemma – Curso de Cabelereiro).

É, portanto, de suma importância a promoção de políticas públicas de cuidado, como a implementação de creches, de lavanderias comunitárias, de restaurantes comunitários, de casas para pessoas idosas dependentes, entre outros serviços essenciais. Ainda assim, para Federici, (2021, p. 30) “[...] creches e berçários nunca libertaram qualquer tempo para nós mesmas, apenas para mais trabalho”. Conforme a autora, nem mesmo a tecnologia ou um segundo emprego pode libertar as mulheres do trabalho doméstico, pois ter dois empregos somente fez com que tivéssemos menos tempo e energia para a luta. Dessa forma, o segundo trabalho tanto aumenta nossa exploração como também simplesmente reproduz o nosso papel de várias maneiras.

[...] Para onde quer que olhemos, podemos observar que os trabalhos executados por mulheres são meras extensões da condição de donas de casa em todas as suas facetas. Não apenas nos tornamos enfermeiras, empregadas domésticas, professoras, secretárias – todas as funções para as quais fomos treinadas dentro de casa -, mas estamos no mesmo tipo de relação que dificulta nossa luta dentro de casa: isolamento, o fato de que a vida de outras pessoas depende de nós, a impossibilidade de enxergar onde começa o nosso trabalho e onde ele termina, onde o nosso trabalho termina e onde começa os nossos desejos (Federici, 2019, 50).

Assim, para a autora, as creches e os berçários nunca proporcionaram tempo disponível para as mulheres, e sim para um trabalho adicional. Desse modo, a luta por serviços sociais e por melhores condições de trabalho, será sempre uma ilusão em alcançar uma mudança real, é, pois, necessário atacar a raiz dos papéis femininos e a única forma é estabelecer, primeiramente, que o trabalho doméstico de cuidado é trabalho.

Dessa forma, os estudos feministas e de gênero ao estabelecer que as tarefas relacionadas ao cuidado é trabalho, inovam nas análises com a “redefinição do conceito de trabalho, “o trabalho foi redefinido e mudou de estatuto: de uma simples produção de objetos, de bens, ele se transformou no que alguns chamam de ‘produção do viver em sociedade’” (Kergoat, 2016, p. 18). Tal perspectiva, revelam o reducionismo das concepções sociológicas e econômicas tradicionais. Contudo, para a autora:

[...] deve-se destacar que, embora tal definição de trabalho confira dignidade tanto ao trabalho doméstico gratuito como ao trabalho doméstico remunerado e, mais amplamente, ao trabalho de cuidado, é indispensável observar o que essa dignidade recuperada não oblitera o fato de que se trata – também – de trabalho não qualificado, mal pago, não reconhecido, e que as mulheres

normalmente não têm a opção de escolher fazê-lo ou não (Kergoat, 2016, p. 19).

O fato de a mulher desenvolver um trabalho doméstico e de cuidado não assalariado é determinante para a sua fragilidade no mundo do trabalho com empregos de baixa remuneração. Além disso, quando as mulheres adentram em um determinado setor da economia, os salários dos homens são reduzidos. “Contratantes sabem que estamos tão acostumadas a trabalhar a troco de nada e que estamos tão desesperadas por algum dinheiro próprio que podem nos admitir por um preço baixo” (Federici, 2021, p. 34). A autora chama atenção para como o trabalho doméstico e a feminilidade se mesclam, e afeta as mulheres por onde vão e em tudo que fazem, levando com elas para qualquer emprego essa identidade de “feminilidade” e “habilidades domésticas”, adquiridas desde o nascimento.

Assim, o Programa Mulheres Mil ao ofertar cursos que mesclam o trabalho doméstico com a feminilidade e de baixo prestígio, acaba por requerer das mulheres em situação de vulnerabilidade social que executem tarefas relacionadas ao cuidado. Da mesma forma, as “intimam” para que participem de ocupações adicionais de geração de renda com trabalhos manuais e empreendedorismo, relacionadas ao trabalho reprodutivo, que são incertas na elevação da cidadania e emancipação, conforme objetiva o Programa.

Com isso, o “Estado incorpora padrões de relações de gênero, concepções de família e de mulher em seus programas que se dirigem ao âmbito das relações de cuidado” (Carloto; Mariano, 2011, p. 63). Para amenizar a pobreza, no contexto do avanço das políticas neoliberais, não há preocupação do Estado com a subordinação feminina, não havendo, por conseguinte, alterações no padrão das relações de gênero.

A atividade social reprodutiva não remunerada é indispensável para a existência do trabalho remunerado, a acumulação de mais-valia e o funcionamento do capitalismo. “Nada disso poderia existir na ausência de tarefas domésticas, educação dos filhos, escolaridade, cuidados afetivos e uma série de outras atividades que servem para produzir novas gerações de trabalhadores e substituir os existentes, bem como para manter laços sociais e entendimentos compartilhados” (Fraser, 2023, p. 49). Para a autora, em uma sociedade capitalista, a reprodução social é substancial para a viabilidade de produção econômica.

A ausência de um mecanismo na relação direta entre capital e trabalho que garanta a reposição diária e geracional da força de trabalho, faz com que a acumulação capitalista descubra formas de organizar “sujeitos historicamente específicos – sujeitos diferenciados por gênero e raça – em e através de instituições e práticas hierarquizadas e opressivamente estruturadas, tais como as famílias, os Estados sociais, a escravidão e os mercados de trabalho

globais” (Ruas, 2020, p. 12). Desta forma, impõe-se que sejam buscadas tais organizações, as quais veremos a seguir:

5.3.2 Cadeias do cuidado: uma ecologia do cuidado invisível

Conforme abordado na subseção anterior, o trabalho doméstico e de cuidado remunerado é profundamente marcado por assimetrias de gênero, com a presença marcante de mulheres em tais ocupações. De acordo com nota informativa⁹¹ da Secretaria Nacional de Cuidado e Família - SNCF do Ministério de Desenvolvimento Social – MDS, elaborada a partir dos microdados da Pesquisa PNAD contínua do IBGE, no Brasil, o trabalho doméstico em 2022, era a ocupação de 5,8 milhões de pessoas, sendo 92% mulheres, destas 61,5% eram negras. Essa categoria é, portanto, a que mais emprega mulheres no país, sobretudo mulheres negras com baixa escolaridade e proveniente de famílias de baixa renda. Nesse sentido, “[...] as trabalhadoras domésticas se constituem no maior grupamento profissional que compõe a força de trabalho de cuidado no Brasil, respondendo por cerca de ¼ do total de trabalhadores e trabalhadoras do setor” (Brasil, 2023).

Historicamente a conformação do emprego doméstico no Brasil, é devido ao período escravocrata e das heranças que perduram como elementos construtivos das relações sociais no país. Em virtude disso, o contingente dessas trabalhadoras atesta a sua desvalorização na sociedade, com ocupações voltadas para a informalidade, salários baixos e jornadas de trabalho exaustivas.

Hopkins (2023), mostra que teorizações sobre a divisão racial da mão de obra no trabalho reprodutivo remunerado, as mulheres racializadas são mais propensas a desempenhar trabalhos mal remunerados. Geralmente, “[...] o trabalho reprodutivo é desvalorizado; no entanto, para mulheres racializadas, é ainda mais” (Hopkins, 2023, p. 217).

O trabalho doméstico e de cuidado remunerado, contém hierarquias de raça e de classe, no qual geralmente é desempenhado por mulheres racializadas de baixo poder econômico e por vezes são migrantes. No caso brasileiro, muitas migram para outros países industrializados, e de regiões interioranas (rurais e periféricas) para regiões urbanas e metropolitanas dentro do próprio país.

Para preencher a “lacuna dos cuidados”, o capitalismo financeirizado em [...] um regime neoliberal ‘progressista’ que celebra a ‘diversidade’, a meritocracia e a ‘emancipação’,

⁹¹ Nota informativa de nº 2/2023 MDS/SNCF

enquanto dismantela proteções sociais [...]” (Fraser, 2023, p. 63), reduz salários reais e aumenta o número necessário de horas trabalhadas com remuneração para o sustento da família, ocasionando em uma disputa para encarregar o trabalho de cuidado para outras pessoas, acabando por ocasionar o fluxo migratório de mulheres de países em desenvolvimento para capitais de países industrializados. “Para preencher a ‘lacuna dos cuidados’, o regime importa trabalhadores imigrantes dos países mais pobres para os países mais ricos” (Fraser, 2023, p. 64).

Devido à crescente demanda dos setores de serviço – como cuidado e trabalho doméstico – nesses centros globais, mulheres oriundas de países periféricos com poucas oportunidades de mobilidade social encontrariam na migração e na entrada no mercado informal do trabalho reprodutivo nos países do Norte global uma saída possível para conseguir melhores condições de vida ali do que em seus países de origem (Carpenedo; Nardi, 2017, p. 3).

Para Hirata (2019), as mulheres que exercem o trabalho do cuidado que migram do Sul para o Norte, dos países pobres para os países ricos, e acrescento do interior do Estado para a Centros urbanos, chegam em situação de precariedade, [...] “muitas vezes elas ‘não têm papéis’ – e se inserem no mercado local do emprego doméstico e dos serviços pessoais [...]” (Hirata, 2019, p. 84). Na leitura dos Mapas da Vida, observou-se que as mulheres participantes do PROMIL, são em grande parte provenientes do interior do Estado que migraram para a Capital, em busca de oportunidades de estudo e trabalho. Conforme pode-se perceber em alguns relatos:

“Aos 12 anos tive que sair para trabalhar em casa de família, fui então para Teresina (PI). Onde também sofri bastante, conheci pessoas que me incentivavam a fazer o que era errado. Então aos 14 anos tive problemas com alcoolismo e prostituição” (Lazuli – Curso de Cabelereiro).

“Sou do interior do Estado, de uma cidade chamada Bequimão, moro aqui em São Luís, há um bom tempo. [...]” (Jade – Curso de Cabelereiro).

“Eu vim para São Luís morei na casa de família. [...] Desde os 8 anos vivo nas casas, morei até os 25 anos na casa de família. Estudava à noite, nesta casa que eu morei eles sempre tentavam tirar meus sonhos, mas eu venci: eu casei tive dois filhos” (Diamante – Curso de Corte e Costura).

“O meu pai me abandonou com 8 irmãos e a minha mãe teve que mandar os filhos trabalhar na casa de família em São Luís [...]” (Gemma – Curso de Cabelereiro).

“A minha infância foi marcante e triste, aos 8 anos de idade perdi minha mãe, aos 10 fui estuprada e aos 18 anos vim tentar a vida na cidade [...]”. (Opala – Curso de Manicure e Pedicure).

“Nasci no interior, vivi lá até os 10 anos [...]morei em várias cidades até que há dez anos vim para cá, e aqui conheci meu esposo [...]” (Âmbar – Curso de Corte e Costura).

Nesses relatos, verifica-se que muitas migraram do interior do Estado para morar/trabalhar em “casa de família”, iniciando o trabalho doméstico desde a infância e adolescência, conforme observam-se nas escritas de Lazuli, Opala, Diamante e Gemma. É, portanto, nessa fase da vida que as mulheres são socializadas, “treinadas” na realização do trabalho reprodutivo e do cuidado. Em conformidade com Kosminsky e Santana (2006), “[...] a entrada de adolescentes no mundo do trabalho, via emprego doméstico, está vinculada a um processo de treinamento especial na infância, geralmente fornecido pela mãe, avó, tia e, na falta destas, por outra figura feminina próxima” (Kosminsky e Santana, 2006, p.3).

Dessa maneira, nas camadas populares, quando por algum motivo a “dona da casa” está ausente, as atividades domésticas e do cuidado com as crianças menores são exercidas por meninas. Conforme constatamos no relato de Moissanite do curso de “Manicure e Pedicure” quando diz:

“Eu não tive infância eu morava no interior cuidava dos meus irmãos e da casa pra minha mãe poder ir quebrar coco babaçu, para dá comida pra nós [...]” (Moissanite).

A educação de meninos e meninas são diferenciadas conforme papéis sociais atribuídos aos sexos, os meninos papéis sociais de homem provedor e guardião do lar, e as meninas os papéis sociais de mãe, esposa e dona de casa. Assim, as atividades de cunho reprodutivo e de cuidados com pessoas da família são manifestadas como uma obrigação para a mulher e como ajuda para o homem.

O trabalho doméstico no Brasil é marcado por sua origem escravagista, o qual era exercido por mulheres livres ou escravizadas gratuitamente ou com baixa remuneração, e mais tarde encarregado às meninas sob o nome de “ajuda e apadrinhamento”, prática que foi mantida até meados dos anos 1950, sobretudo nas Regiões Nordeste e Norte (Kosminsky e Santana, 2006). Segundo Hildete Melo (1998):

Ao longo do século XIX, as famílias tinham além das escravas domésticas a possibilidade de contar com mocinhas para uma espécie de “ajuda contratada”. Essa era uma fonte adicional de trabalho doméstico que no Brasil e nos Estados Unidos, depois da Abolição, tornou-se a maior fonte de trabalho feminino. A ajudante era enviada pela sua família para outra casa, como um passo intermediário entre a casa de sua família e o matrimônio. A industrialização e a urbanização, com a expansão da classe média, transformaram a chamada “ajuda” em serviço doméstico — realizado sobre as bases de casa e comida — para a população migrante de mulheres jovens brancas e não-brancas nascidas no campo (Melo, 1998, p. 1).

A redução no fluxo migratório rural-urbano que foi o principal meio de oferta das profissionais residentes em casas de famílias, além da prioridade gradual das trabalhadoras em exercer outra forma de contratação com melhor remuneração são alguns dos motivos para o refreamento.

Apesar dessas mudanças ocorridas no que se refere a empregada residente no domicílio dos patrões, verifica-se que tais práticas são observadas nos relatos das mulheres participantes do Programa como é reiterada a questão do “morar em casa de família.”

“[...] como éramos muitos filhos meu pai não tinha condição de nos criar, então eu fui morar em casa de família. Morei em várias cidades[...]” (Âmbar – Curso de Corte e Costura).

“A minha infância foi trabalhando na casa de família, não fui criada com a minha mãe, só com meu pai, ele morreu fiquei com 15 anos” (Topázio).

“[...] Fui criada por várias pessoas, passei por vários lares e famílias[...]” (Alexandrita – Curso Manicure e Pedicure).

A vulnerabilidade destas sucede no “apadrinhamento” dos que a recebem em seus lares, e em troca tem-se uma relação de exploração do trabalho doméstico relegado a informalidade, sem termos claros de emprego, excluídas da legislação trabalhista. “As trabalhadoras domésticas remuneradas tendem a estar isoladas social e espacialmente, pois não têm colegas. Também não são sindicalizadas e, em geral, são excluídas das Leis trabalhistas” (Hopkins, 2023, p. 218).

Para a autora, além da cidadania precária dessas mulheres, o seu local de trabalho coincide com o seu local de moradia, e o entrelaçamento entre casa e trabalho mostra como o trabalho doméstico remunerado é um ótimo exemplo de sobreposição dos espaços de produção e reprodução das trabalhadoras residentes na casa do/da empregador/a.

No entanto, Federici (2019), observa que produção e reprodução são categorias distintas, e embora haja essa sobreposição espacial entre as categorias trabalho e lar, no trabalho doméstico remunerado, há uma distinção temporal entre as atividades exercidas pela trabalhadora migrante que reside ou não na casa do/a empregador/a, argumentando que existe uma distância temporal entre as atividades realizadas por ela em seu emprego e o trabalho emocional não remunerado que realiza com a sua própria família e conhecidos.

Há, portanto, um prolongamento do tempo de trabalho quando a empregada doméstica remunerada é residente no local do emprego, o/a empregador/a tende a abusar de seu tempo com horas extras não remuneradas, refletindo na relação temporal entre as esferas de produção e reprodução.

Ao passo que empregadores de trabalhadoras domésticas são famílias ou casas, ou seja, não são empregadores de empresas ou agências de emprego, “[...] a relação de emprego é muitas vezes fundamentada nas relações entre mestre e servo da escravidão histórica [...] embora a reprodução social remunerada seja geralmente degradada [...]” (Hopkins, 2023, p. 217). Dessa maneira, independentemente de a reprodução social remunerada ser desvalorizada, existem diferenças entre os dois tipos de trabalhos domésticos remunerados.

De tal modo, a migração neoliberal é generificada, passando a ser vista como a feminização da migração laboral. Assim, o capitalismo neoliberal tem como características basais as formas legalizadas de discriminação, intrincadas com o trabalho e cidadania precária. A migração por gênero do mesmo modo está articulada com as dimensões de raça e cidadania (Hopkins, 2023).

Devido a demanda crescente do setor reprodutivo, as mulheres imigrantes, em geral racializadas e/ou rurais de regiões pobres, “descarregam o trabalho de cuidados sobre outros menos privilegiados” (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 116), elas realizam o trabalho reprodutivo e de cuidado, anteriormente realizado por mulheres mais privilegiadas (Fraser, 2023).

O conceito de “global care chains”, que significa “cadeias globais de cuidado”, foi desenvolvido pela socióloga Arlie Hochschild (2000), para analisar as transferências locais, nacionais e internacionais de trabalho de cuidado pago e não pago, impulsionados pela globalização. São contornos que estão definidos por desigualdades de gênero, raça, classe e por regionalidade e nacionalidade.

Todavia, para que as imigrantes ou migrantes realizem esse trabalho, elas passam para outras mulheres os seus próprios deveres familiares “[...] para outras cuidadoras ainda mais pobres, que, por sua vez, devem fazer o mesmo – e assim por diante, em ‘cadeias globais de cuidado’ cada vez mais longas [...]” (Fraser, 2023, p. 64). O cuidado e a participação dessas mulheres acontecem mesmo a distância.

[...] A consequência é criar “cadeias globais de cuidado”, à medida que aquelas pessoas que contam com os meios para isso contratam mulheres mais pobres, na maioria imigrantes e/ou membros de grupos racializados, para limpar suas casas e cuidar das suas crianças e seus entes idosos, enquanto elas mesma realizam trabalhos mais lucrativos (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 116).

As mulheres das camadas sociais mais elevadas têm o seu tempo liberado para exercer um trabalho no espaço público, devido ao cumprimento das tarefas domésticas e dos cuidados da família pelas empregadas domésticas. Por outro lado, mulheres das camadas populares para exercer o trabalho doméstico remunerado devido à ausência de serviços sociais

por parte do Estado em quantidade e qualidade, como as creches, escolas em período integral, entre outros, recorrem muitas vezes às relações pessoais, como a mãe, a irmã, a sogra, as filhas mais velhas e as vizinhas, em uma cadeia de cuidado entre mulheres.

Nesse sentido, o efeito da impossibilidade de suplementar a lacuna do cuidado é deslocar a reprodução social das famílias mais ricas para as famílias mais pobres, em uma nova dualizada, ordenação da reprodução social, que é transformada em mercadoria para quem pode custear (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019). Tal questão, decorre do que muitos têm chamado de “crise do cuidado” e da reprodução social no sentido mais amplo.

No entanto, para as autoras, esse termo pode levar ao erro, visto que essa crise é estrutural do capitalismo contemporâneo, assumindo configurações distintas em todas as suas formas. Tal crise é entendida como uma faceta de uma crise mais ampla que abrange também outras como: a econômica, a ecológica e a política, e todas essas crises se entrecruzam e intensificam umas às outras.

A crise do cuidado, que é muito associada a reclamações da falta de tempo, equilíbrio família/trabalho e esgotamento social, “[...] hoje estão esmagando um conjunto-chave de capacidades sociais: disponibilidade de dar à luz e criar filhos, cuidar de amigos e familiares, manter lares e comunidades mais amplas e sustentar conexões em geral” (Fraser, 2023, p. 45).

Dessa maneira, há uma contradição no modo de tratamento dado pelo capitalismo à reprodução social. Tendo em vista que ele não pode funcionar sem a atividade da reprodução social, e mesmo assim, a confere pouco ou nenhum valor econômico às atividades do trabalho de reprodução social as quais “[...] são tratadas como ‘dádivas’ gratuitas e inesgotáveis que não exigem atenção ou renovação” (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 111).

No entanto, para as autoras, a capacidade de reprodução social não é ilimitada e pode se findar. No momento em que a sociedade não dá sustentação pública à reprodução social, e deixa as mulheres que são as principais provedoras desse meio em exaustivas horas de trabalho de baixa remuneração, acaba por consumir toda as capacidades sociais das quais ela própria depende: capacidades individuais e coletivas para produção da vida e para prover os laços sociais.

Nesse aspecto, um Programa de governo que se apresenta como meio de emancipação e ampliação da cidadania, mas segue a “cartilha” neoliberal progressista a qual utiliza o discurso da diversidade em benefício próprio, e oferta cursos que visam recrutar mulheres pobres como mão de obra assalariada para o trabalho de reprodução social, em um

sistema de exploração com trabalhos mal remunerados e precários, não podem ser libertador para as mulheres.

5.3.3 O lar e a glorificação da família: um terreno da produção da vida

O fundamento da ideologia capitalista é glorificar a família como esfera privada, pois esta é “[...] a última fronteira na qual homens e mulheres ‘mantém viva a alma’ [...]” (Federici, 2021, p. 36). Assim, a sociedade capitalista contemporânea possui uma ideologia que promove a separação entre as esferas da produção e da reprodução social como duas esferas regidas por lógicas distintas, uma pública e outra privada, com o trabalho assalariado e o trabalho do cuidado não remunerado. “Essa ideologia está profundamente arraigada na divisão capitalista do trabalho, que encontra uma de suas expressões mais claras na organização da família nuclear” (Federici, 2021, p. 37).

Conforme a autora (2017), a família surgiu no período de acumulação primitiva como uma instituição importante para a apropriação e ocultamento do trabalho das mulheres, especialmente nas famílias pertencentes da classe trabalhadora. Na nova família burguesa, o marido tornou-se representante do Estado, o encarregado de disciplinar e supervisionar as ‘classes subordinadas’ [...], sendo aliada nos interesses do Estado e da Igreja. [...] “Daí a identificação da família com um ‘microestado’ ou uma ‘microigreja’[...] (Federici 2017, 193). Nessa nova estrutura familiar, a mulher perdeu muito de seu poder, sendo quase sempre rechaçada dos negócios familiares e reclusa na supervisão dos cuidados do lar.

Engels (2019), ao teorizar, em 1884, sobre essa questão em “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, mostra como a subordinação resultante das mulheres na família patriarcal e depois na família monogâmica, as reduziu à servidão. Segundo ele, a mulher se transformou em escrava do homem, e da sua “luxúria e um mero instrumento para a produção de filhos” (ENGELS, 2019, p.60). A monogamia para Engels, surge como forma de subjugação de um sexo sobre o outro, ele enxerga a família monogâmica como uma unidade econômica, o local da primeira divisão do trabalho que se fez entre homem e mulher para procriação dos filhos (Engels 2019).

Nesse enquadramento, são significativas as mudanças que aconteceram dentro da família. Para Federici (2021), esse novo modelo familiar, de “família nuclear”, é uma invenção ocidental, criada pelo e para o capital, e possui uma configuração familiar com o princípio organizacional focalizado na ideia de “gênero”, que naturaliza papéis realizados

tradicionalmente por mulheres. Assim, “a família é, em essência, a institucionalização de nosso trabalho não assalariado [...]”, e de uma nova divisão dentro da classe trabalhadora que disciplinou igualmente os homens, visto que a dependência econômica das mulheres, tornou os homens presos aos seus empregos (Federici 2021, 33).

Ao versar sobre as origens do trabalho doméstico e a reconstrução da família proletária, a autora afirma que o trabalho doméstico até hoje é visto como uma vocação natural das mulheres, e rotulado como “trabalho de mulher”. E evidencia que:

Na realidade, o trabalho doméstico, como o conhecemos, é uma estrutura bastante recente, data do fim do século XIX e das primeiras décadas do século XX, quando, pressionada pela insurgência da classe trabalhadora e pela necessidade de mão de obra mais produtiva, a classe capitalista da Inglaterra e dos Estados Unidos começou uma reforma social que transformou não apenas a fábrica, mas a comunidade, o lar e, antes de tudo, a posição social das mulheres (Federici, 2021, p. 157).

Essa e outras reformas geraram impactos sobre a vida das mulheres que, segundo a autora, pode ser caracterizada como a criação da “dona de casa em tempo integral”, contribuindo para a criação da nova família da classe trabalhadora, assim como para a definição do papel das mulheres como trabalhadoras domésticas sem remuneração. Uma engenharia social promovida por governos, empregadores e sindicatos que retirou as mulheres das fábricas, sobretudo as que tinham filhos, criando posteriormente modelos de educação popular com objetivo de “ensinar às operárias as habilidades necessárias ao trabalho doméstico” (Federici, 2021, 157).

Ressalta-se que, nesse cenário, os interesses dos capitalistas com os homens da classe trabalhadora se afinaram, pois além da preocupação com a crise na vida doméstica com as contratações de mulheres, tinha também o medo de que elas “usurpassassem as prerrogativas masculinas, algo que – acreditavam-se – destruiria a família e desencadearia distúrbios sociais” (Federici, 2021, 161). Dessa maneira, uma família dissolvida estaria contribuindo para um país desequilibrado.

Vale destacar, que, em se tratando do Brasil, a construção dessa nova sociedade com a saída das mulheres pobres dos postos de trabalhos nas indústrias⁹², não significou que elas tenham deixado de conciliar atividades domésticas com outras que pudessem render ganhos para garantir condições mínimas de sobrevivência para sua família (Scott, 2012).

⁹² De acordo com Scott (2012), no primeiro recenseamento geral do Brasil, em 1872, as mulheres eram 76% da força de trabalho nas fábricas, e em 1950, somavam apenas 20%.

Assim, na ideologia capitalista, a família nuclear é considerada como o principal pilar de sustentação do indivíduo. É, portanto, papel da família preparar os seus para o mundo do trabalho. A sociedade e o Estado são “desobrigados” de fornecer proteção. É da família portanto, a obrigação de dar o sustento, cuidar e educar moralmente os seus membros. Assim, as mazelas sociais são imputadas ao indivíduo e às famílias. Tal ideologia está presente nos relatos das mulheres nos Mapas da Vida apresentados anteriormente, e nos que seguem:

“Moro na casa dos meus pais (emprestada)[...] eles vêm para cá quase todo mês, eles são cardiopatas com problemas de saúde muito complicado, cuido deles quando estão aqui, já cuidei do meu tio muito doente e um sobrinho meu usuário de drogas. Não foi fácil eu quase adoeci[...] fiquei abalada emocionalmente e ainda não me recuperei totalmente. Tenho o desejo de ter a minha casa, minha família é muito complicada” (Jade – Curso de Cabelereiro).

“Tenho uma linda filha fruto de uma linda história de amor, vivo com a minha mãe uma pessoa maravilhosa na qual eu admiro muito, porque é uma mulher guerreira, que cuidou de 8 filhos com muita luta com muita garra [...] É uma mulher vencedora porque veio de uma família carente [...]” (Pérola do Curso de Cabelereiro).

Conforme observado no decorrer desta seção, no trabalho de reprodução social envolvem atividades que são importantes para gerar, conservar e restaurar a força de trabalho mercantilizada. As educandas Jade e Pérola, do curso de cabelereiro, realizam atividades não remunerada no cuidado de pessoas da família de forma exaustiva. Historicamente, esse tipo de tarefa foi desenvolvido em diversos lugares: escolas, orfanatos, igrejas, hospitais, asilos, entre outros. Apesar disso, essas atividades de reprodução social sucederam no Brasil, em grande parte de sua história no interior dos lares (familiares), tornando esse espaço “uma das mais vitais instituições na reprodução das relações capitalista como um todo” (Mohandesi; Teitelman, 2023, p. 74).

As primeiras políticas públicas de massa no Brasil foram voltadas para o desenvolvimento do mercado e setor urbano-industrial. Houve também uma diligência nítida por parte do governo com a ‘organização e proteção da família’, com decreto⁹³ que dizia que as mulheres deveriam ter uma educação que as tornassem “afeiçoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes da administração da casa” (Scott, 2012).

Tais valores, são ainda muito presentes nas subjetividades das educandas do Programa quando relatam suas trajetórias de vida, apesar de mudanças ocorridas com o

⁹³ Decreto-lei 3.200, de 19 de abril de 1941, assinado pelo presidente Getúlio Vargas.

“fenômeno da ‘reinvenção da mulher’ e, conseqüentemente, de seus papéis na família e na sociedade” (Scott, 2012, p. 24).

Nos Mapas da vida, as mulheres relatam sobre a importância que a família e os filhos têm para elas, das dificuldades e o prazer em desenvolver o trabalho do cuidado com os filhos e a família em geral. Esse trabalho doméstico não remunerado para a reprodução do capital é visto como natural, sem perceber que nessa longa jornada que não resulta em salário, estão gerando “o produto mais precioso do mercado capitalista: a força de trabalho” (Federici, 2021).

“[...] depois que me casei e me tornei dona de casa mãe de 7 filhos, vem os primeiros dias tudo é flores, mas depois tem os momentos difíceis, felizes, paciente, impaciente. Enfim o importante é a vida, mesmo passando por momentos difíceis não podemos desistir[...]” (Zircônia – Curso de Corte e Costura).

“[...] mãe e esposa, fase difícil, mas estou tentando dar o meu melhor todos os dias. E assim é a minha vida uma superação a cada dia” (Alexandrita – Curso de Manicure e Pedicure).

“Meus pais queriam que eu estudasse e me formasse, mas só estudei até o ensino médio, mas hoje sou feliz pelos meus filhos que já estão terminando o ensino médio e vou trabalhar para que eles façam a faculdade que é o sonho deles” (Ametista – Curso de Manicure e Pedicure).

“Casei aos 20 anos, tenho um casal de filhos maravilhosos, e hoje sou divorciada há 8 anos, fui “pão”, pai e mãe ao mesmo tempo, não foi fácil, só eu e Deus sabe o que passei [...] Terminei meus estudos, comecei a trabalhar, e me senti uma outra pessoa, mais valorizada [...]” (Esmeralda – Curso de Cabelereiro).

Os relatos contidos nos Mapas da Vida nos mostram que o trabalho doméstico, não assalariado, vai além dos serviços de limpeza da casa. Pois, nele a mulher serve aos homens (que são a mão de obra assalariada) nos aspectos físicos, emocionais e sexuais na luta diária por um salário. “É cuidar das nossas crianças – futura mão de obra -, ajudá-las desde o nascimento e ao longo dos seus anos escolares e garantir que elas também atuem da maneira que o capitalismo espera delas” (Federici, 2021, p. 29).

Dessa forma, o capitalismo depende intensamente do trabalho de reprodução social desempenhado dentro e ao redor do lar para recompor a força de trabalho e reproduzir desigualdades de gênero. De outro modo, a família, “como espaço de ajuda mútua, acúmulo de renda e de reservas vitais [...] embora sempre em mudança, mostrou-se vital para a sobrevivência da classe trabalhadora. No final das contas, o lar apesar das suas contradições, tem sido primordial para a reprodução social dos dois lados da equação capital e trabalho (Mohandesi; Teitelman, 2023).

A reprodução social foi determinada como atribuição da família, na qual foi feminizada e depositada uma carga de sentimentos, sendo estabelecida como “cuidado” diferentemente do “trabalho”, e desempenhada por “amor” em oposição ao dinheiro. “Na verdade, as sociedades capitalistas nunca situaram a reprodução social exclusivamente nas residências particulares, sempre a localizaram em bairros, comunidades de base, instituições públicas e sociedade civil; e há muito tempo transformaram parte do trabalho reprodutivo em mercadoria [...]” (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 109).

Logo, a reprodução social tem efeitos na vida das mulheres com as obrigações domésticas, muitas têm suas carreiras interrompidas limitando o seu progresso profissional com empregos subalternizados e feminizados de baixos salários.

Por consequência, tem-se Programas de políticas públicas sociais a exemplo do Bolsa Família, que carregam em sua organização a transferência das suas variadas funções para as mulheres em situação de vulnerabilidade social, intentando que atuem como cuidadoras de futuras mãos de obras para o mercado capitalista. Tais Programas são questionados por feministas por corroborar com preceitos tradicionais de gênero que associam as mulheres unicamente ao papel de mães e cuidadoras, não oportunizando novas estratégias para a conexão entre a vida no âmbito familiar e a vida no âmbito público, a fim de romper com a naturalização da divisão sexual do trabalho.

Esse modelo de sociedade estereotipado impede que se enxergue cenários de conflitos referentes à violência sexista e de gênero, como a versada no relato de uma participante do PROMIL:

“Meu pai trabalhava na feira e bebia muito, quando chegava em casa queria bater na minha mãe, brigava muito com ela, ele não trazia comida para casa [...]” (Rubelita – Curso Manicure e Pedicure).

A compreensão de que o capitalismo é um sistema unitário que pode integrar com êxito, ainda que de forma desigual a esfera da reprodução e a esfera da produção é importante para saber que mudanças que acontecem em uma esfera, pode reverberar na outra. “Salários baixos e cortes neoliberais no trabalho podem produzir despejos e violência doméstica no lar” (Bhattacharya, 2019, p. 104).

Assim, para combater desigualdades históricas entre mulheres e homens, via políticas públicas de gênero ou políticas voltadas para as mulheres, é fundamental que o Estado manifeste a disposição e a capacidade para acabar com as desigualdades sociais, e faça a redistribuição de poder entre ambos, assim como entre as regiões, classes, raças/etnias e

gerações. Políticas com ações que reforçam o trabalho de reprodução social confinando as mulheres no espaço doméstico, não contribuem para a transformação das relações de gênero, sendo, portanto, insuficientes na conquista da sua autonomia e emancipação como preconiza os objetivos do PROMIL.

Desse modo, a reprodução social que envolve inúmeros trabalhos socialmente necessários (mental, físico e emocional) para a produção da vida, é também impulsionada pelas crenças, práticas e representações religiosas que contribuem para a reprodução de desigualdades de gênero com os valores da família tradicional e preservação da esfera privada no espaço doméstico, conforme destacamos na próxima subseção.

5.3.4 A religião como local de reprodução social

As relações entre mulheres e as religiões no decorrer da história têm se dado de forma ambígua, visto que ao mesmo tempo em que as religiões são poder sobre as mulheres, também são poder das mulheres (Perrot, 2008).

A hierarquia do homem sobre a mulher é tida como lei de uma natureza concebida por Deus em livros fundadores, com interpretações sujeitas a contestações e reexame, a exemplo do relato da criação de Adão e Eva, em um debate por teólogas feministas. Segundo uma versão no Gênesis, “[...] eles teriam sido criados um depois do outro, sendo a mulher a segunda ou derivada, ‘vinda de um osso sobressalente [...]’, tendo a igreja Católica adotado essa versão (Perrot, 2008, p. 84).

Apesar de a Igreja Católica ser o local no qual somente homens podiam ingressar no sacerdócio, eles deixaram brechas para que as mulheres “pecadoras” pudessem desenvolver um contrapoder: nos conventos, nas paróquias, nos estabelecimentos religiosos com atividades educativas, entre outros.

Na questão feminina, a igreja tem uma posição que representa uma doutrina que sempre mostrou a mulher como um ser secundário, além de ter seus interesses postos na ordem vigente da sociedade de classes. “Nesse sentido, o comportamento da igreja não tem diferido basicamente da atuação dos demais grupos empenhados na preservação dos *status quo* capitalista [...]” (Saffioti, 2013, p. 142). Destarte, assim como estes grupos, o catolicismo tem se empenhado em manter a mulher submissa ao homem, no que se refere a sua posição social. Conforme pode-se observar na encíclica papal⁹⁴ que aborda as condições das classes

⁹⁴ Leão XIII, *Rerum Novarum*, 15 de maio de 1891.

trabalhadoras, denunciando a concentração da riqueza nas mãos da burguesia, em uma posição até progressista. Porém, em se tratando da questão da mulher, tem um posicionamento conservador e discriminatório ao afirmar: “[...] o que um homem na força da idade pode fazer, não será equitativo exigí-lo de uma mulher ou de uma criança[...]”. Sobre essa questão, Saffioti (2013), afirma que:

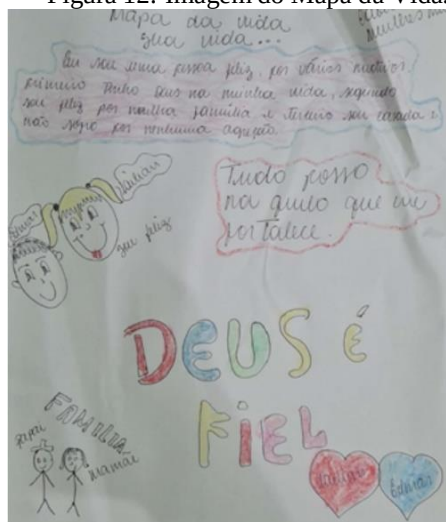
Embora a mulher tivesse dado provas insofismáveis de sua alta qualidade enquanto trabalhadora, penetrando em massa nas fábricas, no ensino, no comércio e em outros setores da vida econômica, a igreja católica insiste em colocá-la ao lado das crianças e em confiná-la aos trabalhos domésticos sempre que possível [...]” (Saffioti, 2013, p. 144).

A personificação do ser feminino a coloca na posição subalterna para exercer funções no âmbito doméstico sem remuneração, e na socialização dos filhos para assegurar o sucesso da família, “[...] como se a economia doméstica tivesse o poder de exterminar a pobreza” (Saffioti, 2013, p. 144). Logo, essa tradição cristã permanece arraigada nas subjetividades femininas, e é possível observar nas narrativas das mulheres participantes do Programa, quando se valem da religiosidade e da figura de Deus/Jesus, demonstrando gratidão e reconhecendo a importância dele nas suas vidas. Tal demonstração está presente em textos e desenhos contidos nos Mapas, conforme relato a seguir:

“A minha vida se resume em 4 pessoas! A minha mãe, a minha filhota, o meu marido e Deus! (Jadeíta – Curso de Manicure e Pedicure).

No escrito de Jadeíta do curso de Manicure e Pedicure, assim como nas imagens abaixo, observa-se o imaginário da mulher-mãe-esposa, baseada nos valores religiosos cristãos, que implica em abdicar do próprio prazer em prol da família.

Figura 12: Imagem do Mapa da Vida.



Fonte: Mapa da Vida do IFMA/CCH, 2021.

Figura 13: Imagem do Mapa da Vida.



Fonte: Mapa da Vida do IFMA/CCH, 2021.

Observa-se que na primeira imagem, a felicidade está baseada na tríade: Deus, família e casamento; e na segunda, a família como um presente de Deus. Um discurso que remete a doutrinação religiosa, a partir das verdades bíblicas, na qual naturalizou-se a felicidade da mulher-mãe-esposa, estando atrelada ao casamento e aos filhos, que “são uma bênção e alegria” que todo lar deve gozar. Os filhos como dádiva, também, estão presente nas narrativas de Moissanite e Turquesa:

“Tenho um filho que é uma bênção de Deus na minha vida. Minha mãe teve 12 filhos morreram 4, mas ela adotou uma minha, aí somos hoje 10. Deus e minha família são tudo na minha vida. Hoje sou feliz em Cristo Jesus falta pouco para mim ser completa, mas ainda quando a minha família se converter e meu marido voltar novamente para os caminhos do Senhor” (Moissanite - Curso de Manicure e Pedicure).

“Eu não podia ter filhos, fiz um tratamento, Deus me deu dois filhos lindo, mas a maior bênção que tive na vida foi ter a oportunidade de conhecer o Senhor da minha vida, senhor Jesus, o qual eu entrego toda a minha família todos os dias nas suas mãos. Sou feliz pois tenho o Senhor na minha vida” (Turquesa - Curso de Manicure e Pedicure).

Há um reconhecimento do matrimônio como meio para a procriação e a felicidade plena. Isso porque a igreja “[...] destina a mulher à maternidade; tudo que lhe for permitido fazer além de ser mãe é secundário e conserva sempre o caráter de atividade complementar das atividades masculinas [...]” (Saffioti, 2013, p. 151). Tal felicidade na missão materna em favor da família, apesar das adversidades, também é observada no relato de Rubi do curso “Manicure e Pedicure”:

“Eu não tenho casa própria, moro de aluguel, sou feliz com meus filhos, minha vida, minha saúde Em 1º lugar [...] não me entrego a tristeza. A paz em nossa vida é em 1º lugar, tenho Deus na minha vida, na minha casa e na vida dos meus filhos. Eu sou “feliz”, nunca diga “não” ao sorriso” (Rubi - Curso de Manicure e Pedicure).

Evidencia-se, a relevância que Deus tem na sua vida e na vida dos filhos e na sua casa, quando o posiciona “em 1º lugar” em escala de valores. Ainda assim, em alguns relatos observa-se que o sofrimento e a dor estão relacionados com a purificação no encontro com o ser divino. Tal ponto pode ser observado nos seguintes relatos:

“Só Jesus salva e liberta. Desde pequena tive muitas dificuldades na minha vida. Éramos 6 irmãos e a minha infância foi de sofrimento. Aos 12 tive que sair para trabalhar em casa de família. Aos 14 tive problemas com álcool e prostituição[...] engravidei e o pai não assumiu. Conheci um rapaz[...] 2 anos de sofrimento, ele me traía e humilhava bastante. Momento feliz e marcante foi o dia que conheci Jesus, que mudou a minha história[...] Jesus é a única solução para todos os problemas. E ele te ama mais que tudo (Lazuli - – Curso de Cabelereiro).

“Sou casada, mãe de 5 filhos a melhor coisa que aconteceu na minha vida foi quando eu tive um encontro com Jesus, apesar de passar dificuldade com meu esposo, eu creio que a vida dele vai mudar, porque ele tem vícios, usa droga, mas apesar de passar por essa tristeza eu sou feliz” (Cristal - Curso de Cabelereiro).

“A minha vida foi marcada por abandono e abusos de muitas maneiras e exploração. Quando me casei tive momentos difíceis no meu relacionamento e quando chegou os meus filhos tudo se tornou pior[...] hoje eu tento superar os traumas do passado e recomeçar uma nova história com Deus” (Crisólita - Curso de Corte e Costura).

“Uma nova criatura eu sou. Tenho um filho que foi curado de um tumor e passei por muitas dores, como fome e desemprego. Mas como eu tenho um Deus maravilhoso, ele teve misericórdia e fez o milagre acontecer (Blenda – Curso de Corte e Costura).

“Deus me deu forças, sabedoria e não desistir, não entreguei os pontos, sofri, mas aprendi muito, aprendi que vencer as vezes, lutar sempre, desistir jamais. [...] Deus na minha vida sempre, do qual só tenho a agradecer. Obrigada Senhor” (Esmeralda – Curso de Cabelereiro).

É como se o sofrimento e a dor as fizessem acordar, com uma nova visão que anteriormente era impedida pela vida mundana. E, somente por meio da religiosidade pudesse descobrir que apenas em Deus juntamente com a família, se encontra a verdadeira felicidade, como afirma a Lazuli do curso de Cabelereiro: “Jesus é a única solução para todos os problemas”, passando o sentido de que há uma vontade de Deus como razão para obediência e um galardão. Portanto, é como mãe e como esposa que “ela pode realizar-se na terra, assim somente como mãe ela salvará sua alma do terrível pecado que pesa sob o seu destino” (Saffioti, 2013, p. 151). Desse modo, o trabalho e as realizações pessoais são invisibilizadas e postergadas e até mesmo renunciadas, como pode-se atentar no relato de Ágata:

“Hoje agradeço muito a Deus, a vocês que me abriram essa oportunidade de ter conseguido esse curso, era o meu sonho fazer o curso de cabelereiro, mais não tinha condições financeiras. Obrigado Jesus por tudo o que tens feito na minha vida” (Ágata – Curso de Cabelereiro).

Ágata, é grata a Deus e ao IFMA pela oportunidade recebida, após tanto tempo aguardando o momento de sua realização pessoal. Os preceitos da igreja estabelecem uma separação entre a família e a sociedade na vida da mulher (Saffioti, 2013). Para a autora, a mulher está destinada ao grupo familiar “no qual, para o qual e pelo qual leva a sua existência” (Saffioti, 2013, p. 151).

Os preceitos religiosos para manter inviolada a estrutura familiar, coloca a mulher na condição de dependente economicamente do esposo, apesar das mudanças ocorridas na sociedade atual, ainda se tem a concepção de que a mulher deve casar e ser dona de casa em tempo integral, como pode-se ver na fala de Zircônia do curso de Corte e Costura e muitas outras mulheres participantes do Programa nos cursos pesquisados:

“Me casei e me tornei dona de casa, mãe de 7 filhos, nos primeiros dias tudo é flores, mas depois tem os momentos difíceis[...] mesmo passando por momentos difíceis não podemos desistir. A vida continua basta confiarmos em Deus que tudo se resolve. Porque o que importa é a coragem e a força e ânimo que temos para viver em cada dia que Deus permitir em cada manhã” (Zircônia – Curso de Corte e Costura).

Por consequência, os princípios religiosos cristãos alimentados pela igreja, faz com que a mulher que é mãe e esposa, renuncie dos seus projetos pessoais em nome da família, tendo o casamento como sua única realização. “[...] a igreja alimenta a ideia de que o trabalho da mulher, diferentemente do homem, não deve visar a sua realização pessoal, mas que se compreende somente em situação de necessidade financeira da família [...]” (Saffioti, 2013, p. 153). Dessa maneira, o casamento é de grande importância para a sociedade capitalista, pois além de gerar uma nova família, também cria mais uma unidade produtiva que sustenta o capital, pois ela é um local de “produção dos seres humanos” e renovação da força de trabalho (Vogel, 2013).

Essa ideia acarreta diversas consequências no âmbito da qualificação da força de trabalho feminina, o trabalho acaba sendo enxergado como um “[...] elemento integrante de sua vida apenas provisoriamente, como um momento, às vezes necessário, para a consecução do fim desejado: o padrão doméstico” (Saffioti, 2013, p. 154). Assim, cursos aligeirados para pessoas beneficiárias de Programas de transferência de renda, sub-proletárias e mulher, para realizar trabalho em profissões de baixo prestígio, mal remuneradas, acabam cumprindo com esse papel, e o “que se apresenta como emancipação é, na verdade, um sistema de exploração e expropriação reforçadas” (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 112).

6 DESFECHO DE UM MAPEAMENTO

Esta tese buscou debater objetivos que o Programa Mulheres Mil no Instituto Federal, de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão tentou abarcar, mostrando as suas possíveis contribuições, na qualidade de política pública voltada para qualificação profissional feminina, em termos de ampliação do acesso das mulheres ao mundo do trabalho e suas respostas para a emancipação feminina, cidadania e a superação das desigualdades e injustiças de gênero.

Faz-se necessário evidenciar os obstáculos com os quais nos deparamos na busca dos registros das mulheres egressas do PROMIL sujeitos da pesquisa, impossibilitando a realização das entrevistas. Tal fato, se deu em decorrência dos modos de arquivamento dos documentos, apesar de o Guia Metodológico recomendar para a necessidade de se ter a memória e o acervo do Programa.

No desenvolvimento do estudo, foi realizado um levantamento e análise de produções acadêmicas publicadas nos Programas de pós-graduação *stricto sensu*, por meio de mapeamento de teses e dissertações referente a nosso objeto de pesquisa. Tais análises foram importantes como forma de subsidiar nosso estudo, e responder quais aspectos e dimensões são destacados e privilegiados, em diferentes épocas e lugares sobre o Programa Mulheres Mil. Observou-se que as pesquisas sobre a temática são recentes e o tema pouco discutido.

O estudo demonstrou que o Programa é uma importante política pública de formação profissional para mulheres em situação de vulnerabilidade social. Contudo, há uma certa distância entre os seus objetivos propostos na base legal e a sua execução.

Identificou-se que a maioria dos cursos investigados trouxeram melhoria em alguns aspectos na vida das mulheres, como o aumento da autoestima e incentivo à continuidade dos estudos, mas, sem alterar as precárias condições de vida das mulheres, em longo prazo, assinalando o predomínio da perspectiva tradicional de papéis nas relações de gênero nos cursos, uma vez que propõem formação para desempenhar atividades voltadas para a esfera do cuidado, desenvolvidas no âmbito doméstico, além de reforçar a divisão sexual dos papéis sociais. Mesmo assim, considera-se que existe uma correlação propícia entre o exercício no mundo do trabalho e autonomia, visto que a empregabilidade das mulheres reduz a sua dependência econômica aos homens.

A pesquisa analisou os aspectos do Programa, enquanto política pública educacional, com recorte de gênero. Para isso, destacou-se os aspectos históricos da educação profissional no Brasil, visando compreender como as políticas públicas educacionais são formuladas e implantadas no país, partindo do período colonial até os governos do Partido dos

Trabalhadores (PT), sob a presidência de Lula e de Dilma, período em que o Programa Mulheres Mil foi implementado e desenvolvido nos Institutos Federais.

Foram discutidas a contribuição dos feminismos [como crucial] para a produção da teoria política, especialmente ao contestar e denunciar como a desigualdade de gênero é encarada como natural e essencial para a sobrevivência e progresso da humanidade. Por esse aspecto, reitera não ser aceitável fazer a discussão da teoria política desconsiderando a teoria feminista, reflexões que partem das questões de gênero, e que vão além disto, pois redireciona nossos valores e parâmetros de análise. Tal debate acerca da dominação masculina, abriu caminhos para questionamentos de temáticas diversas e problematizações “[...] as categorias centrais por meio das quais era pensado o universo da política, tais como as noções de indivíduo, de espaço público, de autonomia, de igualdade, de justiça ou de democracia” (Miguel, 2014, p. 19).

O estudo destacou também as influências que o feminismo internacional teve nas pautas do feminismo brasileiro e suas possíveis contribuições para a elaboração e implementação de políticas públicas para as mulheres e de gênero, demonstrando como as pautas da agenda dos movimentos feministas e de mulheres foram importantes para a inserção da perspectiva de gênero nas políticas públicas sociais no Brasil, a partir das conferências internacionais da Organização das Nações Unidas – ONU, e as conferências nacionais de políticas para mulheres realizadas pelo Ministério de Mulheres brasileiro.

Não obstante, aponta a crítica feminista anticapitalista por meio da Teoria da Reprodução Social (TRS) aos organismos internacionais e as Nações Unidas com a sua intervenção na política feminista ao promover tais conferências e intervenções visando a aproximação com o movimento feminista para operar parte de sua ideologia contra as próprias feministas, empregando mulheres para fazer parte do processo de globalização como mão de obra barata (Federici, 2023). Assim, constata-se que a implementação de programas educacionais no Brasil como o PROMIL, integram um projeto mundial para adequar sistemas de educação às determinações do capital em crise estrutural. A agenda neoliberal que instrumentaliza as bandeiras do feminismo, com a cooptação de políticas de gênero (Fraser, 2009; Federici, 2023).

Dessa maneira, assevera-se que a ONU, ao buscar alternativas para o alcance da igualdade de gênero, se autoneia como representante de um feminismo liberal, que se reconhece com a política neoliberal, preservando a liberdade individual das mulheres, por meio do Estado e por políticas públicas supondo que ele será garantia desse direito, a fim de que não a seja transgredida.

No entanto, isso ocorre sem refutação ao capitalismo como forma de opressão. De tal modo, os ideais do feminismo liberal convergem com os ideais da concepção liberal que estrutura a ONU. Ainda assim, admite-se que há pontos positivos decorrentes dos encontros internacionais promovidos pelas Organizações das Nações Unidas como, por exemplo, o fato de a política feminista ter se internacionalizado (Federici, 2023).

Dessa maneira, são discutidos o modo em que as organizações internacionais como o Banco Mundial baseados no fenômeno de feminização da pobreza, prescrevem políticas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, o estudo questionou se as políticas de combate a feminização da pobreza recomendadas pelos organismos internacionais e efetuadas no Brasil, são políticas de gênero ou são políticas que têm como foco principal mulheres pobres chefes de família, problematizando as consequências da globalização sobre o emprego e a divisão sexual do trabalho. Desse modo, as mudanças ocorridas no contexto internacional levaram ao desenvolvimento crescente da precariedade e da informalidade, “no(s) mundo(s) do trabalho e da produção, tanto nos países do Norte como nos do Sul” (Hirata, 2001, p. 141).

Portanto, admite-se que o Programa Mulheres Mil no IFMA, como política pública de formação profissional destinadas as mulheres, é uma política focalizada para mulher com recorte de gênero, pois em sua concepção reconhece a diferença de gênero, e, a partir desse reconhecimento, implementa ações diferenciadas dirigidas às mulheres, cujas ações que fazem parte de uma agenda de gênero. Apesar disso, não é uma política de gênero, pois não trabalha a igualdade de gênero com as mulheres, na construção da perspectiva de igualdade e no combate às discriminações, visto que reforça o papel tradicional das mulheres como mães e cuidadoras na reprodução social, e, dessa forma, não busca transformar o papel tradicional das mulheres para transformar as relações de gênero.

É necessário, portanto, incorporar um olhar de gênero da perspectiva da mulher, e proporcionar a ela novas oportunidades, que sejam realizadas em espaços não tradicionalmente femininos. A autonomia e o empoderamento devem acontecer via reconhecimento das desigualdades de gênero e ações para sua superação (Farah, 2004; Silveira, 2003).

Sob esse olhar, a questão da pobreza, ante a perspectiva de gênero aborda-se questões específicas da vida das mulheres, que muitas vezes os dados estatísticos não apresentam, e até encobrem como o trabalho não remunerado. Nessa perspectiva, é destacado a categoria “cuidado” como central na exploração do trabalho remunerado e não remunerado das mulheres, este em sua grande maioria é realizado por mulheres concorrendo para a feminização da pobreza. À vista disso, tal categoria, tornou-se essencial na lógica feminista para a análise da pobreza sob a ótica de gênero. Sendo, também essencial na análise desta tese,

sobretudo no exame dos Mapas da Vida das mulheres egressas dos cursos investigados no IFMA.

Assim, ao realizar o desenho cartográfico feminista socialista do PROMIL, por meio de escritas de mulheres em situação de vulnerabilidade social nos “Mapas da Vida”, teve-se a consciência da conceituação provisória dos valores e saberes delas, acompanhando os relevos que são formados e desfeitos nas fronteiras de uma política pública. A Teoria da Reprodução Social (TRS), utilizada como aporte teórico, foi um importante meio de análise para a leitura da configuração das relações de opressão-exploração em meio ao desmonte dos direitos sociais e de políticas públicas.

Desse modo, demonstra que a maioria dos cursos ofertados no Programa partem da visão dominante sobre Papel que historicamente foi atribuído à mulher, relacionados ao cuidado doméstico, partindo da visão de que a mulher pode trabalhar sem precisar sair de casa, reforçando a naturalização da mulher com ocupação, que é uma extensão do lar e do cuidado, na perspectiva do empreendedorismo doméstico, promovendo a divisão sexual do trabalho, com uma divisão dicotômica do mundo do trabalho, fixando o que é trabalho feminino e o que é trabalho masculino.

A oferta considerável de cursos com essas características, apesar de haver outras opções de cursos no catálogo nacional, faz com que o Programa corrobore com a ideologia que naturaliza as desigualdades de gênero, adotada pelo princípio de separação e hierarquização. São cursos oferecidos com uma formação aligeirada e atribuída ao mundo do trabalho informal, omitido pelos discursos da ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo.

Entretanto, esse aspecto evidencia o obstáculo para a mulher realizar o empreendedorismo do cuidado, pois quando o seu trabalho passa a ser desenvolvido no interior da residência, a mulher ao empreender deverá se dividir entre essa ocupação e as tarefas domésticas, reforçando a dupla jornada dos quefazeres. Apesar de até quando o trabalho feminino é desempenhado na esfera pública, a mulher não deixa de ter uma dupla-jornada. Assim, a empreendedora do cuidado, mesmo tendo como flexibilizar o seu horário de trabalho, não deixa de trabalhar mais ao longo da jornada diária laboral. Arrumar um segundo emprego nunca a libertou do primeiro, conforme afirma Federici, (2019).

Além disso, as instituições financeiras têm avançado com os “bancos de mulheres” sobre a reprodução social, especialmente sobre o que elas chamam de “economias feminizadas”. Assim, as mulheres são vistas como empreendedoras “naturais”. “É nesse sentido que devem ser lidas as propostas para transformar as donas de casa, as trabalhadoras precarizadas e as desempregadas em ‘empregadas de si mesmas’” (Federici; Gago; Cavallero,

2023, p. 9). O trabalho realizado nos lares e não reconhecido, é traduzido em desigualdades de renda, é transformado em um mecanismo de endividamento. As autoras chamam isso de “colonização financeira” da reprodução social, visto que pega as populações mais empobrecidas e precarizadas como se fossem territórios a serem conquistados.

O microempreendedorismo possui, portanto, uma ideologia que não evidencia a exploração e o trabalho que está contido nesse tipo de laboração. Sob esse olhar, existe uma batalha pela reapropriação e liberação do tempo das mulheres para a constituição delas como sujeitos, e contra a exploração financeira e desvalorização dos trabalhos feminizados. Prosperar devido a um microcrédito para empreender, “[...] é, de fato, muito difícil, pois o programa está organizado para fracassar[...]”, na realidade, a pobreza não é ocasionada pela ausência de capital, e sim pela injusta distribuição da riqueza (Federici; Gago; Cavallero, 2023, p. 26).

Nesse enquadramento, o estudo constatou que o processo de construção do método Mapa da Vida pouco possibilitou às egressas reflexões sobre as diferentes formas de opressão e de vulnerabilidade social. Elas relataram suas histórias familiares e afetivas em um trabalho de memória, revisitando muitas vezes dores e traumas. Já, as trajetórias educacionais e laborais, as potencialidades e as perspectivas e desejos em relação à qualificação profissional tiveram pouco destaque nos relatos. Não houve projeção de possibilidades para o futuro.

Tal fato, deve-se ao processo de feitura dos Mapas, pois as questões direcionadas para as mulheres devem estar elaboradas em consonância com a proposta do Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do Programa, que alude para a coerência que deve ter com os objetivos do Programa, no que se refere a identificação dos saberes e expectativas delas em relação a sua qualificação profissional. O documento Mapa da Vida é um processo que abarca as dimensões individual e coletiva, a fim de potencializar a mulher como autora e protagonista da história da sua vida e de seu grupo.

No entanto, nos cursos analisados do Programa, foi percebido que somente uma destas dimensões foi trabalhada deixando de lado o momento oportuno da abordagem das percepções do grupo para a reflexão sobre de onde são, como chegaram ali, e as relações de poder que afetam os seus cotidianos. O processo de aplicação dos Mapas oportuniza discutir sobre “as violências estatais, de gênero, étnica, racial e de classe social que incidem sobre suas vidas. As diferenças de condições de acesso aos equipamentos públicos - transporte, escolas, saúde e as políticas Públicas” (Brasil, 2023, p. 24). Apesar disso, essa possibilidade não foi desenvolvida, somente o trabalho de rememoração da vida cotidiana na transmissão das experiências rotineiras de vida foram valorizadas.

Assim, a família, o casamento e a maternidade se tornaram a essência das suas vidas, como um destino biológico, psíquico e econômico definindo o modo que elas devem ser na sociedade (Beauvoir, 2019). Desse modo, a casa e a família são como um “projeto de Deus para o homem e a mulher” conforme dissertou em um dos Mapas uma das participantes. Estes são uma espécie de utopia, um projeto de amor que catalisa energias no trabalho reprodutivo e do cuidado sem retribuição financeira ou em atividades feminilizadas e racializadas com baixa remuneração.

Com as escritas que narram sobre si nos Mapas da Vida, o PROMIL possibilita às mulheres o processo de reflexão de encontro e desencontros consigo mesmo, no qual revelaram nos seus trajetos, questões sobre a moral cristã, a maternidade e família, questões essas que poderiam ter sido problematizadas no desenvolvimento dos cursos. Porém, foram desconsideradas, não levando em conta o que está expresso no Guia Metodológico do Programa no qual recomenda que as ações referentes ao Mapa da Vida devem estar materializadas nos princípios da *dialogicidade*, por meio da escuta atenta e sensível das mulheres, da *problematização*, a fim de identificar os desafios em suas rotinas diárias, e da *igualdade*, para identificar e legitimar os saberes que as mulheres produzem no decorrer das suas trajetórias (Brasil, 2023).

As narrativas contidas nos Mapas da Vida das mulheres egressas apontam que há um entendimento do trabalho do cuidar como um atributo natural da personalidade feminina, um anseio da natureza feminina traduzido na satisfação e completude no papel de ser mãe, de criar filhos, de cuidar de familiares e amigos. É realçado nos relatos atitudes e emoções, responsabilidades e relacionamentos essencialmente envolvidos na manutenção da vida. Nota-se, que houve valorização bem maior das trajetórias individuais em detrimento dos seus percursos formativos acumulados no decorrer da vida, com intuítos a definir a qualificação profissional.

Federici (2021), chama atenção para os impactos que esse trabalho voluntário assentado no amor, no cuidado têm em cima das mulheres: “[...] essas são as correntes que nos aprisionam a uma condição próxima à da escravidão” (Federici, 2021, p. 35). A ideologia capitalista na sua essência busca glorificar a família nuclear como espaço privado, e essa ideologia é vantajosa para a manutenção da mulher no espaço doméstico não remunerado, esse trabalho não assalariado faz parecer que é um ato de amor (Federici, 2021). Até quando o trabalho doméstico e de cuidados, quando passou a ser um trabalho assalariado, permaneceu desvalorizado, propenso a precarização, com remuneração baixa, sendo, portanto, realizado por mulheres desfavorecidas e racializadas como as mulheres beneficiárias do Programa.

Entende-se que as Políticas públicas voltadas para as mulheres como o PROMIL, devem reconhecer que as questões de gênero influenciam no funcionamento das famílias e contém efeitos danosos para as mulheres. Assim, ao reforçar o papel da mulher como mãe e cuidadora no interior da família, com cursos que contribuem para manter as desigualdades de entre ambos e a naturalização dos papéis de gênero na família e sociedade em geral, e ao não refletir com as mulheres tais questões contidas nos Mapas da Vidas, o Programa esvazia todo potencial da categoria de gênero o seu potencial rompedor da naturalização dos papéis sociais de gênero.

O trabalho do cuidado deve ser encarado como um mecanismo para as políticas públicas de justiça social, que devem estar no cerne das soluções às problemáticas das desigualdades de gênero e social, visto que a atividade social reprodutiva não remunerada é substancial para a existência do trabalho remunerado, a acumulação de mais-valia e o funcionamento do capitalismo. Dessa maneira, nada disso poderia existir, se não houvesse o trabalho de cuidado exercido a partir das tarefas domésticas, educação dos filhos, escolaridade, cuidados afetivos, entre outras atividades realizadas para produzir novas gerações de trabalhadores e substituir os existentes (Fraser, 2023).

Assim, creches, berçários, lavanderias comunitárias, restaurantes comunitários, casas para pessoas idosas dependentes, e outros equipamentos são importantes como política de cuidados. Contudo, os estudos feministas chamam atenção sinalizando que para alcançar uma mudança real, é preciso investir na raiz da questão, e a única forma é estabelecer primeiramente que o trabalho doméstico de cuidado é *trabalho* (Federici, 2021). Essa redefinição do conceito de trabalho, modifica o seu estatuto deixando de ser simplesmente produção de objetos, de bens, e passando a ser o “[...] que alguns chamam de ‘produção do viver em sociedade’” (Kergoat, 2016, p. 18). Assim, é preciso inserir o trabalho das mulheres e a produção do viver no centro da agenda política e econômica.

Quanto as contribuições do Programa na vida das mulheres a respeito da ampliação do acesso ao mundo do trabalho, e cidadania e a superação das desigualdades, não foi possível constatar devido ao fato de não haver acompanhamento das egressas do PROMIL no Instituto Federal do Maranhão. Dado que, não há avaliação e monitoramento do Programa para realizar o acompanhamento e dimensionamento dos possíveis impactos deste. O estudo revela que não existe uma avaliação institucional no IFMA para averiguar as dificuldades no desenvolvimento de atividades previstas no decorrer da execução do programa, bem como os resultados e efeitos mais abrangentes, tal como propõe o Guia Metodológico do PROMIL. Apesar de haver na

instituição uma política de acompanhamento de egressos do IFMA, com o objetivo de verificar o itinerário profissional destes.

Dessa forma, para saber se houve êxito no Programa Mulheres Mil, ou seja, se houve cumprimento dos objetivos, quais impactos sociais, assim como da efetividade da empregabilidade e aumento da cidadania e empoderamento, é necessário procurar saber se os esforços empreendidos são suficientes para os resultados esperados na solução da problemática. É preciso, portanto, que haja avaliação e monitoramento, um acompanhamento contínuo para o aprimoramento efetivo das suas ações, em conformidade com a Metodologia de Acesso Permanência e Êxito do Programa.

Findando, enfatiza-se que as conclusões obtidas nesta tese serão socializadas em eventos acadêmicos; no Instituto Federal do Maranhão, na coordenação do Programa; e com os Ministérios responsáveis pela implementação do Mulheres Mil no Brasil, para conhecimento dos resultados obtidos, a fim de que possam avaliar as forças e as fragilidades no seu processo de execução, e, se necessário modificações para sua efetividade.

Não é recomendável, a sua descontinuidade, visto que o problema que o motivou não deixou de fazer parte da agenda política governamental de igualdade de gênero e emancipação da mulher via qualificação profissional. Tal problemática, como abordado neste estudo, foi debatida nas Conferências Nacionais de Mulheres realizadas pela ONU, e está incluída nas ações do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM, aprovado na Conferência Nacional de Mulheres com metas estabelecidas para o alcance da Igualdade no mundo do trabalho e autonomia econômica, demandada pelos movimentos feministas e de mulheres.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. Mulheres Enclausuradas no Brasil Colonial. In: Holanda, Heloisa Buarque de e Capelato, Maria Helena Rolim, coordenadoras. **Relações de Gênero e Diversidades Culturais nas Américas**. São Paulo: Edusp; 1999, p. 83-154.

APPLE, Michael. A educação e os novos blocos hegemônicos. In: RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 93-122.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Políticas de Educação Profissional de nível médio: limites e possibilidades. In: **Anais do II SEPNET**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 1- 15.

ARRUZZA, Cinzia. Funcionalista, determinista e reducionista: o feminismo da reprodução social e seus críticos. **Cadernos Cemarx**, Campinas, SP, n. 10, 2017, p. 39-60. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10920>. Acesso em: 17 jan. 2024.

ARRUZZA, Cinzia. Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. **Outubro**, n. 23, p. 33-58, 2015. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/06/2015_1_04_Cinzia-Arruza.pdf. Acessado em: 13 ago. 2023.

ARRUZZA, Cinzia; BATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1944. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=255807&view=detalhes>. Acesso em: 10 jan. 2021.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. **As políticas públicas para educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?** Boletim Técnico do SENAC, v. 38, 2012, p. 27-40.

BHATTACHARYA, Thiti. **Teoria da reprodução social: remapear a classe, centralizar a opressão**. Tradução Juliana Penna. São Paulo: Elefante, 2023.

BHATTACHARYA, Tithi. O que é a teoria da reprodução social? **Revista Outubro**, n. 32, 1º semestre de 2019. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/09/04_Bhattacharya.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

BALL, Stephen John. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BANDEIRA, Lourdes. Brasil: fortalecimento da secretaria especial de políticas para as mulheres para avançar na transversalização da perspectiva de gênero nas políticas públicas. In: PEREIRA DE MELO, Hildete & BANDEIRA, Lourdes. **A pobreza e as políticas de Gênero no Brasil**. CEPAL. Série Mujer y Desarrollo. N.66. Jun/2005. p. 43-76.

BARROS, José D'Assunção. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão-SE, v. 11, n. 02, jul./dez. 2020, p. 03-26.

BARRAGÁN, Margarita Aguinaga; LANG, Miriam; CHÁVEZ, Dunia Mokrani; SANTILLANA, Alejandra. Pensar a partir do feminismo: críticas e alternativas ao desenvolvimento. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Tradução Sérgio Milliet. 5. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1994.

BRANCO, Joseilma Lima Coelho Castelo. **instrução pública: história da escola primária no Maranhão oitocentista (1834 – 1889)**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara, 2019.

BRASIL. **Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito**. Brasília: 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/mulheres-mil/GuiaMulheresmil.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério de Relações Exteriores. **Negociações da Agenda de Desenvolvimento Pós-2015: Elementos Orientadores da Posição Brasileira**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Pronatec Brasil Sem Miséria Mulheres Mil**. 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/1113>. Acesso em 19 mar. 2021.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Relatório Anual de Avaliação do PPA 2012-2015**. Ano Base 2013. Brasília, 2014. p. 633. Disponível em: <https://bibliotecadigital.seplan.planejamento.gov.br/bitstream/handle/iditem/480/Rel_Aval_Vol_2-Tom_o_1-Sociais2013.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. **III Plano Nacional de Política para as Mulheres**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-2ago13.pdf>. Acesso em: 08 set 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Anais da 2a Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito**. Brasília: Setec, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento fundamentação legal do Programa Nacional Mulheres Mil**. Brasília: Setec, 2011b. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Base%20Legal%20do%20Programa.pdf> Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mulheres mil na rede federal caminhos da inclusão**. Brasília: Setec, 2011c. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/relacoes->

[internacionais/assuntos/Documentos/projeto-mulheres-mil/ebooks/mulheres-mil_ebook_artigos_e_relatos.pdf](#). Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 12.513**, de 26 de outubro de 2011d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2012. 114 p. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. **II Plano Nacional de Política para as Mulheres**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-2ago13.pdf>. Acesso em: 08 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Anais da Conferência** - Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Conferências Nacionais. Brasília: 2003. Disponível em: <http://www.secretariageral.gov.br/participacao-social/conferencias>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Decreto-lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1942b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BURKE, Peter. **A nova História, o seu passado e o seu futuro**. In: Capítulo introdutório do livro *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1992. Disponível em: https://etnohistoria.fflch.usp.br/sites/etnohistoria.fflch.usp.br/files/Burke_Nova_Historia.pdf. Acesso em: 19 jul 2022.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **As propostas educacionais maranhenses no império (1834-1889)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1982.

CARLOTO, Cássia Maria; MARIANO, Silvana Aparecida. Empoderamento, trabalho e cuidados: mulheres no Programa Bolsa Família. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 258-272, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/12337>. Acesso em: 12 out. 2023.

CARLOTO, Cássia Maria; MARIANO, Silvana Aparecida. **Gênero e combate à pobreza no programa bolsa família**. In: Bonetti, Alinne de Lima; Abreu, Maria Aparecida. *Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil*. Brasília: Ipea, 2011.

CARPENEDO, Manoela e NARDI, Henrique. Maternidade transnacional e produção de subjetividade: as experiências de mulheres brasileiras imigrantes vivendo em Londres. **Cadernos Pagu** [online]. 2017, v. 000, n. 49 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201700490012>. ISSN 1809-4449. Acessado:16 jan. 2024.

CASTRO, Cesar Augusto. Controlar e disciplinar a vida escolar: a ação da inspetoria da instrução pública no Maranhão (1844-1889). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 96-120, jan./abr. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/9150-Texto%20do%20artigo-30603-3-10-20170427.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

CASTRO, César Augusto. **Leis e regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império: 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velazquez. A instrução de meninas no asilo de Santa Teresa (Maranhão/ 1856-1871). **Revista História da Educação** (Online), 2021, v. 25: e100340. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/100340>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. **Práticas leitoras no Maranhão na Primeira República**: entre apropriações e representações. São Luís: Edufma, 2010.

CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez.; CASTRO, Cesar Augusto. Uma instituição de ensino popular no Maranhão império: a Sociedade Onze de Agosto. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, SP, v. 15, n. 62, p. 83–97, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640495>. Acesso em: 12 maio. 2023.

CASTRO, Jorge Abrahão de; RIBEIRO, José Aparecido Carlos. As políticas sociais e a Constituição de 1988: conquistas e desafios. **Políticas Públicas**: Acompanhamento e Análise [Introdução. Número especial Vinte Anos da Constituição Federal]. Brasília, IPEA, n. 17, 2009, p. 17-97.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, (Coleção Educadores), 2010.

CIAVATTA, Maria; REIS, Renata. O passado escravistano presente: a sociologia histórica de Luiz Antônio Cunha. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, nº 70, p.70-86, dez. 2016 –ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649209/15762>. Acesso em: 02 ago. 2021.

COELHO, Sonia; ROURE, Sarah de. Desafios para enfrentar a violência transformando as bases da desigualdade. In: **Feminismo, economia e política**: debates para a construção da igualdade e autonomia das mulheres. São Paulo: SOF Sempre Viva Organização Feminista, 2014, p. 75- 104. Disponível em: <https://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Economia-e-poli%CC%81tica-web.pdf>. Acesso em: 02 set. 2023.

COSTA, Joana Simões de Melo; PINHEIRO, Joana Simões; MEDEIROS, Marcelo; QUEIROZ, Cristina. **A face feminina da pobreza**: sobre-representação e feminização da pobreza no Brasil. IPEA, Brasília, novembro de 2005. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1649>. Acesso 13 jul 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo. 14 agosto, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200006>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e política educacional**: cooperação ou expansão. Educar: Curitiba, n. 22, Editora UFPR, 2003, p. 51-75.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, 2013, p. 19-34.

DEVREUX, Anne-Marie. A teoria das relações sociais de sexo: um quadro de análise sobre a dominação masculina. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 561–584, 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5182>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Drucker, Peter. **Inovação e espírito empreendedor**: Práticas e princípios. São Paulo: Pioneira, 1985.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado** Trad. de Leandro Konder. São Paulo: Boitempo, 2019.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas Gênero e políticas públicas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 12(1): 360, janeiro-abril/2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/T3X8zdDGn5DZbcjxTLjcyKM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2021

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas na esfera local de governo. **Organizações e Sociedade**, v. 6, n. 14, p. 65- 104, 1999. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/farah_-_genero_e_politicas_publicas_na_esfera_local_de_governo.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

FARIA, Cláudia Feres; LINS, Isabella Lourenço. Participação E Deliberação nas Conferências de Saúde do Local ao Nacional. In: AVRITZER, Leonardo; SOUZA, Clóvis Henrique Leite de. **Conferências Nacionais**: Atores, Dinâmicas Participativas e Efetividade. Brasília: Editora Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) Ano 2013. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8920/1/Cap.%203.pdf>. Acesso em: 12 ago 2023.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

FEDERICI, Silvia. **Entrevista concedida à Folha de São Paulo**. In: PASSOS, Úrsula. O que eles chamam de amor, nós chamamos de trabalho não pago, diz Silvia Federici. 2019. [online]. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-eles-chamam-de-amor-noschamamos-de-trabalho-nao-pago-diz-silvia-federici/> Acesso em: 05 fev. 2024.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário**. Trad. de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021.

FEDERICI, Silvia. **Reencantando o mundo: feminismo e a política dos comuns**. São Paulo: Elefante, 2022.

FEDERICI, Silvia. Ninguém se emancipa trabalhando. [Entrevista concedida a] Melissa Cicchetti. **Elefante**, São Paulo, 2023. [online]. Disponível em: <https://editoraelefante.com.br/silvia-federici-ninguem-se-emancipa-trabalhando/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FEDERICI, Silvia; GAGO, Verónica; CAVALLERO, Luci. **Quem deve a quem? Ensaios transnacionais de desobediência financeira**; tradução de Igor Peres. São Paulo: Elefante, 2023.

FRASER, Nancy. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. **Mediações**. Londrina, v. 14, n.2, p. 11-33, Jul/Dez. 2009. Disponível em: Doi: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2009v14n2p11>. Acessado: 05 nov. 2023.

FRASER, Nancy. **Crise do cuidado? Sobre as contradições socio-reprodutivas do capitalismo contemporâneo**. In: BATTACHARYA, Tithi. **Teoria da reprodução social: remapear a classe, centralizar a opressão**. Tradução Juliana Penna. São Paulo: Elefante, 2023.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FERREIRA, Norma Sandra. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: **Educação e Sociedade**, n.79, ago. 2002, p.257-272.

FERNANDES, José Henrique Paim. Acesso à educação e combate à desigualdade: o papel da educação no âmbito do plano Brasil sem miséria. In: CAMPELLO, Tereza; FALCÃO, Tiago; DA COSTA, Patrícia Vieira. **O Brasil Sem Miséria**, Brasília: MDS, 2014. p. 543-560.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. RJ: Composto e Impresso no Curso de Tipografia e Encadernação da Escola Técnica Nacional, 1961.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. 5 vol. Rio de Janeiro: Senai/DN, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade** [online]. 2003, v. 24, n. 82. pp. 93-130. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>>. Epub 03 Jun 2003. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Acesso em: 31 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 10 out. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social?

Questões teóricas e político- práticas. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPe | Pelotas [37]: 417 - 442, setembro/dezembro 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1593/1479>. Acesso em: 10 set. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GARRIDO, Elsa. **Catálogo do Instituto de Psicologia da USP**. São Paulo: USP, 1993.

GEM – Global Entrepreneurship Monitor. Empreendedorismo no Brasil: **Relatório Executivo 2017**. Disponível em: https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/Relat%C3%B3rio%20Executivo%20BRASIL_web.pdf. Acesso em: 17 nov 2023.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu** (22) 2004: pp.201-246. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/cVkJRgkCBftnpY7qgHmzYCgd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de set 2023.

HEILBORN, Maria Luiza. “Gênero, Sexualidade e Saúde”. In: **Saúde, Sexualidade e Reprodução - compartilhando responsabilidades**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1997, p. 101-110.

HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sérgio (org.). **O que ler na ciência social brasileira** (1970-1995), ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221.

HEMMINGS, Clare. Contando histórias feministas. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 1, p. 215-241, 2009.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. Dossiê: Gênero no Trabalho **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02: pp.139-156. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/PcsfvS6CPpgQRZLRmdTzgxL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

HIRATA, Helena. O cuidado em domicílio na França e no Brasil. In: Abreu ARP, Hirata H, Lombardi MR (Orgs). **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo; 2016. p. 193-202.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cad. Pagu**. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100006>. Acesso em: 12 maio 2022.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2023.

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philippe. **O conceito de trabalho**. In: EMÍLIO, Marli et al. (org.). *Trabalho e cidadania ativa para as mulheres – Desafios para as políticas públicas*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher; Prefeitura Municipal de São Paulo, 2003. p. 65-69.

HÖFLING, ELOISA DE MATTOS. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos CEDES [online]. 2001, v. 21, n. 55, pp. 30-41. Disponível em: Epub 27 Ago 2001. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 26 Jan. 2022.

HOPKINS, Carmen Teeple. **Muito trabalho, pouco lazer: reprodução social, migração e trabalho doméstico remunerado em Montreal**. In: BATTACHARYA, Tithi. *Teoria da reprodução social: remapear a classe, centralizar a opressão*. Tradução Juliana Penna. São Paulo: Elefante, 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *Atlas da vulnerabilidade social nos municípios e regiões metropolitanas brasileiras*, 2018. Disponível em: <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/sobre>. Acesso em 12 de ago. 2023.

KERGOAT, Danièle. **O cuidado e as imbricações das relações sociais**. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (Org.). *Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais*. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 17-26.

KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual o trabalho e relações sociais de sexo**. In: HIRATA, Helena (Org.); LABORIE, Françoise (Org.); LE DOARÉ, Hélène (Org.); SENOTIER, Danièle (Org.) *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Unesp, 2009. p.67-75.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?. **Trab. Educ. Saúde** [Internet], v. 5 n. 3, p. 491-508, nov.2007/2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/LT9Dy9LTkDZTjnv5Snyqv4F/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 09 fev 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KELLY, Isabela Duarte; CONSIDERA, Claudio; MELO Hildete Pereira de. **Quanto vale o amor materno? Apenas abraços e beijos?**. 2023 Disponível em: https://blogdoibre.fgv.br/posts/quanto-vale-o-amor-materno-apenas-abracos-e-beijos#_ftn1. Acesso em: 07 de fev 2024.

LAVINAS, Lena. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. **Econômica**, v 4, n 1, p. 25-59, outubro 2003. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/cursos_eventos/governanca_2005/governanca_2005_Pobreza_Exclus%E3o_Lena%20Lavinas.pdf. Acesso em: 19 abr 2023.

LEÓN, Magdalena de. “El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género”. **La Ventana**, no. 13, pp.94-106, 2001. Disponível em: <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/553>. Acesso em: 12 de jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. Reflexões sobre a história do tempo presente: uma história do vivido. In: REIS, Tiago Siqueira et al. (organizadores). **Coleção história do tempo presente: volume 1**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019.

LOURO, Guacira. **Prendas e anti-prendas: uma escola de mulheres**. Ed. Da Universidade, UFRGS, 1987.

LOURO, Guacira; MEYER, Dagmar. **A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970)**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Nº 87. p.45-57. nov.1993.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez. 2016.

MARIANO, Silvana Aparecida; CARLOTO, Cássia Maria. Gênero e combate à pobreza: programa bolsa família. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 3, p. 901–908, set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/8MqwKGBKhNYpn4C4gss5Rkm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2023.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: Uma nova política da Espacialidade**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. 5 ed, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo editorial, 1998.

MEDEIROS, Maria Oaquim de. **Motherhood penalty in labor market: evidence from Brazil**. 2022. Thesis (Master's Degree) – Departamento de Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MELO, Hildete Pereira de. **Gênero e Pobreza no Brasil**. Relatório Final do Projeto Governabilidad Democratica de Género en America Latina y el Caribe. CEPAL, SPM: Brasília, 2005.

MELO, Hildete Pereira de. **O Serviço doméstico remunerado no Brasil: de criadas a trabalhadoras**. Texto para Discussão, n. 56, IPEA, 1998.

MELO, Hildete Pereira de; CONSIDERA, Claudio Monteiro; DI SABBATO, Alberto. Os afazeres domésticos contam. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 3 (31), p. 435-454, dez. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ecos/a/p3KY9zcrNNfNmzTKrRR9z7M/?format=pdf>. Acesso em: 07 fev 2024.

MENY, Ives; THOENIG, Jean-Claude. **Las políticas públicas**. Barcelona: Ariel, 1992.

MIGUEL, Luis Felipe. **Feminismo e a política**. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo E Política**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MCCLELLAND, David. Clarence. **A sociedade competitiva: realização e progresso social**. Rio de Janeiro: Expansão e Cultura, 1972.

MOTTA, Diomar das graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís, Imprensa universitária/UFMA, 2003.

MOTTA, Diomar das graças. **A outra Escola Normal Maranhense**. 2011. Disponível em: <https://sbhe.org.br/uploads/proceeding/467/0c0e6a3e3498670be594e4717ec36d7b.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. O que há de novo na educação profissional no Brasil. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 8, jan/jun - 2001. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1662/1257>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MYRDAL, Gunnar. **Teoria Econômica e Regiões Subdesenvolvidas**. Rio de Janeiro, 1960.

GUZMÁN, Virginia. A equidade de gênero como tema de debates e de políticas públicas. In: Nalu; SILVEIRA, Maria Lúcia; NOBRE, Míriam (orgs.). **Gênero nas políticas públicas**. SOF. **Cadernos Sempreviva**. São Paulo. 2000. p.63-86. Disponível em: <https://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2000/01/Caderno-GenPP.pdf>. Acesso em: 10 fev 2023.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Historiografia da educação e fontes**. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n. 5, 1993.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. **O Ensino Público**. Brasília: Senado Federal, 373 p. (Edições do Senado Federal, v.4). (2003). Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/1072>. Acesso em: 10 fev. 2021.

OLIVEIRA, Francisco de. A questão do Estado: vulnerabilidade social e carência de direitos. In: **Subsídios à Conferência Nacional de Assistência Social**, 1. Brasília: CNAS, 1995.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher**. Nova York: ONU, 1979. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw1.pdf. Acesso em: 06 ago. 2023.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher**. Pequim: ONU, 1995. Disponível em:

https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf. Acesso em: 05 ago. 2023.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. 2011 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos>. Acesso em: 09 fev. 2022.

PAIVA, Francisco da Silva. Ensino Técnico: uma breve história. **Revista Húmus**, n. 8. ISSN: 2236-4358 maio/ago. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/1677-5776-1-PB.pdf> Acesso em: 15 dez. 2021.

PAIVA, Liz Denize Carvalho; SOUZA, Nádia Maria Pereira de; OTRANTO, Célia Regina. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: vantagens, desvantagens e primeiros desafios da instituição. **RBEPT**, N. 10, Vol. 1, 2016.

PARAÍSO, Marilucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marilucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PASINATO, Wânia e SANTOS, Cecília MacDowell. **Mapeamento das Delegacias da Mulher no Brasil**. Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP. 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-aviolencia/pdfs/mapeamento-das-delegacias-da-mulher-no-brasil>. Acesso em: 28 ago de 2023.

PEDRO, Joana Maria. O feminismo de ‘segunda onda’: corpo, prazer e trabalho. In: PEDRO, J; PINSKY, C. (orgs). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v.24, N.1, P.77-98, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 12 mar de 2023.

PEDRO, Joana Maria. Trajetórias políticas em mudanças: tornar-se feminista no Cone Sul. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História –ANPUH**: São Paulo, julho, 2001. Disponível em: https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300846359_ARQUIVO_5TrajetoriaspolTrajetoriaspoliticase.pdf. Acessado em: 12 jun 2023.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. 10 ed. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2008.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2005.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 4, p. 9–28, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1733>. Acesso em: 16 maio. 2023.

POGREBINSCHI Thamy; SANTOS, Fabiano. **Participação como representação**: o impacto das conferências nacionais de políticas públicas no Congresso Nacional, 2011, Set; 54 (3). p 259-305. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582011000300002>. Acesso em: 11 ago. 2023.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. v.2. Porto: Portucalense Editora, 1971.

PIZZETTI, Silvia. Os fundamentos epistemológicos e metodológicos do conhecimento histórico: algumas reflexões entre passado e futuro. **História Social**, Campinas, nº10, p. 13-34, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/galmeida,+326-1067-1-CE.pdf>. Acessado em: 11 abril. 2023.

RAGO, Margareth. **Descobrimos historicamente o gênero**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 11, p. 89-98, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634465>. Acesso em: 26 ago. 2023.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In. PRIORE, Mary Del. **Mulheres na História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação e Realidade**, v 35 (1), 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11029>. Acesso em: 20 mar. 2020.

REBELO, Tamya Rocha. **A atuação das organizações não governamentais no conselho de segurança das Nações Unidas**: os casos das agendas temáticas sobre Crianças e Mulheres. (Tese Doutorado) Universidade de São Paulo – USP: São Paulo, 2017.

REIS, Elisa Pereira. Política e políticas públicas na transição democrática. In: MOURA, Alexandrina de Moura (Org.). **O Estado e as políticas públicas na transição democrática**. São Paulo: Vértice/Editora Revista dos Tribunais; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1989. p. 90-104.

REIS, Elisa. Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18; n. 51; fev. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000100002>. Acesso em: 04 abr. 2021.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2 ed. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teod. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, 2006, p. 37–50.

ROUSSO, Henry. O arquivo ou o indício de uma falta. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 17, 1996.

RUAS, Rhaysa. “Economia política feminista e teoria social em Marx: para avançar a crítica unitária das relações sociais capitalistas”. In: CUNHA, José Ricardo (Org). **Teorias Críticas e Crítica do Direito** – Volume I. Rio de Janeiro: UERJ/Lumen Juris, 2020.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: Notas sobre a “Economia Política” do sexo. Tradução de Christine Rufino Dabat, Edileusa Oliveira Rocha e Sonia Corrêa. Recife: SOS Corpo, 1993.

RUSEN, Jorn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: EdUnB, 2001.

SALAMA, Pierre; DESTREMAU, Blandine. **O tamanho da pobreza**: economia política da distribuição de renda. Petrópolis: Editora Garamond, 2001.

Sá-Silva, Jackson Ronie, Almeida, Cristóvão Domingos de, & Guindani, Joel Felipe (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, 1(1). Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Enfim, sós: Brasil rumo a Pequim. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 198-202, 1995. Disponível em: <<https://bit.ly/3e358P5>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SARDENBERG, Cecília. Considerações sobre a Transversalização do Enfoque de Gênero. **Relatório elaborado para Projeto “Desenvolvimento de ações no campo da qualificação social e profissional para promoção da inclusão de trabalhadores e trabalhadoras”**. MTE-OIT, março, 2006.

SARDENBERG, Cecília. Conceituando “Empoderamento” na perspectiva feminista. **Anais do Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres** – Projeto TEMPO’, 1, Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6848>. Acesso em: 03 fev 2023.

SARDENBERG, Cecília. Negociando gênero em desenvolvimento: os feminismos brasileiros em destaque **Dossiê Desenvolvimento, Poder, Gênero e Feminismo**, Cad. Pagu (52), 2018. <https://doi.org/10.1590/18094449201800520001>. Acesso em: 12 jan 2024.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectiva. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SCOTT, Joan Wallach. História das mulheres. In. BURKE, Peter (org) **A escrita da História**. Novas perspectivas. São Paulo: Unesp. 1992. p.63-95.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v.15, n.2, jul./dez. 1990, traduzido da versão em francês.

SCOTT, Ana Silvia. Família: O caleidoscópio dos arranjos familiares. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (org.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-Cadernos CES**, 18, 2012, p-106-131. Disponível em: <<http://eces.revues.org/1533>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4 ed., 2011.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. Construindo uma proposta metodológica participativa para desenvolvimento da pesquisa avaliativa: uma contribuição da teoria crítica para a prática do Serviço Social **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 11, n. 2, p. 222 - 233, ago./dez. 2012.

SILVA, Lucilia Carvalho da. Entrada dos trabalhadores nos IFs pelos cursos de FIC: uma análise sobre a educação dos mais pobres. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do Lulismo. **Revista Novos Estudos**. 85. ed. São Paulo: CEBRAP, 2009. Disponível em: Acesso em: 21 fev. 2022.

SOIHET, Rachel. **O feminismo tático de Bertha Lutz**. Florianópolis, Editora das Mulheres, 2006.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Editora Expressão Popular, 2021.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOKARSKI, Carolina Pereira [et al.]. Igualdade de Gênero. *In*: **Políticas sociais**: acompanhamento e análise, v. 1 - jun. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10283/2/bps_27_igualdadegenero.pdf Acesso em: 10 mar 2023.

VIOTTI, Maria Luiza Ribeiro. Apresentação. *In*: **Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher**. Pequim, 1995. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_beijing.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.

VIVEIROS, Jerônimo de. Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão. São Luís: **O Combate**, 1937. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/161523>. Acesso em: 23 jan. 2023

YUNES, Maria Ângela Mattar.; SZYMANSKI, Heloisa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. *In*: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Produções selecionadas sobre o PROMIL em PPGEs - Política de inclusão/pobreza, Políticas públicas/Políticas educacionais e Inserção no Mundo do Trabalho

Autor/a, título, ano e instituição	Objetivo	Principais resultados
Suede Mayne Pereira Araújo 2015, Mestrado (UNEB). Mulheres em situação de fragilidade social e o Programa Mulheres Mil: o papel das políticas na perspectiva de emancipação para o trabalho.	Entender as políticas públicas e de que forma elas afetam as mulheres do referido programa, evidenciando os limites da gestão das políticas educacionais atrelados à realidade da exclusão social no contexto neoliberal.	O Programa não é suficiente para garantir empregabilidade, porque os reais determinantes sociais e econômicos da exclusão da cidadania continuavam na localidade, assim compreendido.
Andrea Simoni Manarin Tunin 2015, Mestrado (UFRRJ). A Escola e sua vertente social: uma análise do Programa Mulheres Mil enquanto política de inclusão nos Institutos Federais de Educação.	Avaliar a eficácia das políticas de inclusão de mulheres em situação de vulnerabilidade no Programa Mulheres Mil do IFRJ-CVR.	Pode-se dizer que cumpriu parcialmente seus objetivos de inclusão. Os resultados positivos precisam ser exaltados e valorizados como grandes avanços em uma sociedade extremamente desigual, principalmente no que se refere à questão de gênero. Assim como os resultados que não foram alcançados, também não podem ser pura e simplesmente entendidos como fracasso, mas sim como questões estruturais da educação em uma sociedade capitalista
Crisoneia Nonata Gomes dos Santos 2015, Mestrado (UnB). Programa Mulheres Mil: uma oportunidade de reinserção social cidadã às reeducandas da Penitenciária Feminina do Distrito Federal.	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.	As egressas tiveram sua autoestima elevada, melhoraram seus relacionamentos interpessoais e, algumas delas, apresentaram modificações nos seus itinerários formativos. Contudo, os dois cursos ofertados não corresponderam às expectativas quanto à reinserção no mundo do trabalho e nem a possibilidade de geração de renda ainda em reclusão.
Juliana de Souza Augustin Pereira 2015, Mestrado (UFSC). Programa Mulheres Mil: uma análise no campo das políticas de Inclusão do IFSC.	Compreender o Programa Mulheres Mil (PMM) como expressão da política de inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).	A perspectiva de inclusão social vinculada ao PMM está fortemente ligada à geração de renda, ao incentivo à empregabilidade e ao empreendedorismo, bem como à assistência social, na orientação das mulheres na busca de seus direitos básicos. A perspectiva inclusiva do programa contribui com a manutenção da ordem social vigente.
Fabiene Brito Mendes Teles 2015, Mestrado (UnB). Programa Mulheres Mil: um olhar sobre a inserção das egressas no mundo do trabalho	Analisar a inserção das egressas no mundo do trabalho, analisando o Programa Mulheres Mil no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG - Câmpus Salinas.	As certificadas foram inseridas relativamente no mundo do trabalho, sendo que parte delas conseguiu ingressar no mundo do trabalho e obtiveram uma melhora tênue na renda familiar, após a certificação. Somando-se a isso, 15% das mulheres retornaram aos estudos depois de participarem do programa.
Marcia Cecilia R. Lopes 2015, Mestrado (PUC Goiás). 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).	Investigar acerca de 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.	É possível depreender da percepção de gestoras(es) e professoras(es) que na efetivação do Programa Mulheres Mil incidem forças que impulsionam para mudanças, mas também há forças que reforçam a reprodução da situação vigente que mantém as mulheres em postos de trabalho menos valorizados que os dos homens.
Janaina Miranda Muradas Amorim	Compreender que forma essas estudantes ressignificaram suas	Os resultados evidenciados pelos relatos das mulheres propiciaram conhecê-las,

2015, Dissertação IFTO 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.	histórias de vida, sejam pelas convivências nos espaços sociais e educacionais, como também, pelas relações pessoais e coletivas, pelas influências, positivas ou negativas.	compreender suas histórias de vida e as expectativas futuras. Conclui-se que a convivência no espaço escolar pode ressignificar vida.
Rita de Cassia Rocha 2017, Mestrado (UFRN). O Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas públicas de educação profissional no Brasil.	Analisa-se o Programa, verificando os seus avanços e desafios, tendo em vista o campo que ele vem definindo, ou seja, o da ampliação dos direitos, tendo a educação e o trabalho como importantes dimensões da construção da cidadania.	A operacionalização do Programa no espaço escolar trouxe desdobramentos que contribuem para a formação humana emancipadora, visto que há elementos de reconhecimento de direitos básicos necessários ao exercício da cidadania.
Roberta Rodrigues Ponciano 2017, Mestrado (UFU). O mundo do trabalho e a qualificação profissional: análise das egressas do Programa Mulheres Mil, do Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Itumbiara.	Identificar e analisar como ocorreu a inserção das egressas no mundo do trabalho, de acordo com a formação obtida nos cursos ofertados no Programa Mulheres Mil, desenvolvido no Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Itumbiara.	O Programa se centra apenas na ideia do ensino profissionalizante, com formação rápida e deficitária de mão de obra feminina atuante em diversos contextos que abarcam o precário, a informalidade, o desemprego, o flexível, o lar. Os cursos limitaram o acesso à cidadania e a equidade dessas mulheres, com naturalização das diferenças de gênero e a manutenção das egressas em situações vulneráveis, no que concerne ao mundo do trabalho.
Raquel Cardozo Frazão 2018, Mestrado (UNISINOS). A Produção de Cartas das Mulheres/Alunas do Programa Mulheres Mil como objeto de pesquisa em História da Educação (Campus Açailândia – MA 2012-2013).	Analisar as representações sobre o Programa e sobre os percursos de vida das alunas, a partir da produção de cartas na disciplina de Língua Portuguesa e na Oficina Mapa da Vida.	As alunas viram no Programa uma oportunidade para ingressarem no mundo do trabalho, montar seu negócio e voltar a estudar. No entanto, a proposta dessa política em garantir acesso ao trabalho e ao estudo não se mostrou suficiente para inserir a todas as mulheres participantes do curso no mercado de trabalho local.
Aline Nunes da Cunha de Medeiros 2019, Doutorado (UNISINOS). Políticas Educacionais e o combate à pobreza: uma análise sobre o Programa Mulheres Mil.	Analisar o Programa Mulheres Mil (PMM), que em 2014 foi incorporado ao Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego).	Efeitos positivos de maior autonomia das mulheres em situações de vida, tanto no aspecto econômico como no emocional, além disso, redescobriram direitos e vivenciaram uma educação humana e cidadã. A experiência formativa despertou um movimento embrionário de concepção crítica, o qual pode levar à passagem do lumpemproletariado ao proletariado, constituindo uma consciência de classe, contribuindo para a transformação social.
Regina Celly Clemente Silva 2020, Mestrado (IFRN) O Programa Mulheres Mil: uma Avaliação no IFPE-Campus Caruaru.	Avaliar o Programa Mulheres Mil no Instituto Federal Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco-Campus Caruaru, refletindo sobre a inclusão social e produtiva da mulher, proposta no Programa, enquanto uma ação instituída no campo da educação no Agreste Pernambucano.	O Programa contribuiu para formação cidadã e para a inserção profissional das alunas. A inclusão social das mulheres aconteceu de maneira sistemática e elas carregaram os aprendizados dos cursos no contexto em que vivem. A qualificação profissional lhes permite atuar na área do curso ou outra correlata, de maneira a gerar outras oportunidades.
Savio Lima da Costa e Silva 2021, Mestrado (UNISUL)	Analisar como o Programa Mulheres Mil contribui para a redução das desigualdades sociais e econômicas das mulheres alagoanas participantes.	Em relação ao mercado formal de trabalho, o Programa é insuficiente para inserção das egressas. Em relação aos processos de mudança de visão de mundo, os resultados foram contraditórios: demonstraram individualmente um alto empoderamento e

Narrativas de trabalhadoras egressas do Programa Mulheres Mil de Alagoas'		autoestima e uma variável compreensão acerca de desigualdades entre homens e mulheres nas diversas situações das relações de sociabilidade humana, com maior escala na crítica à sociedade sexista como um todo e em locais de trabalho.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base no site Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

APÊNDICE B - Produções selecionadas sobre o PROMIL em PPGEs referentes a Educação Profissional e Qualificação Profissional

Autor(es), título, ano e instituição	Objetivo	Principais resultados
Ana Carolina Falcão Braga 2011, Mestrado UFRRJ Projeto Mulheres Mil e Gênero: Comercialização das pequenas produções das mulheres no Setor Santa Bárbara em Palmas TO.	Analisar as possibilidades de comercialização de mulheres moradoras do Setor Santa Bárbara, localizado na região sul de Palmas, capital do Estado do TO.	As mulheres receberam a qualificação profissional em artesanato, corte costura e culinária, entretanto houve falta de noção básica sobre conhecimento da formação do preço de venda, prospecção, retorno do investimento, entre outros, essenciais no tocante a produção e comercialização. O projeto não deu condições para que as mesmas produzissem e comercializassem de forma competitiva. Essa comercialização, quando existia, era de forma amadora e apenas de subsistência.
Leticia Erica Gonçalves Ribeiro 2013, Mestrado (UnB). A qualificação profissional e cidadã: um estudo do Programa Mulheres Mil, a partir da experiência do Instituto Federal de Goiás, Campus de Luziânia.	Verificar as contribuições do programa na vida das egressas da primeira turma do curso básico de auxiliar de cozinha, formada naquela Instituição.	O Programa foi de grande importância na vida das mulheres egressas, principalmente no que se refere ao reconhecimento dos direitos básicos de todo cidadão e na elevação da autoestima. O curso conseguiu ampliar os conhecimentos delas sobre a questão da violência contra a mulher e os mecanismos de combatê-la, encorajando-as a denunciar todo tipo de violência.
Arlene da Silva Gomes 2014, Mestrado (UFRRJ). O Programa Mulheres Mil no Instituto Federal do Amapá – IFAP, campus Macapá: um estudo sobre os impactos do curso de assentamento de cerâmica e porcelanato na vida das egressas.	Analisar a implantação do Programa Mulheres Mil no IFAP campus Macapá, enfocando seus objetivos, as expectativas e os resultados gerados na vida das egressas do curso de assentamento de cerâmica e porcelanato, ofertado no ano de 2012.	Há a necessidade de fomentar, mais iniciativas como as que propiciam a formação profissional aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, bem como a importância de realizar avaliação contínua como forma de reformular e consolidar esta política pública em nível nacional.
Talita Rafaela D Agostini Mantovani 2015, Mestrado (UNOESTE). A política de formação profissional no Programa Mulheres Mil: uma análise da experiência desenvolvida no Instituto Federal do Paraná.	Identificar os principais condicionantes envolvidos na implantação da política de formação profissional no PMM no Instituto Federal do Paraná e a inserção social das alunas no mercado do trabalho. Trata-se de pesquisa documental e empírica.	A formação profissional proporcionada às mulheres pelo PMM inseriu-as no trabalho informal, em outros casos a qualificação não resultou em nenhum tipo de inserção no trabalho. Não houve elevação da escolaridade, como almejado inicialmente pelo programa, bem como a formação proporcionada direciona a trajetória das mulheres para o trabalho simples, não relacionado aos avanços tecnológicos.
Cleonice Maria da Silva 2015, Mestrado Formação de trabalhadoras: o Programa Mulheres Mil sob o olhar de suas educadoras.	Discutir o desenvolvimento do programa na perspectiva das educadoras que atuaram no Mulheres Mil nos anos de 2012-2013.	Apesar de o IF estar credenciado para ministrar atividades educativas que vão da educação básica à educação superior, o público usual da instituição, mesmo sendo diversificado, não possui um perfil que se aproxime do encontrado no Mulheres Mil. Para atender a este público diversificado, os/as educadores/educadoras precisarão, em algum momento, ser beneficiados/beneficiadas por programas institucionais de formação continuada.
Simone Fernandes da Silva 2016, Mestrado (UFPB). Cidadania e Formação Profissional de Mulheres: uma análise do Programa Mulheres	Analisar a formação profissional efetivada no Programa Mulheres Mil, no Município de Guarabira/PB, seus impactos para inclusão no mundo do trabalho e da cidadania de mulheres em situação de vulnerabilidade social.	A Formação cidadã foi realizada na perspectiva dos direitos civis, políticos e sociais. Os cursos não possibilitaram às egressas inserções no mundo do trabalho formal, no entanto contribuiu com a elevação da autoestima das mulheres entrevistadas. Na prática houve falta de articulação entre os eixos educação, cidadania e desenvolvimento sustentável, implicando no

Mil no município de Guarabira/PB.		distanciamento entre a efetivação do Programa e a proposta no documento oficial.
Andreia Rosa de Carvalho 2016, Mestrado (IFTM). As políticas públicas de certificação: uma análise de conteúdo da proposta do Programa Mulheres Mil (2014).	Analisar quais os reflexos das políticas públicas de certificação implementadas pelo governo brasileiro, por meio de documentos oficiais norteadores do Programa Mulheres Mil.	<i>Os resultados da pesquisa não constam no resumo, e o trabalho não possui divulgação autorizada.</i>
Maria José de Resende Ferreira 2017, Doutorado (UFES). Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT.	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.	O Programa não rompe com a feminização do trabalho e da pobreza e ainda mantém e reforçam a divisão sexual do trabalho. Porém, reconhece a importância do mesmo, pois essas experiências educativas trazem possibilidades, quando entrelaçadas, numa perspectiva intersetorial, para a transformação das vidas das estudantes.
Gisele Lopes Heckler 2017, Doutorado (UNISINOS). A docência na educação de jovens e adultos: um estudo a partir do Programa Mulheres Mil no IFSUL – Câmpus Sapiranga/RS.	Analisar a docência na Educação de Jovens e Adultos com base no Programa Mulheres Mil, ofertado pelo IFSUL/RS – Câmpus Sapiranga, no segundo semestre de 2014.	Os docentes participantes refletiram sobre sua prática, buscam exercer uma prática que atentou, em primeiro lugar, às especificidades do público do PMM, proporcionando as condições mais adequadas à aprendizagem, sem perder de vista as expectativas das alunas e o contexto das mesmas, buscando posturas e metodologias concernentes aos objetivos do programa, em especial o de elevar a autoestima dessas mulheres e promover a aprendizagem e a permanência delas nos cursos.
Fernanda de Magalhães Trindade 2017, Doutorado (UNIJUÍ). As significações do III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e do Programa Mulheres Mil: educação profissional para mulheres pobres	Analisar o capítulo 1 do III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013-2015) – “Igualdade no mundo do trabalho e autonomia econômica” – e o Programa Mulheres Mil. E ainda, de modo particular, compreender a produção de significações em um grupo de mulheres beneficiárias desse Programa.	A educação profissional atravessa essas políticas como forma de aprimorar o capital humano e incluir produtivamente as mulheres em situação de vulnerabilidade social no mundo do trabalho público, assalariado e/ou empreendedor, o que denomino de economização do social.
Rutheene de Carvalho Sousa Veloso 2021, Mestrado (UNISINOS) “EXISTIRMOS, A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?”: Um estudo sobre o Pronatec prisional/Mulheres Mil na Penitenciária Feminina de Teresina-PI	Analisar o Pronatec Prisional/Mulheres Mil e as práticas pedagógicas deste Programa no sentido de compreender seus efeitos nas mulheres encarceradas da Penitenciária Feminina de Teresina/PI que participaram de um dos cursos técnico-profissionalizantes realizados.	O Programa teve como entrave a ausência de relação com outras políticas voltadas ao mesmo fim e com especificidades capazes de envolver as mulheres do cárcere. Sem ferramentas adequadas para que essas mulheres estejam aptas à competitividade após concluírem um curso como este de pedreiro do Pronatec Prisional/Mulheres Mil, não há como se falar em empregabilidade, ainda mais em um contexto de crise econômica e sanitária.

Fonte: Elaborado pela autora com base no site Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

APÊNDICE C - Produções selecionadas sobre o PROMIL em PPGEs - Mulher/relações de gênero e empoderamento /emancipação

Autor(es), título, ano e instituição	Objetivo	Principais resultados
Hanen Sarkis Kanaan 2015, Mestrado (UNIVILLE). "Quando eu Sai de Casa" – Inventário das Políticas Públicas e Práticas Educativas Emancipatórias do Programa Mulheres Mil.	Investigar a implementação de políticas socioeducativas para mulheres no Brasil no início do século XXI, tendo como recorte o Programa Mulheres Mil nos anos de 2012 e 2013 e seus desdobramentos no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Joinville.	Existe um afastamento entre as propostas originais da política e a implementação prática do modelo. Assim, alguns entraves e fragilidades na consolidação da política pública de gênero são discutíveis.
Geocivany Lima Cardoso 2015, Mestrado (UNEB). Políticas públicas de apoio à inclusão socioeconômica de mulheres em situação de vulnerabilidade: a visão dos gestores sobre o Programa Nacional Mulheres Mil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).	Analisar, na visão do gestor, as possibilidades e os limites da gestão do Programa Mulheres Mil nos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) para o alcance do empoderamento da mulher através do acesso a educação profissional e ao mundo do trabalho.	O Programa procurou combater as desigualdades de gênero através do acesso a educação e formação profissional e tecnológica, mas ainda é tímido o seu avanço na inserção social e econômica das mulheres atendidas, por conta dos desafios e dificuldades em garantir a continuidade de sua Metodologia, essencial para ampliar as oportunidades de acesso e permanência com êxito das educandas.
Kelly Cristine Ferreira Prado Duarte 2016, Mestrado (UFG). Identidade de gênero feminino no Programa Mulheres MIL: verdades, poder e subjetivação.	Analisar como se constitui a identidade de gênero feminino no discurso presente no Programa Mulheres Mil (PMM).	A discriminação e o preconceito destinado ao gênero feminino subjetivaram as mulheres que compõem o PMM ao ponto de elas incorporarem esse discurso e necessitarem lutar contra o estigma que direcionam a si próprias.
Suzana Curi Guerra 2016, Mestrado (UnB). Relevância do Programa Mulheres Mil para o capital social das participantes.	Investigar 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.	O Programa foi relevante para o capital social das alunas, tendo um efeito positivo em suas vidas: empoderamento, relações sociais, relações pessoais e participação e cidadania.
Stela Marcia Moreira Rosa 2016, Mestrado (UFSC). Reconhecimento de saberes no Programa Mulheres Mil: entre a colonialidade do poder e de gênero.	Analisar o processo de identificação e reconhecimento de saberes no IFSC-Campus Tubarão, das mulheres-trabalhadoras em situação de vulnerabilidade social, considerado eixo central do Programa Mulheres Mil.	Aponta na relação que os/as docentes e servidores/as do IFSC estabeleceram com os saberes das mulheres-trabalhadoras, há influência da concepção de gênero, com a tendência de identificar a prevalência aqueles historicamente associados às mulheres, ao trabalho doméstico, às relações de cuidar de – pessoas, espaços, meio ambiente.
George Madson Dias Santos 2016, Mestrado (UFRRJ). Mulheres Ribeirinhas de São Carlos do Jamari/Rondônia: da Vida Passada às Perspectivas de Futuro.	Analisar a realidade sociocultural e os sonhos de mulheres ribeirinhas alunas do Programa Mulheres Mil, Projeto Cidadania Ribeirinha, da Comunidade de São Carlos do Jamari.	As mulheres apresentaram sonhos para a suas vidas, e na maioria das vezes, intimamente relacionados aos filhos. Elas sonham com emprego, escola, saúde, casa, carro; desejam a felicidade da família, por isso lutam por uma vida melhor, com o Programa.
Cristiane Araújo da Silva Cota	Analisar o discurso sobre o papel das mulheres no âmbito do Programa	Os sentidos produzidos pelos discursos do Programa apontaram as mulheres como

2017, Mestrado (UFAL). O discurso sobre o papel das mulheres no âmbito do Programa Mulheres Mil.	Mulheres Mil, visando uma discussão acerca das políticas públicas voltadas para a garantia da participação social das mulheres.	colaboradoras/multiplicadoras de ideias e conhecimentos que possam contribuir para amenizar a situação de vulnerabilidade da grande maioria das famílias, diminuindo a pressão sobre o governo.
Patrícia Martins Tavares 2019, Mestrado (IFSul) Programa Mulheres Mil no IFSUL – Campus Pelotas.	Identificar sentidos que as mulheres participantes deste programa educacional atribuem ao mesmo.	Os cursos contribuíram em aspectos sociais e psicológicos, bem como na questão do empoderamento e autoestima das mulheres entrevistadas. Todas as entrevistadas atuam profissionalmente na área em que realizaram os cursos.

Fonte: Elaborado pela autora com base no site Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

APÊNDICE D - Cronologia do ensino profissional no Maranhão

1841 - Criação da Casa dos Educandos Artífices por meio da Lei n. 105, de 23 de agosto.

1854 – Criação da Escola Agrícola do Cutim.

1861 – Escola de Aprendizes Marinheiros Decreto nº 2.725, de 12 de janeiro.

1870 - Criada em São Luís a “Sociedade Onze de Agosto”, uma escola profissional de primeiras letras noturna para adultos.

1874 - Escola Normal noturna, autorizada pela Lei n. 1088 de 17 de julho.

1882 - Projeto de Lei nº. 236 para constituição do ensino técnico nas províncias.

1889 – Extinção da Casa dos Educandos Artífices de São Luís – MA.

1890 - Criação da 1ª Escola Normal através do Decreto nº 21 de 15 de abril.

Criação da Sociedade Centro Caixeiral.

1910 - A Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão foi instalada em São Luís – MA.

1916 – Criação da Escola de Aprendizagem Agrícola Cristiano Cruz.

1922 - Criação da Escola de Belas Artes em São Luís – MA.

Criação Escola Técnica de Comércio do Centro Caixeiral -ETCCC (escola dos caixeiros), em 02 de março.

1926 – Criação da Academia de Comércio do Maranhão.

1938 – A ETCCC passa a ter status de Escola Superior de Comércio, com o curso de Perito-Contador, posteriormente alterada para Contador, por meio de Decreto Lei Nº 1.535, de 23 de agosto. Em 1945, tal curso foi equiparado ao curso superior de Ciências Contábeis, por meio do Decreto Lei Nº 7.988, de 22 de setembro.

1937 - Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão mudou o nome para Liceu Industrial de São Luís.

1942 - Decreto-lei nº 4.073 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, sendo criadas as Escolas Técnicas Industriais e o então Liceu Industrial de São Luís transformou-se na Escola Técnica Federal de São Luís.

1946 - Decreto-Lei nº 9613, aprovou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

1947 - Criação de uma escola agrícola no Maranhão por meio do o Decreto nº 22.470.

1953 – Instalação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI em São Luís.

1965 – A Escola Técnica Federal de São Luís passou a se chamar Escola Técnica Federal do Maranhão, por meio da Portaria nº 239/65 e seguindo a disposição da Lei nº 4.795, de 20 de agosto.

1964 - A Escola Agrícola do Maranhão passou a se chamar Colégio Agrícola do Maranhão, por meio do Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro.

1979 - O Colégio Agrícola do Maranhão transformou-se na Escola Agrotécnica Federal de São Luís por meio do Decreto nº 83.935.

1989 - A Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), por meio da Lei nº 7.863. Com a competência para ministrar cursos de graduação e de pós-graduação.

2008 – Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, integrando o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) e as Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras.