

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CAREN REJANE DE FREITAS FONTELLA

**PERCURSOS DE MULHERES NO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)**

Porto Alegre
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CAREN REJANE DE FREITAS FONTELLA

**PERCURSOS DE MULHERES NO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)**

Porto Alegre
2019

Ficha Catalográfica

F682p Fontella, Caren Rejane de Freitas

Percursos de mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) / Caren Rejane de Freitas Fontella . – 2019.

246 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Valderez Marina do Rosário Lima.

1. Trajetórias. 2. Educação. 3. Mulheres. 4. Restinga. 5. Proeja. I. Lima, Valderez Marina do Rosário. II. Título.

CAREN REJANE DE FREITAS FONTELLA

**PERCURSOS DE MULHERES NO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valderez Marina do Rosário Lima

Porto Alegre
2019

CAREN REJANE DE FREITAS FONTELLA

**PERCURSOS DE MULHERES NO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação..

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Valdevez Marina do Rosário Lima – PUCRS

Profa. Dra. Edla Eggert – PUCRS

Profa. Dra. Aline Cunha Della Libera – UFRGS

Prof. Dr. Celso Henz – UFSM

Porto Alegre
2019

DEDICATÓRIA

Às egressas do Proeja em Recursos Humanos do Campus Restinga/IFRS.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que participaram e contribuíram no processo de construção desta pesquisa. De modo especial, expresso minha gratidão:

Às professoras e aos professores que tive ao longo de toda minha trajetória acadêmica e às/aos colegas do curso de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, por todos os momentos de aprendizado, por todos os cafés no bar do prédio 15, pelos aprendizados compartilhados nas aulas e pelos momentos de muita alegria. Um agradecimento especial para Jerônimo Becker, por cada auxílio e discussão durante a construção dessa tese; para Juliana Silva dos Santos, por ter sido um dos presentes que o doutorado me deu, por cada risada, cada discussão sobre a EJA e por ser a pessoa maravilhosa que é; para Nozângela Dantas, por ser a paraibana mais maravilhosa que a vida poderia ter me apresentado, por todas as vezes que me socorreu e me disse que tudo ficaria bem, pela vez que, estando a mais de 3.600 km de distância, me leu um capítulo inteiro de “Alucinadamente feliz”, por ser quem é, por ser minha amiga; Meu muito obrigado a todas/os!

À minha mãe, Monica Zimmermann de Freitas, por sentir minhas dores e por nunca desistir de mim, mesmo brigando comigo. Por ser a melhor mãe que eu poderia ter. E ao meu pai Oslei Lima Fontella, por me ceder um espaço do jardim para plantar, por todas as vezes que me socorreu durante uma crise, pelos almoços de sábado, pelas cervejas no domingo a tarde, e por ser o melhor pai do mundo. À minha avó Jussara de Freitas e ao meu avô Antônio de Freitas, por serem os melhores avós que esta vida poderia me dar, por sempre estarem ao meu lado e por todo o apoio. À minha irmã Angelina Flores Fontella por existir, por ser batalhadora desde que nasceu, pelos momentos na piscina e os desenhos nas tardes de sábado. À minha madrastra Carla Flores pelos momentos de intenso debate nos finais de semana, pelos momentos de trocas de conhecimento e por todo o apoio prestado no decorrer do meu processo de formação. Ao meu padrasto por dividir o tempo da mãe comigo, e pelos debates calorosos ocasionais. À minha madrinha Roberta Capitão Coimbra por ser a melhor madrinha que a vida poderia me dar, pelos conselhos, pelo amor e por sempre estar ali quando mais preciso. À Yumi e ao Branco, pela companhia durante os momentos de escrita e por serem os melhores animais de estimação que alguém poderia ter. À minha família, que esteve sempre atenta e amorosa em todos os momentos, minha gratidão eterna.

À minha orientadora, professora Valderez Marina do R. Lima, por tudo que tem me ensinado ao longo desses anos de convivência, por sempre estar disponível, compartilhando os desafios e contribuindo imensamente neste processo de formação; por entender todos os percalços e todas as crises ocorridas no caminho de construção dessa tese. Sou muito grata por toda a confiança, carinho e companheirismo. À professora Monica de La Fare, que me auxiliou na construção do tema desta pesquisa, por todo o carinho e confiança. À professora Edla Eggert, por todas as aulas sobre gênero e questões da mulher; por toda a ajuda durante a trajetória dessa tese, por ser a melhor coordenadora do pós que uma aluna poderia ter. E claro, à minha querida banca de defesa por todas as contribuições. Muito obrigada a todas/os.

Aos/às meus queridos amigos/as Cristine Souza Garcia, pelos 17 anos de amizade; por todo o carinho e Força. Rita Portella, por ter me acolhido como parte da família, pelas horas de exercícios de respiração, por sempre me ouvir, e por ser essa pessoinha maravilhosa que é. Gizele Zanini, por ser uma das melhores pessoas que esta vida poderia ter me apresentado, por todas as vezes que brigou comigo, por todas as conversas e conselhos e por todos os dias de trabalho compartilhados. Tanise Fernandes de Lima, pelas festas dos finais de semana, pelas cevas de sexta, pelo dia a dia no ambiente de trabalho, pela confiança e amizade. Gizele Fraga, por ser a amiga maravilhosa que é, por se preocupar comigo e por confiar em mim. Gabriela Abs, por ter sido a primeira a ler meu projeto, pela revisão textual dele, pela ajuda nas referências, pelas conversas em Bento Gonçalves, por secar minhas lágrimas, por me escutar e por confiar em mim; por todas as vezes que perguntou como eu estava ou se havia comido; por ser minha amiga. Ao Anderson, pela formatação do meu trabalho, e por não se importar de dividir o tempo da Gabi comigo. Tiago Rech, por todas as vezes que me trouxe almoço no trabalho, por todos os momentos compartilhados, pelos conselhos e amizade. Gabriel Tereza, por ter se tornado meu confidente e meu amigo; por todos os momentos compartilhados no dia a dia de trabalho, e por, mesmo longe, vir em todos os processos seletivos trabalhar de fiscal na tanga city. Guilherme Brandt, pelas risadas, pelas conversas no B.O.D, por todas as cevas que bebemos e todos os Thai wok que comemos juntos. Luciano Barth Vieira, pelos almoços da “nossa sogra”, por todo apoio na copearse, pelo café da infra, pelos conselhos e amizade. Leandro Bez Birolo, pelo dia a dia no ambiente de trabalho, pelo café da Infra, pelas conversas e debates, por ser aquele amigo que escuta minhas loucuras sobre a Coreia, por me contar sobre sua estadia no Japão, pelas dicas de filmes e pela amizade. Camila Estrazulas e Cristina dos Santos, por me aturarem nos registros escolares, por serem as melhores colegas que alguém poderia ter, por sermos mais que isso, por sermos

amigas. Camila Ramalho, por me alimentar, pelas conversas, pelos conselhos, por ser, além de minha colega, minha amiga. Alexandra Domingues, por ter vindo trabalhar na Restinga e querer fazer amizade com aquela gurria lá do outro lado da sala, por todas as cevas que bebemos juntas, por toda farra na piscina, pelo carinho e pela amizade. Carine Popiolek, pelo show na arena, pelo carinho e amizade. Minha gratidão a todas/os.

Ao K-drama *Descendants of the sun* (태양의 후예), por ter me acompanhado em diversos momentos solitários de escrita, e às músicas do grupo EXO (엑소) por me alegrarem, me fazerem cantar e dançar em momentos de tristeza e cansaço.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, pelo horário especial de estudante, que me possibilitou realizar todo o processo de coleta do *corpus* de pesquisa. Às/aos colegas do Setor de Ensino do Campus Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS e ao *campus* Restinga pelo respeito e a compreensão nesse período de formação; Meus agradecimentos.

Agradeço à PUCRS, pela infraestrutura e pelo apoio dos servidores técnicos – em especial a Tamires da Silva Silveira e todo quadro funcional que sempre me atendeu com muita gentileza e carinho enquanto aluna da Pós-Graduação.

Às egressas do curso Técnico em Recursos Humanos do campus Restinga, por confiarem em mim, por me enxergarem além das atividades profissionais, por enxergarem a Caren. Muito obrigada!

Aos demais amigos e familiares que, longe ou perto, estiveram presentes de algum modo neste momento da minha vida.

A todas/os reitero o meu agradecimento sincero e minha imensa gratidão.

*“... pessoas tipo tu, que tem carinho por nós. Tu não só nos conheceu, tu nos abraçou, abraçou nossa causa. Tu parece uma mãe, e a gente parecia crianças. Tu falava com a gente quando estava acontecendo certas situações e explicava com calma. Tu não é só uma profissional, tu tem o coração entendeu? Era assim que a gente falava: ela tem um coração gente; ela briga, ela puxa orelha. Tu foi nossa defensora, aquela que nos abraçou. Tu foi a única que teve o coração e entendeu como a gente era. E isso fez toda a diferença na nossa trajetória, **ter quem nos entendesse, quem nos escutasse, quem abraçasse a nossa causa.**”*

Depoimento da egressa P5 durante a entrevista

RESUMO

A pesquisa apresentada analisa as trajetórias educacionais de mulheres egressas da educação profissional de jovens e adultos do Curso Técnico em Recursos Humanos do *Campus Restinga/IFRS* no período compreendido entre 2012 e 2016, pautando-se nos estudos de gênero em acordo com a perspectiva do feminismo marxista. Buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: Como, e em que medida, as relações sociais de gênero e o papel social reproduzido pelas mulheres na sociedade atual influenciam nas trajetórias escolares de egressas da educação profissional de jovens e adultos do campus Restinga? A metodologia utilizada seguiu o paradigma dos estudos qualitativos, do tipo estudo de caso. O *corpus* constituiu-se de entrevistas semi-estruturadas, realizadas à luz da teoria de Flick (2004). O método de análise foi a Análise Textual Discursiva (ATD), segundo a perspectiva de Moraes e Galiazzi (2007). A pesquisa traz contribuições com o campo educacional e com o IFRS *Campus Restinga*, apresentando uma perspectiva das trajetórias das egressas dentro dos estudos de gênero, nos diferentes tempos e espaços em que as desenvolvem, além da contribuição para a qualificação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) enquanto política pública, visando à ampliação e à universalização do acesso, da permanência e dos direitos sociais das mulheres, e da redução das diversas desigualdades, em especial, as de gênero. A tese defendida é que existe uma correlação entre as influências sociais e a reprodução do papel social de gênero, que são reflexos das implicações histórico-culturais, na trajetória escolar das mulheres, uma vez que as razões pelos inter rompimentos na trajetória escolar relacionaram-se sempre com atividades que são de forma sócio-histórica e culturalmente atribuídas às mulheres. Inferimos que o aumento da escolaridade foi pré-requisito fundamental para o empoderamento das mulheres em todas as esferas sociais. A maior influência na trajetória escolar das mulheres advém da reprodução do papel da mulher dentro do âmbito familiar. A sociedade, incluindo as mulheres, seguem reproduzindo a ideologia dominante, o que contribui para a conservação dos estereótipos de gênero, que relacionam a mulher ao cuidado e à proteção aos/às demais membros/as da família e a tarefas domésticas necessárias a reprodução social da família. O que as mantém no espaço privado e conseqüentemente longe da escola. Desse modo, essa pesquisa torna-se potência para descrever alternativas para a oferta de Proejas nos institutos federais, a fim de disponibilizar uma modalidade de ensino de forma diferenciada, lançando olhares para a mulher adulta e sua realidade de vida, de forma a garantir a permanência e a conclusão dos estudos, e ainda mais, o gosto por estudar e o prosseguimento para a educação superior. O estudo realizado nos permite afirmar que a formação humana, cidadã, promovida pelo campus Restinga do IFRS precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar às egressas a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Constatamos que a conclusão da educação básica no IFRS possibilitou às diplomadas o acesso ao nível superior e a continuidade dos estudos, além de ter contribuído para a aquisição de conhecimentos, atitudes e mudanças de atitudes ligadas à qualidade de vida e ao trabalho. A educação que vem sendo promovida pela instituição procura romper com a lógica dominante, pois oferta uma educação plural baseada na autonomia e na formação integral do/a cidadão/ã, não visando apenas o mercado de trabalho, mas a formação de indivíduos críticos, autônomos e participativos, que respeitam as diferenças.

Palavras chaves: Trajetórias; Educação; Mulheres; Restinga; Proeja

ABSTRACT

This research analyzes the educational trajectories of women that are egress from professional education of young people and adults of Human Resources Technical Course of Campus Restinga/IFRS from 2012 to 2016. It was based on genre studies, through a Marxist feminism perspective. It aims to answer the following question: How and in what extend genre social relations and social role that women play in our current society imply in their educational trajectories? This research is a qualitative type of study and its corpus is consisted of semi-structured interviews, based on Flick's theory (2004). It employs the Discursive Textual Analysis (DTA) as method of analysis, according to Moraes and Galiazzi's perspective (2007). This research brings contributions to educational field, mainly to IFRS Campus Restinga, presenting the egresses' trajectories point of view in genre studies, in different times and spaces in which they are developed, besides the contribution to Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) qualification as a public policy, aiming the enlargement and universalization of women's access, permanence and social rights; reduction of several inequalities, especially the genre ones. Through the analysis it could be inferred that there is a correlation between social influences and the reproduction of genre social role, which are reflections of cultural-historic implications in school trajectory of those women, once the reasons for the interruptions of it were always related to activities that are socio-historic and culturally assigned to women. The greatest influence on women's school trajectory comes from the reproduction of the role of women within the family. Society, including women, continue to reproduce the dominant ideology, which contributes to the preservation of gender stereotypes, which relate women to the care and protection of other family members and domestic tasks necessary for social reproduction of the family. Which of course keep them in private space and therefore away from school. We infer that the increase of schooling was an essential prerequisite to women's empowerment in all social spheres. It is possible to affirm that citizen, human education, promoted by Campus Restinga - IFRS, precedes the qualification for working and is based on the commitment of assuring that egresses have the capability to keep themselves developing. It was found that the conclusion of basic education at IFRS enabled the egresses to have access to graduation level and the continuity of their studies, besides of having contributed to acquisition of knowledge, attitudes and change of attitudes connected to life quality and to work. Thus, this work has potential to describe alternatives for offering Proejas at Federal Institutes, in order to provide a differentiated educational modality, paying attention to adult women and their reality, in a way to ensure permanence and conclusion of studies, and besides that, the enjoyment of studying and the achievement of a higher level of education. Therefore, the education that has being promoted by Federal Institutes tries to break the dominant thinking, since it offers a plural education based in autonomy and full development of citizens, not aiming just labor market but the formation of critical, autonomous and participative individuals, who respect diversity.

Keywords: *Trajectory; Education; Women; Restinga; Proeja.*

LISTA DE SIGLAS

Capex – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE – Conselho Nacional de Educação

Demhab – Departamento Municipal de Habitação de Porto Alegre

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIC – Formação Inicial e Continuada

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul ou Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IF ou IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Formas de oferta da educação profissional de jovens e adultos	76
Figura 2 – Dados de pessoas acima de 25 anos quanto ao tempo de escolarização por sexo	110
Figura 3 – Matrículas nos cursos Proeja (2006 a 2008).....	112
Figura 4 – Conjuntos habitacionais bairro Restinga	127
Figura 5 – Localização do Bairro Restinga.	130
Figura 6 – Sede provisória do <i>Campus</i> Restinga.....	131
Figura 7 – <i>Campus</i> Restinga.....	132
Figura 8 – Taxa de gravidez na adolescência.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação das produções sobre EJA encontradas no Banco de Teses do IBICT (2006 a 2016).....	26
Quadro 2 - Relação das dissertações e teses produzidas sobre Proeja entre 2006 e 2016 – IBICT	32
Quadro 3 – Relação das dissertações e teses produzidas sobre Proeja entre 2016 e 2018 – IBICT	36
Quadro 4 – Categorias de análise	123
Quadro 5 – Categorias emergentes das questões dissertativas.....	146
Quadro 6 – Características das egressas.....	157
Quadro 7 – Categorias emergentes do <i>corpus</i> de pesquisa	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categorias encontradas nas pesquisas sobre Proeja - IBICT (2006 a 2016)	32
Gráfico 2 – Categorias encontradas nas pesquisas sobre Proeja - IBICT (2016 a 2018)	36
Gráfico 3 – Situação dos estudantes do curso	125
Gráfico 4 – Situação dos estudantes em 2017	126
Gráfico 5 – Relações de gênero no Proeja – RS (2006 a 2008)	135
Gráfico 6 – Dados percentuais de evasão.....	136
Gráfico 7 – Dados percentuais de conclusão.....	135
Gráfico 8 – Perfil dos estudantes Proeja	137
Gráfico 9 – Renda familiar per capita dos estudantes do Proeja RH por ano de ingresso.....	137
Gráfico 10 – Faixa de idade dos alunos do Proeja RH	139
Gráfico 11 – Relação de respondentes por ano de ingresso	140
Gráfico 12 – Estado civil e quantidade de filhos das respondentes.....	140
Gráfico 13 – Quantidade de nascimentos a cada mil adolescentes	142
Gráfico 14 – Grupos de renda antes e depois do curso.....	142
Gráfico 15 – Etnia das respondentes.....	144
Gráfico 16 – Vínculo profissional das egressas.....	145

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 AS REPERCUSSÕES DO PROEJA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PAÍS	24
3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	39
3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS INSTITUTOS FEDERAIS	39
3.2 PROBLEMATIZAÇÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL.....	49
3.3 O ROMPIMENTO (OU TENTATIVA DE ROMPIMENTO) DA DUALIDADE: O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE PROEJA	51
4 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	55
4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	56
4.2 O PROEJA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	76
5 A CONDIÇÃO FEMININA COMO ELEMENTO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DAS MULHERES JOVENS E ADULTAS	80
5.1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO PAPEL DA MULHER E OS MOVIMENTOS FEMINISTAS.....	80
5.2 AS MULHERES NA SOCIEDADE CAPITALISTA	88
5.3 O CONCEITO DE TRABALHO E A PRESENÇA DAS MULHERES NO ESPAÇO PÚBLICO	91
5.4 O DEBATE SOBRE GÊNERO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES	99
5.5 A MULHER COMO SUJEITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS	106
6 O CAMINHO METODOLÓGICO	114
6.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	114
6.2 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DO CORPUS DE PESQUISA	118
6.3 O CENÁRIO DA PESQUISA E AS PARTICIPANTES: APRESENTAÇÃO DO PROEJA RH E DO <i>CAMPUS</i>	124
7 ANÁLISE DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA	134
7.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO: QUEM SÃO AS EGRESSAS DO PROEJA RH – CAMPUS RESTINGA?.....	134
7.2 CATEGORIZAÇÃO DAS QUESTÕES ABERTAS.....	145
7.2.1 Família	147
7.2.2 Dificuldades encontradas e aprendizagens adquiridas	149

7.2.3 Crescimento pessoal e Mundo do trabalho	152
8 ANÁLISE DA SEGUNDA FASE DA PESQUISA	157
8.1 CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	158
8.2 TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA.....	169
8.3 O SIGNIFICADO DA CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: MOTIVAÇÕES E MUDANÇAS APÓS O DIPLOMA.....	183
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICES	216
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	216
APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA	218
APÊNDICE C – ROTEIRO NORTEADOR DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	219
APÊNDICE D - RELAÇÃO DAS PESQUISAS ENCONTRADAS SOBRE GÊNERO NA EJA NO BANCO DE TESES DO IBICT (2006 A 2016).....	220
APÊNDICE E - DADOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS SOBRE GÊNERO NO PROEJA ENTRE 2006 E 2016 - IBICT	223
APÊNDICE F – RESPOSTAS À QUESTÃO DISSERTATIVA Nº 1.....	224
APÊNDICE G – RESPOSTAS À QUESTÃO DISSERTATIVA Nº 2	225
APÊNDICE H – RESPOSTAS À QUESTÃO DISSERTATIVA Nº 3	226
APÊNDICE I – CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	228

1 INTRODUÇÃO

Moça,
O feminismo não veio pra impor
O que você deve fazer
Ele veio trazer
Sem julgamentos
E com muito empoderamento
O seu direito de escolher
Como quer viver
(BEATRIZ AMARAL)

No intuito de contextualizar o surgimento desta pesquisa, creio que seja imprescindível descrever, mesmo que brevemente, minha trajetória de vida. Fui moradora do bairro Restinga (localizado na periferia de Porto Alegre/RS) durante a maior parte da minha vida. Naquele espaço urbano, cursei todo o ensino fundamental numa escola pública estadual. Durante esse período, apesar de os recursos financeiros serem escassos, a prioridade de meus pais sempre foram os meus estudos e o sucesso escolar. Minha mãe sempre esteve atenta à minha trajetória escolar, e meu pai sempre deixou claro que a única obrigação que eu tinha era a de estudar.

Minha proximidade com a comunidade da Restinga vai muito além da relação de estudo e de trabalho. Meus avós foram morar no bairro no ano de 1976, pouco depois das primeiras famílias serem removidas pelo poder público para aquele território; meus pais cresceram e realizaram toda sua educação básica lá, assim como eu. Minha relação com o bairro e com a comunidade é muito forte e partilho e compartilho de todas as lutas travadas pelas/os moradoras/es por acesso a direitos básicos, tais como educação, saúde e moradia.

Em meu ensino médio, realizei o curso Normal, porque meu pai acreditava que se tudo desse errado na vida, ao menos eu teria uma profissão. Aos 20 anos, ingressei na UFRGS para realizar o curso de Bacharelado em Física; no entanto, graças à grande paixão de um de meus professores em lecionar, me transferi para o curso de Licenciatura. Em meu primeiro emprego como docente, na prefeitura de Viamão, no ano de 2012, me apaixonei, de fato, pela profissão. Percebi ali que eu não poderia fazer outra coisa da minha vida que não fosse estar em uma escola, ao redor dos/as estudantes. Foi com muita dor e um medo enorme (pois não estaria mais em sala de aula), que me exonerei do município para assumir, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), como técnica em assuntos

educacionais (TAE).

Iniciei como Técnica em assuntos educacionais do Campus Restinga em setembro de 2013 e fui lotada na diretoria de ensino, no micro-setor de orientação estudantil. Desde o meu primeiro dia de trabalho, estava definido que eu acompanharia a rotina diária dos/as estudantes/as no que se referia à organização de estudos, de horários e de espaços escolares. Ingressei trabalhando mais diretamente com os/as estudantes do curso técnico em Recursos Humanos integrado ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, ouvindo suas histórias, procurando viabilizar, da melhor forma possível, a permanência desses estudantes e a sua continuidade nos estudos. O novo cotidiano e a minha respectiva apropriação desse novo espaço profissional pôde me indicar que exista um conjunto de práticas institucionais bastante progressistas, que buscavam viabilizar a permanência e o êxito dos/as estudantes

Com o andamento de minhas funções no *campus*, desenvolvi um trabalho de mapeamento do perfil dos/as estudantes do PROEJA e as causas da evasão. Nessa pesquisa, constatei a predominância de mulheres no curso (cerca de 80% de público feminino), um grande percentual de evasão, bem como o desejo e a satisfação declarados por elas em relação à retomada aos estudos e à perspectiva em relação à vida profissional. Descobri o outro lado da educação; o acompanhamento pedagógico da escola, dos/as professores/as e dos/as alunos/as, o “pensar” uma instituição de ensino. E foi pensando a educação que ingressei no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS.

Considero que essas experiências resumem meu percurso como pessoa e como pesquisadora até o momento em que iniciei o curso de doutorado, em 2015. Elas, de algum modo, se fazem presentes na interpretação da trajetória escolar das mulheres do PROEJA, haja vista que, para interpretá-la, eu mobilizo, confronto e (res)significo os saberes que construí em minha experiência acadêmica.

Muito escutei, ao longo da minha vivência acadêmica, que quem pesquisa não escolhe o objeto e sim o contrário, e isso não poderia ser mais verdade. Vários contextos da minha trajetória me levaram aos estudos de gênero no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Campus Restinga do IFRS. Nos interessa conhecer as trajetórias de mulheres do Curso Técnico em Recursos Humanos que concluíram o curso até o ano de 2016. Por meio dessas trajetórias, buscamos responder o seguinte problema de pesquisa: Como, e em que medida, as relações sociais de gênero e o papel social reproduzido pela mulher na sociedade

atual influenciam nas trajetórias escolares de mulheres egressas da educação profissional de jovens e adultos do campus Restinga?

Os estudos de gênero, a educação profissional no Brasil, assim como as trajetórias educacionais de mulheres constituem temas centrais desta pesquisa. A aproximação com o tema decorre de anseios e inquietações vivenciadas no processo de atuação profissional nos últimos quatro anos juntamente à educação profissional de jovens e adultos no âmbito dos institutos federais, aliadas a sucessivas aproximações com o tema, estudados no decorrer da participação em um projeto de pesquisa desenvolvido no *campus* Restinga.

O objetivo principal é compreender como, e em que medida, as relações sociais de gênero e a reprodução do papel social reproduzido pela mulher na sociedade atual influenciam nas trajetórias escolares de egressas do Curso Técnico em Recursos Humanos do *campus* Restinga do IFRS. Intenciona-se contribuir com o campo educacional no bairro Restinga, na medida em que sugere uma perspectiva analítica que prioriza aspectos pessoais, sociais e conjunturais implicados nas trajetórias das estudantes desse território. Esse modo de olhar para as trajetórias das egressas possibilita uma aproximação e um maior entendimento dos sujeitos dessa comunidade escolar, sobretudo no tocante às resoluções que cercam as problemáticas envolvendo as políticas públicas de educação e sua efetividade dentro desse território, e a permanência e conclusão das mulheres em uma formação técnica integrada ao ensino médio.

Para tanto, os objetivos específicos desta pesquisa são: (1) Identificar a compreensão das egressas acerca das relações sociais de gênero e do papel desempenhado pela mulher na sociedade e em suas trajetórias escolares. (2) Analisar em que medida a reprodução do papel social feminino influenciou nas trajetórias escolares das egressas. (3) Identificar quais estratégias as egressas mobilizaram durante suas trajetórias escolares para viabilizar a permanência no curso. 4) Identificar quais as mudanças percebidas pelas egressas em suas vidas a partir da conclusão do curso técnico integrado na modalidade PROEJA. Dessa forma, esta pesquisa centra-se no estudo sobre as trajetórias educacionais de mulheres da educação profissional de jovens e adultos, a partir da análise sobre as relações de gênero que perpassam suas vidas e que podem ou não influenciar na trajetória educacional destas estudantes.

As desigualdades que decorrem de questões de gênero se reproduzem nas diferentes dimensões da vida em sociedade, no espaço privado e no espaço público, inclusive no campo das políticas públicas e sociais. São desigualdades de toda ordem: social, econômica, política, cultural, que atingem de modo diferenciado homens e mulheres, sendo elas a parcela da

população que vivencia essas desigualdades e opressões cotidianamente de forma acentuada. As pesquisas sobre gênero e escolarização feminina apontam para um processo de exclusão de mulheres pertencentes às camadas populares do ambiente escolar, principalmente, devido a obrigações domésticas ou a atividades, das mais diversas ordens, no mercado de trabalho, para viabilizar o sustento da família, seja no emprego doméstico, em subempregos ou em outras atividades informais.

Embora de maneira diferente, ambas as categorias de sexo são atingidas pelas inúmeras desigualdades existentes entre elas, pois não se constroem de modo isolado, uma vez que o conceito de gênero acena “imediatamente para a ideia de relação; os sujeitos se produzem em relação e na relação” (LOURO, 1996, p. 10). Nessa perspectiva, homens e mulheres vivenciam os impactos das desigualdades de gênero, embora as mulheres sofram-nas de forma mais intensa.

No campo da Educação de Jovens e Adultos, fatores ligados ao gênero têm interferido diretamente na participação feminina na escola. A necessidade de arcar com as responsabilidades familiares advindas do casamento e/ou da maternidade é um dos principais motivos do abandono das mulheres adultas da escola (FERREIRA, 2007; MENEZES, 2005). Dessa forma, podemos pensar que existe uma correlação entre as influências sociais e a reprodução do papel social de gênero, que são reflexos das implicações histórico-culturais, na trajetória escolar de mulheres egressas da educação profissional de jovens e adultos. Essa é a tese defendida no presente estudo e que orientou a construção teórica para a análise realizada.

Esta pesquisa se pauta pelo paradigma qualitativo e segue a linha fenomenológica, pois acreditamos que, na área de ciências sociais e humanas, é impossível separar o pensamento das emoções; que a subjetividade e os valores são válidos e que devem ser refletidos na forma como abordamos a pesquisa nessas áreas. O caminho trilhado por mim, como pesquisadora, se entrelaça com as atividades de servidora, o que implicou em uma caminhada investigativa que não pôde ser pautada por procedimentos rígidos e tecnicistas; muito pelo contrário, a caminhada foi sendo construída ao longo das atividades cotidianas de alguém que pesquisa, trabalha e vivencia o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, a experiência de trazer a pesquisa para dentro das tarefas profissionais, e vice-versa, são movimentos que me proporcionaram um repensar de minhas atuações enquanto servidora e enquanto pesquisadora, de maneira que esse percurso se constituiu como um aprendizado nas mais diferentes dimensões. É importante assinalar que minha prática

como servidora técnica administrativa do IFRS pauta-se pela convicção de que os cursos de Proeja possuem grande potencial para a redução da desigualdade de gênero, fornecendo um ensino médio com base na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo.

Nesse sentido, priorizamos uma abordagem metodológica que busque compreender a trajetória dessas estudantes, e essa escolha não foi aleatória. Entendemos que esse seria o caminho para contemplar a educação em sua amplitude, ou seja, nos processos escolares e não escolares que constituem a trajetória das mulheres do Proeja.

Para tanto, organizei a minha escrita em nove capítulos, da seguinte forma: introdução; as repercussões do proeja na produção acadêmica do país; o caminho metodológico; educação profissional no Brasil; o ensino médio integrado ao técnico na modalidade de educação de jovens e adultos; a condição feminina como elemento da trajetória escolar de mulheres jovens e adultas; análise da primeira fase da pesquisa, análise da segunda fase da pesquisa e considerações finais.

2 AS REPERCUSSÕES DO PROEJA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PAÍS

“Não basta saber ler
mecanicamente que Eva viu a uva.
É preciso compreender qual a
posição que Eva ocupa no seu
contexto social, quem trabalha
para produzir a uva e quem lucra
com esse trabalho”.
(FREIRE: 1975, p.70).

Os estudos do tipo estado da arte ou estado do conhecimento apresentam caráter bibliográfico e possuem por objetivo mapear e sistematizar as formas e condições da produção de conhecimentos de determinado campo ou área do saber por meio de teses de doutorado, dissertações de mestrado, publicações de artigos em anais de eventos e de periódicos científicos. De acordo com Ferreira (2002), as pesquisas denominadas Estado do Conhecimento,

[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. (p. 259).

Esse tipo de pesquisa consiste em um levantamento bibliográfico sistemático e crítico da produção acadêmica sobre um determinado tema, além de possuir grande relevância para a compreensão do que vem sendo produzido, uma vez que possibilitam uma análise detalhada das ênfases e temas abordados, dos referenciais teóricos utilizados, das proposições apresentadas pelos pesquisadores, da identificação das lacunas e das contribuições das pesquisas para a definição dos campos do conhecimento (ROMANOWISKI; ENS, 2006).

Para a sustentação e o embasamento epistemológico de uma tese de doutorado, a investigação a respeito dos trabalhos acadêmicos produzidos foi fator primordial no processo de construção da tese. A proposta desse capítulo é apresentar um Estado do Conhecimento da produção científica sobre PROEJA, buscando articular os diferentes enfoques e resultados com as discussões de gênero, a fim de evidenciar as pesquisas sobre a educação profissional de Jovens e adultos que abordam a temática de gênero como categoria de análise, delineando as discussões, as perspectivas teóricas e as tendências presentes nos trabalhos.

Para compreender as variadas interpretações do PROEJA presentes na produção acadêmica brasileira, foi necessário retomar as análises elaboradas por quem pesquisa a relação entre trabalho e educação, bem como as experiências de EJA no país. Partimos do princípio de que as pesquisas relacionadas à Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos começam a se delinear a partir de da Publicação do Edital 03/2006 PROEJA/CAPES/SETEC¹. Por esse motivo, o recorte temporal escolhido para realizar este estudo parte do ano de 2006 e vai até 2016. A busca sobreveio da averiguação de trabalhos acessíveis no Banco de Dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no período referido. Essa fonte foi escolhida por ser considerada um espaço virtual consolidado e qualificado no campo educacional, proporcionando contato com pesquisas validadas pelo espaço acadêmico e de significativa relevância dentro do meio educativo, por meio do livre acesso proporcionado pela Internet. A leitura flutuante possibilitou compreender a organização e a estrutura desse banco e, através disso, canalizar as energias na busca de textos que, de fato, pudessem colaborar com a compreensão da presença (ou não) das discussões de gênero nas pesquisas sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Sendo assim, os descritores utilizados para a busca foram: “Proeja”, “ Educação de Jovens e Adultos” e “gênero”. Verificou-se através de títulos, de resumos de dissertações e teses, a importância dos trabalhos para o contexto dessa investigação.

Para tanto, percebemos a necessidade de mapear, em um primeiro momento, a produção acadêmica da temática EJA em âmbito nacional, a fim de identificar a produção sobre gênero nesta área de pesquisa. Posteriormente, a produção específica sobre PROEJA, com a finalidade de conhecer os temas pesquisados nesta área e, por fim, a produção acadêmica sobre o PROEJA que faz uso do gênero como categoria de análise. A partir do mapeamento realizado ao banco de dados do IBICT chegamos a três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado que abordavam, mesmo que superficialmente, discussões de gênero no PROEJA.

Na primeira etapa da produção deste estado do conhecimento, realizamos um levantamento de todas as dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas na área da

¹ O Edital tinha por objetivo estimular no País a realização de projetos, produções de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação em nível de pós-graduação na área da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, com a finalidade de desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro nesta área.

educação de jovens e adultos (EJA), para, a partir disso, identificarmos as pesquisas que incluíssem discussões de gênero. Na segunda parte desse processo, os mesmos procedimentos foram adotados, porém levando em consideração as produções defendidas na área da educação profissional de jovens e adultos (PROEJA) que incluíssem discussões de gênero nessa modalidade. Por fim, foi realizada a análise das dissertações e teses que abordassem gênero na educação profissional de jovens e adultos, buscando delinear as discussões, as perspectivas teóricas e as tendências presentes nos trabalhos.

Constatamos, por meio da busca realizada ao IBICT que, de 2006 a 2016, foram produzidas 521 dissertações e 116 teses sobre EJA no Brasil, totalizando 643 produções, conforme podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 1 - Relação das produções sobre EJA encontradas no Banco de Teses do IBICT (2006 a 2016)

Pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos - IBICT (2006 a 2015)			
Ano de defesa	Mestrado	Doutorado	Total
2006	23	7	30
2007	39	7	46
2008	40	8	48
2009	45	12	57
2010	57	17	74
2011	88	9	97
2012	61	19	80
2013	74	20	94
2014	61	13	74
2015	33	4	37
2016	3	3	6
TOTAL	521	116	643

Fonte: Fontella (2019)

Das produções que abordam a problemática das relações de gênero em suas pesquisas na EJA, encontramos 13 trabalhos que lançam o olhar sobre as questões do feminino, preocupando-se com as dificuldades enfrentadas pelas mulheres na educação de jovens a adultos; 2 que versam sobre masculinidades; e os demais abordam questões relacionadas à sexualidade na EJA. Das 20 pesquisas abordando temáticas de gênero encontradas, nos aprofundaremos em 7 que são pertinentes a essa pesquisa (ou seja, com o enfoque na mulher), seguindo uma ordem temporal das publicações.

A dissertação intitulada *Mulheres trabalhadoras, sim. Alunas, porque não? Estudos sobre gênero, trabalho e educação na Bahia*, da autora Francisca Elenir Alves, foi defendida em 2006 e aborda as trajetórias escolares e ocupacionais e relações de gênero de mulheres trabalhadoras da cidade de Alagoinhas - BA, com foco nas práticas de Educação de Jovens e Adultos (elevação de escolaridade integrada à qualificação profissional), no âmbito do Programa Integrar da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores - CNM/CUT. A autora analisou, a partir das relações de gênero, os fatores objetivos (características e condições de vida e trabalho) e subjetivos (motivações, interesses e perspectivas) que influenciaram o acesso e permanência de mulheres das camadas populares nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, bem como as suas aspirações à continuidade dos estudos, além de tentar compreender como a escolarização tem contribuído para a vida dessas mulheres. A autora escolheu Gênero, enquanto categoria histórica e relacional, sempre dialogando com as categorias Trabalho e Educação. O material da pesquisa foi coletado principalmente por meio de entrevistas com as educandas matriculadas no curso de Ensino Fundamental, e, além disso, foram analisados documentos, como diários de classe e fichas de matrícula. A autora concluiu que o aumento da escolaridade é um pré-requisito fundamental para o empoderamento das mulheres em todas as esferas sociais e que, dessa forma, se faz necessário garantir a oportunidade de uma educação de qualidade tanto para meninas e meninos, quanto para mulheres e homens, cumprindo, assim, o princípio constitucional que lhes assegura o direito à educação. Além da educação, o trabalho é a via fundamental para a superação da condição de pobreza em que vivem essas trabalhadoras. Não qualquer trabalho, mas sim um trabalho entendido como uma ocupação produtiva, adequadamente remunerada, exercida em condições de liberdade e segurança de modo a garantir dignidade para as mulheres.

O segundo trabalho pertinente a essa pesquisa intitula-se *Educação de jovens e adultos: palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização*, de autoria de Carolina Rodrigues Manzato, defendida em 2007. Essa pesquisa abordou a reintegração de algumas mulheres, educandas do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos de São José do Rio Preto, ao meio escolar. Buscou-se compreender, nesse processo, as razões e as metas dessas mulheres para voltar à escola, e contou com os seguintes objetivos: conhecer suas primeiras experiências escolares, visando identificar os fatores responsáveis pela interrupção (ou negação) do processo de aprendizado escolar, e suas implicações na busca pelo reingresso à escola; conhecer as razões que fazem com que mulheres não/pouco escolarizadas busquem a

(re)integração no processo escolar; identificar que tipos de aprendizados a escola lhes tem proporcionado, e averiguar se esses já tiveram implicações em sua vida prática; descobrir se há ou não satisfação, por parte delas (caso o processo de escolarização tenha propiciado mudanças em suas vidas), em relação ao que têm notado a esse respeito. A fundamentação teórica foi proveniente de autores como Paulo Freire (1992, 1996, 2004, 2005), Sérgio Haddad (2002), Maria Clara Di Pierro (2000), Henry Giroux (1990), Joan Scott (1990), entre outros. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com seis educandas, com idade entre 41 e 58 anos. A categorização e a análise dos dados foram baseadas na teoria freireana, inclusive por meio de categorias abordadas por Paulo Freire em suas obras, como: opressão, marginalização, conscientização, autonomia, entre outras. Ao fim desse trabalho, a autora concluiu que, mesmo que de maneira inconsciente, essas mulheres buscaram restaurar os direitos que lhes foram negados, para além das técnicas somente; denunciaram interdições sofridas devido aos impedimentos por parte do sistema, ou do pai, ou do irmão mais velho, ou do marido, e/ou da própria escola. As análises revelaram que elas buscam resgatar o direito de se socializar, de frequentar espaços que compõem a esfera pública (dominada pelo gênero masculino) e de, nessas esferas, ocuparem espaços que não são marginais, tais como a inserção no mercado de trabalho em um emprego no qual elas sejam reconhecidas e remuneradas de maneira digna.

A terceira pesquisa que vamos aprofundar possui como título *Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber*, da autora Liana Pereira Machado Canto, defendida no ano de 2009. A pesquisa de Canto trata das relações que as mulheres trabalhadoras domésticas estabelecem com o saber. Possui como objetivo principal compreender as relações dessas mulheres com o saber escolar e com o saber de suas experiências de trabalho, contribuindo para reflexões sobre o PROEJA. A autora se inspirou na metodologia de histórias de vida de Josso (2004) e a utilizou com seis mulheres alunas da EJA trabalhadoras domésticas. Foram realizados encontros individuais para as entrevistas e, por último, uma conversa coletiva com o grupo de mulheres. No referencial teórico, foram utilizados os estudos de Schwartz (2000, 2003), Charlot (2000, 2001) e Malglaive (1995) sobre o saber e a relação com o saber; Josso (2004) sobre pesquisa-formação e histórias de vida; Lagarde (2005), com reflexões sobre gênero. Como resultados, a autora identificou que, ao longo de suas trajetórias de vida, as entrevistadas estabeleceram relações “invisíveis” com o saber das experiências de trabalho, e que isso se justificou pela desvalorização social do trabalho reprodutivo no sistema capitalista e pelas relações de gênero. Além disso, a autora

pôde verificar que a vivência delas na escola foi predominantemente marcada pelo fracasso escolar, pela repetência e pela exclusão, mas que, ao mesmo tempo, a emancipação delas foi expressa através das vivências na escola, evidenciadas pelas relações com os colegas, pelo desenvolvimento da auto-estima e pela inserção no mundo letrado.

A pesquisa intitulada *Mulheres na EJA: questões de identidade e gênero*, da autora Christiane Evelyn Teixeira Leony, defendida em 2013, se propôs a discutir as questões de gênero e de identidade presentes nas narrativas das histórias de vida de mulheres que frequentaram o Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública da periferia do município de Hortolândia, São Paulo. A metodologia utilizada foram a história oral e entrevistas que procuraram perpassar temas peculiares ao universo feminino no tocante à educação, de modo a investigar como a escola influenciou as mulheres-sujeitos da pesquisa, de que forma suas relações sociais e afetivas dentro da escola interferiram na construção de suas identidades e as implicações das determinações sociais de gênero em sua busca por instrução. Ao analisar a trajetória de vida dessas mulheres, buscou-se compreender o valor atribuído à educação por essas alunas e como ou se ela representou alguma mudança no que se refere aos papéis sociais tradicionalmente impostos às mulheres. Nas conclusões, fica evidente que, na composição dessas identidades, um fator importante é a maternidade. As histórias familiares complicadas são outro denominador comum. Os lares desfeitos, a ausência ou os excessos dos pais e mães são apontados como determinantes nas trajetórias das vidas dessas mulheres. A democratização do acesso à escola foi algo percebido por quase todas as narradoras, porém, a conclusão natural é a de que a defasagem na escolaridade é uma responsabilidade individual, o que reforça a ideia de culpabilização de si mesmas (e de todos aqueles que não estudaram) por sua não educação, seu fracasso escolar. A educação na idade adulta não é percebida como um direito, mas como recuperação do tempo perdido. A dificuldade em conciliar os diversos papéis (mãe, mulher, profissional, estudante) é posta em questão a todo momento, pela família e por elas mesmas, e o dilema trabalho em detrimento da escola se coloca de maneira incessante, ao mesmo tempo em que a escola é o meio para o trabalho.

A pesquisa intitulada *Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de alunas-trabalhadoras* defendida em 2013 por Rubem Teixeira de Jesus Filho buscou explicações para casos de escolaridade prolongada de alunos/as que cursaram alguma etapa de sua trajetória acadêmica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e que conseguiram ingressar em algum curso superior de graduação

presencial na UFG. Como fundamentação teórica, foram utilizados autores franceses, como Lahire (1997) e Forquin (1995), que realizaram estudos sobre trajetórias estendidas de escolarização de indivíduos das camadas mais populares da sociedade, e também, na literatura brasileira, onde as reflexões sobre esta problemática são ainda recentes e escassas, também foram utilizadas contribuições de Portes (2001), Viana (2007), Nogueira (2000), entre outros. Em relação à metodologia, foi utilizado o estudo de caso, dentro da abordagem qualitativa. Como recurso metodológico, o autor aplicou um questionário para 211 alunos matriculados na graduação da UFG, com idade acima de 30 anos e realizou entrevistas semi-estruturadas com três alunas que se encaixaram no perfil da pesquisa. Constatou-se que, para as trajetórias acadêmicas exitosas, é necessária uma base de estruturas que servirão para apoiar este estudante na superação das dificuldades que se apresentam na sua caminhada ao ensino superior, entre elas, o apoio da família, um suporte econômico, geralmente advindo do trabalho, as relações interpessoais e uma disposição e dedicação em relação à importância de sua escolarização e em relação ao seu tempo próprio necessário para conquistar seus objetivos.

A pesquisa intitulada *Os sentidos da escolarização para mulheres no rural de feira de Santana/Bahia: narrativas de trajetórias e sonhos de mulheres da EJA*, defendida pela autora Vanda Almeida da Cunha Araújo em 2014, apresentou um estudo de trajetórias de vida e vivências escolares de mulheres adultas do meio rural do distrito de Maria Quitéria em Feira de Santana/BA. Objetivou-se compreender as razões que levaram mulheres adultas a retornarem à instituição escolar – especificamente no Curso de Educação de Jovens e Adultos. Analisou-se questões relacionadas aos seus locais de moradia (espaço rural); bem como das relações de gênero que refletem nas condições de vida e de trabalho das mulheres pesquisadas. Utilizando uma abordagem qualitativa, o percurso metodológico deu-se por meio das histórias de vida, considerando as representações elaboradas, as identidades construídas e os saberes oriundos da trajetória vivenciada pelas mulheres estudantes da EJA no turno noturno. A pesquisa contou com a colaboração de seis mulheres moradoras de comunidades circundantes do distrito, estudantes da escola. Os instrumentos utilizados para a coleta de informações foram: a observação na escola, nas comunidades e domicílios; as observações participantes em sala de aula; os questionários para caracterização do perfil geral das estudantes e as entrevistas semi-estruturadas com as seis estudantes. A pesquisa revelou a grande importância que as mulheres atribuem ao processo de escolarização, pois para elas a conclusão dos estudos pode proporcionar melhores oportunidades de emprego, aumento da

autoestima, respeito, valorização e reconhecimento social. Na perspectiva das mulheres, a conclusão dos estudos possibilita um melhor desempenho nas relações desenvolvidas na comunidade e sociedade, oportunizando assim para as mesmas, um exercício efetivo da cidadania.

Por fim temos o trabalho *Promotoras legais populares: avançando na luta pela igualdade de gênero e na compreensão da educação de jovens e adultos*, defendido em 2014 por Raquel Auxiliadora dos Santos. A autora buscou descrever e analisar uma experiência de EJA, compreendida na perspectiva da Educação ao Longo da Vida do curso Promotoras Legais Populares (PLPs), cujo objetivo era formar mulheres adultas, para serem multiplicadoras de direitos, leis e mecanismos jurídicos em suas comunidades. Essa pesquisa se desenvolveu por meio da realização de entrevistas em profundidade, com quatro PLPs, formadas na terceira turma do curso da cidade de São Carlos. Por meio da análise de conteúdo e da Metodologia Comunicativa Crítica, foram elaboradas temáticas e categorias. A dissertação trata a formação das Promotoras Legais Populares como uma experiência de Educação ao Longo da Vida, que traz elementos para a reformulação na organização da EJA, como espaço formativo que melhor atenda as mulheres. Nas considerações finais, apontou-se que, durante as entrevistas, todas as PLPs abordaram questões relacionadas com a sua atuação prática e como elas desejavam atuar. Relataram experiências de acompanhamento de casos de violência, com ênfase nas dificuldades encontradas, mas, ao mesmo tempo, trazendo muita solidariedade e vontade de mudar o mundo para melhor. Constatou-se também o potencial transformador que o curso trouxe na vida das entrevistadas, tanto no ambiente profissional quanto nas relações pessoais e familiares. As mulheres relataram situações em que foram reconhecidas por terem maior conhecimento dos seus direitos, já que não admitiam mais situações de discriminação e de subordinação, e que o curso as estimulou a voltar a estudar e buscar mais informações e conhecimentos. Apesar das mulheres representarem 51% da população, elas se encontram em situação subordinada em relação aos homens, em diferentes âmbitos sociais, e que, mesmo com a escolaridade, não conseguem proteção social para enfrentar questões específicas, como a violência de gênero. A autora finaliza afirmando que são necessários estudos que focalizem numa educação de mulheres em suas especificidades, como caminho para a constituição de uma educação de jovens e adultos (EJA) mais igualitária para todas e todos.

Após a busca realizada ao bando de dados do IBICT referente aos trabalhos sobre EJA, nos quais fizemos um levantamento e aprofundamento daqueles que utilizavam gênero

como categoria de análise, pesquisamos sobre os trabalhos que abordavam a educação profissional de jovens e adultos (Proeja). O quantitativo de produção por ano com a temática segue no quadro abaixo.

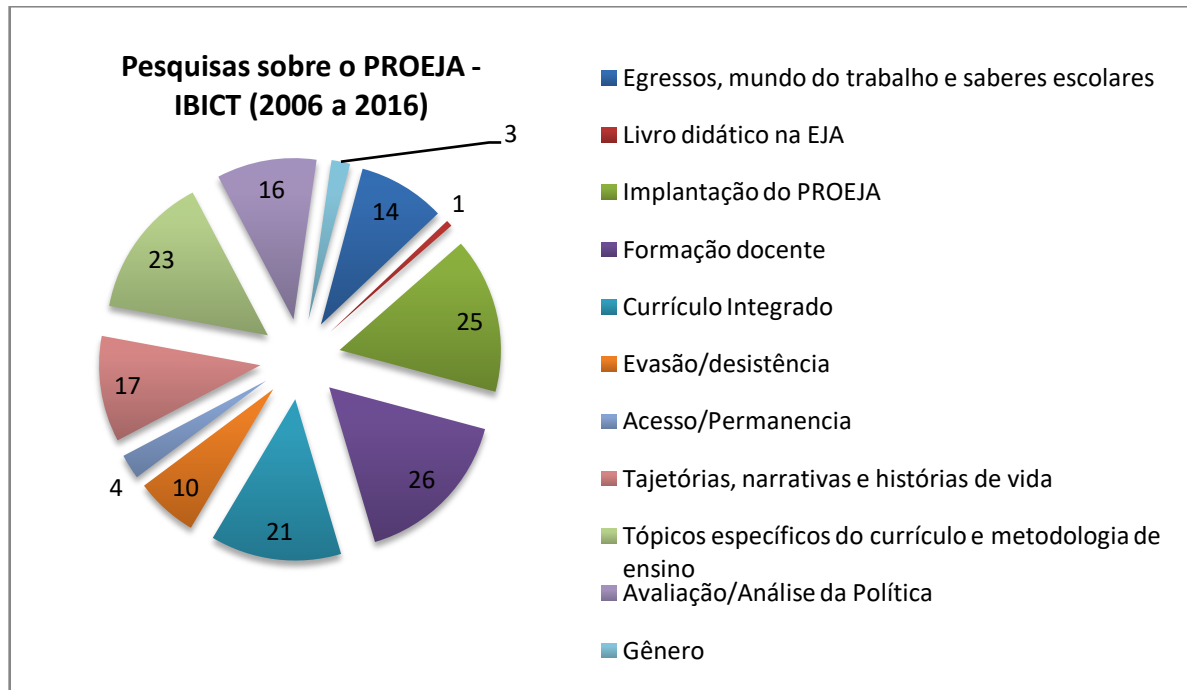
Quadro 2 - Relação das dissertações e teses produzidas sobre Proeja entre 2006 e 2016 –
IBICT

Pesquisas sobre Proeja - IBICT (2006 A 2016)			
Ano de defesa	Mestrado	Doutorado	Total
2006	0	0	0
2007	2	0	2
2008	2	0	2
2009	7	0	7
2010	18	2	20
2011	30	8	38
2012	24	5	30
2013	19	11	30
2014	18	8	26
2015	3	2	5
2016	1	0	1
TOTAL	124	36	160

Fonte: Fontella (2019)

Dentre as 160 pesquisas encontradas no banco pesquisado, localizamos estudos sobre o processo de implementação do Proeja; sobre acesso, permanência e evasão dos/as estudantes; currículo integrado; formação de professores/as; dentre outros (conforme o gráfico 1). Porém, apenas três dentre as produções encontradas tratam sobre as questões de gênero em suas pesquisas.

Gráfico 1 - Categorias encontradas nas pesquisas sobre Proeja - IBICT (2006 a 2016)



Fonte: Fontella (2019)

As teses e dissertações evidenciam os efeitos da política de acompanhamento da implementação do programa, isto é, o aumento significativo de estudos sobre o Proeja no período de vigência dos convênios firmados a partir do edital 03 PROEJA/CAPES-SETEC, com uma pluralidade de enfoques, temáticas e abordagens teórico-metodológicas.

O tema mais abordado nas pesquisas sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos é o currículo integrado. O que não nos causa espanto, uma vez que o currículo integrado surge como uma proposta que vem de encontro à dualidade histórica entre o ensino médio e a educação profissional, pautando-se pelo princípio da formação humana integral e da articulação entre os saberes da base comum e os saberes profissionais.~

Analisar a educação profissional de jovens e adultos a partir da problemática das relações de gênero visa compreender os papéis ocupados por homens e mulheres no mundo da escolarização formal e no mundo do trabalho/profissional. Atualmente, cresce o contingente de estudantes do sexo feminino na EJA e na percepção de Menezes (2005), essa modalidade de educação nas últimas décadas está se configurando em um espaço onde se tem buscado, gradativamente, superar a exclusão das mulheres do sistema escolar. Desta forma, torna-se possível concluir que existe uma correlação entre as influências familiares refletidas nas implicações culturais e a formação das turmas de EJA, constituídas a partir da negação desse

direito humano, uma vez que a escolarização seria capaz de dar um novo sentido à vida dessas mulheres.

Encontramos 3 pesquisas que utilizam o gênero como categoria de análise em suas pesquisas dentre o total de 160 estudos sobre o Proeja. A pesquisa de Canto (2009), já encontrada na relação de trabalhos sobre EJA anteriormente, trata sobre as relações que as mulheres trabalhadoras domésticas estabelecem com o saber. Godinho (2012) abordou, em sua pesquisa, a experiência escolar de mulheres estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Seu estudo buscou compreender, a partir dos estudos de gênero, o modo como as mulheres historicamente aprenderam a não valorizar os seus saberes. A metodologia utilizada foi o estudo etnográfico, e teve por objetivo geral analisar as relações de saber estabelecidas por estudantes mulheres em sua experiência escolar no Proeja. O trabalho de coleta de dados apoiou-se em observação participante, diário de campo e entrevistas individuais com uma turma do 4º semestre do Curso Técnico em Administração Proeja, a qual foi acompanhada ao longo de um semestre letivo. A partir desse contato, foram realizadas entrevistas com 14 mulheres, alunas da referida turma. Os resultados encontrados indicam que os saberes experienciais dessas estudantes são oriundos das atividades em que elas se envolveram fora da escola ao longo da vida: o mundo do trabalho, a família, a igreja, os meios de comunicação e o espaço público da cidade. A relação de saber no Proeja apresentou como marcas a circulação de saberes oriundos de diferentes tipos de experiências; a tentativa de aproximação aos saberes escolares por meio da referência a saberes presentes no cotidiano; o silêncio em relação a determinados saberes; a presença marginal dos saberes das mulheres na sala de aula; e situações que corroboram a permanência da dicotomia e da hierarquização entre o conhecimento escolar e o saber experiencial. A partir de tais reflexões, a tese da autora é que a análise das relações de saber estabelecidas por estas estudantes em sua experiência escolar visibiliza os saberes que marcam as experiências – tanto a escolar quanto as não escolares – das mulheres. Desse modo, contribui para o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias das mulheres no contexto escolar. Em relação ao trabalho de campo, os resultados também indicaram que essa experiência escolar é marcada por estratégias criadas para garantir sua permanência no curso e o sucesso escolar. A análise da experiência escolar permite aprofundar os conhecimentos sobre os sujeitos da EJA e as particularidades das mulheres, sendo relevante devido à procura crescente das mulheres por cursos de elevação de escolaridade.

Por fim, o trabalho realizado por Freitas (2014) possui como objetivo analisar o não dito sobre as questões relativas a gênero nas teses e dissertações produzidas pelo Grupo Interinstitucional Demandas e Potencialidades do Proeja no Paraná. A metodologia utilizada foi a pesquisa analítica, do tipo bibliográfica, tendo dissertações e teses como objetos de análise. Em um primeiro momento, o autor apresentou um apanhado teórico sobre questões de gênero, educação e trabalho. O autor buscou trabalhos que abordassem especificamente a temática de gênero. Como resultado de sua pesquisa, o autor aponta uma grande demanda por pesquisas sobre gênero e EJA, pois na maioria das pesquisas as questões relacionadas à mulher são silenciadas e/ou naturalizadas, e que estereótipos construídos sócio-histórico-culturalmente são encontrados nas dissertações e teses, porém não há discussão ou valorização do tema. O autor menciona que, após leitura de 12 dissertações e uma tese, a análise das questões de gênero não foi contemplada nas mesmas. Os trabalhos, ao atenderem seus objetivos propostos, abordaram a temática Proeja em seus mais variados aspectos: socioeconômico, cultural, construção e aplicação do projeto político pedagógico e de currículos integrados, o ensino das variadas ciências nas salas de aula, políticas públicas, implantação e avaliação em diversos municípios e reflexões sobre o trabalho como princípio educativo; porém, a temática gênero não foi considerada ou não foi abordada em profundidade. Isso não significou necessariamente que as questões de gênero estavam ausentes nas pesquisas, muito pelo contrário, essas encontravam-se silenciadas, por meio de números e generalização no masculino, sem uma discussão acerca da realidade sócio-histórica-cultural encontrada na base de tais números e generalizações. Os estudos demonstraram que as diferenças de participação entre homens e mulheres no Proeja existem, estando além de questões numéricas, o que torna necessária uma discussão mais específica e aprofundada sobre a temática. Por fim, o autor aponta que, de acordo com as dissertações/tese analisadas, mulheres com mais idade não estavam presentes nas salas de aula pesquisadas. A partir disso, questiona: “Ora, se historicamente as mulheres foram excluídas do processo educativo não seria – em uma política educacional que se volta a indivíduos marginais ao sistema e que não tiveram acesso à educação formal – comum vermos um grande número de mulheres com mais idade nas salas de aula do Proeja?” e aponta que pesquisas futuras poderão nos responder tal questionamento.

Como a consulta ao Banco de teses e dissertações do IBICT havia sido realizada no início do ano de 2016, realizamos nova pesquisa em 01 de agosto de 2018, restringindo a busca ao período de 2016 a 2018, usando como descritor “Proeja”. Foram encontradas 27

teses e dissertações publicadas nesse período, conforme quadro 3, totalizando 187 produções cadastradas entre 2006 e 2018.

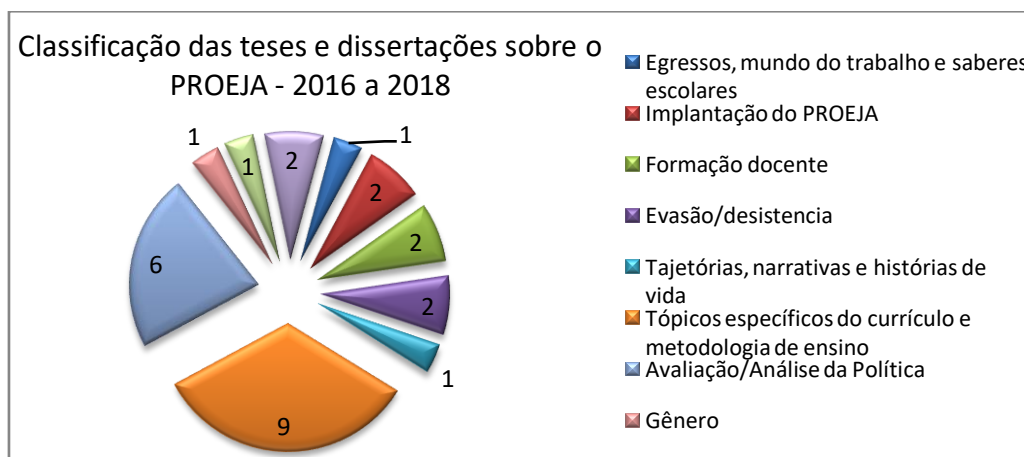
Quadro 3 – Relação das dissertações e teses produzidas sobre Proeja entre 2016 e 2018 – IBICT

Pesquisas sobre Proeja - IBICT (2016 a 2018)			
Ano de defesa	Mestrado	Doutorado	Total
2016	11	6	17
2017	5	2	7
2018	3	1	3
TOTAL	19	9	27

Fonte: Fontella (2019)

Os estudos encontrados foram classificados de acordo com as mesmas temáticas utilizadas na consulta anterior. Os dados encontrados seguem no gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Categorias encontradas nas pesquisas sobre Proeja - IBICT (2016 a 2018)



Fonte: Fontella (2019)

Dentre as 27 pesquisas realizadas entre 2016 e 2018 sobre Proeja, encontramos uma relacionada a estudos de gênero. A pesquisa intitulada *Pescadoras tradicionais, técnicas em pesca, “entendem-se incluídas” pela política pública do proeja?*, de Rosângela Gonçalves de Oliveira, se propôs a estudar a Proeja, que se autodenomina inclusiva, sob a perspectiva das alunas egressas em 2013 do Curso Técnico em Pesca Proeja a Distância. A pesquisadora estabeleceu como parâmetro as perspectivas percebidas pelas egressas tanto em suas vidas pessoais, como nas comunidades em que viviam após a conclusão do curso. A análise pondera

os conceitos de inclusão a partir da percepção dos sujeitos em diálogo com a proposta da própria política e com a teoria. Mesmo com a questão específica da crise estrutural do trabalho, o trabalho indica que é possível perceber que estamos diante de uma situação histórica e que as políticas afirmativas de inclusão podem possibilitar, na percepção das egressas, mecanismos de empoderamento social, mesmo nas formas precárias de trabalho alavancando suas participações políticas na e para a sua comunidade. O estudo segue a perspectiva do materialismo histórico e usa como metodologia o paradigma interpretativo com o olhar na contradição. Produziu, como material empírico, entrevistas com egressas das cinco regiões do país; registros fotográficos das comunidades; levantamento e análise de documentos referentes ao curso. Os principais teóricos utilizados foram Marx e Engels (2012, 1978, 2005), Cheptulin (1982), Gramsci (1916) e Freire (1987, 1998, 2001). A hipótese confirmou-se parcialmente, uma vez que as entrevistadas se entenderam incluídas com base nos parâmetros da categoria inclusão prescrita no Documento Base.

Das teses e dissertações encontradas no período entre 2006 e 2018, analisadas neste trabalho, observamos que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos é criticado por manter-se atrelado à lógica do capital. Além disso, diversas pesquisas encontradas tinham como tema o currículo integrado nessa modalidade de ensino. Quando o enfoque das análises era a experiência educativa e os atores da educação, os resultados salientam as possibilidades do programa na construção de processos educativos emancipatórios. Os estudos que utilizaram gênero como categoria de análise, em geral, se centraram na mulher, abordando temáticas como: experiência de vida das mulheres estudantes, narrativas e autobiografias; relação entre trabalho e estudos, dupla jornada de trabalho; e vivência de mulheres negras estudantes.

Apontamos uma grande demanda por pesquisas sobre gênero e educação profissional de jovens e adultos, uma vez que, das produções acadêmicas encontradas, apenas 24 abordavam relações de gênero em suas pesquisas, ou seja, um percentual de aproximadamente 3% das produções nos últimos 12 anos. Na maioria delas, as questões relacionadas à mulher são silenciadas e/ou naturalizadas, e questões relacionadas à construção social dos papéis desempenhados por homens e mulheres aparecem nas dissertações e teses, mas não há discussão ou valorização dos mesmos.

Diferentemente do que foi encontrado até o momento, a presente pesquisa possui como foco as mulheres, porém, utilizando uma abordagem teórica e metodológica que apresenta algumas especificidades, sendo essa uma das contribuições ao conjunto da produção

acadêmica sobre o programa. A realização de um estudo de caso com entrevistas semi-estruturadas para construção do *corpus*, utilizando a análise textual discursiva para a sua análise, são escolhas teórico-metodológicas próprias desta investigação, uma vez que os demais trabalhos sobre o Proeja recorrem a outras abordagens e instrumentos. Além disso, a fundamentação da análise da trajetória escolar de mulheres nos conceitos de gênero na perspectiva do feminismo marxista não se faz presentes nas outras pesquisas com a mesma temática. Desse modo, a contribuição deste trabalho também está ligada à base teórica dentro dos estudos de gênero e à abordagem metodológica de análise do *corpus* de pesquisa.

3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

O cenário maior é a preparação do cidadão-trabalhador, capaz de pensar, agir e decidir, fugindo dos modelos divisionistas do trabalho. [...] A formação com base na educação tecnológica prepara o cidadão para atuação autônoma visando superar situações complexas.
(JOÃO AUGUSTO BASTOS, 2015, p. 176).

A presente seção visa situar historicamente a educação profissional no Brasil e a criação dos institutos federais como política pública da educação, demarcando a trajetória dessas em contexto brasileiro, desde o seu surgimento. Para tanto, o presente capítulo está organizado de modo a contemplar: a história da educação profissional no Brasil, a criação dos institutos federais e a problematização da dualidade educacional.

3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS INSTITUTOS FEDERAIS

A rede federal de educação profissional surge a partir do decreto 7.566, de 23 setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha. O ato criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, que tinham o objetivo de ofertar ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o governo chamava de “desafortunadas” à época. As transformações sociais e na estrutura produtiva nacional foram, ao longo dos anos de 1920 e 1930, determinando alterações nos objetivos, no funcionamento e na clientela das Escolas de Aprendizes Artífices, que em 1937, passam a se denominar Liceu Industrial. Os liceus industriais começaram atendendo ao ensino industrial em nível ginásial, de modo que as antigas escolas de aprendizes artífices assumiam, junto ao caráter assistencialista, a função de “escola

profissional e pré-vocacional destinada às classes menos favorecidas”², com vistas a atender às necessidades de preparação da mão de obra requerida pelo processo de urbanização e pela diversificação das atividades produtivas locais e regionais (CEFET-PR, 1999). Dessa forma, eles passam a trabalhar em sintonia com a expansão da indústria, que passa a se desenvolver mais rapidamente. Para sustentar esse crescimento, era preciso formar mão de obra qualificada, um bem escasso no Brasil naquele momento.

Luiz Antônio Cunha (2005) aponta que não se falava oficialmente que existia o interesse de formar mão de obra para as indústrias. Embora isso fosse evidente, tal objetivo estava disfarçado sob o que aparentava ser um interesse coletivo, estratégia usada para a construção de consensos. Segundo ele,

[...] essa finalidade foi substituída por algo mais amplo – “formar cidadãos úteis à Nação”. No entanto, outros motivos constantemente proclamados antes e depois da criação dessas escolas estavam presentes no texto acima. Antes de tudo, os destinatários, apontados como as “classes proletárias” ou os “filhos dos desfavorecidos da fortuna”. Em seguida, a tendência que esses destinatários teriam de permanecer na ociosidade, situação definida como “escola do vício e do crime”. Finalmente, a pedagogia corretiva que se atribuía às escolas de aprendizes artífices, de “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo”, além, é claro, “do indispensável preparo técnico e intelectual”. (CUNHA, 2005, p. 66)

Até 1932, o curso primário vinha acompanhado das alternativas de cursos na área rural e cursos profissionais com quatro anos de duração. Após esses quatro anos, o aluno poderia cursar alternativas de trajetória voltadas exclusivamente para a formação para o mundo do trabalho no nível ginásial (normal, industrial, comercial e agrícola). Tais possibilidades de formação eram sustentadas pelas características de um período histórico em que as atividades secundárias e terciárias eram incipientes e não davam acesso ao ensino superior. Cabe destacar que, nesse período, as elites, após o ensino primário e secundário propedêutico, tinham a possibilidade de seguir sua trajetória de estudos no ensino superior caracteristicamente dividido em carreiras profissionais. Para Kuenzer (2007),

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução por outro. (p. 27)

Podemos visualizar que a lógica do sistema educativo se constituía de trajetórias educacionais distintas para classes sociais distintas. Enquanto uma escola possibilitava uma

² Artigo 129, Constituição Federal de 1937 (BRASIL, 1943).

formação intelectualizada, cindida de ações instrumentais, a outra eravoltada aos trabalhadores e concentrava esforços na formação profissional em instituições especializadas ou no próprio contexto de trabalho, quase que, exclusivamente, ensinando as formas de fazer, desprezando o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e sociais.

Um novo salto qualitativo veio em 1942, já no período do Estado Novo, por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial, no momento em que o ensino profissional e técnico equiparou-se ao nível médio. Essa modalidade de ensino passou a assumir um papel importante na formação de mão de obra no contexto do processo de desenvolvimento no Brasil. O mesmo passou a ser efetivado a partir de duas frentes: um ensino que ficava sob o controle patronal, de âmbito empresarial e, paralelo a ele, um que ficava sob a responsabilidade do Ministério da Educação e da Saúde – o sistema oficial de ensino industrial – constituído pelo ensino industrial básico. A essas instituições foi atribuída a tarefa de formar a mão de obra necessária ao processo de industrialização do país. Com a reforma educacional do período, conhecida como Reforma Capanema³, se tem início a articulação do ensino industrial – até então dividido em 1º ciclo (básico) e 2º ciclo (técnico). Nessa nova estruturação do ensino foram criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, cujo objetivo era preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Assim, a educação profissionalizante (parte final do ensino secundário) era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior. Nesse contexto, foram criados os exames de adaptação que permitiriam aos estudantes dos cursos profissionalizantes, o direito de participar dos exames para ingresso no ensino superior, confirmando o domínio da formação das ciências, das humanidades e das letras para a continuidade dos estudos, denominado por Gramsci (apud Kuenzer, 2007, p. 28), como princípio tradicional na vertente humanista clássica.

Para compreendermos a implantação dessa dualidade no ensino profissional industrial, é necessário retomarmos o contexto político-econômico do país na época. O país vivia nova fase de expansão industrial depois de um período de intensa atividade de criação de muitas indústrias durante a 1ª Grande Guerra entre 1915 e 1919. Isso passou a exigir uma melhor preparação da mão de obra. Entretanto, o sistema de ensino não possuía a infraestrutura necessária à implantação, em larga escala, do ensino profissional exigido para atender o

³ Reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema.

desenvolvimento que se instalava. Por outro lado, a indústria exigia uma formação mínima do operariado, que precisava ser feita de modo mais rápido e mais prático. A fim de atender a demanda das indústrias, o Governo criou, paralelo ao sistema oficial, um outro sistema de ensino, organizado em convênio com as indústrias mediadas pela Confederação Nacional das Indústrias, órgão máximo de representação das mesmas. Nesse período, cabe destacar a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946, sistema privado de educação profissional que, junto com as iniciativas públicas, visava atender as demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho organizado sob a égide do paradigma taylorista-fordista.

O SENAI foi criado pelo Decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942 e foi a instituição destinada a organizar e a administrar escolas de ensino profissional industrial em todo o país. Essas escolas ministravam um ensino “aligeirado”, de formação mínima, de caráter pragmático, com o objetivo de preparar os aprendizes menores dos estabelecimentos industriais. Posteriormente, teve suas atribuições ampliadas, atingindo também o setor de transportes, de comunicação e de pesca, assando a administrar o ensino de continuação, aperfeiçoamento e especialização, o que gerou uma diversificação de seus cursos.

O Decreto-lei 4.984 de 21 de novembro de 1942 regulamentou a criação do sistema de escolas de aprendizes, cuja responsabilidade seria das empresas que possuíssem mais de 100 trabalhadores. As escolas eram mantidas com recurso das empresas e com a finalidade de dar formação profissional aos seus aprendizes, além de ofertar ensino de continuação, de aperfeiçoamento e de especialização de seus demais trabalhadores. Essas escolas poderiam articular-se ao SENAI.

A partir da queda do Estado Novo em 1945, a Lei Orgânica do Ensino Industrial sofreu mudanças no que diz respeito à equivalência entre sistemas propedêutico e profissional. Em 1950, a Lei 1.076 flexibiliza o ingresso dos estudantes concluintes do primeiro ciclo dos ensinos industrial, comercial e agrícola a ingressarem no curso clássico ou científico, seguindo algumas exigências de complementação de disciplinas. A Lei 1.826/1953 facultava o direito de ingresso em qualquer curso superior a todos que tivessem concluído o curso técnico em qualquer dos ramos de ensino, observando-se exames de adaptação. Surge, pela primeira vez, uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico e os cursos profissionalizantes de nível médio. Esse modelo prevaleceu até 1959, quando as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETFs) e ganharam autonomia pedagógica e administrativa. Pouco depois, o ensino técnico ganhou um

novo *status*. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – trouxe uma conquista para o ensino técnico industrial no país, na medida em que garantiu a equivalência aos demais cursos secundários, o que permitiu aos seus egressos o acesso ao ensino superior, e trouxe mudanças significativas para a educação profissional, embora ainda não superando a dualidade estrutural, na perspectiva da existência de duas modalidades distintas de ensino. A diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, conduziram ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico, na etapa que se caracterizava como tradicional nova, do ponto de vista do princípio educativo. Pela primeira vez, a legislação educacional reconheceu a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos (KUENZER, 2007, p. 29). No entanto, é importante assinalar que a dualidade só acabou formalmente, já que os currículos se encarregavam de mantê-la, com a continuidade dos estudos privilegiando os conteúdos exigidos nos processos de ingresso ao ensino superior. Mesmo que a legislação estabelecesse a equivalência, o que representou um ganho à ascensão ao ensino superior da classe desprivilegiada, a discriminação permanecia como herança cultural.

Durante o período do governo militar, com a aceleração do crescimento econômico e a forte expansão da oferta de ensino técnico e profissional, houve uma profunda reforma da educação básica, promovida pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus -, a qual se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. Cabe ressaltar que, na prática, a obrigatoriedade da educação profissional se restringiu ao âmbito público, pois muitas escolas particulares simplesmente previam a profissionalização em seus planos de cursos, mas não a ofereciam ou ofereciam conteúdos da formação geral de forma dissimulada (CUNHA; GÓES, 1986, p. 67-68). Podemos perceber essa questão na fala de Santos (2000), quando ele afirma que

os determinantes da dualidade estavam fora da escola, ou seja, eles estavam presentes na estrutura de classes, na medida em que o trabalhador instrumental nem chegava ao segundo grau, devido aos altos índices de evasão e repetência que, historicamente, caracterizavam e caracterizam as escolas de primeiro grau, notadamente na população de baixa renda. (p. 220).

A LDB 5.692/1971 introduz modificações na estrutura do ensino, entre elas a pretensa eliminação do dualismo existente entre escola secundária e escola técnica, originando-se, a

partir de então, uma escola única de 1º e 2º graus, voltada para a educação básica geral, juntamente com a preparação para o trabalho. Ao Ensino de 1º Grau, cabia a formação geral, a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho; enquanto que o ensino de 2º grau passava a constituir-se, indiscriminadamente, em um nível de ensino cujo objetivo primordial era a habilitação profissional.

O que se conseguiu foi simplesmente não produzir nem a profissionalização nem o ensino propedêutico. A obrigatoriedade se limitou ao âmbito público, pois as escolas privadas continuaram com os currículos propedêuticos, voltados para as ciências, letras e artes, atendendo às elites. Nos sistemas estaduais, não foi implantada completamente; a falta de recursos materiais e humanos para a manutenção da rede de escolas, aliada à concepção curricular reduziu os conteúdos de conhecimentos relativos às ciências, letras e artes, enquanto que os conteúdos de formação profissional assumiram caráter instrumental e de baixa complexidade. Isso levou os estudantes da classe média a migrarem para as escolas privadas, buscando garantir uma formação que assegurasse o acesso ao ensino superior. Dessa forma, houve um processo de desvalorização da escola pública, aliado ao enfraquecimento da profissionalização compulsória. Dentre as diversas contribuições para o fracasso da política para o ensino médio e profissionalizante previstos na Lei nº 5.692/1971, estão a evasão e a repetência recorrentes, que produziram a exclusão da população de baixa renda e de trabalhadores do sistema de ensino, os quais não conseguiam chegar ao 2º Grau. Percebe-se, portanto, que os determinantes da dualidade estavam presentes na estrutura de classes. Entendemos que a exclusão de grande número de jovens da educação formal promovida pela escola é resultado de uma sociedade fortemente dualista e desigual, realidade que se arrasta historicamente como herança civilizatória que se registra desde a colonização brasileira e vai assumindo novos contornos, segundo os momentos de mudanças políticas e estruturais dos sistemas produtivos dominantes, sem que se garanta a materialização do direito subjetivo à educação e ao trabalho numa vida produtiva.

No ano de 1982, com a lei 7.046/1982, foi reestabelecida a modalidade de educação geral, em virtude da dificuldade encontrada para implementar de forma efetiva o modelo profissionalizante de educação e também pela não concretização do milagre econômico esperado. Segundo Kuenzer (2007), retornou-se ao antigo modelo, com escolas propedêuticas para as elites e com profissionalizantes para os trabalhadores, embora se mantivesse a equivalência, uma vez que

essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha

ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade do Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade. (p. 30)

Em 1985, o país consolidou o processo de redemocratização com o primeiro governo civil, após o longo período de ditadura militar. Intensificam-se os debates entre os diferentes grupos em torno das mudanças de rumo para a educação brasileira. As atenções das diversas correntes de pensamento educacional e de concepções de políticas educacionais voltavam-se, em especial, para uma nova estrutura ao ensino de 2º Grau e à Educação Profissional, aspectos que podem ser depreendidos do corpo do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1988. Dessa forma, na primeira metade dos anos 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, entrou em vigor uma nova LDB, a Lei 9.394/1996, a partir da qual o ensino profissionalizante no Brasil passa a ocorrer quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino (MEC, 2007). A nova LDB, estabeleceu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. Dentre suas finalidades, estava prevista a consolidação e o aprofundamento do Ensino Fundamental e o reconhecimento àqueles que concluíssem o curso básico. De outra forma, possibilita, ainda, o ingresso do aluno em carreira técnico-profissional, depois de atendida a formação geral, conforme o artigo 36, parágrafo 2º, seção IV da aludida lei. Assim, o aluno pode optar entre o Ensino Médio de caráter propedêutico como aprofundamento de Ensino Fundamental, ou pelo Ensino Médio Técnico Profissionalizante.

Frigotto (2000) afirma que o Brasil dos anos 90 registrou uma alteração profunda do sistema educacional em todo seu conjunto. Essas mudanças ajustaram a educação no plano organizacional, no de financiamento e no projeto político pedagógico, adequando-se às reformas neoliberais. Tais reformas acabaram por ampliar o processo de exclusão social, além de fragilizar a esfera pública, fortalecendo o ideário utilitarista e individualista próprio das políticas neoliberais. Segundo o autor, é dentro disso que ressurgem nas políticas públicas para a educação profissional “a ideologia das competências, das habilidades e as noções ideológicas de empregabilidade, trabalhabilidade ou laboralidade que infestam os documentos oficiais dos governos neoliberais” (FRIGOTTO, 2000, p. 349). Esses marcos deixam claro como a dualidade estrutural resiste e é reinventada para, de acordo com o momento histórico, permanecer como lógica vigente da política educacional.

Segundo Palma Filho (2005), o neoliberalismo no Brasil começou a ascender no início

dos anos 1990, com a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República, tendo sofrido certa descontinuidade durante a Presidência de Itamar Franco e uma aceleração na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), principalmente no seu primeiro mandato (1995-1998). Enquanto se debatia e discutia a redemocratização e o novo paradigma sobre a gestão educacional, o governo Collor mantinha uma assessoria formada por políticos conservadores, inclusive no Ministério da Educação (MEC), caracterizando, em matéria de política educacional, um período impregnado de muito discurso e pouca ação (ARELARO, 2000; FRANÇA, 2005).

Sendo assim, a política educacional do governo da época foi expressa nos seguintes documentos: O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990), O Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991- 1995) e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991). Por meio do PNAC, o MEC propôs a mobilização da sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais e a redução, em 70%, do número de analfabetos no país nos 5 anos seguintes (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; MACHADO, s/ano). No Programa Setorial de Ação do Governo Collor, na área de educação, a meta era inserir o país na nova revolução tecnológica pela qual passava o mundo. As propostas apontavam para a educação como fonte potencializadora das possibilidades de um desenvolvimento sustentado e de uma sociedade democrática, de acordo com os princípios difundidos pela Teoria do Capital Humano (THC)⁴. Já em Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional, o objetivo era a Reforma do Estado, visando à modernização da economia, na qual deveria ter no setor privado sua base principal. Dentro desse projeto, a educação também foi considerada elemento necessário à reestruturação competitiva da economia (THC) e, portanto, embora a presença do Estado fosse considerada fundamental à oferta da educação, seria preciso que ela fosse adequada à demanda da população e às necessidades econômicas do país.

⁴ Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas).

No governo de Itamar Franco (1992-1994), as diretrizes do governo na área educacional foram expressas por meio do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), sendo esse o documento decisivo às políticas educacionais voltadas para a educação básica, com ênfase para o ensino fundamental. Destacamos que o plano trouxe, como principal estratégia para a universalização do ensino fundamental e para a erradicação do analfabetismo, aumentar os recursos financeiros para a manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua aplicação.

Em 1995, assume o presidente Fernando Henrique Cardoso. Nesse governo, os eixos da política educacional permearam o estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de arrecadação e repasse de recursos mínimos para as escolas. Esse governo fortaleceu o ideário neoliberal e “efetivou uma regressão profunda mediante as políticas de reformas do Estado, com o fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 12), consentindo, dessa forma, no enfraquecimento do campo social a serviço do mercado.

Em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96, após oito anos de tramitação. A versão promulgada não foi aquela oriunda das lutas pela democratização nos anos 80, que daria continuidade às conquistas da Constituição Federal de 1988, mas sim, a versão do projeto consolidado no contexto das tendências internacionais (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 51).

A proposta do governo de FHC, chamada “Mãos à obra Brasil”, expressava que a descentralização das decisões implicava uma revisão no papel das atribuições das esferas de governo, refletindo-se sobre as formulações da educação e suas novas formas de parceria entre o Estado e a sociedade. Conforme a proposta, caberia ao poder executivo apenas coordenar e gerir as prioridades educacionais. Para isso, deveriam ser reduzidas as responsabilidades do MEC como instância executora e a interferência direta da União nos Estados e Municípios. O governo apenas lideraria um projeto nacional capaz de estabelecer com clareza competências e mecanismos de repasse de recursos correspondentes, de modo a possibilitar a cada uma das instâncias de governo assumir tarefas na prestação dos serviços da educação.

Conforme já comentado anteriormente, as políticas neoliberais no Brasil tiveram grande impacto na educação, que, gradualmente, foi perdendo seu caráter emancipador. O ciclo neoliberal foi marcado por um conteúdo ideológico baseado no individualismo e em uma sociedade competitiva, de forma que a submissão aos interesses do capital estrangeiro

provocou muita vulnerabilidade econômica no país. Essa situação afetou, além de outras áreas, a educação, que sofreu com o sucateamento das universidades públicas e das instituições federais de educação profissional e tecnológica (CEFETs) e tiveram seus funcionamentos quase inviabilizados.

A Educação Profissional passou por nova reforma, e sua regulamentação dada pelo Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Esse ramo da educação integrou as diferentes formas de educação e trabalho à ciência e à tecnologia, com o objetivo de atender o/a aluno/a matriculado/a ou o/a egresso/a do ensino básico, do nível superior, bem como os trabalhadores em geral. Fica evidente que, nessa configuração, o Ensino Técnico tem apenas o caráter de complementaridade do Ensino Médio, que retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto etapa final da educação básica. Diante dessa regulamentação, fica a critério do aluno realizar a parte específica da formação técnica sob duas modalidades: Concomitante ao Ensino Médio (formação geral) em escolas diferentes, ou na mesma escola, porém com matrículas e currículos distintos; ou Subsequente, ou seja, após a conclusão da educação básica. Quanto à certificação para esses cursos técnicos, só seria expedida após a conclusão do Ensino Médio de formação geral. O resultado dessa configuração da educação profissional constitui-se, mais uma vez, em um sistema paralelo, um subsistema de ensino que conserva a estrutura dualista e segmentada da educação profissional. Cabe mencionar que esse Decreto, também chamado de “Reforma de Educação Profissional”, foi concebido à luz do ideário neoliberal, sem participação da sociedade civil.

A partir do governo Lula, tem-se início a implementação de políticas que se contrapõem às concepções neoliberais, em especial na área educacional, abrindo oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora de darem continuidade aos estudos. Buscando a ampliação do acesso à educação e de permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, diversas medidas foram tomadas pelo governo, entretanto a que focaremos neste trabalho é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Até final de 2008, existiam 161 instituições que ofereciam ensino técnico no Brasil (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.). No ano de 2008, o governo federal aprovou a lei 11.892/2008, que instituía a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de qualidade no país e criou os 38 Institutos Federais que existem em nosso território. Segundo a nova lei, os CEFETs, as

Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas passam a formar os Institutos Federais, instituições de educação especializadas em oferecer educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. As instituições estão presentes em todos os estados da federação, oferecendo ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduações.

3.2 PROBLEMATIZAÇÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL

Diversas análises históricas sobre o ensino médio e a educação profissional ressaltam a dualidade que separa a escola acadêmica (com conhecimentos gerais/base comum) da escola técnica (de formação instrumental, no caso do capitalismo, voltada para o mercado de trabalho), como um dos elementos centrais nas suas análises.

Abordaremos aqui a dualidade educacional por um viés histórico, por meio da história da educação escolar no Brasil. Cabe ressaltar que vemos o ensino médio integrado, seja na modalidade voltada a estudantes em idade escolar regular quanto na modalidade de jovens e adultos, com grande potencial de enfrentamento a este sistema dual de educação.

Conforme aponta Saviani (1994), nas comunidades primitivas, a educação relacionava-se diretamente ao trabalho. Os indivíduos aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, eles educavam-se e educavam as novas gerações. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalcia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Não havia a divisão em classes; tudo era feito em comum.

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A educação escolar encontra-se dividida desde a antiguidade, conforme apontado por Saviani,

A partir do escravismo antigo, passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação. Uma para a classe proprietária, educação dos homens livres e outra para a classe não proprietária, educação dos escravos e dos serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (1994, p. 155)

Dessa forma, segundo o autor, a escola, para os proprietários, seria o lugar do ócio, o espaço para as classes ociosas, que, por não terem no trabalho uma necessidade de sobrevivência, podiam dedicar-se a ocupar o espaço escolar de forma a ampliar seus conhecimentos. Por outro lado, o restante da população, os não-proprietários, educavam-se no próprio processo de trabalho, não havendo, assim, a necessidade de escola para a manutenção da estrutura social da época. (SAVIANI, 1994).

O surgimento da sociedade de classes, juntamente com a institucionalização do processo educativo, está intimamente ligado ao processo de aprofundamento da divisão do trabalho. É nesse contexto que se origina a escola, com um tipo de educação destinado à classe dominante e outro à classe dominada.

As exigências da sociedade moderna, em especial com a Revolução Industrial, colocaram novos elementos no processo produtivo, devido à crescente demanda por conhecimentos da produção industrial e pela natureza da sociedade fundada no direito positivo, que implica na noção de liberdade, base da ideologia liberal, e que passa, dessa forma, a exigir a generalização do domínio da leitura e da escrita, de forma que o trabalhador pudesse ler e interpretar minimamente as instruções que orientavam o funcionamento da máquina (FERRETTI, 2009). Conforme apontado por Ferretti, o próprio desenvolvimento histórico da sociedade urbano-industrial passou a exigir a expansão da educação escolar, não apenas em função do processo produtivo, mas também como resposta às demandas relativas ao desenvolvimento de hábitos necessários à vida nas cidades ou, em termos políticos, à formação do/a cidadão/ã.

Essa análise corrobora o debate produzido no campo Trabalho e Educação no que se refere ao atrelamento desse modelo educacional à divisão social e intelectual do trabalho, norteadora da relação capital e trabalho nas sociedades de classes. Acácia Kuenzer (2010) analisa a divisão social implicada na dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro. O ensino propedêutico, com vistas ao ingresso no ensino superior, teve como público-alvo as elites e a classe média, enquanto os filhos dos trabalhadores foram encaminhados ao ensino técnico e profissionalizante, voltado à inserção subordinada no mercado de trabalho. Estudos como esse defendem a construção de propostas político-pedagógicas orientadas pelo conceito de politecnia ou pela concepção de educação integral, tendo como fundamentação epistemológica o materialismo histórico. A educação politécnica garantiria à classe trabalhadora uma escola comprometida com a formação integral do ser humano, ou seja, “uma formação que abrange todas as dimensões da vida e, portanto, é omnilateral” (MOURA

et al, 2012, p.2).

Essas proposições, de algum modo, influenciam a concepção de ensino médio integrado, quando as duas modalidades educacionais – Ensino Médio e Educação Profissional – são novamente reunidas. A integração é retomada em 2004, com a revogação do 2208/97 e sua substituição pelo Decreto 5154/2004. Esse organiza a oferta da educação profissional em cursos e programas, que podem ser de formação inicial ou continuada, cursos técnicos profissionalizantes, cursos de graduação e de pós-graduação. A rede federal de educação profissional sofreu nova alteração: os CEFETs deram lugar aos IFETs (Institutos Federais de Educação Tecnológica), que, por sua vez, foram substituídos pelos IFs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), nome atual das instituições de ensino em questão.

3.3 O ROMPIMENTO (OU TENTATIVA DE ROMPIMENTO) DA DUALIDADE: O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE PROEJA

Entendemos que a dualidade corresponde a um projeto de sociedade. Além disso, reconhecemos que o caráter dual da educação escolar possui raízes na divisão social do trabalho e que ela se estabelece, a partir de elementos históricos e culturais, e engloba as mais diversas formas de exclusão (de gênero, étnica e racial, entre outras) que compõem o corpo social. Esses elementos, formadores da dualidade, impõem-lhe ritmos e intensidades distintas em que ela se materializa. (FRIGOTTO, 2010).

Durante um longo período, no Brasil, cristalizou-se a ideia de que a Educação Profissional era destinada aos filhos das classes sociais menos favorecidas, enquanto que o Ensino Superior seria destinado apenas aos filhos das elites. Esse dualismo da educação brasileira perdura até o presente momento; entretanto, o Governo Federal, em 2008, através do Ministério da Educação (MEC), com a lei 11.892/2008, cria um modelo institucional inovador em termos de proposta político-pedagógica - os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia -, que trazem um novo modelo de educação profissional e tecnológica.

O foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. (SILVA, 2009, p. 8)

A existência de um projeto escolar para as elites e a inexistência de um projeto para os

demais, durante o período colonial, aponta que a dualidade, de acordo com as suas múltiplas determinações, estava na origem da concepção de escola brasileira. A sua oferta não era universal; a escola era apenas para alguns. Certamente, essa realidade escolar fazia parte do projeto de sociedade da elite da época: para os seus filhos, existia um projeto escolar, enquanto que, para os demais a escola, era considerada desnecessária.

Em 2003, no governo do presidente Lula, iniciou-se um período de rediscussão da política pública da Educação Profissional que vinha sendo executada até então. O decreto 5.154/2004 revoga o decreto 2.208/1997 e coloca como ponto principal a articulação entre a educação profissional e a educação básica. No ano seguinte, acontece o lançamento por parte do MEC da chamada Fase 1 da Expansão de Rede Federal de Educação Profissional, quando foram criadas as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) dos Centros Federais de Educação Tecnológica. No ano de 2008, ocorre o edital de chamada pública para a Fase 2 da expansão, processo no qual se enquadrou o *campus* Restinga e que aprofundaremos mais à frente. Nesse mesmo contexto, é criado também o decreto 5.840/2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Todo esse processo, entretanto, não é livre de contradições, pois em 2004 ocorreu uma reorganização da estrutura do Ministério da Educação, que criou a Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica e a Secretaria da Educação Básica, em substituição às antigas Secretarias do Ensino Fundamental e Secretaria da Educação Média e Tecnológica, separando, assim, a gestão da educação profissional da gestão da educação básica, mantendo a mesma lógica dual entre educação profissional e educação propedêutica.

No ano de 2008, foi aprovada a lei 11.741, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases e posiciona a educação profissional de nível médio na estrutura da educação básica. No entanto, é preciso que fique claro que essa alteração não acabou com a dualidade estrutural existente, pois, como já afirmamos anteriormente, ela é constantemente reinventada a fim de se adaptar aos novos tempos.

A proposta dos institutos federais entende a educação como instrumento de transformação. Nesse projeto educacional, a contribuição com o progresso socioeconômico local e regional é fundamental, sendo necessário um efetivo diálogo com outras políticas setoriais. Nesse contexto, os institutos federais apontam para um novo tipo de instituição, identificado e pactuado com o projeto de sociedade em curso no país. Dessa forma, acreditamos que os IFs representam um salto qualitativo em uma longa caminhada da

educação profissional no país. Trata-se de um projeto progressista, que entende a educação como um compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos capazes de modificar a vida social - proposta essa, incompatível com uma visão conservadora de sociedade.

Percebemos a criação dos Institutos Federais como um ponto importante na trajetória da educação profissional. Destaco que a criação dos Institutos propõe que a educação profissional de nível médio seja ofertada prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos. Assim, ao priorizar a oferta de ensino médio integrado, se abre a possibilidade para uma prática que caminhe na lógica contrária à da dualidade estrutural. Além disso, essa instituição, que pode ter o ensino médio integrado como o ponto de partida, pode representar um repensar na formação profissional como um todo.

De acordo com Sander (2011),

A expressão mais clara do dualismo educacional se encontra no ensino de nível médio. O fato é que, ao longo de nossa história, praticamos uma educação para a academia e, outra, para a fábrica; um ensino propedêutico para as elites dirigentes e, outro, destinado à formação técnica da mão de obra para o sistema de produção. Romper esse dualismo representa um desafio de enormes proporções, como o comprova a avaliação das recentes lutas dos educadores de vanguarda e das entidades da sociedade civil organizada (p. 11)

Cabe ressaltar que as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos, que possuíam, em comum, uma concepção de formação centrada nas demandas do mercado, com a hegemonia daquelas ditadas pelo desenvolvimento industrial. Assumem, portanto, um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional.

Embora o decreto 5154/2004 represente um avanço no sentido da superação da dualidade histórica entre escolarização básica e educação profissional e entre trabalho intelectual e manual, a concretização dessa mudança no âmbito das práticas pedagógicas realizadas nas instituições de ensino brasileiras é ainda um desafio. Nessa perspectiva, diferentes educadores e pesquisadores do campo Trabalho e Educação defendem que a integração inscrita na proposta de Currículo Integrado não se restrinja a sobrepor a carga horária de dois cursos – um técnico e um de educação básica –, mas sim de formular um curso ou programa que se oponha à divisão social do trabalho e almeje a formação humana em sua totalidade (RAMOS, 2010; CIAVATTA, 2005).

A partir do que já foi discutido, partimos do pressuposto que o ensino médio integrado

ofertado pelos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, tanto na modalidade “regular” quanto na modalidade voltada para jovens e adultos, é uma possibilidade real de enfrentamento a essa dualidade histórica.

4 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
QUINTANA, M. Espelho Mágico.
Porto Alegre: Editora Globo.1951

Com o intuito de situar e historicizar o contexto em que acontece a experiência escolar das estudantes do Proeja, esta seção busca apresentar os atores e as políticas ligados à Educação Profissional integrada à EJA. A historicização tornam evidentes algumas reflexões desenvolvidas no Documento-Base do programa, bem como no debate instaurado no âmbito acadêmico, pelos campos teóricos Trabalho e Educação e Educação de Jovens e Adultos. Também se destaca o aumento expressivo das produções acadêmicas sobre o programa, elaboradas pelas instituições de ensino designadas para realizar o acompanhamento da implementação da política mediante os convênios firmados a partir do edital nº3 PROEJA/CAPES-SETEC. Esse edital fomentou a criação de projetos de pesquisa que se encarregaram de acompanhar os cursos de Proeja em vários estados, conforme mencionado previamente.

Todas as produções encontradas no estado do possibilitaram abordar diversos aspectos do Proeja e de seu processo de implementação, bem como a variedade de enfoques, alguns enfatizando o seu lugar no campo das políticas públicas em educação; outros, abrangendo a singularidade de cada estudante, as peculiaridades da escola, dos educadores e educadoras envolvidos na implementação da política em um contexto específico, com uma história e uma cultura próprias.

As leituras realizadas, permitiram conhecer as diretrizes pedagógicas do Proeja e as concepções de sujeito, escola, saberes e currículo. Compreendemos que a trajetória escolar das estudantes do Proeja não pode ser observada de modo isolado, apartado da política pública que origina e orienta tal experiência. Nesse sentido, o campo empírico pode ser abordado enquanto manifestação concreta de uma política pública, que é interpretada e recriada de modo específico pelos atores da educação escolar. Sendo assim, é necessário

abordar o contexto mais amplo do Proeja para compreender o significado desse programa na história da educação do país, e o que ele representa para as relações entre os atores da educação e as políticas públicas dessa área.

4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A importância da retomada histórica de alguns aspectos da educação de jovens e adultos se justifica pelo embasamento teórico que norteia a presente pesquisa. Levando em conta o que é colocado por Freire (2004) a respeito da experiência humana no mundo, é compreensível que se parta da história para a compreensão dos rumos que a educação de jovens e adultos tem tomado. De acordo com o autor, a transformação da vida em existência, bem como a transformação do suporte em mundo, se dá, justamente, pela emersão da “consciência de mim”, ou seja, pela relação dialética que o ser humano é capaz de estabelecer com o contexto em que está inserido. Dessa maneira, seria impensável um mundo onde a experiência humana se desse fora dessa continuidade, ou seja, fora da história.

A proclamada “morte da História” implica a morte das mulheres e dos homens. Não podemos sobreviver à morte da História que, por nós feita, nos faz e refaz. O que ocorre é a superação de uma fase por outra, o que não elimina a continuidade da História no interior da mudança [...] Impossível é mudar o mundo - que, para ser, tem de estar sendo - em algo inapelavelmente imóvel, em que nada ocorre fora do estabelecido. Um mundo plano, horizontal, sem tempo. Algo assim é até compatível com a vida animal, mas incompatível com a existência humana. Nesse sentido, o animal se adapta a seu suporte, enquanto o ser humano, integrando-se a seu contexto, por nele intervir, o transforma em mundo. Por isso, podemos contar a história do que ocorre no suporte, falamos das várias formas de vida que nele se realizam, ao passo que a História que se processa no mundo é aquela feita pelos seres humanos. (Freire, 2004, p. 19)

Educação está sempre em disputa, ainda mais em um país que, dado o momento atual da dita crise financeira, coloca a agenda educacional em segundo plano. Discutir Educação, principalmente na esfera pública, além de suscitar questionamentos sobre a validade dos argumentos que são colocados, é também debater sobre o papel do Estado e a prioridade que esse coloca para a formação intelectual e profissional da população. Nesse sentido, discutir a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, é discutir, também, qual a agenda política e educacional do governo para com essa parcela da população que não tem mais a obrigatoriedade etária da formação intelectual na escola.

Entendemos a Educação de Jovens e Adultos não só como uma modalidade de ensino, mas sim como um espaço político em que múltiplos conhecimentos não hegemônicos convergem. Como coloca Miguel Arroyo (2005), a Educação de Jovens e Adultos tem especificidades que, muitas vezes, são negligenciadas nos processos de ensino e de aprendizagem, e, sendo o Proeja um ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, as mesmas especificidades são encontradas:

Um tempo que traz suas marcas de socialização e sociabilidade, de formação e intervenção. A juventude e a vida adulta como um tempo de direitos humanos, mas também de sua negação. A sociedade e o Estado, sensibilizados, vão reconhecendo a urgência de elaborar e implementar políticas públicas da juventude dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo na construção de projetos de sociedade, de campo ou de cidade. (...) A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida. (ARROYO, 2007, pg. 21.)

Seguindo essa ideia, os estudantes da EJA continuam sendo visto sob a ótica das carências escolares, pois não tiveram acesso - na infância e na adolescência - ao Ensino Fundamental e/ou Médio, ou dele foram excluídos ou evadidos; logo, deve-se propiciar uma segunda oportunidade a eles (ARROYO, 2007). E essa lógica se estende por todo percurso escolar: não concluíram a educação básica no tempo delimitado, não participaram da cultura do pré-vestibular enquanto adolescentes, não ingressaram no Ensino Superior logo depois de formados. Se considerarmos, além disso, que a maioria dos/as alunos/as dessa categoria de ensino são pessoas da classe popular, em grande parte mulheres que tiveram de interromper a trajetória escolar pela maternidade precoce e responsabilidades com o cuidado da casa, essa lógica de “atraso” se expande para todos os âmbitos de suas vidas.

Os/As alunos/as da EJA são insistentemente marcados/as de forma negativa pela sociedade, tendo seus saberes populares e cotidianos escanteados em prol do conhecimento formal da escola. Nesse sentido, é necessário que entendamos esses/as alunos/as em suas trajetórias pessoais e escolares, enquanto sujeitos de direitos e deveres. Não somente como alunos/as “atrasados/as na idade”, mas sim com acontecimentos pessoais que influenciaram a decisão de evadir do sistema de ensino, sendo esse um ponto negativo, mas também o positivo de tomarem a direção de voltar aos estudos. Assim,

Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito de ser jovem. (ARROYO, 2007, p. 24)

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil está diretamente ligada a Paulo Freire. O método⁵ Paulo Freire, desenvolvido no início dos anos sessenta, teve sua primeira aplicação na cidade de Poço de Panela/Recife, mas ganhou destaque na experiência realizada em Angicos/RN. Com o sucesso da experiência, passou a ser conhecido em todo país e praticado por diversos grupos de cultura popular. A Educação Popular⁶ muito contribuiu para a Educação de Jovens e Adultos⁷, principalmente ao estabelecer a necessidade de se trabalhar pedagógica e teoricamente sobre os saberes populares que esses alunos trazem para a sala de aula.

Dentro das especificidades das trajetórias dos/as alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (âmbito que queremos explorar nesta pesquisa com egressas do Proeja), está o trabalho enquanto atividade essencial humana. Nesse sentido, Gonçalves afirma que,

O trabalho, de modo geral, é conceituado abstrata e genericamente como uma atividade humana essencial. No entanto, pensado concretamente, o trabalho é complexo e contraditório: ao mesmo tempo em que é liberdade, é servidão, ao mesmo tempo em que forma, deforma. Assim, esse não pode ser tratado de modo uno, mas na sua dupla dimensão: uma que diz respeito ao caráter corpóreo e que repercute no tempo subjetivo (curiosidade, criatividade), e outra que se refere a sua realidade objetiva no interior da estrutura social na qual o trabalho assalariado é predominante nas relações capitalistas de trabalho (GONÇALVES, 2012, p. 29)

O trabalho, condição fundamental da vida de todo ser humano, torna-se essencial para esta pesquisa. Como aponta Gonçalves, o trabalho não pode ser caracterizado apenas como produção dentro do sistema capitalista, mas como subjetivo, em que curiosidade, criatividade, sentimentos positivos e contraditórios entram em conflito, ou seja, “envolve ao mesmo tempo produção, reprodução e transformação das relações sociais (dimensão política) e a elaboração de uma experiência sobre elas (dimensão simbólica)” (2012, p. 30).

Sendo o trabalho atividade essencial humana, o Proeja, enquanto política de ensino médio integrado à educação profissional, traz como concepção “uma política, cujo objetivo da

⁵ Foi desenvolvido por Paulo Freire e sua equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, a partir de estudos de caráter sociológico e com base na teoria das comunicações, segundo se depreende da terminologia utilizada pelo autor e do aproveitamento de certas técnicas típicas dessas disciplinas.

⁶ É um método de educação que valoriza os saberes prévios do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes. Está implicada com o desenvolvimento de um olhar crítico, que facilita o desenvolvimento da comunidade que o educando está inserido, pois estimula o diálogo e participação comunitária, possibilitando uma melhor leitura de realidade social, política e econômica.

⁷ É uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país. Essa modalidade é destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada.

formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real” (BRASIL, 2007, pg. 35).

Entender os/as alunos/as da modalidade de Educação de Jovens e Adultos enquanto sujeitos de direitos é entender seus percursos de vida enquanto válidos de serem trabalhados em sala de aula, enquanto fonte de conhecimento que pode ser integrado na formalidade escolar. Dessa forma, torna-se necessário entender como a EJA se constituiu histórica e politicamente como modalidade escolar, e qual o papel do Estado nesse processo.

Para compreender o contexto em que é construída a proposta do Proeja, é necessário retomar alguns pontos da história da educação no Brasil, ressaltando que esse programa representa o encontro, no âmbito escolar, de atores da Educação Profissional com atores da EJA, e por este motivo abordamos a história da educação profissional anteriormente. No meio sindical, os dois campos encontraram-se nos anos 1990 e, no sistema escolar, somente nos anos 2000.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova propagou a reconstrução social da escola na sociedade urbana e industrial. Criticava a escola tradicional, pois essa vinha mantendo o indivíduo isolado em sua autonomia, resultado da doutrina do individualismo e de uma concepção burguesa de sociedade. O Manifesto defendia o direito de cada indivíduo à educação integral, como também estipulava a obrigatoriedade de seu ingresso no sistema educacional.

A constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava, pela primeira vez, a educação de adultos como dever do Estado. Foi na Constituição de 1934, há menos de 100 anos, que foi oficializada a primeira menção estatal à Educação de Jovens e Adultos. Instituiu-se que a educação de adultos, tanto alfabetização quanto formação profissional, seria educação supletiva e, assim, obrigação do governo. Como não ocorreu da forma esperada a difusão da educação supletiva para adultos, na Constituição de 1937, essa responsabilidade voltou a ser de cada estado brasileiro. Com a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), em 1938, e, por meio de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário. Por meio dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o ensino supletivo de adolescentes e adultos.

Nos 1940, a criação do Sistema S significou um deslocamento da tônica do trabalho. O sentido moralizante do trabalho foi substituído pela ênfase na dimensão técnica. Com isso, as concepções da iniciativa privada sobre a relação entre educação e trabalho foram amplamente difundidas, restringindo a educação dos trabalhadores e trabalhadoras à sua adaptação e à sua capacitação para corresponder ao perfil necessário para o processo produtivo e para o mercado formal de trabalho. Os cursos de qualificação e de educação profissional desenvolvidos priorizaram a dimensão técnica da formação, em detrimento das dimensões sócio-históricas e éticas que constituíam o mundo do trabalho.

Diversas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação de jovens e adultos surgiram nesse período, tais como a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo, o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), entre outros. Esse conjunto de iniciativas permitiu que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional. Em 1945, o Fundo Nacional do Ensino Primário foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de ensino supletivo destinado ao ensino de adultos e adolescentes analfabetos (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Segundo Vanilda Pereira Paiva (1987), é somente na Era Vargas que se criou uma ampliação da educação primária, na qual se estipulava, oficialmente, a inclusão do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos/as. Para Beiseigel (1974), a educação de adultos/as foi entendida como peça fundamental para elevar os níveis de escolarização da população, sendo esse processo fundamental para a elevação do nível cultural dos/as cidadãos/ãs. Com isso, surgiu a chamada Educação de Várzea, na qual era proposto um currículo básico para a alfabetização, visando à expansão agrícola.

Gadotti e Romão (2011) também colocam, como marco inicial, a data de 1946; porém apontam outros acontecimentos históricos que dividem a história da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade escolar no Brasil em três partes:

- 1- De 1946 a 1958, em que foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de “cruzadas”, sobretudo para “erradicar o analfabetismo”, entendido como uma “chaga”, uma doença como a malária. Por isso se falava em “zonas negras de analfabetismo”.
- 2- De 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire. Partiu daí a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento. A educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do

analfabetismo como a educação de base, articulada com as “reformas de base”, defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart. Os CPCs (Centros Populares de Cultura), extinto logo depois do golpe militar de 1964, e o MEB (Movimento de Educação de Base), apoiado pela Igreja e cuja duração foi até 1969, foram profundamente influenciados por essas ideias.

3- O governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e posteriormente, com o MOBREAL (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 43).

Em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo algumas metas, tais como: a alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses; o oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses; a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Abriu-se, então, a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. De acordo com Soares (1996), essa campanha foi lançada por duas razões: a primeira seria o momento pós-guerra que vivia o mundo, que resultou em uma série de recomendações aos países por parte da ONU, entre elas, um olhar específico para a educação de adultos. O segundo motivo teria sido o fim do Estado Novo, que trazia ao país um processo de redemocratização, e que, conseqüentemente, gerava a necessidade de ampliar o contingente de eleitores no país.

Nesse mesmo ano, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento de Educação do Ministério de Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos e dos planos anuais do ensino supletivo de adolescentes e adultos analfabetos. O movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com a coordenação do SEA, se estendeu até o fim da década de 50 e denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. A partir daí, iniciou-se um processo de mobilização nacional no sentido de se discutir a educação de jovens e adultos no país.

Durante a década de 50/60, Juscelino Kubitschek (presidente da república da época), convocou grupos de vários estados para realizarem relatos de suas experiências no “Congresso de Educação de Jovens e Adultos”. Foi nesse congresso que ganhou destaque a experiência liderada por Paulo Freire. O grupo era voltado para o desenvolvimento da educação de adultos e realizava críticas à precariedade das escolas, à inadequação do material didático e à qualificação do professor. A partir do Congresso, nasceu a ideia da implementação de um programa permanente de Educação de Adultos, e foi então criado o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire, e extinto pelo golpe de Estado em 1964.

No programa de metas, a educação era restrita à formação técnico-profissional. Entretanto, em 1956, alguns técnicos tentaram apresentar a educação como um pré-investimento necessário ao desenvolvimento do país, influenciando na criação da CNEA (Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo). Haddad & Di Pierro (2000), apontam que, em 1958, quando foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, percebia-se uma grande preocupação dos(as) educadores(as) em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. Reconhecia-se que a ação dos/as educadores/as de adultos reproduzia as mesmas ações e características da educação infantil. Em 1959, cresceu a oposição ao governo; e, em 1960, a campanha eleitoral ampliava a radicalização de alguns setores. Retornou a temática do voto do analfabeto. Iniciou-se, então, uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, o que contribuiu para a mudança das iniciativas públicas de educação de adultos. Surgiu aos poucos, uma nova visão acerca do problema do analfabetismo, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, que tinha como principal referência Paulo Freire, membro da delegação de Pernambuco, durante a primeira Campanha.

Os primeiros anos da década de 1960 até 1964, quando ocorreu o golpe militar, constituíram um momento muito especial no campo da Educação de Jovens e Adultos (HADDAD & DI PIERRO, 2000). Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases, lei nº4024/61 ocorreu a primeira menção à possibilidade dos jovens e adultos fazerem o antigo colegial.

Apesar dos avanços, em 1964, com o Golpe Militar, deu-se uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada. A partir daí, deu-se o exílio de Freire, e o início da realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores. Cunha e Góes (1994) apontam que, durante os dois primeiros anos de ditadura, não se falou nem se investiu em educação de adultos. Na verdade, o que se pretendia com esse silêncio era fazer uma intervenção na educação que apagasse a prática dos anos anteriores ao golpe e disseminasse a ideia de neutralidade política da educação. Em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada ABC constituíram-se em movimentos concebidos com o fim básico de controle político da população por meio da centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Segundo Haddad e Pierro (2000), o movimento inicial que mais teve ênfase por parte do governo foi a Cruzada ABC, que buscava ocupar os espaços deixados pelos movimentos

sociais da cultura popular, servindo como caráter assistencialista aos interesses do regime militar. Dessa forma, as Cruzadas, por receberem diversas críticas quanto a sua condução, foram se extinguindo com o tempo e sendo substituídas pelo MOBRAL, em 1967. Segundo os autores, dois anos depois de sua criação, esse movimento foi se afastando do seu propósito original pelo endurecimento do regime militar, passando a configurar-se como “um programa que por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 114). Ou seja, se o governo estava sendo criticado por suas políticas rígidas de controle da população e da liberdade de expressão cultural e política, fazendo presos políticos e praticando tortura, havia necessidade de demonstrar que o mesmo poderia dar uma resposta positiva à população. Assim, com o pretexto da modernização e democracia, haveria como alvo a mudança educacional dentro dos moldes possíveis desses pretextos e do regime militar. Considerando o exposto, a Educação de Jovens e Adultos, no período da ditadura, era ainda de função supletiva, não formadora. Em outras palavras, coloca Paiva:

Pretendia-se a mudança dentro dos limites previamente estabelecidos pela ordem vigente: sedimentação da estrutura com modernização. Politicamente, o programa de massa poderia contribuir para modificar ainda o equilíbrio eleitoral no interior e orientar novos eleitores no que concerne à reorganização da vida política do país, através de novos partidos. Poderia ainda demonstrar a muitos setores da população que ainda não havia desaparecido o interesse federal pelo problema, servindo para formar uma nova imagem do governo junto a algumas camadas (PAIVA, p. 295).

Pode-se marcar o fim do período da ditadura militar e o fim do século XX como um marco entre uma visão mais quantitativa e supletiva da EJA para uma visão menos supletiva e mais formativa dessa modalidade. No início dos anos 70, foi criada a Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971, que regulamentava o Ensino Supletivo e visava contemplar os jovens e adultos, propondo a reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizada para a profissionalização. Assim, o ensino de jovens e adultos foi colocado na categoria de “complementar”, “secundário”, ou seja, não essencialmente formativo ou regular, mas sim de “segunda mão”. Foi na constituição de 1988 que se estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todas as faixas etárias, ou seja, desde a idade própria para ingresso na escola até a idade adulta.

Em meados da década de 80, com a redemocratização do país, o MOBRAL foi extinto e ocupou seu lugar a Fundação EDUCAR, com as mesmas características, porém sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção. Haddad (2007) aponta que foi na década de 80 que o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como um direito atingiu a sua

plenitude através da Constituição de 1988. O poder público reconheceu a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não realizaram sua escolaridade o mesmo direito que os/as alunos(/s dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas. A partir da constituição, o dever do estado com a educação foi efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive a oferta para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade considerada própria. A União foi se afastando da educação de jovens e adultos, transferindo essa responsabilidade para os Estados e Municípios.

Di Pierro (2005) aponta que nesse período criou-se um ambiente político-cultural favorável para que os sistemas de ensino público começassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo e, recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular, desenvolvessem experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. De fato, algumas das iniciativas mais bem sucedidas do período da redemocratização foram conduzidas por governos locais, em parceria com organizações não governamentais e movimentos sociais, que emergiram na cena política e impulsionaram esse reconhecimento dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988. A condição de gênero no Brasil acarretou historicamente não apenas a negação do direito ao trabalho, mas também à escolarização. Somente com a Constituição de 1988 esse cenário tem mudanças no que concerne ao acesso das mulheres à escola. Com a obrigatoriedade do ensino fundamental e a definição da educação como direito subjetivo, as condições de acesso aos bancos escolares ampliaram-se.

Até os anos 1990, o movimento sindical não se figurou como um ator cujas experiências fossem expressivas e contemplassem um grande número de trabalhadores/as. Sendo assim, esse período representou um marco importante para a visibilização de práticas consoantes à concepção de educação do trabalhador, buscando compreendê-lo enquanto sujeito histórico, cujos processos educativos necessitam contemplar todas as dimensões do trabalho – histórica, social, cultural, além da técnica.

As experiências desenvolvidas pelo movimento sindical no contexto da reestruturação produtiva dos anos 1990 podem ser consideradas pioneiras na elaboração do Currículo Integrado. Vinculados ao PLANFOR, diversos programas e projetos elaborados e geridos pelas centrais sindicais – como o Integrar, Integração, Zé Peão, entre outros – buscaram articular, na organização curricular dos cursos, os saberes escolares e os produzidos no mundo do trabalho. As centrais sindicais foram importantes para a educação naquele momento, com

práticas educativas de qualificação profissional integrada à elevação de escolaridade, e essa integração era inédita no país.

Com a extinção da Fundação EDUCAR, no início da década de 90, ocorreu a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e de pós-alfabetização aos municípios (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121).

Haddad & Di Pierro, em relação à extinção dessa fundação EDUCAR (2000), apontam que:

A medida representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas do governo, representou a transferência direta da responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a união não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo se concentrando nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que os Estados (que ainda respondem pela maior parte do alunado) concentram as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio (p. 121).

Essas transformações da educação profissional foram motivadas pela reestruturação produtiva e pela constatação, por parte do Ministério do Trabalho (MTb), de que o modelo vigente de formação dos trabalhadores era insuficiente para atender às demandas do mercado de trabalho. Alegando que era necessário desenvolver entre trabalhadores e trabalhadoras as competências necessárias aos novos modelos de produção, o MTb promoveu alterações que visaram, de certo modo, aligeirar essa adaptação, descartando da formação os conteúdos de formação propedêutica. Com isso, Ramón Oliveira (2001) avalia que as políticas de educação profissional desse período foram marcadas pela fragmentação e pela dualidade⁸ entre formação profissional e educação geral.

Ao ter sido implementada a separação da formação profissional da educação geral, fortaleceu-se a dicotomia entre o pensar e o fazer. Os setores populares, além de serem obrigados a procurar a iniciativa privada para conseguir uma qualificação profissional, são discriminados no referente aos conteúdos ministrados nestas formações (p.1)

Essa análise corrobora o debate produzido no campo Trabalho e Educação no que se refere ao atrelamento desse modelo educacional à divisão social e intelectual do trabalho, norteadora da relação capital e trabalho nas sociedades de classes.

O governo de Itamar Franco foi marcado pela elaboração do PNE (Plano Nacional de Educação), reflexo dos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. O Plano fixava metas visando a crescente progressão no ensino fundamental tanto para

⁸ A dualidade entre educação profissional e a educação propedêutica foi abordada no capítulo 4 desta tese.

analfabetos como também para pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas, porém a meta não chegou a se concretizar (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

O Governo Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994, investiu esforços em uma reforma da educação pública. Primeiro, a aprovação da Emenda nº14/96 que suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o compromisso da sociedade e dos governos de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, desobrigando o governo federal de aplicar para essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação. Apesar da crescente procura de oportunidades educacionais por jovens e adultos, em virtude das exigências de escolaridade para o acesso e a permanência no mercado de trabalho, o Governo FHC optou por priorizar a oferta de Ensino Fundamental para crianças e adolescentes em idade regular. O FUNDEF (criado em 1996 e implementado nacionalmente a partir de 1998) foi utilizado para focalizar os recursos públicos nessa faixa etária. Recorrendo a prerrogativa de veto do Presidente da República, o Governo anulou um inciso da Lei de Diretrizes e Bases, 9424/96, aprovada pelo Congresso regulamentando o Fundo, e que permitia computar as matrículas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos nos cálculos do FUNDEF (HADDAD, 2007).

Mesmo com os entraves, nesse período, foram desenvolvidas inúmeras propostas para a Educação de Jovens e Adultos, por meio de parcerias entre municípios, ONG's e Universidades. Entre os movimentos que surgiram, podemos destacar o Movimento de Alfabetização (Mova), que procurava trabalhar a alfabetização a partir do contexto sócio-econômico das pessoas alfabetizadas, tornando-as coparticipantes de seu processo de aprendizagem. Em 1996, surge o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que se assemelhava em demasiado às campanhas das décadas de 40 e 50, de forma que as principais críticas eram que:

Além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a idéia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha 'Adote um Analfabeto', o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 272).

Nesse contexto, também surgiram os Fóruns de EJA, como espaços de encontros e ações em parceria entre os diversos segmentos envolvidos com a área, com o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federais), com as universidades, sistemas S (organizações criadas pelos setores produtivos com a finalidade de qualificar e promover o

bem-estar social de seus trabalhadores, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), ONG's, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos). Dentre os objetivos dos Fóruns, encontram-se a troca de experiências e o diálogo entre as instituições. Com o seu, a partir de 1997, a história da EJA passa a ser registrada num Boletim da Ação Educativa, que socializa uma agenda dos Fóruns e os relatórios dos ENEJAs. No final da década, passam a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir as diretrizes curriculares para a EJA. Em alguns Estados, passaram a participar da elaboração das diretrizes estaduais e, em alguns municípios, participaram da regulamentação municipal da EJA. Além disso, a Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e solicitou aos Fóruns uma representação. O governo federal decidiu desvincular a Educação Profissional do Ensino Médio através do Decreto 2208/97. Nesse contexto, a iniciativa privada era responsável por 82% dos cursos profissionalizantes ofertados no país e 82,5% da educação profissional (INEP, 2000), e a rede federal de ensino passou a ofertar cursos subsequentes.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96) extinguiu o Ensino Supletivo. Com isso, a legislação buscou superar a visão compensatória e aligeirada da escolarização de pessoas jovens e adultas presente na LDB anterior. Os sistemas de ensino do país, então, substituíram os cursos de ensino supletivo pelos de Educação de Jovens e Adultos. A alteração de nome buscava indicar a mudança nas funções dessa modalidade de ensino, questão aprofundada no Parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação (Parecer CEB/CNE 11/2000). O documento considerava que o ensino supletivo possuía uma função compensatória, que visava à recuperação de uma formação escolar em falta. Essa ideia embasou a criação de cursos aligeirados, cuja referência para a construção do currículo era a escola regular, sem levar em consideração as especificidades do público jovem e adulto. Diante desse cenário, a oferta pública de escolarização básica ocorria predominantemente por meio de campanhas de alfabetização e projetos governamentais de elevação de escolaridade.

A mudança na legislação buscou transformar esse nível educacional em modalidade da educação básica, compreendendo a educação como direito de todos, independentemente da idade. Portanto, o Parecer CEB 11/2000 incorporava a nova concepção da Educação de Jovens e Adultos às normas e diretrizes nacionais da educação básica, dando ênfase à função reparadora, equalizadora e permanente/qualificadora da EJA. Segundo o documento,

a função reparadora da EJA, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda de acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (p.6 e 7).

Já a função equalizadora, segundo o documento,

vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização. (p. 9).

Sobre a função permanente/equalizadora da EJA, o documento diz:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (p. 11).

O Parecer define as diretrizes curriculares nacionais da Educação de Jovens e Adultos, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio:

quanto ao ensino fundamental, contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida cidadã, com as Áreas de Conhecimento, segundo o Parecer CEB nº 04/98 e Res. CEB nº 02/98, e quanto ao Ensino Médio, a EJA deverá atender aos Saberes das Áreas Curriculares de Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias, segundo o Parecer CEB nº 15/98 e Res. CEB nº 03/98 (p.63).

As redes de articulação de movimentos sociais e de outras organizações ligadas à educação, como é o caso do CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina) e, no Brasil, o Fórum de EJA, têm protagonizado práticas e discursos nesse campo educacional. Suas ações visam ao fortalecimento dos grupos e de suas reivindicações junto ao Poder Público. O Sistema S permanece como representante do empresariado na organização de cursos voltados à escolarização dos trabalhadores, em muitos casos, no próprio local de trabalho. A concepção de educação inscrita na proposta educacional desse ator é a formação restrita ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, portanto, dissociada da formação geral do trabalhador (MANFREDI, 2002). Nessa perspectiva, a elevação de escolaridade do quadro de funcionários das empresas busca primordialmente atender a uma

demanda imediata de adequação às normas impostas pelos sistemas de certificação ISO. Esse foi um dos motivos pelos quais Rummert (2007) critica a inclusão desse ator na implementação do Proeja, tendo em vista que sua trajetória na história da educação contraria a proposta político-pedagógica do programa.

A educação profissional vira o foco das políticas governamentais em relação ao público jovem e adulto, preconizando uma formação intelectual, política, humana e qualificada, tanto para o indivíduo quanto para o mercado de trabalho. O texto do documento ainda sugere que a necessidade não é formar o aluno passivamente para adaptá-lo às necessidades do capitalismo, mas sim uma formação voltada para a vivência crítica, emancipadora e fertilizadora para um novo mundo possível. Assim, em conjunto com o Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010, começa-se a oficializar a ideia de educação ao longo da vida, partindo da alfabetização e escolarização formal, mas não se restringindo a ela. Dessa forma, a EJA toma outra visibilidade nas políticas públicas nesse período, entendendo-se mais as idiosincrasias dos alunos que a formam.

Esse encontro dos dois campos no sistema federal de ensino é o ineditismo do Proeja (FRANZOI & FISCHER, 2009), pois, embora haja experiências anteriores de integração, essas eram geridas pelo movimento sindical. Portanto, o Proeja teve como diferencial a inserção na educação escolar e a escolha do sistema federal de ensino para a implantação dos cursos.

O governo de Inácio Lula da Silva trouxe a esperança de que a Educação de Jovens e Adultos pudesse ser valorizada, tratada de forma adequada e com a urgência necessária. Foram desenvolvidas diversas iniciativas na área, tais como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ligada ao Ministério da Educação (MEC) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (Proeja) voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio.

Em 2003, no início do Governo Lula, o Ministério da Educação anunciou a alfabetização de pessoas jovens e adultas como prioridade, lançando o Programa Brasil Alfabetizado, através de recursos financeiros vindos do MEC e do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE). Foram criadas a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ambas ligadas ao gabinete da presidência e com *status* de ministérios. Essas secretarias tinham como objetivo promover

e articular programas e ações, a fim de possibilitar a igualdade de gênero e de raça em todas as políticas públicas do país. (DI PIERRO & GRACIANO, 2003)

Seguindo na trajetória política e histórica da EJA, um marco importante para a modalidade é a oficialização do Programa Salto para o Futuro em 2006, que valoriza e reconhece as necessidades educacionais dos jovens e adultos:

O Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), originário do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, revela a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível Médio da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio Ensino Médio. (BRASIL, 2006)

A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por meio da emenda nº 53, garantiu a alteração dos critérios de financiamento da educação que estavam estabelecidos pelo FUNDEF. Assim, não somente o ensino fundamental (de 7 a 14 anos) seria beneficiado pelo fundo, mas também a educação infantil, o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos em todas as instâncias.

Apesar da grande expansão das políticas públicas na Educação de Jovens e adultos, temos, ainda hoje, uma evasão extremamente alta dessa modalidade de ensino. Em 2009, o IBGE publicou o estudo *Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional*, e, no que tange à permanência dos/as estudantes na EJA, mostra que, dos 8 milhões de pessoas que passaram pela EJA antes de 2007, 42,7% não concluíram o curso (IBGE, 2009) Esse estudo indica a necessidade de pensarmos além das políticas públicas e de pensarmos mecanismos para a permanência desses sujeitos.

Pacheco (2010) afirma que a nova organização acadêmica, singular aos Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia, aponta para a ruptura da reprodução de modelos externos e toma a inovação a partir da relação entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana.

Para Pacheco (2010),

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o

conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas. (p. 10)

A política que orienta os Institutos Federais reafirma que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para o trabalho e assume o compromisso de assegurar aos/as profissionais formados/as a possibilidade de continuar em desenvolvimento ao longo da vida.

O Brasil assumiu oficialmente uma série de compromissos na busca de alternativas para garantir a todos o direito à educação. Entretanto, conforme ressalta Maria Clara Di Pierro (2001), é preciso considerar os requisitos formativos cada vez mais complexos para o exercício de uma cidadania plena, as exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho excludente e seletivo e as demandas culturais peculiares a cada subgrupo etário, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, entre outros.

Percebemos, entretanto, que nos últimos anos a sociedade brasileira sofreu alguns abalos devido a forças políticas, sociais e econômicas. Não pretendemos realizar uma grande discussão econômica e política do Brasil, pois essa não é a proposição desta pesquisa; acreditamos ser necessário registrar o efeito do impeachment sofrido pela presidenta eleita Dilma Rousseff, assim como o efeito do golpe de Estado sofrido pelo país desde a assunção de Michel Temer, em especial nas classes menos favorecidas. Ao retirar a presidenta eleita com 51,64% dos votos, instaurando um processo de criminalização, houve um grande impacto em todas as classes sociais, principalmente na classe trabalhadora.

Dentre os diversos retrocessos que o país tem vivido nesse (des)governo, podemos citar: a terceirização do trabalho no Brasil, que precarizou as relações de trabalho, rebaixou salários e estimulou a contratação de trabalhadores/as como Pessoa Jurídica, eliminando os direitos garantidos na CLT; o desmonte de programas sociais construídos nos 13 anos de governo petista, tais como os programas Minha Casa Minha Vida, Farmácia Popular e o Ciência sem Fronteiras; o congelamento dos investimentos públicos por 20 anos a PEC 55 - que prevê o congelamento dos gastos sociais; a reforma trabalhista, que liquidou definitivamente com a proteção ao trabalho no Brasil; a reforma da previdência, com a imposição de idade mínima de 65 anos e de tempo de contribuição de 40 anos para o benefício integral, o que impedirá o direito à aposentadoria para milhões de trabalhadores/as brasileiros/as, e mais fortemente para as mulheres e os trabalhadores rurais; a reforma do

Ensino Médio, aprovada pelo senado sem nenhuma discussão com a sociedade, que retira, entre outras medidas, a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia. O retrocesso ainda segue, pois em abril, o MEC apagou da Base Nacional Curricular as expressões "identidade de gênero" e "orientação sexual". Nos últimos anos, o debate sobre gênero no ambiente escolar vem enfrentando hostilidade em diversas casas legislativas pelo país. Deputados e Vereadores, com o apoio de entidades religiosas e de associações como o “Escola sem Partido”, vem excluindo alguns termos das leis que versam sobre Educação.

O Movimento Escola Sem Partido (MESP) se apresenta como uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino. Fundado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, o MESP permaneceu na obscuridade até o início da década de 2010, quando passou a ser uma voz frequente nos debates sobre educação no Brasil. O crescimento da importância do MESP no debate público ocorre quando seu projeto conflui para o de outra vertente da agenda conservadora: o combate à chamada “ideologia de gênero”. Antes, a ideia de uma “Escola Sem Partido” focava, sobretudo, no temor da “doutrinação marxista”, algo que estava presente desde o período da ditadura militar. O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição a “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças.

Duas questões são centrais para o MESP: a primeira é a doutrinação política partidária de esquerda. A segunda é a pretensa confusão conceitual que Miguel Nagib e seus seguidores fazem dos estudos de gênero. Para eles, o docente, ao trabalhar a “teoria de gênero”, está utilizando “os seus alunos como cobaias” e pressupondo que “essa prática pedagógica pode implicar algum tipo de dano aos seus filhos ou ao seu direito de dar a eles a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (NAGIB, 2015). A união entre duas ideologias: a de esquerda, associada ao comunismo; e a “ideologia de gênero”, vista como impostora e perigosa, é, para o “Escola Sem Partido”, um dos seus maiores alicerces.

Podemos dizer que há um conjunto de elementos que nos chamam a atenção no MESP: a acentuada e clara preocupação com a moralidade sexual, sempre associada à religião, o que parece tornar discussões que se relacionem à diversidade de gênero e sexual na escola proibitivas, uma vez que a religião hegemônica não reconhece a homoafetividade, por

exemplo, como legítima; a afirmação da família heteronormativa e monogâmica (haja visto que a homossexualidade, por vezes, é atrelada à promiscuidade no imaginário social). Esses projetos de lei, que se utilizam da égide dos Direitos Humanos e da Constituição Federal para se legitimar, parecem tentar extirpar qualquer discussão que aborde a construção cultural dos gêneros e a diversidade sexual nas escolas em todos os seus níveis, impondo um silenciamento danoso a todos, principalmente às mulheres e às minorias sexuais.

Os estudos de gênero e das suas relações, alvos dessa intensa perseguição, vieram sendo consolidados na Academia, nas últimas três décadas em nosso país. Esse processo de consolidação foi realizado através de disputas teóricas, de espaços de poder, e de apropriações culturais. Nos institutos federais, existem os núcleos: NEPGS (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade), NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena), NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais), que realizam estudos nessas áreas e promovem a diversidade nos *campi*. Os movimentos sociais, principalmente os movimentos feministas, também orientaram as suas lutas no combate a todas as desigualdades geradas pela imbricação existente entre o patriarcado, o machismo, o racismo, a sexualidade e a classe, temas presentes nesse campo de estudos e de atuação política. A crescente pesquisa e publicações de trabalhos nos meios acadêmicos, juntamente com a criação dos núcleos, são algumas das amostras que podemos citar como efeito dessa consolidação.

Além dos retrocessos já citados acima, sob o argumento de corte de gastos da Administração Pública, o presidente Michel Temer resolveu reduzir o número de Ministérios em seu governo, realocando e agrupando pastas conjuntas e reduzindo pautas importantes a meras secretarias. Uma das reduções que mais chama a atenção foi a do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos à condição de mera pasta.

Discutir gênero e sexualidade é, portanto, refletir sobre um outro mundo possível. Significa contestar a hegemonia de certos paradigmas e, conseqüentemente, de determinados grupos sociais que neles se pautam e que são considerados “a boa sociedade”, nas palavras de Norbert Elias (2000), ou seja, homens brancos heterossexuais. O silenciamento escolar pretendido pelo MESP cumpre o ofício de assegurar que a heteronormatividade e a pretensa superioridade do homem sobre a mulher se perpetuem como parte da natureza humana. Percebemos, a partir das discussões e do momento histórico vivido por este país, onde cada vez mais ganha espaço o conservadorismo, a importância de pesquisas acadêmicas na área de estudos de gênero.

Por fim, mas não menos importante, temos a irresponsável tentativa do Governo de Michel Temer de acabar com os cursos de Ensino Médio Integrado. A expressão popular “no apagar das luzes” é costumeiramente empregada na política brasileira para se referir a atos inesperadamente adotados no final de mandatos. No dia 28 de dezembro de 2018, circulou um comunicado da Presidência da República anunciando o desmembramento dos Institutos Federais da Bahia, Baiano e de São Paulo e da Universidade Federal do Amazonas, e, nos primeiros dias deste divulgou o Projeto de Lei nº 11.279/2019; a qual propõe alterar Legislação dos Institutos Federais. O PL em questão altera a lei de criação dos Institutos Federais (11.892/2008); a lei que cria cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados as instituições federais de educação (11.740/2008); a lei de criação da empresa pública Amazônia Azul Tecnologias de Defesa S.A.; e cria novos Institutos Federais (IFs), a Universidade Federal do Médio e Baixo Amazonas e a Universidade Federal do Médio e Alto Solimões.

O projeto de lei propõe a criação de duas novas universidades para o Estado do Amazonas; e três novos Institutos Federais a partir do desmembramento dos IFs Baiano, da Bahia e de São Paulo. Além disso, o projeto sugere uma série de mudanças na Lei 11.892/2008, como por exemplo, restringe nos IFs a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) na categoria profissional, impossibilitando que essas instituições ofereçam pós-graduação acadêmica e, conseqüentemente, prejudicando o desenvolvimento de pesquisas; deixa de exigir um percentual mínimo de 20% das vagas para os cursos de licenciatura; e altera o artigo 7º, inciso I, que atualmente estabelece: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente** na forma de **cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da **educação de jovens e adultos**” (BRASIL, 2008). O PL propõe algo genérico: “ministrar **educação profissional técnica** de nível médio, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Tal mudança parece ser insignificante, mas aponta a porta de introdução dos ‘caminhos formativos’ da contra-reforma do ensino médio nos Institutos Federais, trazendo novamente uma lógica dual entre a educação técnica e a propedêutica. Concatenado à Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), esse PL poderá, no limite, forçar os IFs a ofertar cursos técnicos de nível médio de tipo concomitante, e as suas vagas serão preenchidas pelos estudantes que se matricularem em uma escola de ensino médio regular. Em outras palavras, o governo federal resolveria dois problemas da educação brasileira com esse PL: ofertar o 5º itinerário da Reforma do Ensino Médio e diminuir a taxa

de evasão dos cursos técnicos de nível médio de tipo concomitante país afora. E a experiência, bem sucedida dos cursos de Ensino Médio Integrado, desenvolvida nos Institutos Federais seria interrompida.

Cabe lembrar que os estudantes federais tiveram desempenho coreano na disciplina de ciências; desempenho este, que o MEC, equivocadamente, deixou fora da divulgação dos resultados do ENEM. Se somente avaliássemos o desempenho dos estudantes da rede federal de ensino, o Brasil ficaria em 11ª posição no ranking do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), um ponto acima da exemplar Coreia do Sul, que teve uma média de 516 pontos. Até 35 anos atrás, os sul-coreanos eram mais pobres do que os brasileiros. O PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* do país era inferior ao do Brasil. Atualmente os números da Coreia do Sul são três vezes mais altos: em torno de 27.200 dólares contra 8.600 dólares do Brasil, segundo dados do Banco Mundial. Tal façanha pode ser, em grande parte, explicada devido a revolução educacional iniciada algumas décadas atrás, a qual deu prioridade aos investimentos na educação básica do país.

Gostaríamos de apontar a Educação Profissional de Jovens e Adultos não somente como modalidade de ensino, mas como parte integrante de políticas públicas que visem à garantia de direitos da população, ao empoderamento e à libertação das mulheres. Segundo Arroyo (2007),

Defender que os direitos dos jovens e adultos à educação sejam garantidos como direito público significa entender que suas vidas são demasiado imprevisíveis, exigindo uma redefinição da rigidez do sistema público de educação. Essa rigidez foi consolidada quando o sistema escolar estava distante de ter como preocupação a garantia do direito à educação dos setores populares. Para estes, essa rigidez é excludente. Nega seus direitos. Dificilmente construiremos formas públicas de garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos populares sem termos coragem de rever a rigidez de nosso sistema escolar, se não investirmos em torná-lo realmente público. (p. 47)

Dessa forma, se faz necessário que a Educação profissional de Jovens e Adultos seja entendida como uma política pública, como um fator de diminuição da desigualdade social. Para o autor, é essencialmente esse ponto que fará a EJA ser equacionada no campo dos direitos e deveres públicos, sendo entendida como diferente da modalidade regular e, portanto, necessitada de uma prática reflexiva e pedagógica própria; e que possamos manter viva a política de educação básica dos institutos federais, que visa a não dualidade da educação e a formação integral do cidadão.

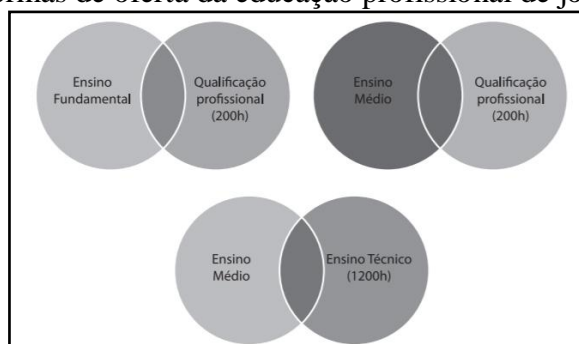
4.2 O PROEJA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Para compreender o contexto em que foi construída a proposta do Proeja, necessitou-se retomar alguns pontos da história da educação profissional no Brasil, conforme visto no capítulo anterior, ressaltando que esse programa representou o encontro, no âmbito escolar, de atores da Educação Profissional com atores da EJA.

Essas mudanças transformaram significativamente um cenário de atrelamento da educação e da qualificação profissional aos interesses da iniciativa privada. Na retomada histórica da Educação Profissional no Brasil, elaborada por Manfredi (2002), é possível identificar que o campo da educação e da qualificação profissional no Brasil fora ocupado basicamente por atores cujas propostas tiveram uma conotação assistencialista e/ou instrumentalizadora. O Proeja é um programa governamental de incentivo à implementação de cursos desta natureza.

O Proeja se organizou a partir do Decreto n. 5478, de 24/06/2005 e pretendia oferecer uma educação profissional técnica de nível médio aos jovens e adultos. Convém ressaltar que o Decreto n. 5478 foi revogado em seguida pelo Decreto n. 5840, de julho de 2006, que ampliou a possibilidade de oferta do Proeja para outras redes. Outra alteração significativa foi a possibilidade de articulação da educação profissional com o ensino fundamental, na forma de cursos de formação inicial e continuada (FIC). O texto final do referido decreto estabeleceu que esse programa seria obrigatório e gradativo no âmbito das instituições federais de educação tecnológica. Sinteticamente, o Proeja apresenta as seguintes possibilidades de oferta, que podem ocorrer tanto de maneira concomitante, como de maneira integrada.

Figura 1 – Formas de oferta da educação profissional de jovens e adultos



Fonte: Decreto 5840/2006

O Proeja é destinado à formação inicial e continuada de trabalhadores/as pela oferta da educação profissional técnica de nível médio integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem como proposta oferecer uma educação que integre a última etapa da educação básica à formação profissional, destinando-se a jovens e adultos que possuem apenas o Ensino Fundamental completo. Diferente de outras formas de oferta, nesta o aluno deverá concluir toda a formação para concluir o curso, não sendo possível concluir a parte profissional ou a formação geral separadamente, como ocorria antigamente. Estas proposições indicam uma busca pela recomposição da unidade entre educação profissional e educação básica, quando se coloca ambos em um só currículo de forma a serem trabalhando pelos mesmos objetivos de formação. Tenciona-se quebrar uma hierarquia (historicamente construída) entre os saberes chamados de “científicos” e “profissionais”. A educação profissionalizante surgiu como um mecanismo de inserção e reinserção no mercado de trabalho, preocupando-se com as competências dos indivíduos para possibilitar-lhes melhores condições de empregabilidade, pois o Proeja é um programa que faz parte das políticas educacionais, e seu objetivo maior é oferecer aos estudantes os saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos que complementam uma formação cidadã.

Por meio da leitura do documento-base do Proeja, percebemos que a proposta não restringe a educação profissional e tecnológica à adaptação e formação subordinada do trabalhador às demandas do processo de acumulação do capital, mas sim visando à formação crítica e emancipadora desse/a educando/a. Dentre os princípios do programa, encontramos a inclusão da população em suas ofertas educacionais; a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; a ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como fundamento da formação; as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

É importante apontar que, embora seja corrente o uso do termo “Proeja” para referir-se a modalidade de ensino, tanto nas instituições que o ofertam quanto em pesquisas acadêmicas, faremos aqui uma opção política pelo uso do termo “Ensino Médio Integrado ao Técnico na Modalidade EJA”, pela necessidade de aumentar o grau de institucionalidade dessa modalidade – que, em tempos como esse, encontra-se sob grande ameaça - em detrimento de seu fortalecimento enquanto programa. Jaqueline Ventura (2011), ao definir ações de

Educação de Jovens e Adultos de maior institucionalidade e menor institucionalidade, afirma que:

O primeiro refere-se àquelas ações de Estado que transcendem as ações de governo e fortalecem o enraizamento da EJA na estrutura do sistema educacional. O segundo estabelece ações governamentais pontuais e descontínuas, paralelas à rede pública de ensino; materializadas em programas conjunturais que competem entre si e com a escola pública, mesmo quando ocupam suas instalações, e, muitas vezes, esvazia ou inibe a expansão de suas matrículas. (p. 84-85)

Portanto, buscar uma maior institucionalização do Ensino Médio Integrado ao Técnico na Modalidade EJA, principalmente dentro dos Institutos Federais, é uma defesa de sua perpetuação frente às constantes mudanças que ocorrem na política educacional, enquanto a lógica de programa traz como consequência a marca da transitoriedade e descontinuidade. Saviani (2008) afirma que,

[...] a descontinuidade que tem marcado a política educacional, o que conduz ao fracasso as tentativas de mudança pois tudo volta à estaca zero a cada troca de equipe de governo. Na verdade cada governante quer imprimir a própria marca, quer fazer a sua reforma. Com isso interrompe o que havia sido iniciado na gestão anterior e a educação fica marcando passo, já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente a médio e longo prazo, jamais a curto prazo. E as consequências recaem sobre a população que vê indefinidamente adiado o atendimento de suas necessidades educacionais. (p. 208)

Assumimos aqui a compreensão de que o Ensino Médio Integrado ao Técnico na Modalidade EJA, enquanto política pública de Educação Profissional e Tecnológica, perene nas instituições que o ofertam, não seja a de um programa que possa ser descontinuado. Defendemos, enfim, um fazer de Educação Profissional no qual os jovens e adultos trabalhadores possam ocupar espaços historicamente negados e que suas “experiências e saberes trazidos do trabalho invadam o espaço escolar, o que implica considerá-lo par dialético com o professor, sem o qual o processo de ensino e aprendizagem não acontece” (FISCHER e FRANZOI, 2009, p. 41).

Outro aspecto relevante à compreensão do contexto de criação do programa é que os formuladores da política resgataram experiências de Currículo Integrado desenvolvidas pelas centrais sindicais nos anos 1990. Tais programas e projetos, de algum modo, inspiraram a elaboração da proposta político-pedagógica, haja vista que o Documento-Base do Proeja faz referência aos mesmos. O documento foi produzido por representantes de diferentes universidades brasileiras, convidados pela SETEC para elaborar as orientações teórico-metodológicas do programa, um ano depois da implantação dos cursos nos IFs. Sua tônica foi a centralidade do Proeja nos sujeitos, ao enfatizar a descrição e análise dos/das estudantes que

constituem o público do programa. Nesse sentido, os autores buscam abordar a pluralidade de aspectos que origina a variedade de sujeitos, que se encontram pela exclusão social:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, p. 11)

Os autores do Documento-Base do Proeja apontam que a intencionalidade do mesmo se relaciona à construção de um outro tipo de sociedade, antagônica à lógica do mercado global, relacionada à desigualdade de acesso a direitos fundamentais, como educação e trabalho, e nos processos de exclusão social e inclusão excludente. Entretanto, ao final do texto, a iniciativa privada é convidada a participar do programa. Considerando a trajetória histórica desse ator na educação dos trabalhadores, fica evidente a contradição inscrita no documento.

5 A CONDIÇÃO FEMININA COMO ELEMENTO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DAS MULHERES JOVENS E ADULTAS

“[...] a educação tem papel importante na vida das mulheres, pois representa dois movimentos de resistência: primeiro ao determinismo da vida das mulheres em face do patriarcado; segundo, ao acesso a novos horizontes, novas possibilidades”
MARCARINI E MÉNDEZ (2014)

A necessidade de realizar um estudo voltado para a educação de mulheres jovens e adultas se dá em virtude delas terem sido subalternizadas e submetidas à hierarquização masculina ao longo da história. O capítulo está estruturado em cinco sessões: a construção histórica do papel da mulher e dos movimentos feministas; as mulheres na sociedade capitalista; o conceito de trabalho e a presença das mulheres no espaço público; o debate sobre gênero e as políticas públicas para mulheres; e a mulher como sujeito da educação profissional de jovens e adultos.

5.1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO PAPEL DA MULHER E OS MOVIMENTOS FEMINISTAS

No decorrer de nossas vidas, somos impelidos pela sociedade a adotar determinados papéis sociais. A sociedade delimita com bastante precisão os campos em que a mulher pode ou não operar, da mesma forma que faz o mesmo com os homens. A obediência a essas constituições culturais se estabelece como fator de aceitação social. Como seres sociais, sofremos grande influência das constituições culturais organizadas ao longo da história; entretanto, não há a simples reprodução dos comportamentos e das padronizações sociais, a dinâmica da sociedade permite ao indivíduo a colaboração na constituição de modificações e

adaptações em relação aos papéis sociais, embora haja pressão do coletivo social para sua manutenção.

Em uma sociedade patriarcal, na qual está destinada às mulheres a obediência e a procriação, era reservado a elas o espaço doméstico e, portanto, lhes era negado o direito aos estudos. Historicamente, o papel da maternidade foi construído como inerente à condição feminina, de realização da mulher (ora! Toda mulher, no fundo, quer ser mãe. Não?). Mesmo hoje, ouvimos frases como essa, e a mulher que decide não ter filhos ainda é julgada e apontada pela sociedade. A difamação ou a ridicularização tem sido uma produção social na tradição patriarcal: a de construir barreiras em torno de mulheres que buscam autonomia para si e para as outras mulheres. De acordo com Marcela Lagarde (2005, p. 18), quando mulheres dizem a si mesmas e ao mundo “eu sou eu mesma”, sofrem discriminação a partir dessa afirmação, que é entendida como uma transgressão. Isso se deve à reprodução de um papel que está enraizado no pensar social, que, mesmo para as mulheres mais esclarecidas, existe certa dificuldade de se libertarem de tais condições. Segundo a antropóloga mexicana (2005, p. 16), a mulher existe porque é de alguém e para os outros, e, além disso, esse processo de dependência e de submissão é aprendido como um atributo feminino. Portanto, quando alguma mulher ousa sair dessa forma de existência, ela rompe com atributos naturalizados das ordens lógicas e patriarcais; experimenta o olhar repressor ao seu redor por parte de quase todos e todas. Acreditamos que, somente por meio de um debate com bases teórico-feministas, é que esse olhar pode ser desconstruído e reconstruído. Podemos olhar para o espaço educativo e nos questionarmos: por que ainda não conseguimos lidar com assuntos complexos como o aborto, a violência doméstica e infantil? Por que tão pouca literatura feminista é conhecida e reconhecida como teoria no campo da educação? Onde está a barreira? Tabus de ordem religiosa, jurídica e médica, com heranças patriarcais, constroem argumentos convincentes e invisibilizam os corpos e as histórias das mulheres e incentivam o preconceito homoafetivo. Lemos textos didáticos que ainda têm fortes tendências morais e que definem a mulher como um ser dependente, sem a mesma possibilidade para o homem.

Historicamente, a mulher foi vista como um ser dependente do homem, em especial no aspecto econômico. Em sua condição biológica, a mulher sempre foi vista como um ser mais fraco que necessitava de cuidados, não conseguindo de outra forma sobreviver sozinha; atribuiu-se, ao longo dos séculos, à mulher o papel de cuidadora dos filhos e do lar, enquanto ao homem se delegava a responsabilidade por prover o sustento. Essa condição inicial serviu de ponto de partida para a dependência econômica e social da mulher em relação ao homem

(MORGADO, 1985, p. 18).

O papel social é um aspecto cultural da vida humana. Sua organização se estabelece à medida que a dinâmica social ocorre entre os indivíduos e aspectos organizados como tradicionais ganham força e se tornam uma regra, de força quase biológica, para a programação dos padrões comportamentais.

A história da mulher, conforme apontado por Zuleika Alambert (2004), é de exclusão, de invisibilidade, de opressão e de exploração, que perpassa ao longo dos séculos, ocorre em todas as idades e em todos os países do mundo. Entretanto, é fácil perceber que também se trata de uma história de resistências e de lutas para eliminar preconceitos e discriminações, recuperar posições perdidas e garantir direitos, além de transformar a vida da mulher e alcançar sua posição como ser humano, igual (dentro das diferenças), autônomo e digno.

A condição de subordinação da mulher ao homem trata-se de um constructo histórico conectado às relações entre os sexos e sua participação nas atividades relacionadas à sobrevivência do grupo. À medida que as atividades econômicas ligadas à subsistência da família, exercidas pelas mulheres, foram se convergindo como ocupações dos escravos, as mulheres sofreram um deslocamento quanto a sua função dentro da sociedade e “não sendo mais parceiras dos homens na luta pela sobrevivência, as mulheres passaram a ter pouca importância no mundo masculino” (BRANDEN, 1982, p. 30).

Na sociedade romana, as percepções quanto ao envolvimento e à organização entre os sexos experimentada pelos gregos foram fortalecidas pelo advento da família monogâmica⁵. Apesar de a mulher deter o poder sobre o cuidado da casa, ganhando *status*, certa independência e respeito social, cabia ao homem conduzir a família. Esse modelo de organização familiar e social, apesar das críticas e das novas possibilidades familiares, permeia a mentalidade dos indivíduos de nossa sociedade, numa estrutura social centrada no estabelecimento de espaços de atuação para o homem e para a mulher.

Acreditamos ser importante apontar que, antes da sociedade de classes, a ideia de pareamento estritamente monogâmico de masculino e feminino como a família nuclear era desconhecida. A desigualdade também era desconhecida. Esse entendimento é importante na teoria feminista marxista, porque deixam claras as ligações entre a formação da propriedade privada e a família, a família e a opressão das mulheres. A estrutura da família, o surgimento de relações patriarcais podem ser historicizadas, para mostrar que o patriarcado não é a lógica

⁵ A família monogâmica é entendida como a organização familiar na qual ocorre o fortalecimento dos laços matrimoniais baseados no domínio do homem sobre a mulher. Sobre o assunto, ver ENGELS, 2009.

dominante da história humana, mas é o local no qual a opressão das mulheres começa. A opressão não está enraizada na biologia masculina ou feminina, e os homens não intencionalmente nem por instinto natural procuraram oprimir as mulheres.

No decorrer das constituições sociais humanas, o homem foi dotado da atuação na vida pública e do controle familiar, na formatação das aparentes prerrogativas da masculinidade. A mulher, condicionada à posição de reclusão e de subserviência familiar, foi tutelada pelo homem, que recusava a participação da mulher nas posições de poder.

Assim, desde a antiguidade, na medida em que o homem passa a exercer a condição de agente do trabalho externo às práticas do lar, a mulher ficou ligada à naturalidade da gestação e aos cuidados com os filhos, sendo pressionada a se recolher ao espaço das atividades domésticas. As relações entre os sexos recaíram na bipolaridade homem/mulher, que, na instância social, foi consolidada e adotada como de caráter de naturalização social. Saffioti (2004) menciona que a invenção do arado, que veio substituir a enxada primitiva utilizada pela mulher, abriu o caminho para o início do patriarcado, considerando-se ser esse, o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens.

Durante a Idade Média, período centrado no radicalismo religioso, a mulher foi encapsulada pela Igreja na condição de agente do mal, uma vez representante da Eva, a mulher bíblica que permitiu a entrada do mal no mundo a partir da atenção dada à serpente. A mulher, no entendimento religioso medieval, era vista como a corruptora dos valores civilizados e corretos e, portanto, tinha seu papel definido e baseado em estereótipos que reforçavam sua presença restrita ao espaço doméstico e às tarefas do lar. Segundo Macedo (2002), o símbolo da roca era atribuído à mulher, ou seja, um símbolo de uma atividade na vida privada. Já ao homem, era atribuído o símbolo da espada, denotando virilidade, força e violência, sugerindo as atividades no campo de batalha. A Igreja restringia a atuação da mulher na sociedade, fortalecendo o papel do homem e exercendo o controle sobre sua sexualidade. A figura feminina foi convertida em objeto de perdição, limitada ao espaço privado da vida. Dessa forma, a Igreja enquanto instituição hegemônica, teve papel importante na consolidação do estereótipo do modelo comportamental feminino na sociedade.

O Renascimento foi um momento de renovação da cultura e da moral clássicas, impulsionando ambos os sexos para grandes conquistas no campo artístico, científico, dentre outros. Nesse período, chegou-se mesmo a se declarar o direito da mulher à instrução, mas, todas elas eram mulheres privilegiadas, que faziam parte da elite da época. As das classes média e baixa continuavam analfabetas, e o prazer da cultura lhes era negado. Porém, mesmo

eventos de grande impacto sobre a sociedade, como a Revolução Francesa, inspirada nos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, não proporcionou grandes alterações na percepção da posição da mulher, mas representou muitas esperanças para elas. Lado a lado com os homens, elas lutaram nos motins e nas barricadas por Igualdade, Liberdade e Fraternidade. Desempenharam grande papel na queda da Bastilha e nos movimentos de rua. Na compreensão do Rousseau, os vínculos entre os indivíduos, no caso, pais e filhos, se mantêm enquanto existir a dependência econômica, na qual aquele que provém, exerce o poder. Dessa forma, a família se apresentaria também como o espaço primário da autoridade do homem, o pai e chefe da família. Se, de um lado, a Revolução Francesa não proporcionou grandes saldos à mulher, ela revelou claramente os seus direitos, e a luta por sua conquista adquiriu, a partir de então, uma forte conotação; passou a ter força e prestígio.

Mesmo a industrialização não rompeu, mas favoreceu, o fortalecimento dos antigos estigmas relacionados à mulher. As percepções organizadas ao longo do tempo favoreceram o desenvolvimento da preocupação quanto à atuação da mulher em atividades que “naturalmente” não eram vistas como suas. Uma mulher burguesa que tivesse uma ocupação rentável, não era vista como feminina (HALL, 2009, p.71).

No contexto do desenvolvimento do capital, ocorreu a sua integração ao patriarcado, no sentido de manter a mulher na condição de segregada social, de baixa renda e, assim, dependente do homem (BRUSCHINI, 1990, p. 50). Em meio à classe operária, a presença da mulher na mesma ocupação, era vista como negativa, pois representaria uma ameaça aos ganhos dos trabalhadores que teriam seu salário mantido baixo (HALL, 2009, p.72). Dessa forma, mesmo a passagem dos séculos marcados pela industrialização, o XIX e o XX, a identidade forjada ao longo do tempo, pautada pelo domínio do homem ganhou força, impondo os aspectos anatômicos como elementos produtores da hierarquização do trabalho entre os sexos.

Saffioti (1987) ressalta que a subordinação da mulher e sua condição de inferioridade imposta são resultados da estrutura patriarcal existente em nossa sociedade, desde seus primórdios, mas se apresenta de modo diferente hoje. A autora também alerta para que não se caia na armadilha de compreender a subordinação da mulher na sociedade apenas como dominação. Para ela, nessa relação, além da dimensão ideológica, a dimensão econômica se faz presente; logo, é mais adequado falar em dominação-exploração. A partir disso, Saffioti (1987) apresenta um outro conceito agregando gênero e patriarcado. A autora utiliza-se da expressão “ordem patriarcal de gênero”, explicitando a dimensão dominação-exploração pela

qual as mulheres passam.

Esquemáticamente falando, a acumulação de capital (supondo-se que a mais-valia apropriada pelo capitalista seja investida na empresa) varia em razão inversa do capital variável desembolsado, o que significa que o lucro (expressão empírica da mais-valia) é tanto maior quanto menor for o número de trabalhadores assalariados da empresa ou quanto menores forme os salários a eles pagos. A realização desta lei do modo capitalista de produção encontra na inferiorização social da mulher um elemento coadjuvante de alta relevância. Quer através da marginalização da mulher das funções produtivas, quer por meio do emprego de sua força de trabalho, sempre foi possível alterar a composição orgânica do capital pela redução da parcela variável deste. (SAFFIOTI, 1979, p.40)

O patriarcalismo pode ser definido como uma estrutura sobre a qual se assentam todas as sociedades contemporâneas. Pode ser entendido como o poder que o homem exerce por meio dos papéis sexuais e se constitui junto com as sociedades de classes, o que significa dizer que precede o modo de produção capitalista, e nele assume formas singulares de existência. É caracterizado por uma autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre mulheres e filhos no ambiente familiar, permeando toda organização da sociedade, da produção e do consumo, da política, à legislação e à cultura. Nesse sentido, o patriarcado funda a estrutura da sociedade e recebe reforço institucional; nesse contexto, relacionamentos interpessoais e personalidade são marcados pela dominação e pela violência.

O patriarcado permitiria uma acumulação material necessária a uma economia mais eficiente e a um novo modo de vida. A partir disso, surgem os primeiros escravos, os dominados e os dominadores. A mulher foi a primeira escrava do homem. O homem precisava de uma mulher só para ele, para ter certeza de que o filho era seu, elemento necessário para a transmissão da herança a mãos legítimas.

A compreensão da mulher como inferior ao homem foi organizada ao longo dos séculos, atendendo aos interesses dos homens na busca pela manutenção do poder, dentro de uma estrutura social machista. Essa construção favoreceu o estabelecimento de interdições sobre a mulher, que podem ser percebidas ainda hoje em praticamente todas as sociedades do mundo. As discussões propostas pelas teóricas marxistas seguem o princípio da explicação material para o gênero e distinguem-se, conforme Scott (1995), em pelo menos duas variações: uma delas referente ao conceito de sistemas duais e a outra a partir de uma análise mais ortodoxa dos modos de produção. Conforme a autora,

Tanto no caso em que se propõe uma solução baseada no conceito de sistemas duais (que afirma a existência dos domínios separados, mas em interação, do capitalismo e do patriarcado), quanto no caso de uma análise mais firmemente em discussões marxistas ortodoxas sobre os modos de produção, a explicação das origens e das transformações dos sistemas de gênero encontra-se fora da divisão sexual do trabalho. Famílias, lares e sexualidades são, no fim das contas, todos, produtos de

modos cambiantes de produção. (1995, p. 78)

O movimento feminista é historicamente marcado por dois períodos, um primeiro ocorrido ainda no século XIX, e um segundo na década de 1970 (ANDRADE, 2008). No primeiro período, o movimento feminista atuou junto ao movimento de mulheres desenvolvendo-se como ações de emancipação, buscando obter a igualdade jurídica (voto, instrução, profissões liberais etc.). O modelo buscado pelas feministas nesse período era o de igualdade entre os sexos; não fazia parte do movimento a preocupação com uma discussão sobre o poder político existente na época, sua viabilidade ou inviabilidade; apenas sobre a sua conquista. Travava-se, então, um grande debate entre os marxistas, que viam a emancipação feminina dependendo da solução da contradição mulher-sociedade, e as feministas, que defendiam a contradição homem-mulher como contestação prioritária. Tendo como pano de fundo essa polêmica, as mulheres lutaram e conquistaram uma série de reivindicações no plano de trabalho e dos direitos políticos. Assim como na teoria marxista, o movimento feminista propalava a ideia de que com a revolução socialista o patriarcado estaria fadado à extinção. O guia era a obra de Friedrich Engels, *A origem da família, da propriedade privada e do estado*, que faz alusão à origem da subordinação da mulher a partir do surgimento da sociedade de classes (GUIMARÃES, 2005).

Para a Lagarde (2005), a categoria de patriarcado surge como parte da criação das utopias socialistas e feministas. A autora mantém essa categoria e afirma que a análise de Engels se faz mais completa com a diferenciação classista das mulheres que permite evidenciar tanto sua condição comum como as diferenças em sua opressão. Zilla Eisenstein (1980) mostra que, para entender a opressão da mulher, é necessário examinar as estruturas de poder da sociedade, sendo essas identificadas como a estrutura de classe no mundo capitalista, a ordem hierárquica dos mundos masculino e feminino do patriarcado e, ainda, a divisão racial de trabalho que se pratica de uma forma muito particular dentro do capitalismo, porém com raízes pré-capitalistas na escravidão. Dessa forma, o patriarcado capitalista, enquanto sistema hierárquico explorador e opressor, recorre da opressão racial e da opressão sexual e de classe. As mulheres compartilham a opressão sexual umas com as outras, porém o que compartilham é diferente segundo as classes e as raças. Lagarde procura identificar o patriarcado, afirmando que esse se caracteriza por um antagonismo de gênero, aliado à

opressão das mulheres e ao domínio dos homens e de seus interesses. Exclui o gênero feminino e, baseado no poder patriarcal, inferioriza e discrimina as mulheres.

Já o segundo período do movimento foi marcado pela rebeldia jovem e pela liberdade sexual da mulher com o surgimento da pílula anticoncepcional, que possibilitou à mulher o controle sobre a natalidade. Nesse período, começou a se delinear uma outra abordagem sobre a posição da mulher na sociedade. O movimento feminista passou a se preocupar, não mais com a igualdade entre os sexos, mas em identificar e visibilizar a diferença entre eles. Nesse período, assim como no anterior, as mulheres negras, lésbicas e de classes sociais diferentes não se sentiam representadas. Nesse período, a mola propulsora do movimento era pautada na diferença. A diferença era discutida em relação ao homem, mas também em relação à mulher; era a identidade o ideal a ser alcançado. A discussão não era pautada no ser igual ao homem, mas no direito de ser diferente dentro da igualdade de direitos e deveres. A desigualdade entre os sexos não era considerada um fator biológico, mas uma construção histórica e social. O resultado desse processo foi o surgimento da categoria gênero indicando a possibilidade de explicar a multiplicidade das identidades femininas, considerando os estudos sobre a relação homem/mulher. A teoria marxista não exercia a preponderância de antes, e buscava-se, em Foucault, Lacan, entre outros, o embasamento teórico para as discussões.

É importante apontar que, desde a década de 1970 militantes negras estadunidenses como Beverly Fisher denunciavam a invisibilidade das mulheres negras dentro da pauta de reivindicação do movimento feminista. No Brasil, o feminismo negro começou a ganhar força entre o final da década de 70 e início da década de 80, em uma luta para que as mulheres negras fossem sujeitos políticos. A partir de 1990, com Judith Butler, teve início a discussão dos paradigmas estabelecidos nos períodos anteriores. As críticas de algumas dessas feministas vieram no sentido de mostrar que o discurso universal é excludente, porque as mulheres são oprimidas de modos diferentes, tornando necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levando em conta as especificidades de cada uma.

Como visto na discussão até o momento, a universalização da categoria “mulheres” foi feita tendo como base a mulher branca de classe média; trabalhar fora sem a autorização do marido, por exemplo, jamais foi uma reivindicação das mulheres negras ou pobres. Mesmo que não abordemos com profundidade as questões de raça nesta tese, é importante ressaltar que não existe apenas um enfoque feminista: há diversidade quanto às posições ideológicas, abordagens e perspectivas adotadas, assim como há grupos diversos, com posturas e ações diferentes.

A partir de toda discussão realizada, podemos perceber que, historicamente, a sociedade atribui papéis a serem desempenhados tanto pelos homens como pelas mulheres. Às mulheres, frágeis e fracas, é atribuído o cuidado com o lar e os filhos, o que a mantém cativa na vida privada; enquanto aos homens é atribuído o papel de provedor financeiro da família, o que o liberta para a vida em sociedade. O patriarcado e a sociedade dividida em classes sociais reforça esses papéis por meio da divisão sexual do trabalho e da noção de propriedade privada.

Ao longo da história, podemos ver a luta das mulheres para a libertação dessa condição e da reprodução desses papéis. Mas, mesmo nos dias atuais, ainda choca quando uma mulher decide que não terá filhos, ou que ficará solteira por opção. Mesmo com tantos avanços, a reprodução de um papel que é construído socialmente e dado como “normal” segue pautando e ditando o “certo” e o “errado” entre os sexos.

5.2 AS MULHERES NA SOCIEDADE CAPITALISTA

No Brasil, os estudos sobre a mulher e a questão de classe têm início na década de 1960. Com o feminismo, quebra-se a hegemonia da classe trabalhadora, estimulando-se desdobramentos políticos de práticas coletivas reivindicatórias. Considerando que a classe operária é dividida em dois sexos, à mulher destinam-se os baixos salários, os trabalhos precários e as atividades extenuantes dentro/fora de casa. A classe é massa heterogênea, nela identificando-se raça/etnia e sexo, conforme aponta Mirla Cisne (2014). O capitalismo não é mera divisão de classes opostas: é sistema que marginaliza setores e inferioriza a mulher em função do sexo (CISNE, 2014).

Gênero pode ser definido como a construção social, histórica e cultural das diferenças baseadas no sexo. As diferenças de gênero fundamentam-se nas diferenças entre os corpos de homens e mulheres, principalmente em relação à diferença dos órgãos sexuais. A construção dos gêneros se dá por meio da dinâmica das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como tal na relação com os outros. Heleieth Saffioti (1992, p. 210) considera que não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro; é a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do EU, que entra em relação com o outro. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por

antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia.

Saffioti (2004) revisita a construção da categoria gênero contrapondo-o à utilidade do então desgastado conceito de patriarcado, trazendo a importância dessa categoria para essa linha de estudo. A autora mostra que o conceito de gênero é muito mais vasto que o de patriarcado. Em primeiro lugar, porque o primeiro acompanharia a humanidade desde sua existência, enquanto o segundo seria um fenômeno recente, particularmente articulado à industrialização do capitalismo, e também, porque diz respeito, necessariamente, à desigualdade e à opressão, sendo uma possibilidade dentro das relações de gênero, mas não a única.

Saffioti questiona qual seria o interesse por trás da desconstrução do sentido do patriarcado em benefício dos ricos usos do gênero. Aponta que nos últimos milênios da história, as mulheres estiveram hierarquicamente inferiores aos homens. “Tratar esta realidade exclusivamente em termos de gênero distrai a atenção do poder do patriarca, em especial como homem/marido, ‘neutralizando’ a exploração-dominação masculina” (SAFFIOTI, 2004, p. 136). O gênero está longe de ser um conceito neutro; pelo contrário, ele “carrega uma dose apreciável de ideologia” (p. 136): justamente a ideologia patriarcal, que cobre uma estrutura de poder desigual entre mulher e homens.

Cisne (2014), em sua obra *Feminismo e consciência de Classe*, debate os movimentos de mulheres no Brasil. Ela parte de uma densa reflexão teórica sobre temas pertinentes, como luta de classes, consciência de classe, ideologia, alienação, bem como o debate sobre as relações sociais de sexo. A autora aprofunda a crítica ao conceito de gênero e reascende o debate feminista sobre seus limites e suas fragilidades.

No primeiro capítulo, a autora apresenta o caminho para o entendimento de que a relação de classe é, também, política, “[...] para compreender as classes, é necessário apreender a dinâmica da luta de classes” (CISNE, 2014, p. 23). Ou seja, o entendimento de como as particularidades e diferenças que compõem os sujeitos são apropriadas pelo capital para gerar lucro. Dessa forma, a autora traz à luz a importante compreensão da heterogeneidade da classe trabalhadora, “[...] se considerarmos que são pessoas que corporificam a classe, não podemos negar a existência de componentes como sexo e ‘raça’/etnia nas relações de classe” (CISNE, 2014, p. 23).

A formação da consciência de classe na sociedade capitalista é dificultada pelas relações de alienação que a permeiam, bem como pela ideologia dominante a ela associada, que levam muitos indivíduos sociais a naturalizarem e até mesmo a reproduzirem relações de dominação. Assim, ao contrário de se rebelarem contra

uma ordem que os domina, adéquam-se e, muitas vezes, modelam-se sob essa dominação. Felizmente, alguns, também, no processo de formação da consciência e da luta de classes, rebelam-se contra essa ordem, ainda que esse não seja um processo hegemônico. (...) as mulheres também são marcadas pela força da ideologia de uma suposta natureza feminina, que as institui como apolíticas, passivas e submissas (CISNE, 2014, p.15)

A autora também aborda a dimensão teórico-política do feminismo como uma contribuição indispensável ao socialismo. Explica que o uso de relações sociais de sexo, de classe e de raça/etnia deixam explícitas as contradições e conflitos entre grupos/classes de interesses antagônicos. Ao tratarmos de relações sociais de sexo, tratamos de relações mais amplas que não se limitam apenas às dimensões pessoais e individuais, mas de relações que são diretamente associadas às determinações macroestruturais.

Ainda no capítulo dois, a instituição família aparece como um conceito-chave para compreendermos “[...] o histórico de exploração e de opressão das mulheres” (CISNE, 2014, p. 81). Nela, encontramos o reforço da divisão sexual do trabalho, que penaliza as mulheres, responsabiliza-as pelo cuidado com os demais membros da estrutura familiar, o cuidado esse, que oculta o trabalho doméstico não remunerado e a reprodução social das desigualdades sociais imposta ao feminino. Na família, a mulher tem seu trabalho produtivo e reprodutivo apropriado (explorado); longe de ser uma instituição isenta das determinações do sistema capitalista-patriarcal, a família se configura como lócus de produção e reprodução das opressões e de base para a perpetuação da engrenagem do capital.

Diante do que foi discutido até aqui, vemos que a emancipação feminina não se efetiva nos marcos do capitalismo, e que, para sua concretização, é preciso a superação da lógica societária pautada na opressão e na exploração.

O sentido de uma luta revolucionária, portanto, deve estar atento para a desalienação das relações sociais ao passo que luta pelo humano e sua humanização. Logo, a luta pelo fim das relações que tornam a mulher objeto de exploração, inclusive sexual, enfim, a luta pela emancipação das mulheres está associada à luta pela emancipação humana (CISNE, 2014, p. 115).

Safiotti (1969) atenta para esse mesmo ponto, trazendo que o modo de produção capitalista alija força de trabalho do mercado, especialmente a feminina. Os caracteres de raça e de sexo operam “como marcas sociais que permitem hierarquizar, segundo uma escala de valores, os membros de uma sociedade historicamente dada” (p. 30). Isto não significa que esses caracteres contêm em si mesmos a explicação da totalidade ou das determinações de um sistema; são subalternos, e, como tais, “operam segundo as necessidades e conveniências do sistema produtivo de bens e serviços, assumindo diferentes feições de acordo com a fase de

desenvolvimento do tipo estrutural da sociedade” (SAFFIOTI, 1969, p. 30).

A apropriação privada dos meios de produção e do produto do trabalho, presente nas formações sociais mais antigas, chega ao seu ponto máximo no modo de produção capitalista. Os modos de produção anteriores, integrados à sociedade burguesa, perdem sua identidade originária, mas sem deixar de existir. O modo de produção capitalista, conforme apontado por Saffioti (1976), pode ser

entendido como a combinação histórica específica que resulta da autonomização relativa do processo econômico, inaugurando formas inéditas de relações de produção nas quais se acham incorporadas e redefinidas as antigas formas de relação de produção (p. 2).

Na formação social capitalista, os modos de produção anteriores coexistem, mas não como um modo de produção propriamente dito. O que permanece “são certas formas de organização do trabalho, previamente integradas em outros modos de produção” (*ibidem*, p.3).

O modo de produção capitalista coloca a mulher em dupla desvantagem, primeiramente no âmbito superestrutural, no qual se reproduz uma subvalorização das capacidades femininas; e, em segundo lugar, no plano estrutural, ao inserir a mulher de forma periférica ou marginal no sistema de produção. O sexo, fonte de inferiorização social feminina, interfere positivamente para a reprodução da sociedade capitalista. Para Saffiotti, a “elaboração social do fator natural sexo, enquanto determinação comum que é, assume, na nova sociedade, uma feição inédita e determinada pelo sistema de produção social” (1969, p.35). O capitalismo, portanto, coloca fortes obstáculos à realização plena da mulher.

5.3 O CONCEITO DE TRABALHO E A PRESENÇA DAS MULHERES NO ESPAÇO PÚBLICO

Para compreendermos o trabalho dos homens e, principalmente, das mulheres, Hirata (2007) nos diz que é preciso elaborar um novo conceito que inclua a concepção de gênero e de trabalho doméstico. A partir dos anos 1970, a sociedade mundial apresentou diversas transformações nas relações de trabalho e nos processos produtivos, e essas mudanças estavam vinculadas às grandes alterações no padrão de industrialização fordista, nos países centrais. As mudanças foram decorrentes da substituição do modelo de produção taylorista/fordista por outros modelos, agrupados sob a denominação pós-fordismo. As

respostas dadas pelo capital diante da crise foram o neoliberalismo e a reestruturação produtiva, acarretando profundas mutações para o trabalho, tais como o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, dentre outros. No Brasil, as mudanças se intensificaram a partir dos anos 1990, com a adoção do receituário neoliberal. Os efeitos da crise tiveram impacto muito forte no conteúdo social e espacial das áreas urbanas, nos processos de produção, reprodução e gestão da força de trabalho. A queda do emprego formal, a redução dos salários e a precarização das relações de trabalho são alguns dos problemas que se acentuaram nas regiões metropolitanas.

A jornada de trabalho de oito horas diária (conquista do movimento sindical brasileiro) deu lugar a outras formas de organização do tempo de trabalho, que permitiram a sua intensificação, ajustando o mesmo ao cumprimento das demandas e não às do trabalhador, à sua saúde e ao seu repouso semanal. Além disso, a organização do trabalho passou a ser em equipe, e as funções de cada trabalhador flexibilizavam-se, com o intuito de intensificar seu rendimento na fábrica.

Foi nesse cenário que as mulheres passaram a ter maior presença no mercado de trabalho, bem como nos bancos escolares. A sua reinserção influenciou a busca pela elevação de escolaridade, o que ajuda a compreender o predomínio feminino nos cursos de Proeja.

A categoria trabalho e as relações de gênero têm sido temas de análises e reflexões no campo das Ciências Humanas e Sociais nas últimas décadas (Camargo, 2007; Pires, 2005; FERREIRA, 2017; Prata, 2013; Scherer, 2008) e tem ganhado *corpus* teórico de suma relevância para a compreensão das determinações societárias frente aos desdobramentos da questão social⁹. Como uma categoria que define a humanidade do ser humano, o trabalho é um dos eixos da antropologia que permite compreender as mulheres em sua dimensão histórica, como um ser humano. Marx (1999) pressupõe o trabalho como categoria ontológica fundamental da existência humana, ou seja, o homem é o único ser dotado de inteligência e racionalidade na intencionalidade do seu pensamento conceitual, é indivíduo atuante, capaz de transformar o meio em que vive e, desse modo, desempenhar o ato de trabalhar. Para o autor, esse processo é definido sob o seguinte pensamento:

⁹ A questão social é resultante das relações antagônicas entre capital e trabalho que se desdobram na primeira metade do século XIX e passa a exigir dos trabalhadores mecanismos de organização, mobilização e pressão frente aos setores dominantes mediante a perversidade da lógica capitalista que se consolidava. Tais manifestações se consistiam na luta e reivindicação por direitos, além de alertar a sociedade da época para as condições de pauperismo que grande parte daqueles que vendiam sua força de trabalho em troca de salário estavam submetidos. A emergência da questão social foi o que deu base para o surgimento do Serviço Social, sendo considerada objeto por excelência de investigação e intervenção da profissão

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1999, p. 288)

O trabalho é um dos conteúdos essenciais da humanidade do ser humano e um dos espaços vitais diferenciados por gênero, a partir de características sexuais; é por meio dele que o ser humano existe. Entretanto, o mais importante está no fato de homens e mulheres se definirem decisivamente frente ao trabalho. Além disso, as formas históricas de masculinidade e de feminilidade são constituídas em termos de trabalho.

O conceito de trabalho e de relações de classe e de gênero foi tratado por meio da articulação das esferas da produção e reprodução. O trabalho assalariado e a família visam a colocar em evidência os elementos subjetivos, as representações dos trabalhadores e, em especial, das trabalhadoras que participam da construção do mundo, muitas vezes completamente diferentes das ideias daqueles que estão no poder.

Marcela Lagarde, autora da tese de doutorado intitulada *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*, defendida em 1988, chama de cativo a expressão político-cultural da condição histórica de gênero da mulher, visto que cada uma já nasce cativa. O trabalho foi uma das principais categorias utilizadas em sua investigação sobre as mulheres mexicanas. Partindo das contribuições marxistas, levantou o seguinte questionamento: a divisão do trabalho é natural ou historicamente constituída? A ideia de que homens e mulheres pertencentes às mais diversas sociedades se dediquem a diferentes atividades tem sido compreendida como inerente à diferenciação sexual. Essa compreensão tem sido relacionada com especificidades físicas, intelectuais, emocionais, de acordo com cada sexo. Lagarde afirma que o trabalho define a relação dos seres humanos com a natureza em dois sentidos: primeiro, eles se apropriam da natureza mediante o trabalho, visando humanizá-lo, para, em seguida, colocarem em ação a natureza historicizada em seus corpos.

Apesar de todas as conquistas, a vida da mulher contemporânea acontece em condições históricas de hegemonia patriarcal. O modo de viver dos homens, de perceber suas identidades, e os eventos que caracterizam o mundo hoje tem, ainda, uma marca patriarcal óbvia, de forma que o cativo está em vigor como um esforço para teorizar e abordar a opressão das mulheres que são mães, freiras, prostitutas, prisioneiras e loucas.

Nesse processo de caracterização da opressão no qual as mulheres vivem e naturalizam, a autora afirma que não existe um único processo de opressão, mas vários.

Destaca que todas as mulheres sofrem um processo de dupla opressão pelo capital perante os homens e perante o conjunto da sociedade e do Estado, que as colocam em uma posição de subordinação, discriminação e dependência, traduzindo-as na constituição de produtoras subordinadas ao capital e sujeitas ao poder patriarcal, por meio da dominação masculina. Lagarde (2005, p. 10) afirma: “[...] descobrir nossos cativos é o primeiro passo para abandoná-los”. As madrepósas, as monjas, as putas, as presas e as loucas, todas estão cativas de uma condição: ser de alguém e para os outros. A madrepósa (mãe e esposa) é aquela que Lagarde apresenta ser a mais comum de todas e aquela que é aceita e autorizada a circular no mundo público sem maiores problemas.

A autora demonstra como se desenvolve o processo de dupla opressão em algumas categorias de mulheres trabalhadoras, especificamente o que denomina de produtoras diretas, que são as que trabalham na agricultura, no artesanato, nas atividades domésticas e, inclusive, na comercialização de alguns produtos; as assalariadas. Além disso, também demonstra como as mulheres participam das relações de produção e de reprodução social e cultural da humanidade, reproduzindo relações sociais, políticas, institucionais, além de espaços materiais e culturais de vida. Dessa forma, a mulher gesta os seres humanos e cria condições essenciais para a vida humana através do cotidiano, tanto de forma física, econômica, ideológica, afetiva, erótica, como política.

A autora analisa o mundo simbólico, os mitos, as crenças, e as ideologias patriarcais que tornam muitas mulheres não só cativas, mas também cativadas. Estuda os espaços em que essas relações de poder ocorrem e o que acontece com mulheres oprimidas. O título de sua obra nasce dos espaços de cativeiro que ela estudou, a partir de uma metodologia antropológica, que ela chamou de "corpo a corpo", observando e analisando a realidade das mulheres e de seus parceiros. Para isso, ela se inseriu em famílias, em conventos, em prisões, em bordéis e em hospitais para doenças mentais; entrevistou maridos, padres, médicos e carcereiros. Cativas, as mulheres ficam subordinadas, dependentes, e encaram a inferiorização como algo prescrito para elas. Pensar sobre os cativos existentes é possibilitar construir um novo paradigma que se abre via cultura, via teoria e práticas na intenção de superar os cativos vividos pelas mulheres. Dessa forma, são construídos socialmente os atributos da feminilidade. Lagarde esclarece esse aspecto dizendo que,

Conformadas como parte de los otros, las mujeres buscan ligarse a algo em fusión perpetua. De esta manera el impulso que mueve a La existencia y que da sentido a La vida de las mujeres es La realización de La dependencia: establecer vínculos con los otros, lograr su reconocimiento y symbiotizarnos. Estos procesos confluyen en una

enorme garantía patriarcal: la sociedad dispone de las mujeres cautivas para adorar y cuidar a los otros, trabajar invisiblemente, purificar y reiterar el mundo, y para que lo hagan de manera compulsiva: por deseo propio. (Lagarde, 2005, p. 17).

Esse conjunto de fenômenos opressivos que a autora elenca (expropriação, subordinação, inferiorização e dependência) definem a sexualidade, as atividades, o trabalho, as relações sociais, as formas de participação no mundo e a cultura das mulheres. Sendo assim, os limites e as possibilidades de vida das mulheres são reduzidos aos cativeiros, os quais têm suas normas, instituições, modos de vida e cultura.

Outro aspecto abordado por Lagarde diz respeito ao "destino" das mulheres. O destino, a meta e a realização de uma mulher, são, aparentemente, ser mãe e esposa, e não separadamente, mas, ao mesmo tempo. É assim que a autora constrói o termo "madreposa", sendo esse, no imaginário coletivo patriarcal, o único caminho da felicidade; a maternidade deve ser a todo custo, em detrimento da saúde, do desenvolvimento pessoal e, inclusive, profissional. A maternidade das mulheres não é apenas para aquela que tem filhos, mas também para aquela que não os têm, uma vez que o cuidado é trabalho das mulheres. Ao trabalho materno, acrescenta-se o doméstico, o que pode ser feito fora de casa (remunerado) e também o político. Toda essa maternidade é sempre acompanhada do desejo de ser amada, do desejo de ser sujeito e de deixar de ser um objeto. Esse ponto, diz Lagarde, é comum entre todas as mulheres que formaram a amostra de sua análise. Explica que o poder privado acontece nas instituições domésticas e é reproduzido pelas próprias "protagonistas". A ideologia amorosa (do amor "incondicional"/servidão voluntária) consagra o ser para os outros inculcado às mulheres. Dessa forma,

"Por el amor las mujeres disponen su vida para los otros. El amor de la mujer es otorgado en exclusiva a los miembros del grupo doméstico; si éste se reduce, se reducen las posibilidades amorosas de las mujeres. La mujer no es solo monógama sino monoamorosa y debe ser monomadre. Para la mujer amor es renuncia y entrega, tiene significado casi exclusivo de ser-de-otros; para el hombre por el contrario, es posesión y uso de otros (otras). La vida de la mujer está organizada en torno a la vivencia de una sexualidad destinada para. Como ciudadana o como fiel, como hija o como esposa, como madre e como prostituta, el poder atraviesa el cuerpo de la mujer. En el lenguaje laico y estatal se controla su fecundidad, su fertilidad es un asunto de política demográfica; en el lenguaje doméstico del amor y del poder se hace referencia a la fidelidad, a la castidad, la virginidad, o a la permanente disposición a la maternidad o al placer del otro "(Lagarde, 2005, p. 161-162).

De forma histórica, a sociedade é dividida entre esfera pública e privada. Os homens "pertenciam" à esfera pública, pois desempenhavam de forma predominante o papel de provedor da família, e as mulheres "pertenciam" à esfera privada, uma vez que o cuidado do lar (trabalho doméstico) funcionava como atividade de contrapartida, dado o sustento

financeiro do marido. Nessa dicotomia entre o público e o privado, se consubstanciou a divisão sexual do trabalho, na qual os homens seriam os provedores e as mulheres, as cuidadoras. Assim, durante boa parte da história, as atribuições sociais, ao mesmo tempo que limitavam as mulheres a permanecerem no espaço privado, delegavam aos homens, como “destino natural”, o espaço público. Com as transformações no cenário socioeconômico, com as revoluções culturais e a força do movimento feminista no século XX, novas configurações sociais foram surgindo, fragilizando de modo conjunto a dicotomia entre público e privado e o modelo homem provedor e mulher cuidadora. Portanto, são as representações do que é masculino e do que é feminino que fundamentaram a divisão sexual do trabalho, e que contribuíram para esse processo de construção de identidades e papéis (SILVA, 2005). Mesmo com as transformações do mundo contemporâneo, a divisão sexual do trabalho se recria, visto que, mesmo atualmente, cabe à mulher a responsabilidade das atividades reprodutivas, e ao homem, a função de provedor do lar, do trabalho produtivo.

Hirata (2002) e Kergoat (1996) buscam desmistificar essa questão promovendo um novo olhar a esse respeito. Para as autoras, a compreensão do conceito de trabalho deve ser ampliada, incluindo, nele, o doméstico, o informal e o não remunerado, o que torna visível muitas atividades realizadas por mulheres e chama a atenção para a dimensão sexuada do trabalho, a qual é delimitada social e historicamente. As autoras destacam que, ao se falar em gênero/relações sociais de sexo, o conceito de divisão sexual do trabalho vem a tona, pois é a partir dessa divisão que se visualiza o poder que os homens exercem sobre as mulheres. Mencionam que as relações sociais de sexo, como categoria social, cultural e histórica, inscrita em formas de poder, que estabelece papéis diferenciados e hierarquizados entre homens e mulheres, antecede a divisão sexual do trabalho e, conforme Souza-Lobo (1991), tal divisão se manifesta não somente na separação de afazeres e tarefas, mas também resulta em desigualdade no espaço do trabalho.

Kergoat (1989) também adverte que a divisão sexual do trabalho é consequência de relações socialmente construídas na história, estabelecendo valor e hierarquia conforme as diferentes sociedades e momentos históricos. A autora aponta que a divisão sexual do trabalho é um fenômeno presente em todas as culturas e sociedades - sua organização varia no tempo e no espaço e não consiste em única forma de divisão do trabalho.

Em virtude disso, é que se faz necessário considerar as categorias “divisão sexual do trabalho” e “relações sociais de gênero” como indissociáveis: “A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo” (KERGOAT,

2000, p.01). A expressão “relação social” indica a existência de uma contradição, um combate pelo poder e oposição. (HIRATA e KERGOAT, 1998)

Esquemáticamente falando, a acumulação de capital (supondo-se que a mais-valia apropriada pelo capitalista seja investida na empresa) varia em razão inversa do capital variável desembolsado, o que significa que o lucro (expressão empírica da mais-valia) é tanto maior quanto menor for o número de trabalhadores assalariados da empresa ou quanto menores forme os salários a eles pagos. A realização desta lei do modo capitalista de produção encontra na inferiorização social da mulher um elemento coadjutor de alta relevância. Quer através da marginalização da mulher das funções produtivas, quer por meio do emprego de sua força de trabalho, sempre foi possível alterar a composição orgânica do capital pela redução da parcela variável deste. (SAFFIOTI, 1979, p.40)

A divisão sexual do trabalho tem dois enfoques, o primeiro consiste na segregação entre o que é considerado trabalho feminino e o que é considerado trabalho masculino. O segundo diz respeito à hierarquização em que o trabalho masculino é colocado acima do trabalho feminino, pois foi ao longo da história carregado pela carga simbólica do determinismo biológico (Kergoat, 2000). Ainda hoje as mulheres sofrem com essa carga simbólica e pelo preconceito da sociedade patriarcal, burguesa e capitalista, que continua explorando ao máximo o trabalho feminino em jornadas múltiplas e salários menores. A explicação para a evidente desvalorização dos papéis que as mulheres exercem na sociedade e, conseqüentemente, no mercado de trabalho, encontra-se nos próprios princípios que norteiam a divisão sexual do trabalho, isto é, a ideia de que existem ocupações que são masculinas e outras que são femininas. Por conseguinte, não é demais reforçar a compreensão de que a divisão sexual do trabalho requer a utilização de outras dimensões explicativas, como, por exemplo, “a atribuição diferenciada das tarefas domésticas, ou mais, as relações de poder entre os sexos não só no trabalho, como também na família e na sociedade” (HIRATA, 1998, p. 15).

Essa forma particular da divisão social do trabalho (divisão sexual do trabalho) tem dois princípios organizadores: o princípio da separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulher) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. (HIRATA; KERGOAT, 2007, p.599).

Foi a lógica de hierarquização segundo o sexo que permitiu que o trabalho desempenhado na esfera doméstica não fosse reconhecido. Da mesma forma, as mulheres continuaram responsáveis por atribuições entendidas como extensão das atividades domésticas, e essas, por sua vez, não são valorizadas, em detrimento dos homens que “se apropriam das funções com maior valor social adicionado.” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p.599). Esse tem sido outro importante conceito para a compreensão do processo de

constituição das práticas sociais permeadas pelas construções dos gêneros a partir de uma base material. A divisão sexual do trabalho assume formas conjunturais e históricas, e se constrói como prática social, ora conservando tradições que ordenam tarefas masculinas e tarefas femininas na indústria, ora criando modalidades da divisão sexual das tarefas.

Saffioti (1979) destaca 150 questões ligadas à reprodução e ao papel desempenhado pelas mulheres na estrutura familiar. Ela traz argumentos para justificar a preferência pela mão de obra masculina, sob alegação de que empregar mulheres seria mais oneroso ao empregador, por diferentes fatores: pela possibilidade de gravidez – acarretando um período de licença remunerada como garantia dos primeiros cuidados do recém nascido; e pela maior incidência de absenteísmo, em comparação aos homens, o que tem relação com o papel atribuído às mulheres no grupo familiar, pois essas assumem sozinhas o cuidado dos familiares em caso de adoecimento.

Historicamente, em especial na sociedade capitalista, se reforça a manutenção da responsabilidade das mulheres pelos cuidados com a casa e com a família, independentemente de sua idade, condição de ocupação e nível de renda. O trabalho doméstico, ainda hoje, recai sobre as mulheres com um discurso que dá “naturalidade feminina” para tudo que está voltado na questão dos cuidados. Essa atribuição social do cuidado ao feminino, primeiramente, limitou a vida das mulheres ao espaço privado, e, posteriormente, com as transformações socioeconômicas e a busca de independência feminina, marcou desvantagens em relação aos homens na atuação econômica e social.

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

Para Antunes (1999, p. 2007), a classe trabalhadora de hoje é complexa, fragmentada e heterogênea, compreendendo a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho em forma de assalariamento para sobreviver, sendo despossuídos dos meios de produção. Essa classe trabalhadora é constituída de homens, mulheres, jovens, idosos, brancos, negros, imigrantes, trabalhadores rurais, urbanos, parciais, informais e os próprios desempregados.

Embora estejamos em um período histórico, em que vigora a crise de emprego, visualizamos de forma cada vez mais frequente a participação das mulheres nos trabalhos dentro e fora dos lares. Isso porque as condições diferenciadas de gênero foram apropriadas

pelo mercado de trabalho e a posição das mulheres na economia foi alterada no capitalismo contemporâneo. Todavia, conforme aponta Hirata (2004), esse cenário só foi possível, porque novas desigualdades foram reinventadas no capitalismo contemporâneo, sendo as mulheres as que sofrem mais com o desemprego, a pobreza e a precariedade.

Nessa perspectiva, o acesso ao trabalho remunerado não representa, em si, a emancipação das mulheres e, conseqüentemente, a ruptura de relações de desigualdade e dependência que atingem as mesmas. A conquista do direito ao trabalho articula-se a outros direitos, dentre eles à elevação de escolaridade, pois essa permitirá o acesso a ocupações com maiores remunerações e melhores condições de trabalho.

O trabalho constitui-se, então, no principal meio de exploração, expropriação e alienação de quem o desenvolve. Os/as trabalhadores/as são reconhecidos/as como mercadoria, instrumentos para criação de riquezas e acumulação de capital. Tal categoria de estudo (o trabalho) se torna de extrema importância nesta pesquisa, visto que o público da educação de profissional de jovens e adultos é, em grande maioria, de trabalhadoras em busca de aperfeiçoamento/qualificação com vias a melhores/mais dignas condições de trabalho.

5.4 O DEBATE SOBRE GÊNERO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES

As desigualdades entre mulheres e homens vêm sendo construídas, em nossa sociedade, ao longo da história, e devem ser transformadas por meio de políticas públicas. Para que isso aconteça, é fundamental saber identificar essas desigualdades, rompendo com sua aparência “natural”, ou seja, deixando de encará-las como algo que faz parte do funcionamento da sociedade e da vida privada, construindo, portanto, estratégias de ação (políticas públicas) para sua transformação. Vale destacar que as políticas públicas (sociais, ambientais, econômicas, de desenvolvimento, entre outras) abrangem o conjunto das ações desenvolvidas no âmbito da administração pública, são direcionadas para a população e podem ser definidas como diretrizes e princípios norteadores de ação do poder público.

Políticas públicas visam responder a demandas, principalmente dos grupos sociais excluídos, setores marginalizados, esferas pouco organizadas e segmentos mais vulneráveis, nos quais se encontram as mulheres, e, no geral, visam ampliar e efetivar direitos de cidadania. Se constituem em uma das formas de interação e de diálogo entre o Estado e a

sociedade civil, por meio da transformação de diretrizes e princípios norteadores em ações, regras e procedimentos que (re)constroem a realidade. Sua articulação com a perspectiva de gênero é recente (BANDEIRA; ALMEIDA, 2004). Historicamente, tais políticas eram desenhadas e aplicadas por grupos que dominavam a sociedade – a elite política geralmente composta por homens brancos, heteronormativos, com alta escolaridade, concentração de renda e de forte inserção social. As mulheres não estavam presentes na política, nem na tomada de decisões, tampouco como suas destinatárias específicas.

O fortalecimento do movimento feminista ocorreu no Brasil a partir dos anos 1970. Menos de uma década depois, se consolidou em um forte movimento, cujos reflexos, de imediato, se fizeram presentes na tentativa de incorporação da perspectiva de gênero nas políticas públicas e nos programas governamentais, com o intuito de estabelecer pautas políticas específicas e/ou direcionadas às mulheres (FARAH, 2004; BANDEIRA, 2010, SOARES, 2003; GODINHO, 2007). Sem dúvida, foram e ainda são muitos os desafios para alcançá-las.

Políticas públicas com recorte de gênero são as que reconhecem a diferença de gênero e, com base nesse reconhecimento, implementam ações diferenciadas dirigidas às mulheres (FARAH, 2004; SILVEIRA, 2003). No âmbito do executivo federal, eram efetivadas pela Secretaria de Políticas para as Mulheres e resultam do processo de mobilização das próprias mulheres, por meio de suas organizações, cujos resultados são as conferências em suas diversas instâncias municipais, estaduais e nacional.

No executivo federal, as políticas públicas passam a ser orientadas pelo Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), desdobradas pelos organismos governamentais de políticas para as mulheres – estaduais e municipais. Esses devem enfatizar os sujeitos femininos, que, dentro e fora do Estado, são capazes de impulsionar as políticas de igualdade, influenciando e contribuindo com a agenda das políticas nacionais. Ou seja, aponta-se para a questão que evidencia a importância do ativismo político das mulheres organizadas para assegurar políticas públicas de “gênero”, sem desconsiderar as fragilidades decorrentes da ausência de uma articulação nacional mais eficiente, tal como seria um sistema de políticas públicas para as mulheres.

É importante ressaltar a persistência da reprodução dos papéis tradicionais da mulher, dentro do espaço doméstico, que estruturam a divisão sexual do trabalho, centrados no desempenho das esposas, mães, na área da reprodução social e dos cuidados. Isto é, a mulher fica voltada à esfera doméstica, que pouco contribui para a conquista da sua autonomia, e,

portanto, é de suma importância a criação de novas estratégias e formas de articulação entre a vida familiar e a vida pública, a fim de romper com a tradicional divisão sexual do trabalho. A rígida divisão de papéis femininos e masculinos ainda vigentes, e que é deslocada para o espaço público, coloca-se no senso comum como modelo de família “normal” e “heteronormativa”: os homens são vistos como provedores e as mulheres, como responsáveis pela esfera doméstica. Essa composição familiar tradicional e conservadora “representada” ainda permanece, mas passou a conviver com outras realidades, tanto no que diz respeito aos múltiplos arranjos familiares existentes, quanto no que concerne à manutenção econômica, sobretudo das famílias monoparentais, em que as mulheres são responsáveis.

A perspectiva de gênero surge a partir dos debates sobre os paradigmas histórico-críticos e culturais do feminismo e parte de uma concepção crítica em relação a uma visão androcêntrica da humanidade, a qual excluiu as mulheres dos espaços socioeconômicos e políticos. Para Lagarde (1996), a perspectiva de gênero possibilita às mulheres a capacidade de propiciar protagonismo e autonomia, uma vez que elas mesmas têm sugerido uma multiplicidade de propostas, programas e ações alternativas para os problemas sociais contemporâneos, derivados das opressões de gênero e de suas disparidades e iniquidades, como: a injustiça, as violências, a pobreza, a ignorância e a insalubridade. Mas precisamos estar atentos, políticas públicas para mulheres são diferentes de políticas de gênero. Segundo 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 [...]. (p.47)

Assim, as políticas para mulheres, apesar de se direcionarem especialmente para elas, continuam a perpetuar o seu papel na reprodução social, já que enfatizam-no na educação dos filhos, nos cuidados domésticos, com a higiene e saúde, com a alimentação, enfim, com a convivência familiar e a reprodução social para manutenção do sistema capitalista vigente. Já as políticas públicas de gênero, ao incorporarem esse conceito e discutirem suas implicações na promoção de políticas públicas, trazem para o campo que situa a realidade de intervenção tanto os conflitos que perpassam as relações sociais entre homens e mulheres quanto as desigualdades produzidas e reproduzidas culturalmente entre os mesmos. Nas palavras de

Bandeira (2005, p.48), “envolvem não só a diferenciação dos processos de socialização entre o feminino e o masculino, mas também a natureza dos conflitos e das negociações que são produzidos nas relações interpessoais [...]”, mas também a subjetividade feminina, que é um dos componentes da condição de sujeito, ou seja, da sua identidade. Dessa forma, apesar de as políticas específicas para mulheres não excluïrem as políticas de gênero, elas atuam de maneira mais pontual, geralmente não instalando a possibilidade de transformação das visões tradicionais sobre o papel feminino.

As políticas de gênero, ao atuarem com mulheres e homens, reconhecem a relação diferença/igualdade, e acabam por desenvolver ações na perspectiva do empoderamento das mulheres, o que, por sua vez, pode desencadear na sociedade processos para atingir a equidade de gênero. A igualdade se entende não só por meio da distribuição de bens, dos direitos e das obrigações, mas também a partir da participação dos sujeitos sociais na determinação das regras que normalizam a sociedade.

O papel do Estado é determinante na construção da igualdade, não só na regulação das leis que coïbem a discriminação, mas também como agente de mudanças culturais e das condições de vida das mulheres, na proposição de políticas que incorporem as dimensões de gênero e raça. Os movimentos de mulheres têm mostrado a necessidade de construir uma nova ordem nessas relações, como parte substantiva de uma ordem social, mais plural e democrática; uma ordem que não se sustente na subordinação e na dependência das mulheres, mas na igualdade e, conseqüentemente, em relações sociais mais justas, mais democráticas e mais plurais.

A constituição das mulheres como sujeitos políticos se deu inicialmente por meio de sua mobilização em torno da luta pela redemocratização e pelas questões ligadas à esfera da reprodução, que atingem as trabalhadoras (urbanas e rurais) pobres em seu conjunto (moradia, saneamento básico, transporte, custo de vida). As políticas voltadas à equidade devem enfrentar os eixos centrais que constroem a desigualdade cotidianamente, ou seja, a falta de autonomia pessoal e econômica, a desigualdade na divisão sexual do trabalho, na família, a autonomia do corpo, a sexualidade, o racismo e os preconceitos, rompendo com o silêncio e a invisibilidade das vozes das mulheres. Hirata (2002) aponta que as mudanças na vida das mulheres fizeram fronteiras entre o masculino e o feminino se deslocarem; as mulheres assumiram outros papéis, entretanto, as barreiras continuam presentes.

A agenda brasileira relacionada às políticas de gênero tem por base a plataforma de ação definida na Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Beijing, em 1995, e a

trajetória do movimento de mulheres no Brasil. Nessa agenda, incluem-se diversas diretrizes no campo das políticas públicas, tais como a criação de programas que atendam mulheres vítimas de violência doméstica e sexual, além de atenção integral (jurídica, psicológica e médica) e criação de abrigos; a implantação efetiva do Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PAISM); o reconhecimento de direitos de meninas e adolescentes; o apoio a projetos produtivos voltados à capacitação e organização das mulheres, à criação de empregos permanentes para o segmento feminino da população e ao incremento da renda familiar; a reformulação de livros didáticos e de programas, de forma a eliminar referência discriminatória à mulher e a aumentar a consciência acerca dos direitos das mulheres; a garantia de direitos trabalhistas e combate à discriminação; o reconhecimento do valor do trabalho não-remunerado e a minimização de sua carga sobre a mulher; a abertura de espaços de decisão à participação das mulheres, de modo a garantir que estas interfiram de maneira ativa na formulação e na implementação de políticas públicas; a criação de condições de autonomia para as mulheres, envolvendo, portanto, mudanças nas relações de poder nos diversos espaços em que estão inseridas.

Conforme destaca Costa et al (2005), a ideia de que a maioria dos indivíduos situados na extrema-pobreza, ou na pobreza, são do sexo feminino é defendida e discutida por significantes instituições internacionais, como é o caso do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que, em 1995, via Relatório de Desenvolvimento Humano, apontava que 70% da população pobre do mundo eram mulheres. Destaca-se a pobreza como fenômeno multidimensional, fundado em um conjunto de fatores provenientes do não acesso à saúde, à educação, ao lazer, à habitação, ao trabalho, à infraestrutura social, à alimentação, entre outros elementos que fazem parte dos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, mas que ainda não são acessíveis a todos (SILVA, 2010).

O Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAN), publicado em 2014, traz dados importantes, que podem ajudar a pensar o fenômeno da feminização brasileira, no que tange à mudança na organização familiar. De acordo com o relatório, há um crescimento no número de arranjos familiares compostos por mulheres com filhas/os e sem marido, sendo que cerca de 42,7% das famílias são por elas chefiadas. Outro dado importante aponta que, em 2012, mais de 51% da população brasileira era do sexo feminino. Esse elevado percentual pode ser explicado pelo aumento da expectativa de vida das mulheres, além de servir como justificativa para o fenômeno da feminização da pobreza, principalmente quando se analisa a população idosa.

O Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, de 1996, já destacava a feminização da pobreza no país, chamando a atenção para a disparidade salarial (as trabalhadoras ganhavam salários, em média, 37% menor que os homens em 1990) e para a situação particularmente vulnerável das mulheres chefes de família. Em 1989, as famílias chefiadas por mulheres com filhos menores de 14 anos correspondiam a 58% e possuíam rendimento mensal de até meio salário-mínimo per capita (BRASIL, 1996, p. 20-24). Em 1994, o desemprego masculino era de 6,7% contra um percentual feminino de 13,9% (FALÚ; RAINERO, 1998, p. 6). Acrescenta-se a isso que parte significativa das mulheres que ingressavam no mercado de trabalho seguiam para o setor informal, no qual elas não tinham acesso a garantias trabalhistas e à previdência social. Com base na noção de feminização da pobreza, organizações como o Banco Mundial recomendavam a focalização de políticas de combate à miséria.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo IBGE, intitulada *Estatísticas de Gênero*, que levou em conta os dados do Censo Demográfico de 2010 em relação ao de 2000, percebemos que o nível de escolaridade das mulheres aumentou em relação ao dos homens na última década. A pesquisa demonstrou que, no ensino médio, ocorreu um aumento da frequência escolar feminina de 9,8% em relação à masculina no período, sendo que a taxa feminina foi de 52,2% enquanto que a taxa masculina foi de 42,4%. A pesquisa também evidenciou um contingente maior de mulheres entre os universitários de 18 a 24 anos de idade, em 2010, sendo que elas representam um percentual de 57,1% do total de estudantes na faixa etária. Portanto, o nível educacional das mulheres a partir dos 25 anos ou mais é maior que dos homens.

Comparando os índices trazidos no Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, de 2016, podemos perceber que a realidade não mudou muito nos últimos 20 anos. No Brasil, o índice de desenvolvimento humano (IDH) dos homens ficou em 0,751, enquanto o das mulheres ficou em 0,754, o que reflete melhor desempenho educacional e longevidade do segundo grupo. No entanto, apesar do maior nível educacional das mulheres, os homens ainda têm um indicador de renda significativamente mais alto (66,2%). Já o Índice de Desigualdade de Gênero, por sua vez, avaliou as desigualdades em três dimensões: saúde reprodutiva, empoderamento e atividade econômica. Nesse indicador, o Brasil está na metade mais mal avaliada de 159 países; com valor de 0,414, ocupa a 92ª posição.

Todo esse histórico de desigualdade laboral, que teve sua origem no processo de formação da própria família, com a forma desigual de tratar homens (trabalho de produção) e

mulheres (trabalho de reprodução), estendeu-se para a esfera pública e atingiu o mundo do trabalho, perdurando até os dias atuais. Refletiu-se, principalmente, nos salários das mulheres, nas oportunidades de ascensão profissional e em outras formas de discriminação sofridas constantemente. Todavia, em que pese o nível de escolaridade feminina ter aumentado nos últimos anos, conforme demonstram as pesquisas elaboradas pelo IBGE, a condição das mulheres pouco se alterou em relação à ocupação de postos de trabalho, à quantidade ou à qualidade, como o caso de acesso a cargos em níveis mais elevados, ou ainda melhorias na condição de emprego e renda.

Pensar em políticas feministas na atualidade requer um grande esforço de articulação entre duas grandes tendências dos movimentos sociais do século XX e suas diferentes concepções de justiça. Essas duas visões e práticas sociais continuam a ser pensadas de maneira separada e dividem os movimentos sociais contemporâneos. Embora essas políticas se apresentem como neutras em relação ao gênero, pesquisas mostram que são as mulheres os principais alvos dos novos arranjos laborais. A maior parte dos postos de trabalho reestruturados nas empresas são ocupados por mulheres e se caracterizam por oferecer menores salários, poucas perspectivas de carreira, baixos investimentos em treinamento profissional e alta rotatividade. Certamente, a flexibilização do emprego abriu novas oportunidades no mercado de trabalho para mulheres com filhos; entretanto, longe de promover a igualdade com os homens, tais inserções, mais precárias, contribuiram para perpetuar a identificação das trabalhadoras com a vida doméstica. Isso, por sua vez, afetou negativamente as possibilidades de conseguirem bons empregos.

As críticas à reestruturação produtiva em curso, vistas pela ótica de gênero, não podem se restringir a seus efeitos mais visíveis, como o desemprego, a precarização, a insegurança no trabalho ou a quebra da unidade das/os trabalhadoras/es. Para as mulheres, as novas políticas de gestão empresarial não as tornam apenas trabalhadoras precárias no universo da produção, mas afetam sua posição social mais ampla, uma vez que sua identidade doméstica se vê reforçada pelos novos arranjos produtivos.

A realidade tem mostrado que, se por um lado, cresce o número de domicílios nos quais a mulher tem papel fundamental na manutenção econômica, com ou sem a presença do marido/companheiro, por outro lado, ela ainda é, na maioria das casas, a responsável pela esfera doméstica. Essa situação se agrava entre os mais pobres, pela absoluta falta de acesso a formas de apoio, como creches, escolas em período integral, sistema de saúde de qualidade, moradias dignas e demais fatores que poderiam aliviar a sobrecarga de trabalho doméstico.

Mas é necessário distinguir entre o que são programas que têm por alvo preferencial as mulheres e o que são programas com perspectiva de gênero ou de enfrentamento das desigualdades de gênero.

Não é o fato de as mulheres serem centrais nesses programas que faz com que haja uma perspectiva de gênero ou enfoque de gênero. Perspectiva de gênero implica em ações que modifiquem as desigualdades de gênero. Implica em indicadores que demonstrem a ocorrência de transformações na divisão do trabalho doméstico; se as meninas na família deixaram de ser responsáveis pelo trabalho doméstico e cuidado dos irmãos menores; se a violência doméstica diminuiu; se elas possibilitaram o acesso ao trabalho não-precarizado; se promoveu a complementação da escolarização; se viabilizou um cuidado com a saúde sexual e reprodutiva; se contribuiu para sua autonomia e recuperação da auto-estima; se diminuiu o estresse e a depressão, entre outros indicadores. Nessa dimensão, propor políticas públicas de enfrentamento das desigualdades de gênero exige: atribuir um sentido emancipatório às mudanças; combater as desigualdades de gênero, pressupondo práticas de cidadania ativa; garantir que o Estado desenvolva políticas sociais que contemplem as dimensões distributivas e de reconhecimento/status que incidam efetivamente sobre esse conjunto de desigualdades de classe, gênero e raça/etnia.

5.5 A MULHER COMO SUJEITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS

O predomínio de mulheres nas turmas de Proeja não é uma particularidade do grupo deste estudo, mas, sim, uma característica comum à maioria dos cursos de Proeja do Rio Grande do Sul. Esse é, portanto, um dado que indica um fenômeno social em curso, o qual relacionamos à feminização do mundo do trabalho, que abordaremos mais adiante.

A história da mulher brasileira, como a de tantas no mundo, é marcada pela ordem patriarcal familiar, que, legitimada pela religião e pelo Estado, transmitiu o silenciamento do feminino em todas as esferas sociais. Desde menina, a mulher era ensinada a ser mãe e esposa; sua educação limitava-se a aprender tarefas domésticas sem qualquer participação na vida urbana. Sua circulação em espaços públicos só acontecia em ocasiões especiais e ligadas às atividades da igreja.

Por 327 anos, de 1500 a 1827, a educação brasileira era permitida somente a homens. Mulheres brancas, negras, indígenas, ricas ou pobres, de qualquer faixa etária, eram proibidas de estudar. Inicialmente, educação feminina no Brasil era realizada em casa e voltada especificamente para as atividades domésticas. Na visão de Constância Duarte (1999), o pensamento feminino passa por quatro fases distintas, com maior visibilidade nos seguintes anos: 1830, 1870, 1920 e 1970.

Na primeira onda, as mulheres brasileiras, em sua grande maioria, viviam enclausuradas em antigos preconceitos e imersas numa rígida privação cultural. O início do movimento por direitos não podia ser outro senão a luta pelo direito de ler e de escrever, reservado até aquele momento apenas aos homens. Foi só em 1827 que o ensino público e gratuito foi sancionado no país, e as mulheres adquiriram o direito à educação. Na perspectiva cristã da época, a instrução feminina era uma ameaça aos lares e às famílias. Segundo Novaes (1994, p. 22), “a Igreja Católica foi, até meados do Século XX, a principal responsável pela educação da mulher, pois as escolas protestantes eram em menor número”. Devido à forte influência religiosa na família brasileira, durante muito tempo, por meio de uma imposição cultural, a mulher acreditou que seu papel na sociedade era apenas a reprodução biológica, o cuidado com o lar e o marido.

A segunda onda se caracterizou, principalmente, pelo grande número de jornais e de revistas de cunho nitidamente feminista, editados em diversos pontos do país. De acordo com a análise de Aragão e Kreutz (2010, p. 109), as reformas na organização da economia e no sistema político

[...] evidenciam que o desejo de uma sociedade progressista e esclarecida incentivou a formação de professores, bem como a crescente urbanização e industrialização, que demandavam um contingente de pessoas preparadas para o mercado de trabalho e, por isso, a qualificação docente mostrava-se como um importante investimento.

A educação feminina passou a ser mais valorizada, bem como a possibilidade da docência feminina. Na questão do trabalho, todavia, vale ressaltar que, conforme Hahner (2011, p. 468), “a ênfase ficou na maternidade, a qual eles ligaram ao progresso e ao patriotismo. Eles salientaram o poder da mulher para orientar o desenvolvimento moral de seus filhos e a formação de bons cidadãos para a nação”. De acordo com o positivismo, a educação deveria se iniciar na família; por isso, se atribuiu à mulher o papel de educar e de passar valores morais às novas gerações. Sua aceitação na carreira docente foi possível com argumentos de que é da própria natureza da mulher ser generosa, acolhedora, amorosa e paciente. O magistério, portanto, representava uma extensão do lar: a mulher possuía dons

naturais para educar seus filhos e agora, como professora, era a pessoa ideal para educar os alunos. Com a ampliação das indústrias e do urbanismo, os homens foram em busca de outros empregos, geralmente mais bem remunerados, o que possibilitou um maior número de vagas disponíveis no magistério para as mulheres. “As profissões voltadas para as elites e para o sistema produtivo e tecnológico sempre se encontraram plenamente qualificadas, prestigiadas e bem remuneradas” (ALMEIDA, 1998, p. 63). No caso específico da sociedade capitalista, Almeida (1998, p. 63) conclui ainda que: “Quando qualquer profissão está direcionada para o atendimento da população de baixa renda, o sistema capitalista consegue levá-la a perder sua qualificação profissional e seu poder aquisitivo”. Porém, é importante lembrar que a mulher pobre sempre trabalhou nos mais variados ofícios, como costureira, fiandeira, fabricante de botões ou de rendas, ourives, polidora de metais, cervejeira, criada de lavoura, criada doméstica ou ama, mas sem visibilidade. As de classe inferior desempenhavam toda sorte de trabalho pesado (inclusive agricultura e mineração) aprendido de forma assistemática, no convívio com os mais velhos e experientes. As de classe superior aprendiam os afazeres domésticos e as regras de boas maneiras.

A terceira onda, já no século XX, vem com uma movimentação inédita de mulheres reivindicando o direito ao voto, aos cursos superiores e à ampliação do campo de trabalho, pois queriam não apenas ser professoras, mas também trabalhar no comércio, nas repartições, nos hospitais e nas indústrias. A quarta onda é a mais exuberante delas e foi capaz de alterar radicalmente os costumes e tornar as reivindicações mais ousadas em algo normal. Esse momento é pautado pela realização de encontros e congressos de mulheres, cada qual com sua especificidade de reflexão; por dezenas de organizações feministas, cada qual com seus princípios, mas todas reivindicando maior visibilidade, conscientização política e melhoria nas condições de trabalho. O “8 de Março¹⁰” foi declarado Dia Internacional da Mulher, por iniciativa da ONU, e passou a ser comemorado em todo o país de forma cada vez mais organizada.

Enquanto nos outros países as mulheres estavam unidas contra a discriminação do sexo e pela igualdade de direitos, no Brasil o movimento feminista teve marcas distintas, pois a conjuntura histórica impôs que elas se posicionassem também contra a ditadura militar e a

¹⁰ O dia 8 de março é o resultado de uma série de fatos, lutas e reivindicações das mulheres por melhores condições de trabalho e direitos sociais e políticos, que tiveram início na segunda metade do século XIX e se estenderam até as primeiras décadas do XX.

censura pela redemocratização do país, pela anistia e por melhores condições de vida. Mas, ainda assim, ao lado dessas solicitações, debateu-se muito sobre a sexualidade, o direito ao prazer e ao aborto. “Nosso corpo nos pertence” era o grande lema, que recuperava, após mais de sessenta anos, as inflamadas discussões que socialistas e anarquistas do início do século XX haviam promovido sobre a sexualidade. O planejamento familiar e o controle da natalidade passam a ser pensados como integrantes das políticas públicas. A pílula anticoncepcional torna-se o grande aliado do feminismo, ao permitir à mulher igualar-se ao homem no que toca à desvinculação entre sexo e maternidade, sexo e amor, sexo e compromisso.

Conforme mencionado, a mulher teve, por muito tempo, o direito à educação negado. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que nasceu da clara necessidade de oferecer uma melhor chance para pessoas que, por qualquer motivo, não concluíram o ensino fundamental e/ou o médio na idade apropriada. De acordo com a LDB/96, a EJA é voltada principalmente para aqueles que não tiveram oportunidade de concluir a educação básica na idade regular. De acordo com Gomes:

Podemos compreender aqueles que participam dos processos de EJA como sujeitos socioculturais e, assim, percebê-los inseridos em um processo cultural e histórico de periodização da vida, constituído de semelhanças e particularidades. Dessa forma, o gênero, a raça, a sexualidade e a subjetividade serão entendidos como processos e dimensões integrantes da EJA, que se expressam na vida e nas relações estabelecidas entre os diversos sujeitos sociais que dela fazem parte. (GOMES, 2005, p.89)

É importante pensar os sujeitos da EJA como possuidores de identidades plurais, e não fixas e imutáveis. É importante lembrar que uma das principais identidades do aluno da EJA é a condição de trabalhador, embora seja preciso que a superemos para que possamos de fato compreender todas as especificidades desse grupo. Conforme explanado por Paulo Freire, temos

De um lado, a compreensão mecanicista da História que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos. (1996, p. 99).

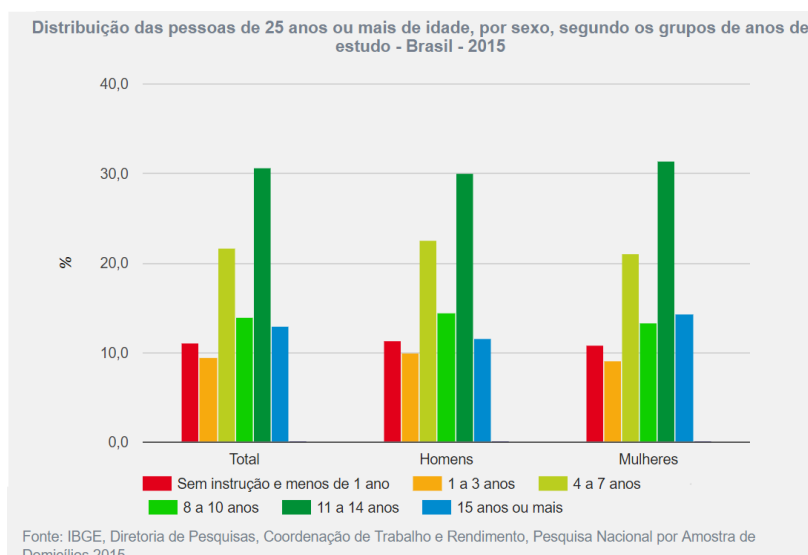
Segundo Arroyo (2006),

[...] no meu entender, os jovens e adultos que frequentam a EJA são a expressão do que eu chamaria esse entrelaçado entre direito à educação e os direitos humanos básicos. Diria ainda que desses jovens e adultos vêm, nesse entrelaçado, as interrogações mais instigantes para a recolocação da educação no campo dos direitos. (p. 30)

É de conhecimento público que, historicamente, os sujeitos da EJA são aqueles que encontraram muitos obstáculos em suas vidas e acabaram por priorizar outros campos dela ao invés de concluir os estudos na idade regular. Em diversas pesquisas (FRANZOI et al, 2010; COVOLAN; MACHADO, 2012; MARINHO; FERREIRA, 2011) encontradas sobre o perfil das/os estudantes da EJA nas mais diferentes cidades do país, diversas questões ligadas às desigualdades de gênero foram destacadas.

Não é nenhum espanto encontrar, nessa modalidade de ensino, o aumento do público feminino. Podemos ver, a partir dos dados trazidos pelo IBGE que as mulheres estão cada vez mais em busca da conclusão de seus estudos e de sua qualificação profissional.

Figura 2 – Dados de pessoas acima de 25 anos quanto ao tempo de escolarização por sexo



Fonte: IBGE (2015)

O aumento da participação feminina pode ser explicado por uma combinação de fatores econômicos e culturais. Primeiro, o avanço da industrialização transformou a estrutura produtiva, a continuidade do processo de urbanização e a queda das taxas de fecundidade proporcionaram um aumento das possibilidades das mulheres encontrarem postos de trabalho na sociedade. Diante da necessidade expressa da contribuição da mulher na ajuda financeira da casa, a inversão dos ideais de comportamento social se pronunciou de forma rápida. A mulher passou a colaborar no sustento da família, mesmo ganhando menos do que o marido.

O fato de a mulher vir atuando em várias áreas é um fator relevante, pois se trata de um indicador da posição feminina no mercado de trabalho. Sabemos que ainda há preconceitos, disparidades entre salários de homens e mulheres, porém não há dúvidas de que foram grandes os avanços e conquistas alcançados pelas mulheres, e de que elas estão cada

vez mais em busca de melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional e social. A partir disso, surgiu a importância de qualificação educacional e profissional, e talvez a educação de jovens e adultos aliada com a educação profissional nos moldes do Proeja seja um dos percursos que possam ser percorridos, favorecendo o processo de emancipação e construção da autonomia feminina.

As mulheres que fazem parte da modalidade de educação de jovens e adultos são pessoas que, de um modo geral, trazem consigo crenças e valores bastante arraigados e, por muitas vezes, não enxergam a escola como um meio para subverter seu cotidiano de opressão e de dominação. Segundo Rosenberg (1994), é necessária uma reflexão sobre os limites sociais impostos à mulher e que inviabilizam a sua inserção e permanência na escola, além de maior atenção dos poderes públicos em relação às necessidades específicas das mulheres adultas que procuram escolarização.

Conforme Hirata (2009), pesquisas sobre os efeitos da globalização em relação ao emprego indicam o aumento do trabalho remunerado e do emprego assalariado de mulheres em todo o mundo. Em seus estudos, ela ressalta a precarização do trabalho⁶ delas como uma das consequências desse processo.

Com o aumento de trabalhadoras, ocorreu uma bipolarização dos empregos femininos:

(...) de um lado, estabelece-se um pólo constituído por mulheres executivas de profissões intelectuais superiores, categorias que se feminizam (médicas, advogadas, juízas, arquitetas, jornalistas, professoras universitárias, pesquisadoras, assalariadas do ramo da publicidade e da arte, etc.); do outro, mulheres que se mantêm nas ocupações tradicionalmente femininas: funcionárias públicas, da saúde, da educação, dos serviços aos particulares, auxiliares de enfermagem, enfermeiras, professoras primárias, profissionais do home care – que atendem pessoas idosas, doentes, crianças, e que fazem o trabalho doméstico como empregadas, faxineiras, etc. (HIRATA, 2009, p.30)

Nesse contexto de avanço das mulheres na participação no mercado de trabalho, também não se pode ignorar a sua luta pelo direito ao trabalho, conforme mencionado nos capítulos anteriores. Nesse sentido, a presença crescente das mulheres no mercado de trabalho representa um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que significa um avanço na conquista do direito ao trabalho pelas mulheres, essa inserção no mercado de trabalho é marcada pela precariedade e pela vulnerabilidade crescentes (NOGUEIRA, 2004; HIRATA, 2000/2001).

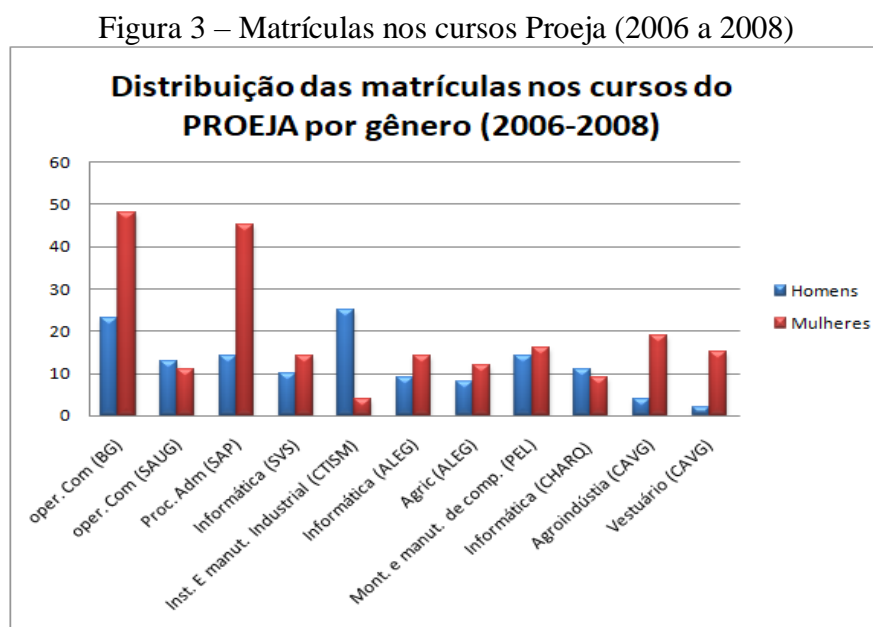
Se considerarmos a bipolarização dos empregos femininos, podemos presumir que,

⁶ Hirata (2009) define o trabalho precário a partir de três indicadores: a ausência de proteção social e de direitos sociais; a carga horária reduzida de trabalho (trabalho em tempo parcial), que acarreta salários também reduzidos; e os níveis baixos de qualificação, relacionados à ausência de qualificação formal, que acarreta a baixa renda do/a trabalhador/a.

desse contingente de mulheres ativas, grande parte se encontra no pólo marcado pela precarização. Como essas características costumam ser justificadas pela baixa escolarização e qualificação profissional, são as mulheres pouco escolarizadas as mais atingidas. Na tentativa de obter a qualificação profissional necessária para alcançar ocupações com melhores condições de trabalho e remuneração, muitas mulheres vêm buscando retomar suas trajetórias escolares, interrompidas na infância ou na adolescência.

Por todos esses aspectos, vemos que não é por acaso que as mulheres procuram a conclusão da escolaridade básica ao mesmo tempo em que o mundo do trabalho passa por transformações importantes no que diz respeito à divisão sexual do trabalho e ao emprego da força de trabalho feminina no Brasil e no mundo. Quando elas percebem que o seu direito ao trabalho é apenas parcialmente garantido, ao acessarem somente trabalhos precarizados, com o argumento de que elas não têm a qualificação necessária, a saída que buscam é a qualificação profissional – integrada à elevação de escolaridade, no caso do Proeja.

Marcolla et al. (2009) realizou um levantamento quantitativo dos cursos de Proeja no RS e, em relação às matrículas por sexo entre os anos de 2006 a 2008, encontrou os seguintes dados:



Fonte: adaptado de Marcolla et al. (2009)

É perceptível nos dados encontrados que, independente da área, há a predominância do público feminino nos cursos ofertados no Rio Grande do Sul. Na sociedade brasileira, é comum, nas famílias das camadas populares, as crianças começarem a trabalhar muito cedo para complementar a renda familiar, sendo, na maioria das vezes, em postos de trabalhos

precários, de forma que muitas não conseguem retornar à escola. Morgado (2001, p. 12) também aponta que “a mulher, ao se casar, tem por obrigação não desejar algo mais do que ter a sua família. [...]. Ao se casar, a mulher recebe uma carga de responsabilidade e que, para conservar-se bem casada, deve promover uma mudança radical em seu comportamento”. Diante dessa realidade, aos poucos, os anseios de escolarização vão desaparecendo diante dos múltiplos papéis impostos pelo casamento, ou seja, de doméstica, de esposa e de mãe, ressalta a pesquisadora.

A partir da discussão feita neste capítulo, percebemos como as mulheres estão, gradativamente, vencendo barreiras e buscando a conclusão de seus estudos, sua qualificação profissional e sua inserção no mercado de trabalho, nas mais diversas áreas, inclusive em profissões que até pouco tempo era reduto masculino. Dessa forma, as mulheres que cada vez mais se inserem na educação profissional de jovens e adultos são em grande parte formadas por aquelas que tiveram sua jornada escolar interrompida na idade regular; mulheres que buscam uma qualificação profissional em conjunto com a conclusão da educação básica; mulheres que, na grande maioria, são trabalhadoras informais, que possuem filhos, cuidados com a casa e enfrentam uma terceira jornada ao procurarem os estudos. São mulheres guerreiras.

6 O CAMINHO METODOLÓGICO

O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece, conhecendo[...]
(Paulo Freire, 1970, p.27)

Neste capítulo, são expostos os fundamentos e os procedimentos metodológicos balizadores desta pesquisa. Está estruturado em três subcapítulos: o primeiro reflete sobre os fundamentos metodológicos; o segundo foca nos procedimentos e técnicas de coleta e análise do *corpus* de pesquisa, atentando ao fato que ambos não podem ser percebidos de forma isolada, pois são inter-relacionados; e o terceiro trata dos cenários da pesquisa e das participantes.

6.1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Antes de adentrar pelos caminhos percorridos nesta pesquisa, é importante retomar algo destacado na introdução. O fato de minha trajetória pessoal e profissional estar intimamente vinculada à temática, aos sujeitos e ao local onde se analisou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Ao apresentar os fundamentos metodológicos desta pesquisa, ponderamos que os caminhos trilhados ao longo deste trabalho estão relacionados com as percepções políticas e sociais desta pesquisadora. Portanto, concordamos com as reflexões que apontam para a não existência de neutralidade nesse processo. Por trás das nossas opções teóricas e metodológicas, estão sim as escolhas políticas e as concepções de mundo de quem está propondo o estudo. (FRIGOTTO, 1988, p. 26).

Sou servidora Técnica Administrativa em Educação do IFRS. Nessa instituição, atuo no setor de ensino, trabalhando diretamente com o público do Proeja. Morei no bairro Restinga por 24 anos e realizei minha educação básica em escolas públicas do bairro. Como destacado anteriormente, esses dados da minha trajetória pessoal são importantes, uma vez que têm influência direta sobre os diferentes momentos desta pesquisa, desde a escolha do tema até o acesso a algumas fontes e dados. Eles apontam, inclusive, para as questões motivacionais e pessoais que movimentam esta pesquisa.

Estar “dentro” da instituição, me possibilitou uma maior facilidade ao acesso de alguns documentos, dados e espaços (faço parte do Núcleo de Pesquisa em Estudos de Gênero e Sexualidade do campus Restinga do IFRS; coordeno a comissão permanente de seleção do *campus* e o setor de Registros Escolares; sou membro do colegiado de curso do Proeja; fui membro de um projeto de pesquisa do *campus* no qual pude pesquisar o Proeja, entre outros) que contribuíram, decisivamente, na construção e reconstrução do caminho trilhado.

Diante do exposto, uma das referências utilizadas nesta pesquisa é Wrigth Mills (2009), que caracteriza a ação do/a pesquisador/a como um ofício. Segundo esse autor, a tarefa de realizar uma pesquisa estaria próxima a de um trabalho artesanal em oficina, o que caracteriza o/a pesquisador/a como um/a artesão/ã intelectual. Dessa forma, quem realiza a pesquisa não separa a atividade de pesquisador/a dos afazeres da sua vida, pois

...os mais admiráveis pensadores da comunidade acadêmica em que decidiu ingressar não separam seu trabalho de sua vidas. Parecem levá-los ambos a sério demais para admitir tal dissociação e querem usar uma coisa para o enriquecimento da outra. (MILLS, 2009, p.21)

Esta pesquisa se pauta pelo paradigma qualitativo. Sendo assim, faz-se necessário alguns esclarecimentos sobre o que se entende enquanto pesquisa qualitativa.

[...] pesquisa qualitativa não pretende generalizar os resultados que alcança no estudo. Apenas pretende obter generalidades, idéias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participaram no estudo, que podem ser aceitas ou não pelos especialistas que se desenvolvem no campo no qual se realiza a pesquisa (TRIVIÑOS, 2001, p.83).

A pesquisa qualitativa surge para suprir uma necessidade presente nos estudos voltados às ciências humanas e sociais que buscam compreender e analisar a realidade segundo concepções ontológicas e gnosiológicas, isto é, uma metodologia que possibilite a interpretação de informações de modo mais amplo que o simples dado objetivo. Conforme apontado por Bogdan e Biklen (1994, p.291), é

[...] um método de investigação que procura descrever e analisar experiências

complexas. Partilha semelhança com métodos de relações humanas, na medida em que, como parte do processo de recolha dos dados, devemos escutar corretamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes. Mas os seus objetivos não são terapêuticos.

Nessa abordagem, existe um forte viés social, que leva ao estabelecimento de uma relação entre o/a investigador/a e ao contexto no qual a investigação ocorre. Dessa maneira, o caminho trilhado como pesquisadora se entrelaçou com as atividades de servidora, o que implicou uma caminhada investigativa que não pôde ser pautada por procedimentos rígidos e tecnicistas; muito pelo contrário, a caminhada foi construindo-se ao longo das atividades cotidianas de alguém que pesquisa, trabalha e vivencia o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e o bairro Restinga.

A relação entre pesquisador/a e sujeitos da pesquisa é uma das características que particularizam a produção de conhecimento nas ciências sociais e humanas; a “[...] relação entre o/a investigador/a e o/a investigado/a é crucial”, uma vez que a “visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento” (MINAYO, 1994, p.15). Isso implica reconhecer a necessária responsabilidade e o papel fundamental do/a pesquisador/a. Logo, a experiência de trazer a pesquisa para dentro das tarefas profissionais, e vice-versa, são movimentos que me proporcionaram um repensar de minhas atuações enquanto servidora e enquanto pesquisadora, de maneira que essa caminhada se constituiu como um aprendizado para a vida de pesquisadora nas mais diferentes dimensões.

É importante assinalar que minha prática como servidora técnica administrativa do IFRS pauta-se pela convicção de que os cursos técnicos integrados voltados para a educação de jovens e adultos possuem grande potencial para a redução da desigualdade de gênero, fornecendo um ensino médio com base na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo. Logo, a escolha do objeto de pesquisa, bem como os caminhos metodológicos construídos ao longo deste estudo, estão relacionados com essa convicção.

Taylor e Bogdan (1992) consideram que, nas pesquisas realizadas nas ciências sociais e humanas, têm prevalecido duas perspectivas teóricas principais: a positivista, que procura conhecer os fatos e as causas dos fenômenos sociais independentemente dos estados subjetivos dos sujeitos, e a fenomenologia, que procura compreender os fenômenos sociais desde o ponto de vista ou perspectiva dos/as pesquisados/as. Seguimos a linha fenomenológica, pois acreditamos que na área de ciências sociais e humanas é impossível separar o pensamento das emoções, que a subjetividade e os valores são válidos e que devem refletir-se na forma como as pesquisas nessas áreas são abordadas. Conforme apontado por

Lincoln e Guba (2008),

A posição do paradigma qualitativo adota, do ponto de vista ontológico, uma posição relativista – há múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mental e socialmente localizadas –, inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, justificando-se por isso a adopção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo e do pós-positivismo. (p. 7)

O/A pesquisador/a que utiliza um paradigma qualitativo escuta as opiniões individuais dos/as pesquisados/as (entrevista não estruturada ou livre, observação participante ou não participante) sem se preocupar em categorizar as respostas de antemão. Nessa abordagem existe um forte viés social, o que leva ao estabelecimento de uma relação entre o/a investigador/a e o contexto no qual a investigação ocorre. As múltiplas facetas oriundas do cenário encontrado constituem-se em elementos relevantes e significativos para o alcance das compreensões desejadas.

Conforme apontado anteriormente, a teoria considerada indica que seguir a perspectiva qualitativa implicou abandonar a ideia de neutralidade da pesquisadora frente aos fenômenos investigados. A intensa interação fomentada entre as egressas e o *locus* da pesquisa foram marcados pelos valores, saberes e crenças das partes envolvidas – desde a escolha do tema até as delimitações e escolhas definidas, as marcas da pesquisadora se evidenciam, refutando a crença de uma possível isenção.

A proximidade entre o/a pesquisador/a e o contexto da pesquisa tende a estimular um processo maleável, com a possibilidade do redimensionamento dos olhares a serem direcionados. Turato (2005) aponta que os procedimentos de pesquisa são ajustáveis e que o próprio projeto permanece em aberto durante o seu percurso. Nesse mesmo sentido, Bicudo (2011) postula que a pesquisa qualitativa admite uma multiplicidade de procedimentos oriundos das concepções epistemológicas do/a pesquisador/a.

Entretanto, mesmo com tudo isso, não é possível abrimos mão da rigorosidade metodológica a fim de mantermos a cientificidade do processo. André (2001, p. 57) considera

[...] que o trabalho seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante processos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.

Portanto, existe, tanto a subjetividade, que está presente nos pressupostos epistemológicos do pesquisador; quanto a objetividade, que pertence aos processos metodológicos, para a constituição de uma pesquisa científica que seja assim reconhecida pelos pares. A seguir trataremos dos procedimentos e das técnicas de coleta e análise do

corpus da pesquisa.

6.2 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DO CORPUS DE PESQUISA

A coleta de informações foi realizada numa perspectiva qualitativa. Nesse sentido, entendemos que a entrevista é um importante instrumento para a compreensão das trajetórias escolares das egressas do Proeja RH do *campus* Restinga, uma vez que é uma das principais ferramentas na obtenção de informações e pode ser trabalhada em diferentes perspectivas. O *corpus* de pesquisa foi construído a partir de entrevistas em profundidade semi-estruturadas, realizadas com 8 mulheres egressas, inseridas ou não no mercado de trabalho. Aplicamos um questionário, constituído de questões abertas e fechadas, às 36 egressas do curso, criado por meio do *google forms* e encaminhado aos e-mails delas. Perguntamos a elas, se possuíam interesse em participar da segunda fase da pesquisa. Das trinta e egressas, dez deram retorno ao questionamento e optaram por participar, foi possível agendar o encontro com 8 das 10 egressas.

A entrevista, que buscou recolher informações a partir da experiência dos sujeitos selecionados, possibilitou uma interpretação e uma reconstrução da realidade pesquisada, permitindo o ajuste do roteiro da entrevista. Para Bogdan e Biklen (1994, p.134), a entrevista consiste em “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador/a desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” Com tal possibilidade, foi estabelecido um roteiro para as entrevistas, que pode ou não seguir para diferentes caminhos, sempre no intuito de explorar e aprofundar o assunto traçado, descrevendo os processos e fluxos, compreendendo a trajetória narrada, analisando e identificando problemas que possibilitem explicar com maior intensidade os objetivos estabelecidos pela pesquisadora. As entrevistas semi-estruturadas são aquelas que apresentam uma maior flexibilidade, permitindo ao/à entrevistado/a construir suas respostas sem ficar preso/a a um nível mais rigoroso de diretividade e mediação por parte do/a entrevistador/a, e se caracterizam como;

[...] uma técnica dinâmica e flexível, útil para apreensão de uma realidade tanto para tratar de questões relacionadas ao íntimo do entrevistado, como para descrição de processos complexos nos quais está ou esteve envolvido. É uma pseudoconversa realizada a partir de um quadro conceitual previamente caracterizado. (DUARTE,

2005, p.64)

Adotamos a perspectiva da entrevista semi-estruturada, delineada como semipadronizada, de acordo com a perspectiva teórica de Flick (2004) e de Lüdke e André (1986). Esse tipo de entrevista consiste em um instrumento que permite a flexibilização dos processos, possibilitando um olhar para as nuances mais sensíveis do fenômeno e do entrevistado (FLICK, 2004). O/A investigador/a precisa estar atento/a ao desenvolvimento da proposta e dos mecanismos a serem utilizados: “o guia da entrevista menciona diversas áreas de tópicos, cada uma delas introduzida por uma questão aberta e finalizada por uma questão confrontativa” (FLICK, 2004, p.95). Nossas entrevistas consistiram em um planejamento relativamente aberto, com um olhar para o contexto e para a flexibilização dos processos. Nessa perspectiva, a tendência foi a captação ampla do ponto de vista do/a entrevistado/a, podendo alcançar aspectos subjetivos que seriam menos perceptíveis com um direcionamento pleno das questões (FLICK, 2004). Nessa mesma linha, Lüdke e André (1986, p. 36) afirmam que “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que lhe detêm e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista”.

Seguindo as propostas descritas anteriormente, durante a entrevista, adotamos uma abordagem indireta. Segundo Lüdke e André, “Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (1986, p. 36). Nesse contexto, segundo Flick (2004, p. 95), o/a investigador/a tem um papel relevante: “[...] o guia da entrevista menciona diversas áreas de tópicos, cada uma delas introduzida por uma questão aberta e finalizada por uma questão confrontativa”. A percepção dos detalhes e o conhecimento do assunto são fatores que podem determinar se o/a pesquisador/a, de fato, conseguirá alcançar o resultado esperado. O autor ainda destaca que é oportuna a realização de perguntas fundamentadas na teoria que subjaz o tema pesquisado, de forma que sejam direcionadas para os objetivos da proposta. As questões confrontativas consistem em retomar as ideias expostas pelo/a entrevistado/a; logo, examinamos criticamente os pontos de vista apresentados, bem como sua coerência e adequação ao tema. Nesse momento, é recomendável a apresentação de uma “oposição temática” (FLICK, 2004).

Cabe mencionar que Flick (2004) também apresenta argumentos que indicam possíveis limitadores para a entrevista semi-estruturada. Um deles diz respeito à dimensão ontológica do/a próprio/a pesquisador/a, de modo que é conveniente que esse/a tenha clareza do assunto, base teórica sólida e ciência do contexto para, desse modo, inserir as perguntas

adequadas para perceber o máximo de detalhes. Outro refere-se aos aspectos subjetivos, tais como os aspectos emocionais e de linguagem corporal do/a entrevistado/a, que tendem a aparecer sobretudo no momento das confrontações.

Após aplicar o questionário a todas as egressas, com o intuito de traçar um perfil das mesmas, realizei o convite para realizar a entrevista às trinta e seis egressas. Entrevistei oito, das dez egressas que aceitaram o convite. Reforço que nenhuma das contatadas se negou a realizar a entrevista, entretanto não obtive retorno de todos os contatos realizados.

A primeira entrevista foi realizada com a egressa P1 em virtude de ela estar realizando outro curso na instituição e isso ter facilitado nossa organização de horários para nos encontrarmos. Entreguei a ela o termo de consentimento livre e esclarecido e expliquei sobre a temática da pesquisa. Mencionei que realizaria uma entrevista semi-estruturada, e iniciei a mesma com a seguinte questão aberta: “Como foi sua trajetória escolar?”. Foi nessa primeira entrevista que surgiu o que seriam as minhas duas questões confrontativas. Após o relato da entrevistada, finalizei a entrevista com ambas as questões. Questionei a egressa se por acaso ela tivesse nascido homem, a trajetória dela teria sido diferente e por quê; e, por fim, questionei o que era ser mulher na visão dela. Realizei essas questões com todas as entrevistadas. A entrevista permitiu que eu adequasse o roteiro norteador (que somente seria usado em caso de extrema necessidade) e as perguntas confrontativas. Assim, com um roteiro e com os eixos orientadores da entrevista, senti mais segurança para agendar com as demais participantes.

Nas entrevistas, busquei conhecer a trajetória de estudos dessas mulheres e o que aconteceu em suas vidas após o término do curso. Em maio de 2018, concluídas as entrevistas, passei à transcrição dos materiais e à análise dos dados. Nessa etapa de tratamento e análise do *corpus*, busquei leituras sobre a análise da conversa que subsidiassem a interpretação de como e em que medida as relações sociais de gênero e o papel social reproduzido pela mulher na sociedade atual influenciaram nas suas trajetórias escolares.

Entendemos que, para compreender esse questionamento, a perspectiva do estudo de caso tornou-se fundamental. Nesse tipo de pesquisa, o caso é estudado especificamente, sendo analisado dentro de sua complexidade e no contexto no qual ele se desenvolve. Esse fato tende a levar o/a pesquisador/a a interessar-se pelo fenômeno na sua totalidade. Como uma das características marcantes, Yin (2010) define que não existe um controle rigoroso ou manipulação em relação às variáveis. O/A investigador/a busca compreensões amplas, procurando não interferir no cenário ou manipular os acontecimentos relevantes observados.

Para análise do *corpus*, utilizamos a análise textual discursiva, em acordo com as propostas de Moraes e Galiazzi (2007). A ATD “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (p. 7). Ela se encontra entre os extremos da análise de discurso e da análise de conteúdo tradicional e representa um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. Visa tanto à compreensão dos significados dos discursos do autor e das múltiplas vozes que compõem os textos quanto ao cenário e às circunstâncias em que ele foi produzido. Segundo os autores, “na análise textual discursiva as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.121). Nesse processo, o/a pesquisador/a pode exercitar sua criatividade, movendo-se livremente no cenário da pesquisa. Entretanto, mesmo com essa liberdade, é imprescindível o exercício da rigorosidade metódica, em que o/a investigador/a se envolve de maneira tão intensa que a conjuntura pesquisador/a e pesquisa fomentam a emergência das percepções. Outro aspecto enfatizado pelos autores é o fato do processo de análise ser carregado de sentimentos, tais como insegurança, solidão, dor, prazer, convicção e outros aspectos subjetivos que permeiam a complexidade do investigador. A análise textual discursiva é composta por um movimento em ciclos: a unitarização, a categorização e a comunicação do novo emergente.

A unitarização começa pela desconstrução do texto. Nessa fase inicial, o/a pesquisador/a deve mergulhar nos significados da leitura e nos diversos sentidos que essa permite construir a partir de um mesmo texto. A partir disso, segue-se para o *corpus* da análise textual. Destacamos que, nesse ciclo, é importante o envolvimento aprofundado do/a pesquisador/a com os materiais analisados.

O processo de unitarização teve início com a desconstrução da transcrição das entrevistas realizadas com as egressas. As mesmas foram gravadas e posteriormente transcritas, constituindo-se em um texto no qual foram aplicados os procedimentos de análise descritos por Moraes e Galiazzi (2007).

Após esse processo, já com o conjunto de textos que foram analisados, iniciou-se o processo de análise propriamente dito - desconstrução e unitarização do *corpus*, que consiste em um processo de desmontagem/desintegração dos textos, destacando os elementos que o constituem. Isso é feito com o intuito de perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus detalhes. Dessa desconstrução do texto, surgem as unidades de análise, que são identificadas em função de um sentido pertinente aos objetivos da pesquisa, e sua definição

pode ocorrer a partir de categorias definidas *a priori* ou de categorias emergentes.

O segundo ciclo consiste do processo de categorização das unidades construídas no ciclo anterior. A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, que consiste no agrupamento dos elementos de significação próximos/semelhantes, que constituem as categorias. Moraes e Galiazzi (2007, p.22) expõem que:

Conjuntos de elementos de significação próximos constituem categorias. A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas.

Nesse processo, o/a pesquisador/a nomeia e define as categorias que irão sendo aperfeiçoadas e delimitadas com maior rigor e precisão a cada processo. Pode-se construir diferentes níveis de categorias (iniciais, intermediárias e finais), constituindo cada uma delas em ordem de abrangência e quantidade. As categorias são os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever, de onde serão produzidas as descrições e as interpretações.

Os autores ainda elucidam que podemos chegar às categorias por intermédio de dois processos: com a utilização de categorias *a priori* ou emergentes. Categorias *a priori* são construídas a partir da teoria, servindo de norte para a realização da pesquisa. Elas são estabelecidas em um momento anterior à análise. Já as categorias emergentes são construídas a partir do *corpus* de pesquisa, em um processo constante de comparação e de contraste, em uma abordagem mais fenomenológica. Moraes e Galiazzi (2007) esclarecem que utilizar categorias emergentes não significa abandono ou desuso da teoria, mas apenas que ela não é assumida conscientemente como guisa orientadora. Ambos os processos podem ser utilizados simultaneamente no que é chamado processo de análise mista (MORAES; GALIAZZI, 2007). Nesse caso, parte-se de um referencial previamente selecionado e organizado a partir daquilo que for encontrado no *corpus*. A partir do paradigma seguido nesta pesquisa, utilizamos o processo de análise com categorias emergentes. Da análise do *corpus* surgiram as seguintes categorias de análise:

Quadro 4 – Categorias de análise

OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORIA
1 e 2	CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO
3 e 2	TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA
4 e 2	CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fonte: Fontella (2019)

É importante assinalar que o objetivo 2 perpassa as três categorias emergentes no *corpus*. O terceiro ciclo consiste na expressão do novo emergente, que é denominado comunicação. A análise textual discursiva visa à construção de metatextos analíticos que expressam os sentidos encontrados num conjunto de textos. Todo o processo de análise textual volta-se para a produção do metatexto, que são constituídos de descrição e interpretação que representam o conjunto de um modo de teorização sobre os fenômenos investigados.

Na pesquisa qualitativa, o/a pesquisador/a que investiga no campo educacional deve ter um cuidado indispensável, por envolver seres humanos. Este estudo seguiu as orientações prescritas e publicadas na recente Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, aprovadas pelo Plenário do Conselho Nacional de Saúde, o qual passou a representar um marco normativo para a pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais, conforme esclarece seu Art. 1º.

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

Essa Resolução é pertinente para nortear os aspectos éticos desta pesquisa porque há procedimentos metodológicos que envolvem coleta de dados, tanto por meio de aplicação de questionários quanto através da realização de entrevistas. É importante salientar que, através da resolução, fica acordado que nenhum dos/as participantes que colaborarem, terá seus nomes divulgados. Os registros e áudios realizados serão mantidos em sigilo, durante o período de 5 anos e depois destruídos.

Saliento que a homologação da Resolução pontua a importância e a vigência do capítulo VIII, Das disposições finais, que consta nos artigos 32, 33 e 34:

Art. 32. Aplica-se o disposto nos itens VII, VIII, IX e X, da Resolução CNS nº 466, de 12, de dezembro de 2012, no que couber e quando não houver prejuízo ao disposto nesta Resolução. Parágrafo único. Em situações não contempladas por essa Resolução, prevalecerão os princípios éticos contidos na Resolução CNS nº 466 de

2012.Art. 33. A composição da Conep respeitará a equidade dos membros titulares e suplentes indicados pelos CEP entre a área de Ciências Humanas e Sociais e as demais áreas que a compõem, garantindo a representação equilibrada das diferentes áreas na elaboração de normas e no gerenciamento do Sistema CEP/CONEP.Art. 34. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Para tanto, são apêndices dessa pesquisa: a) Carta de Responsabilidade; b) Carta de Conhecimento e Autorização de realização de pesquisa; c) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [TCLE] para participantes da etapa Questionário; d) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [TCLE] para participantes da etapa Entrevista.

As egressas foram orientadas a fazer a leitura atenta do texto de apresentação do instrumento TCLE, e, somente tiveram acesso às perguntas, após aceitar as condições da pesquisa. A pesquisadora se comprometeu em trabalhar para garantir a totalidade e a excelência dos procedimentos éticos previstos pela Resolução acima mencionada.

6.3 O CENÁRIO DA PESQUISA E AS PARTICIPANTES: APRESENTAÇÃO DO PROEJA RHE DO CAMPUS

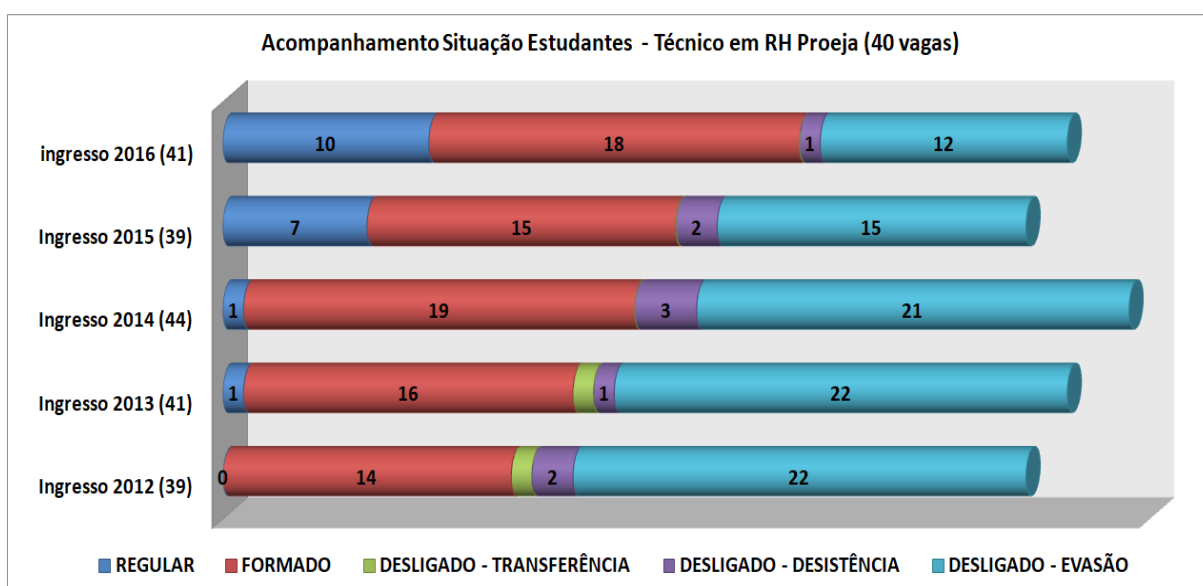
O campus Restinga iniciou a modalidade Proeja em 2012 com o curso Técnico em Recursos Humanos. No ano de 2016, o plano pedagógico do curso foi revisado por um grupo de trabalho, que culminou em sua extinção e substituição pelo Técnico em Comércio, em virtude da realidade do bairro, uma vez que os IFETs possuem como um de seus objetivos 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.

No segundo semestre do ano de 2017, iniciou-se o curso Técnico em Agroecologia, sendo, até o presente momento, os dois cursos ofertados na instituição nessa modalidade. O Proeja conta com processo de ingresso diferenciado, que visa priorizar o público ao qual a política pública se destina, por meio de critérios para a pontuação da classificação, tais como idade, tempo afastado da escola e modalidade na qual cursou o ensino fundamental.

O Técnico em Recursos Humanos do *campus* Restinga conta com um percentual de 76,5% do público feminino. Matricularam-se no curso, 204 estudantes até o ingresso da última turma em 2016/1. Formaram-se, até o final do ano de 2018, 82 estudantes no total. Em

relação aos estudantes que não continuaram na instituição, há 9 desligados/desistência, ou seja, formalizaram a sua desistência do curso, 92 desligados/evasão, que não renovaram a matrícula por dois períodos letivos consecutivos, e 2 desligados/transferência, que saíram da escola, mas continuaram os estudos em outra instituição, conforme ilustrado na figura abaixo.

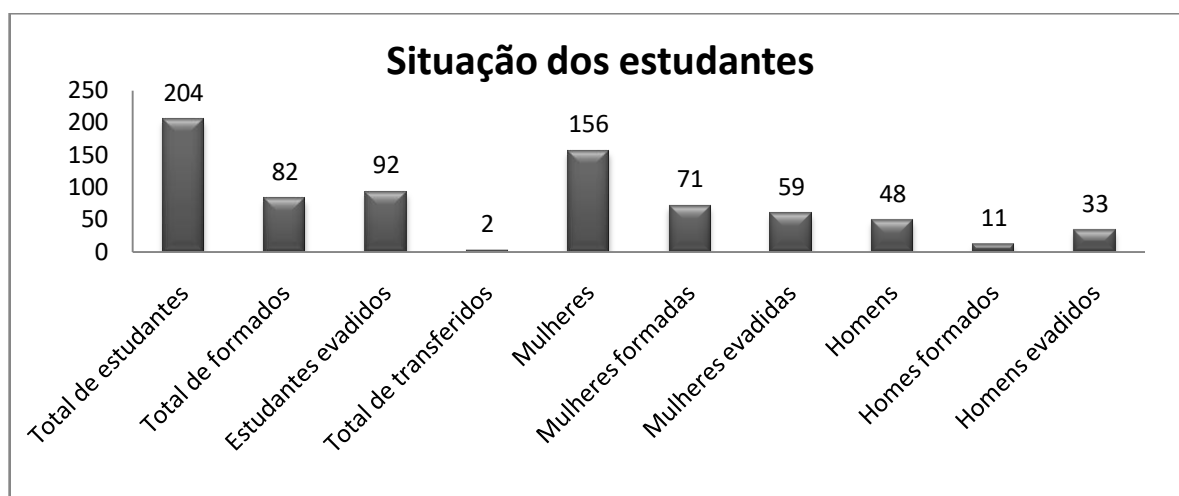
Gráfico 3 – Situação dos estudantes do curso



Fonte: Fontella (2019)

No que tange à situação dos/as estudantes no curso de Proeja RH do *Campus Restinga*, percebemos que a taxa de evasão e de retenção é elevada, conforme pôde ser visualizado no gráfico. Considera-se “Cursando” o/a estudante com situação regular e frequente no curso, e “Regular” o/a estudante com situação regular e infrequente no curso. Quando separamos esses dados por sexo, podemos ver que as mulheres possuem uma taxa de conclusão maior que os homens, além de uma menor taxa de evasão quando comparados proporcionalmente ao número de alunos e alunas no curso. Esses dados podem ser visualizados no gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Situação dos estudantes em 2017



Fonte: Fontella (2019)

No período de 2006/2007, o Governo Federal realizou um projeto em 21 instituições da Rede Federal, que apresentou um índice de evasão/abandono superior a 30% (BRASIL, 2007). Os dados relatados nas pesquisas como as principais causas do abandono naquelas instituições foram a necessidade de trabalhar, os gastos com transporte, os desafios pedagógicos, a seleção para ingresso nos cursos, os horários das aulas, dentre outros.

Esta pesquisa foi desenvolvida em um *campus* do IFRS, situado no extremo sul de Porto Alegre, no bairro Restinga¹¹, e abrange o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) enquanto política pública, visando à ampliação e à universalização do acesso, da permanência e dos direitos sociais das mulheres; da redução das diversas desigualdades, especialmente as de gênero. Torna-se importante contextualizar a origem do bairro, uma vez que a maioria (cerca de 90%) dos/das estudantes são moradores/as do mesmo.

A origem do bairro está nas vilas Ilhota, Theodora e dos Marítimos, formadas nas décadas de 1940 e 1950 por migrantes do interior do Estado. A Restinga é um dos maiores bairros de Porto Alegre e foi criado para abrigar aqueles que o poder público não queria que estivessem no centro da cidade. Esse território é considerado como uma região rururbana, ou seja, uma região com traços urbanos, circundada por morros e com características rurais. Em

¹¹ A palavra 'Restinga' significa – pequeno arroio com as margens cobertas de mato e sanga – e corresponde às características do bairro no início de sua ocupação, uma vez que era cortado pelo Arroio do Salso, e possuía uma vegetação arbustiva e matas com figueiras nos sopés dos morros e maricás nas áreas lacustres. Nos dias de hoje, o bairro Restinga é dividido pela Av. João Antonio da Silveira: no lado direito, há a Restinga Velha e, ao lado esquerdo, a Restinga Nova. As duas fazem parte do mesmo bairro, e possuem características próprias, que remetem à ocupação de seus respectivos territórios nas décadas de 60 e 70 do século XX.

1965, a Prefeitura da época começou a remover à força os casebres dessas três vilas para uma área despovoada, na zona sul da cidade, distante do centro cerca de 25km, sem a mínima estrutura de moradias, e que estavam “impedindo”, aos olhos do governo da época e, segundo Monteiro (1995), o desenvolvimento urbano da cidade, a modernização.

Os/as moradores/as eram principalmente agricultores que, a partir da década de 1940, chegaram à capital de diversos lugares do interior do Estado, mas que não conseguiram prosperar na cidade. Grande parte do bairro é formado por conjuntos habitacionais erguidos pelo poder público, conforme mostra a figura 4.

Figura 4 – Conjuntos habitacionais bairro Restinga



Fonte: Filipe Castilhos/Sul21 (2015)

Os/As primeiros/as moradores/as da Restinga, hoje chamada de Restinga Velha, além de serem violentados/as no seu direito de opção quanto ao seu destino, foram, também, agredidos/as pela usurpação de parte de seu único patrimônio, as “malocas”, nas quais moravam antes de serem removidos/as por meio do projeto “Remover para Promover”, implementado pelo governo da época, conforme exposto por Santos (2011).

A preocupação do poder público com a reorganização urbana usou um método coerente com a lógica do capitalismo, ou seja. O feio não deve ser mostrado. O feio tem que ser jogado para bem longe e nada melhor que a mata virgem da Restinga, sem estrada, sem água, sem luz, sem escola, sem atendimento medico, sem nada, apenas uma sanga. (SMC, 1990, s/p)

A partir da remoção, as famílias concluíram que só por meio de uma auto-organização é que poderiam, através da pressão, adquirir poder para exigir o mínimo do que lhes havia sido prometido.

Os poucos benefícios que começaram a usufruir nasceram das reivindicações feitas em abaixo-assinados e idas aos meios de comunicação. Nestes casos [está] uma

escola de primeiro grau - a José do Patrocínio – conquistada pela comunidade há vinte anos (...). (SMC, 1990, s/p)

A Secretaria Municipal da Cultura realizou uma coletânea sobre a memória dos bairros, entre eles o da Restinga, que traz, a partir da perspectiva das famílias removidas, a história do bairro. Com esse estudo, é possível conhecer o modo como os/as moradores/as das vilas sentiram esse processo de reestruturação urbana, no período da transferência das famílias para aquele local.

Durante os primeiros anos do bairro, os caminhões-pipa iam apenas de quinze em quinze dias, não havia iluminação nem estradas. Picadas foram abertas no mato pelos/as novos/as moradores/as, que também cavaram poços e organizaram abaixo-assinados para exigir da Prefeitura linhas de ônibus, rede de água e esgoto, escola primária e postos de saúde.

A Vila Restinga foi se desenvolvendo desordenadamente, pois, a cada nova necessidade de remoção de malocas do perímetro urbano, o bairro era o centro receptor das populações desalojadas. Se fazia urgente um planejamento daquele espaço e a solução foi dividir a área de 52 hectares em 16 ruas, com 46 quarteirões. 41 deles foram divididos em lotes na segunda metade da década de 70, porque, devido à pobreza da população ali instalada, não havia retorno financeiro para os cofres públicos municipais. O poder público optou, então, por dar início a um gigantesco projeto ao lado esquerdo da Avenida João Antônio da Silveira: a construção da Nova Restinga.

A partir desse momento, a Vila Restinga passou a ser oficialmente denominada Restinga Velha e, junto a ela, se agregaram vários outros núcleos. Eram núcleos de ocupação irregular, alguns com o consentimento do proprietário da área, outros sem, e transferências feitas pelo próprio DEMHAB. Assim, foram surgindo o Beco do Bitá, o Barro Vermelho I, o Barro Vermelho II, a Cabriuva, a Figueira, a Castelo, a Esperança, a Santa Rita, a Nova Santa Rita e a Chácara do Banco. À medida que foram se instalando, esses aglomerados já iniciavam a organização de associações de cunho reivindicatório.

Segundo os dados de 2016 do ObservaPOA (Observatório da Cidade de Porto Alegre), a Restinga possui 60.729 habitantes, e, desses, 31.853 são mulheres. Entretanto, não se sabe ao certo quantos habitantes a Restinga tem. Segundo a Prefeitura, 13% dos domicílios da Região Restinga encontram-se em vilas irregulares, em terrenos particulares loteados ou invadidos, o que explicaria o fato desses moradores não terem sido contabilizados pelas estatísticas oficiais. O Centro Administrativo Regional (CAR), espécie de subprefeitura que gesta o bairro, defende o dado de surpreendentes 157 mil habitantes, estimados a partir do

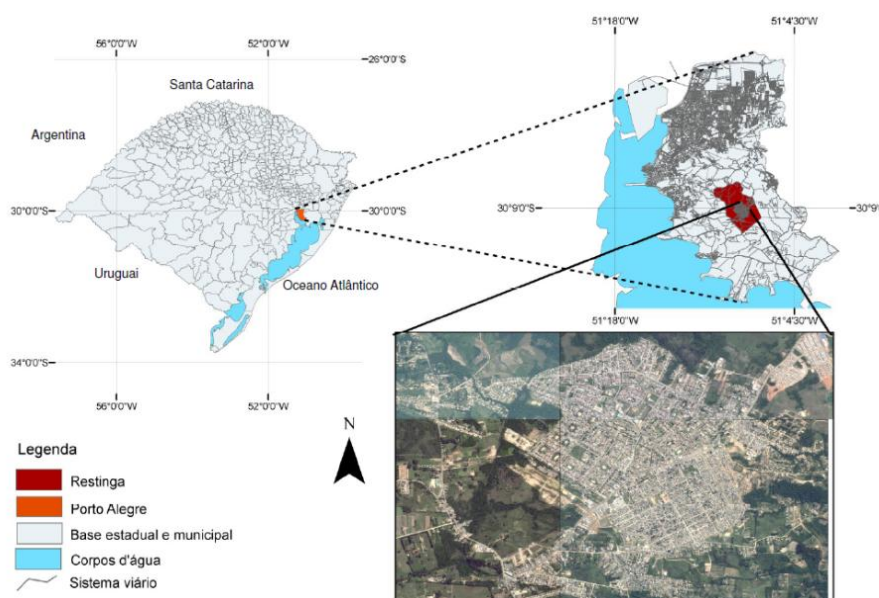
trabalho dos profissionais de saúde da família do município. Se a estimativa do CAR estiver correta, a Restinga não só é quase uma cidade dentro de Porto Alegre, como é também, maior do que 24 dos 31 municípios da região metropolitana. Mas, mesmo considerando-se os dados “modestos” das estatísticas oficiais, pode-se perceber o tamanho do bairro: a Restinga é mais populosa que metade desses municípios.

Oficialmente, a população do bairro representa 4,31% da população do município, com área de 38,56 km², representando 8,10% da área do município, e sendo sua densidade demográfica de 1.574,92 habitantes por km². A Restinga é também um dos bairros com maior concentração de população negra da cidade; tem 37,6% de seus habitantes autodeclarados. A taxa de analfabetismo é de 4,03% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 2,10 salários mínimos. Apesar do baixo poder aquisitivo de grande parte da população do bairro, os/as moradores/as se orgulham do local onde vivem e afirmam que já houve melhorias, conforme menciona a presidente da Associação de Moradores da Vila Restinga (Amovir), Nídia Maria de Albuquerque.

“A Restinga melhorou muito graças à luta do povo. Lutamos para trazer um posto de Bombeiros, um Banrisul. Tudo que veio para cá foi com muito sacrifício” (sul21, 2015).

O bairro fica a cerca de 50 minutos do centro da capital, quando se vai de carro. De ônibus, pode-se demorar entre uma hora e 20 minutos até duas horas, dependendo do trânsito. São oito linhas com 261 veículos em dias úteis que vão até o bairro partindo do centro, e 135 nos domingos. Além dessas, há sete alimentadoras e seis que oferecem destinos diversos, totalizando 21 linhas que chegam ao bairro.

Figura 5 – Localização do Bairro Restinga.



Fonte: Nola Patrícia Gamalho (2009)

A Restinga iniciou sem as mínimas condições de atendimento a seus/uas moradores/as em todas as áreas de direitos básicos, como educação, saúde e transporte. O serviço público de transporte era insuficiente e precário, inviabilizando, por exemplo, o acesso aos equipamentos escolares que a cidade dispunha. Desde muito cedo, a comunidade do bairro passou a se preocupar com a pauta do acesso à escola e da melhoria nas condições de transporte coletivo, acesso a centros de saúde, entre outros. Organizaram grupos de reivindicação até hoje existentes no bairro, e, por meio de "lutas" e reivindicações dos moradores, o espaço foi recebendo estrutura de escolas de Ensino Fundamental, Médio, Educação Infantil; porém, sempre aquém das necessidades de vagas que o bairro exigia, uma vez que, paralelamente a isso, o município realizava novas remoções, e novos grupos de famílias chegavam para somar demandas em todas as áreas: educação, saúde, infraestrutura.

É nesse contexto de luta dos/as moradores/as do bairro, de reivindicações por direitos básicos, desde a remoção das primeiras famílias, que nasce o *campus* Restinga do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, a partir da luta da comunidade do bairro pela “Escola Técnica Federal de Porto Alegre na Restinga”, com a criação da Comissão Pró-implantação dessa unidade de ensino (grupo composto por movimentos sociais com militantes da educação, da economia solidária e das Organizações Não Governamentais). A mobilização da comunidade pela construção da escola coincidiu com um contexto nacional de valorização da formação profissional e, também, com investimentos expressivos do Governo Federal. Desde 2005, a

Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, passou por profunda transformação, que abrangeu não somente a reestruturação física — com investimentos em obras, laboratórios, equipamentos e reformas —, mas, também, a ampliação e a criação de novas vagas para servidores/as técnicos/as administrativos/as e docentes.

O *campus* Restinga foi contemplado pela chamada Pública 01/2007 SETEC-MEC, que inaugurou o Plano de Expansão da Rede Federal Fase II, responsável por implantar 150 novas unidades em todo o país até o final de 2010. Essa conquista constituiu uma grande vitória para o município e para o bairro Restinga, garantindo o fortalecimento de políticas públicas para a educação e para a inclusão social.

A entrega do último prédio da instituição, o bloco administrativo, ocorreu em dezembro de 2017, sendo que o anúncio da obra ocorreu no ano de 2008. Em 2010, depois de atrasos e ameaças de perda de recursos do Ministério da Educação, a prefeitura acelerou as contrapartidas previstas na parceria: doou o terreno, iniciou as obras de infraestrutura e agilizou a liberação das licenças. A instituição iniciou seus trabalhos em 26 de junho de 2010 em uma sede provisória localizada na Estrada João Antônio da Silveira (avenida principal do bairro Restinga). Os cursos que deram origem ao campus, no segundo semestre de 2010, foram os técnicos subsequentes ao ensino médio em Administração, Informática para Internet e Guia de Turismo, com a oferta de um total de 220 vagas. Em 2011, ocorreu o início de dois cursos integrados: o técnico em Eletrônica e o técnico em Informática para Internet.

Figura 6 – Sede provisória do *Campus* Restinga



Fonte: Site Campus Restinga (2013)

O ano de 2012 marcou a história do *campus*, com o primeiro dos seis prédios sendo liberado e a mudança para a sede definitiva, gerando novos desafios, devido à localização (uma região mais isolada dentro do bairro), à mobilidade, à segurança, e a diversos outros que passaram a fazer parte do dia a dia da instituição. Passou-se a contar com uma infraestrutura mais completa, com o dobro de salas de aula, biblioteca, laboratórios de eletrônica e informática e sala de desenho técnico. Nesse mesmo ano, houve a abertura do curso Técnico integrado ao ensino médio na modalidade Proeja, o técnico em Recursos Humanos, cuja primeira turma formou-se em 2014/2.

O *campus* Restinga oferta atualmente diversas modalidades de ensino, desde a educação básica até cursos superiores. Na modalidade subsequente, oferta o curso de guia de turismo. Oferta três cursos técnicos integrados ao ensino médio, o curso técnico em eletrônica, o técnico em informática e o técnico em lazer. Na modalidade de cursos superiores, há três tecnólogos (eletrônica industrial, análise e desenvolvimento de sistemas e gestão desportiva e de lazer), e uma licenciatura em letras português/espanhol. Na modalidade Proeja, oferta o curso técnico em comércio, que substituiu o técnico em recursos humanos, com primeiro ingresso em 2017/1 e o técnico em agroecologia, com primeiro ingresso em 2017/2. O Técnico em Recursos humanos não ofertará mais ingressos, e as turmas correntes se formam nos próximos anos. Abaixo vemos uma foto do *campus* Restinga;

Figura 7 – *Campus* Restinga



Fonte: Mateus Bruxel/Diário Gaúcho (2015)

O projeto arquitetônico do *campus* conta com cantina, quadra de esportes, setores administrativos, biblioteca, salas de aula, salas temáticas e laboratórios. O bloco que foi entregue ao final de 2017 compõe a entrada do campus e os setores administrativos. A estrutura completa do *campus* pode ser vista na figura abaixo

Figura 8 – Projeto arquitetônico do *campus* Restinga



Fonte: site do *campus* Restinga (2015)

O cenário político atual, de cortes orçamentários e de contenção de gastos com a educação, tem trazido novos desafios para a educação profissional no país e para a manutenção dos institutos federais. O *campus* Restinga tem sofrido com o contingenciamento de gastos; entretanto, os/as servidores/as da instituição partilham do mesmo sentimento da comunidade pela garantia de direitos já adquiridos e de luta pela manutenção da instituição.

7 ANÁLISE DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA

Depois que eu estudei, eu passei a ver o mundo de uma forma diferente. Você passa a ter outra visão das coisas, eu me tornei outra mulher, me tornei mais responsável, aprendi a não ter tanto medo, porque antes eu tinha muito medo das coisas, a sensação que eu tinha é que eu não podia, né. Mas hoje eu sei que eu posso! (P8)

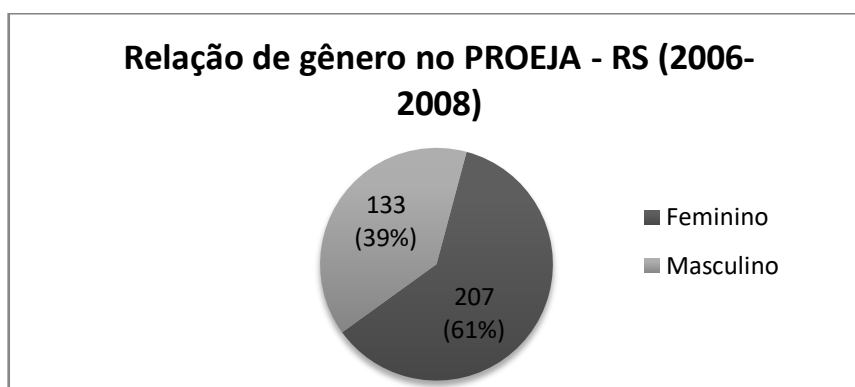
Neste capítulo, apresentamos as colaboradoras deste estudo, egressas do Proeja, e situamos essas mulheres no tempo e no espaço em que aconteceram suas experiências escolares. O processo de análise seguiu a Análise Textual Discursiva (ATD), segundo a perspectiva teórico-metodológica apresentada por Moraes e Galiazzi (2007). Organizamos as questões fechadas de forma a traçar o perfil das egressas do proeja RH do *Campus Restinga* e, para isso, contamos também com os dados obtidos por meio do sistema acadêmico da instituição, e, utilizando a ATD, categorizamos as respostas às questões fechadas do questionário.

O capítulo contém três seções, sendo a primeira delas a caracterização das entrevistadas, e as demais relacionadas a cada uma das categorias emergentes no questionário aplicado.

7.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO: QUEM SÃO AS EGRESSAS DO PROEJA RH – CAMPUS RESTINGA?

Primeiramente, realizamos uma pesquisa no sistema acadêmico do *campus* e percebemos que o quantitativo de mulheres que frequentam o curso é consideravelmente maior que o masculino. A característica desse grupo no que se refere à composição por gênero corresponde à realidade da maioria dos cursos de Proeja do Rio Grande do Sul, como mostram os dados de Franzoi et al (2010).

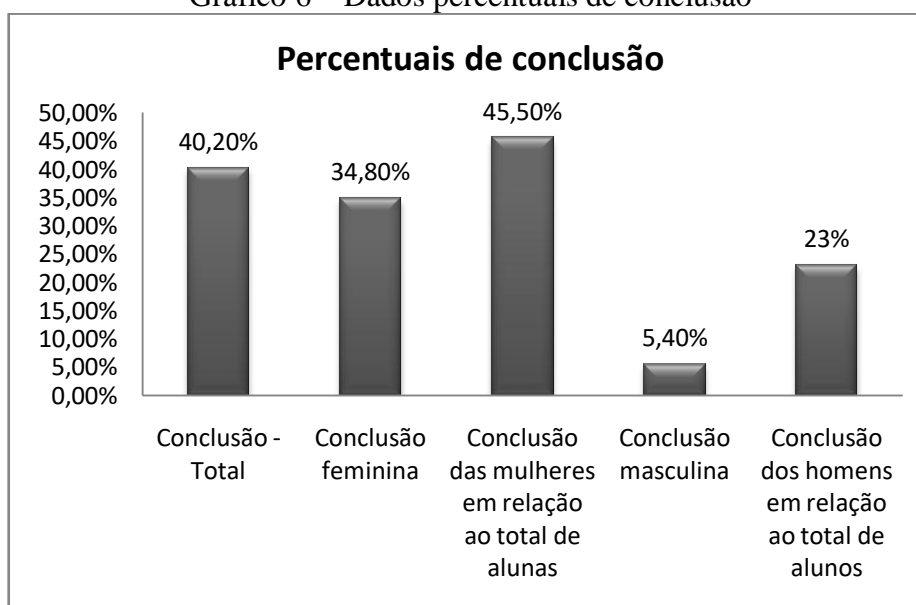
Gráfico 5 – Relações de gênero no Proeja – RS (2006 a 2008)



Fonte: Franzoi et al (2010)

A grande inserção do sexo feminino no mundo do trabalho, nos últimos cinquenta anos, de acordo com IBGE (2002), é um dos fatores marcantes ocorridos na sociedade brasileira e que pode justificar os dados encontrados. O percentual de evasão de estudantes do curso de RH curso é aproximadamente 45,1%, frente a um percentual de egressos de aproximadamente 40,2%.

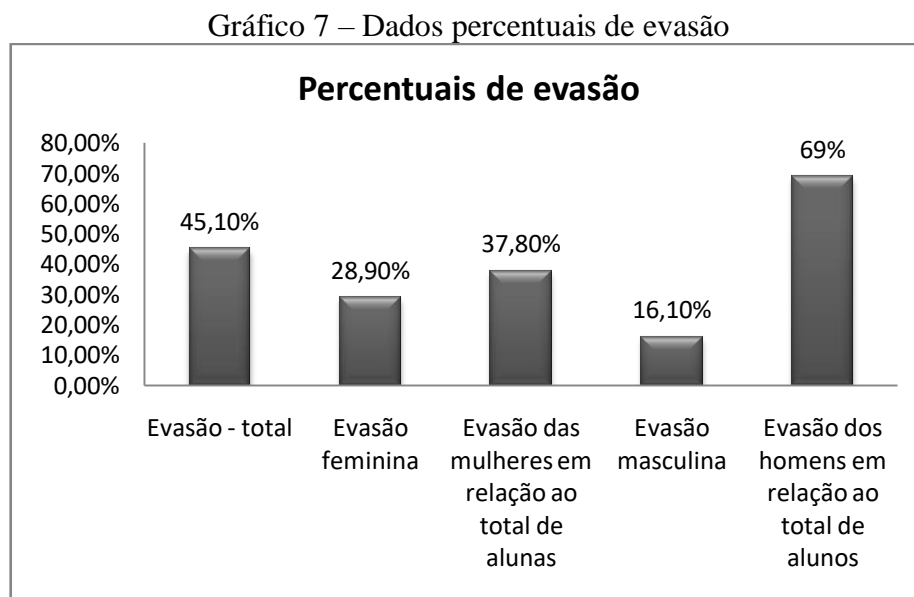
Gráfico 6 – Dados percentuais de conclusão



Fonte: Fontella (2019)

Quando comparamos o percentual de evasão e o de conclusão do curso, em relação ao gênero, percebemos que, das 156 mulheres que ingressaram no curso, 71 concluíram, o que gera uma taxa de conclusão feminina de aproximadamente 45,5%; já do público masculino,

dos 48 ingressantes no curso, apenas 11 concluíram, ou seja, cerca de 22,9%. A partir disso podemos inferir que o mesmo que o curso possua mais mulheres, os homens possuem uma taxa de evasão muito mais elevada. Em relação à evasão, houve a evasão de 59 mulheres e de 33 homens, conforme as taxas mostradas no gráfico a seguir.

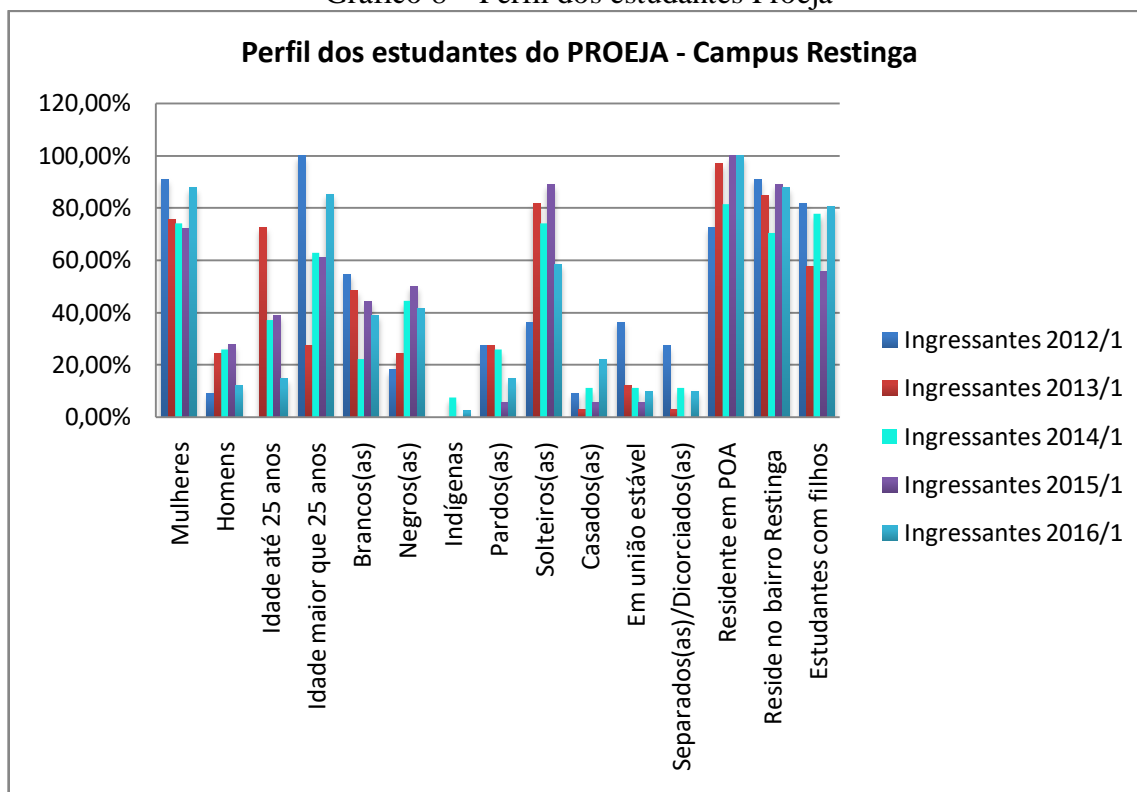


Fonte: Fontella (2019)

É importante ressaltarmos que o quantitativo de mulheres que consegue concluir o curso é maior que o masculino. E, mesmo que o número de alunas seja consideravelmente maior no curso, elas evadem menos que os homens, proporcionalmente.

Com o acesso ao sistema acadêmico, também foi possível traçar o perfil dos/as estudantes do Proeja da instituição por ano de ingresso, conforme gráfico abaixo. É possível perceber que o público do Proeja RH é composto majoritariamente por mulheres, solteiras e com filhos, que residem, quase na totalidade, no bairro Restinga.

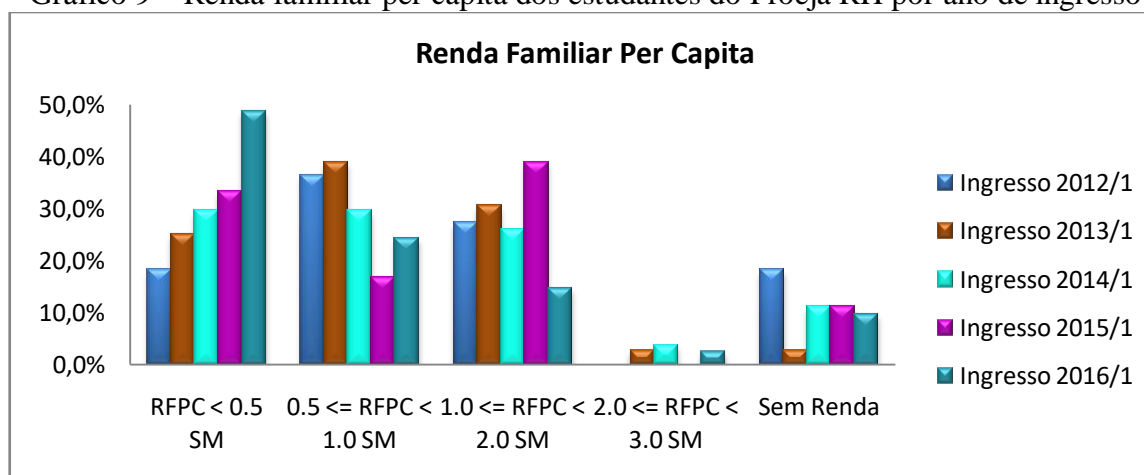
Gráfico 8 – Perfil dos estudantes Proeja



Fonte: Fontella (2019)

Os relatórios de registros escolares do IFRS Campus Restinga não apenas forneceram informações acerca dos quantitativos de matrículas, número de ingressos por período, número de egressos e evadidos, como também sobre as faixas de renda na qual se encontram a maioria dos/as estudantes desta modalidade. Esses dados estão representados no gráfico que segue.

Gráfico 9 – Renda familiar per capita dos estudantes do Proeja RH por ano de ingresso



Fonte: Fontella (2019)

Os dados revelam que a grande maioria dos alunos do curso Proeja vêm de famílias

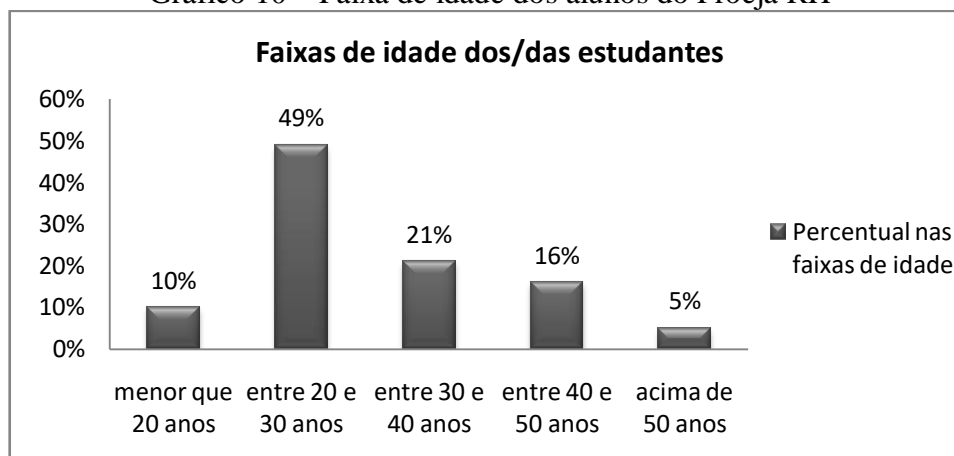
que vivenciam vulnerabilidades socioeconômicas e buscam uma melhoria, não só para si, mas para toda sua família. Como uma das medidas para tentar diminuir as evasões e desistências, o MEC adotou, desde 2008, a concessão de auxílios financeiros aos alunos que frequentam regularmente as aulas.

O PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil), publicado em 2010, expressa que as ações de assistência estudantil também devem ser realizadas por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além das universidades federais (BRASIL, 2010). Dessa forma, a rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica também é beneficiada pela política de assistência estudantil, fornecendo, no caso do Campus Restinga, auxílio permanência aos seus estudantes, mesmo que esses não estejam matriculados em cursos de educação superior. Portanto, alunos com baixa condição socioeconômica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio podem ser contemplados com recursos destinados à assistência estudantil. O auxílio permanência beneficia os estudantes do *campus* em três faixas de renda. As ações da Assistência Estudantil podem ser vistas como uma oportunidade de atender a todos os estudantes, com prioridade aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Silva (2010) mostra que são muitos os fatores que influenciam na permanência do estudante jovem e adulto na escola, como a busca por trabalho ou por melhores condições trabalhistas, o contexto familiar, a condição de saúde e outros elementos de busca pela sobrevivência que não são exclusivos da modalidade EJA, mas que são acentuados nas turmas dessa modalidade. Em 2016, dos 103 estudantes matriculados, 74 possuíam auxílio estudantil (71,84%), o que mostra a importância dessa política na permanência dos/as estudantes dessa modalidade de ensino.

Em relação às faixas de idade dos/as estudantes, embora se observe que a juvenilização da Educação de Jovens e Adultos vem se agravando no país – entre outros fatores, pela distorção idade-série na educação básica denominada regular, que atingiu em 2010, um percentual de 44,9% (BRASIL, 2006) – no Proeja do *campus* Restinga, essa realidade não é encontrada, uma vez que a maioria dos estudantes possuem idade maior que 25 anos (69,3%). A relação das faixas de idade na quais se encontram os alunos do curso pode ser visualizado no gráfico abaixo.

Gráfico 10 – Faixa de idade dos alunos do Proeja RH

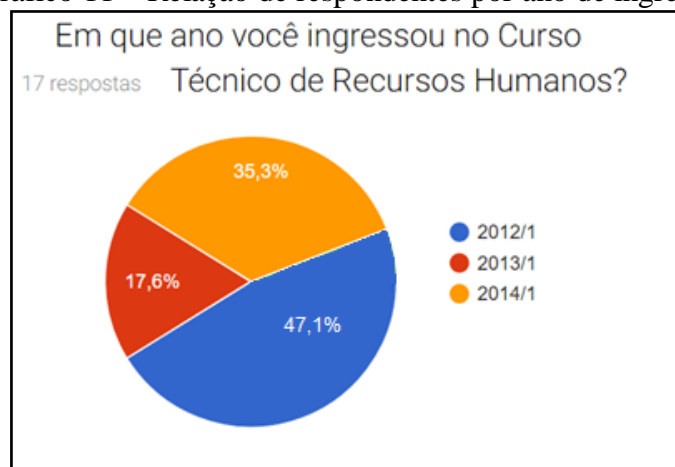


Fonte: Fontella (2019)

Franzoi et al (2010) apontam que a maioria dos/as estudantes que frequentam o Proeja no estado do RS apresentam idade inferior a 30 anos (56%), resultado esse, divergente do encontrado nesta pesquisa. Esse resultado, em parte, se deve a proposta de processo de ingresso para os cursos de Proeja na instituição, que prevê a priorização do público ao qual a política pública se destina. Em relação à diferença da média de idade entre homens e mulheres, observamos que as mulheres têm, em média, 32 anos, enquanto os homens têm, em média, 26 anos, demonstrando que as elas levam mais tempo que eles para acessar seu direito ao estudo.

Após a análise dos dados retirados do sistema acadêmico da instituição, confeccionamos um questionário e o enviamos apenas para as egressas do curso. Conforme mencionado anteriormente, tivemos 36 egressas do curso Técnico de Recursos Humanos na modalidade EJA no *campus* Restinga entre o ingresso de 2012 e 2014 (dados utilizados nesta pesquisa). Foi enviado um questionário para todas elas, a fim de traçarmos o perfil. Das 36 egressas, 17 responderam ao questionário. A média de idade entre as respondentes foi de 36 anos. Em relação ao ano em que elas ingressaram no curso, temos o maior percentual de respondentes no ingresso de 2012/1, que foi a primeira turma do curso, conforme o gráfico abaixo.

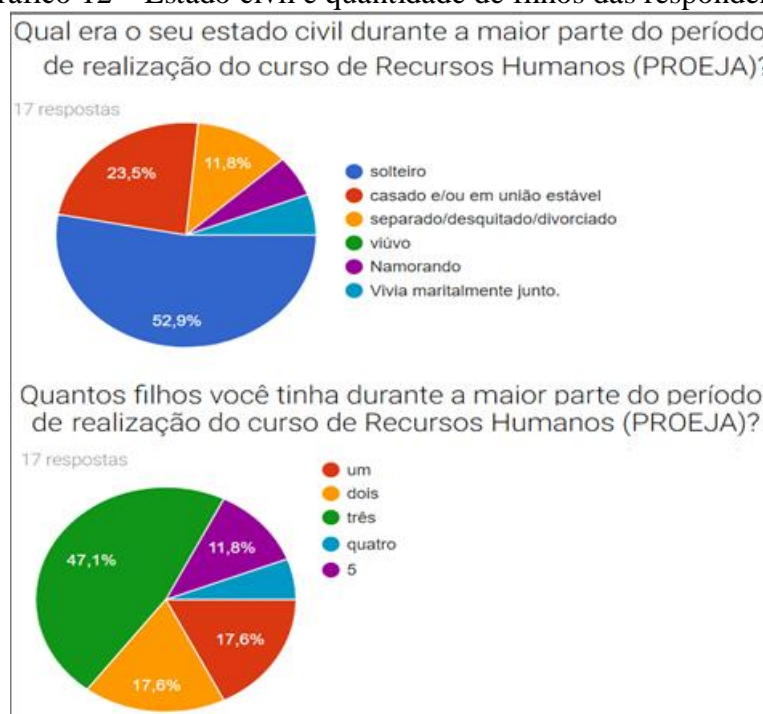
Gráfico 11 – Relação de respondentes por ano de ingresso



Fonte: Fontella (2019)

Quanto ao estado civil das participantes, temos mais da metade delas mães solteiras, com três ou mais filhos, conforme pode ser verificado no gráfico a seguir.

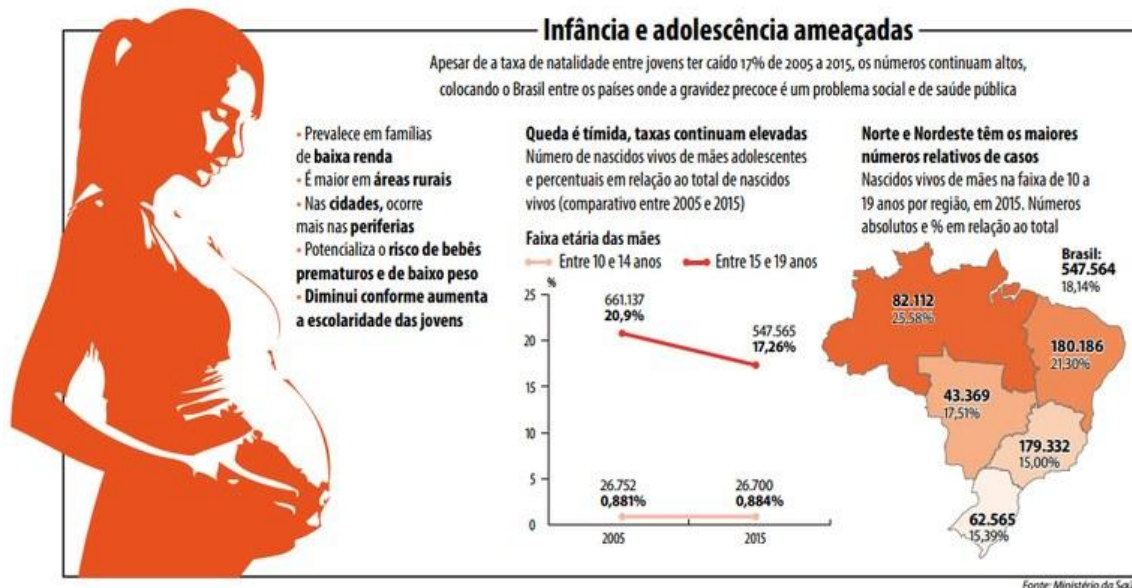
Gráfico 12 – Estado civil e quantidade de filhos das respondentes



Fonte: Fontella (2019)

De acordo com os dados do Ministério da Saúde, a quantidade de adolescentes grávidas no Brasil caiu 17% entre 2004 e 2015. Atualmente, 66% das gravidezes em adolescentes são indesejadas e, para reduzir esses casos, o Ministério da Saúde investe em políticas de educação em saúde e em ações para o planejamento reprodutivo.

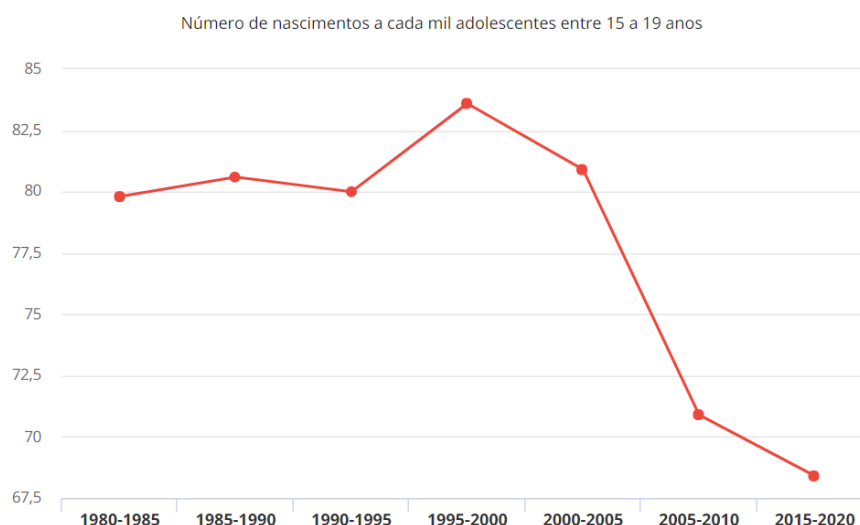
Figura 8 – Taxa de gravidez na adolescência



Fonte: Ministério da Saúde (2017)

O Brasil tem a sétima maior taxa de gravidez adolescente da América do Sul, empatando com Peru e Suriname, com um índice de 65 gestações para cada 1 mil meninas de 15 a 19 anos, segundo dados referentes ao período de 2006 a 2015 divulgados Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). De acordo com a agência da ONU, um em cada cinco bebês que nascem no Brasil é filho de mãe adolescente. Entre essas, de cada cinco, três não trabalham nem estudam, e sete em cada dez são afrodescendentes.

**Gráfico 13 – Quantidade de nascimentos a cada mil adolescentes
Gravidez na adolescência no Brasil**



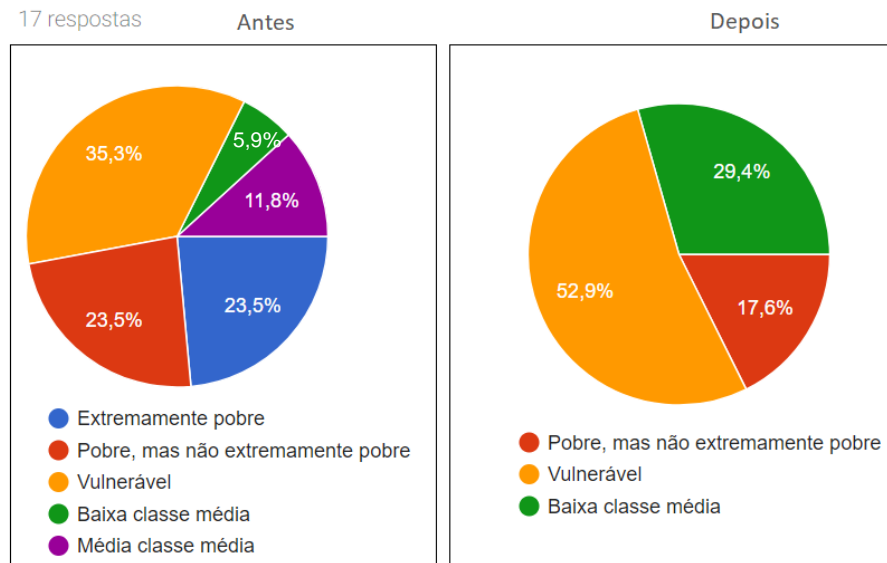
Fonte: OMS/OPAS (2018)

Todas as respondentes do questionário residem no bairro Restinga e possuem em média 5 irmãos. Dentre elas, uma possui 7 irmãos, três delas possuem 6 irmãos cada, uma possui 12 irmãos, uma possui 13 irmãos, e as demais possuem 3 ou menos irmãos. E, no que se refere ao grupo de renda das egressas antes e depois do curso, temos a relação a seguir.

Gráfico 14 – Grupos de renda antes e depois do curso

Em que grupo de renda você e sua família se encontravam antes e depois de ingressarem no curso?

17 respostas



Fonte: Fontella (2019)

Podemos, claramente, verificar uma ascensão em relação à faixa de renda antes e depois da realização do curso, o que mostra que os estudos proporcionaram a essas egressas

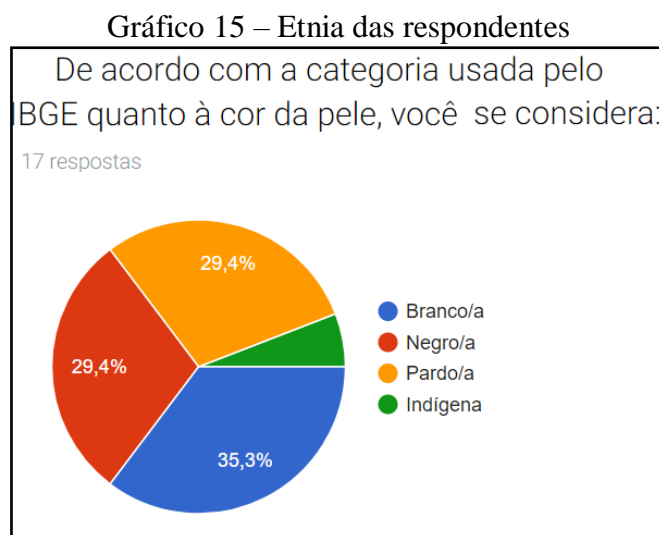
mobilidade social. O conceito de mobilidade social se refere à ascensão e ao declínio entre classes sociais, também a uma mudança de *status* ou prestígio social sem, contudo, significar uma mudança de classe. Há dois tipos de mobilidade social, uma mobilidade social horizontal, em que um indivíduo ou grupo social tem uma alteração no seu nível social sem, contudo, migrar para outra classe social, pessoas melhorando suas condições de vida, o prestígio e o status social por assim dizer, sem significar uma mudança de classe social. E outra vertical, o indivíduo não só tem melhora nas suas condições de vida, prestígio e *status* social, como também o aumento da sua renda é tal que passa a integrar uma outra classe social. Podemos dizer, então, que, por meio dos estudos, as egressas tiveram mobilidade social, melhores condições de vida para si e suas famílias.

Essas egressas, cujas trajetórias escolares se constituíram em objeto de análise, são mulheres trabalhadoras, característica comum a muitas outras das camadas populares. Todas contam com as desvantagens históricas de permanecer, por longo tempo, isoladas no mundo privado, seja no espaço doméstico sem remuneração, seja em atividades domiciliares ou extradomiciliares remuneradas. Mas o grupo estudado diferencia-se pelo fato de que todas elas driblaram as situações de subordinação e de dominação e elaboraram estratégias que se desenvolveram tanto no espaço doméstico quanto na comunidade, a fim de garantir a conclusão da educação básica e melhorias no mundo do trabalho.

Suas trajetórias de vida revelaram as marcas das relações de gênero e denunciaram as dimensões materiais e simbólicas, referentes ao lugar que ocupam na sociedade. Alguns elementos apresentados devem ser ressaltados a partir dos depoimentos. Primeiro, encontraram no emprego doméstico alternativa de entrada no mercado de trabalho, principalmente aquelas com baixa escolaridade e que, supostamente, não tinham uma qualificação, conforme relatos. Além disso, em relação à questão de raça, duas delas se declararam negras e reafirmaram a nítida desvantagem de inserção no mercado de trabalho brasileiro.

Mesmo não sendo objeto de estudo desta pesquisa, é importante destacar que a desigualdade das mulheres torna-se ainda mais "gritante" se considerada sua condição de raça/etnia, pois a feminização da pobreza é racializada. Como afirma Tomel (2003, apud Melo, 2005), a pobreza é mais acentuada entre mulheres negras e provenientes de minorias étnicas. Apesar de havermos entrevistado apenas duas egressas que se declararam pretas e uma que se declarou preta/parda, no que diz respeito ao perfil das egressas, cerca de 60%

delas se autodeclararam pretas ou pretas/pardas, conforme pode ser verificado no gráfico abaixo.



Fonte: Fontella (2019)

As mulheres negras têm sido, ao longo de sua história, as maiores vítimas da desigualdade de gênero somada à racial, pois, os estudos realizados revelam um quadro dramático que não está apenas nas precárias condições socioeconômicas em que vivem, mas, sobretudo, na negação cotidiana de ser mulher negra, através do racismo e do sexismo que permeiam todas as esferas de sua vida (DIEESE, 2003). Considero importante mencionar o fato de que a desigualdade social abarca a desigualdade racial, ou seja, que, ao trabalharmos com as classes populares estamos, conseqüentemente, levando em conta a desigualdade racial, pois a população negra encontra-se nas classes populares. Se é certo que negros e negras compõem, majoritariamente, a base da pirâmide social, diluir a questão racial numa discussão de classe não dá visibilidade a ela e minimiza a possibilidade de luta contra-hegemônica, visando a superação da desigualdade racial.

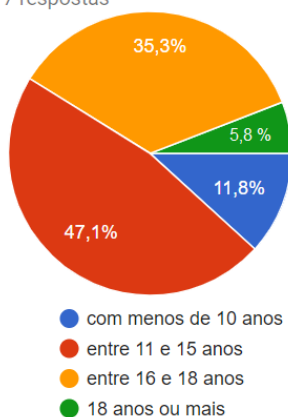
Outro elemento a ser destacado é o estado civil, que, conforme definição do dicionário, refere-se à situação jurídica de uma pessoa em relação à família ou à sociedade. Essa lei universal rege o meio social independentemente de sua divisão política e geográfica. O estado conjugal se modifica juntamente com as transformações sociais. Além das condições de solteira, casada, viúva e divorciada, acrescentamos a de separada (que já foi casada e separou-se sem uma legalização).

No questionário aplicado às egressas, questionamos acerca de suas vidas profissionais, e, conforme os gráficos abaixo, mais da metade delas iniciou a vida profissional com menos de 15 anos. Praticamente 65% delas não possuíam vínculo formal de trabalho.

Gráfico 16 – Vínculo profissional das egressas

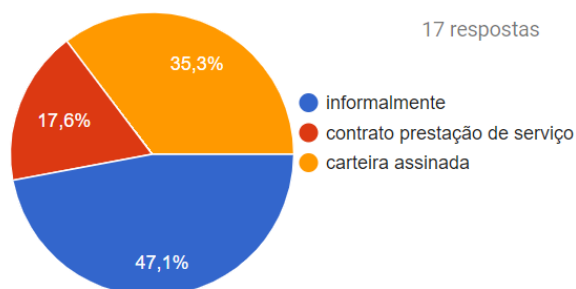
Com que idade você começou a sua vida profissional?

17 respostas



Na maior parte das suas experiências profissionais, de que modo ocorreu a formalização do vínculo de trabalho?

17 respostas



Fonte: Fontella (2019)

Conforme apontado por Hirata (2009 p.157), quem desempenha as “ocupações tradicionalmente femininas” está exposto ao trabalho precarizado e vulnerável. Em países pobres, como o Brasil, a precarização do trabalho das mulheres está relacionada ao trabalho informal. Esse é um fenômeno social que se encontra em praticamente todo o mundo capitalista. No entanto, assume maior proporção nos países de capitalismo periférico, tal como o Brasil. Segundo Oliveira (2000), cerca de 48% da População Economicamente Ativa (PEA) não possui um contrato formal de trabalho. A informalidade é um processo que está em crescimento, “(...) não apenas como uma forma de subemprego disfarçado, mas como a tendência central do mundo do trabalho no Brasil” (OLIVEIRA, 2000, p. 13).

7.2 CATEGORIZAÇÃO DAS QUESTÕES ABERTAS

Além das perguntas fechadas existentes no questionário, com a finalidade de traçar o perfil das egressas, havia também três questões abertas, cuja finalidade foi proporcionar às respondentes um momento de reflexão da temática desta pesquisa. As perguntas, realizadas

previamente às entrevistas, foram: 1) Quais as razões que levaram à ruptura na sua trajetória escolar?; 2) Registre os significados que a escola teve na sua vida, de modo geral, e cite algumas facilidades e também "pedras" encontradas no seu caminho escolar; 3) Registre uma breve reflexão sobre os significados que o trabalho teve na sua vida, de modo geral, citando algumas facilidades e também "pedras" encontradas no seu caminho profissional. As respostas foram categorizadas utilizando a ATD, e essas emergiram da análise, as quais estão organizadas no quadro abaixo.

Quadro 5 – Categorias emergentes das questões dissertativas

QUESTÕES	CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	RESPONDENTES
1	FAMÍLIA	VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA	R1, R3, R4, R5, R7, R8, R10, R11, R13, R14, R16, R17
		DOENÇA	R1
		GRAVIDEZ E CUIDADO DOS FILHOS	R2, R4, R6, R8, R9, R12, R13, R15, R17
2	DIFICULDADES	RESPONSABILIDADES “FEMININAS”	R12, R13, R16, R17
		TIMIDEZ	R14
		IDADE	R4
	APRENDIZAGENS	COMUNICAÇÃO	R1, R2, R14
		PROFISSIONALIZAÇÃO	R4, R8, R13, R15
		CRESCIMENTO PESSOAL	R3, R4, R6, R7, R8, R10, R11, R13, R15
3	MERCADO DE TRABALHO	TRABALHO INFORMAL	R3, R6, R15, R16, R17
		QUALIFICAÇÃO	R1, R2, R3, R4, R6, R8, R9, R10, R12
		DESEMPREGO	R3, R4, R5, R7, R8, R11, R15
	CRESCIMENTO PESSOAL	VISÃO DE MUNDO	R1, R2, R4
		DIREITOS TRABALHISTAS	R16

Fonte: Fontella (2019)

Após a construção das categorias, das subcategorias e da quantificação das egressas acomodadas em cada uma delas, cabem alguns esclarecimentos e considerações acerca das mesmas.

7.2.1 Família

No tocante à primeira questão, que tratava-se das razões que levaram as egressas a terem inter rompimentos em sua trajetória escolar, identificamos a categoria “Família”. Dela foram geradas três subcategorias, denominadas: “Vulnerabilidade socioeconômica”, “Doença” e “Gravidez e cuidado dos filhos”.

Identificamos que a grande razão da ruptura em suas trajetórias escolares deu-se por questões familiares ou que envolviam a família, em três níveis de ocorrências: situações envolvendo vulnerabilidade socioeconômica, que as levaram a ter que trabalhar e conseqüentemente, interromper os estudos; doenças na família, na qual, as filhas mulheres assumiam os cuidados, e, conseqüentemente ficavam retidas por alguns períodos, o que resultava em abandono da escola; e, por fim, a gravidez e, conseqüentemente, os cuidados com os filhos, o que as mantinha no âmbito privado e longe da escola.

Percebemos que as razões socioeconômicas e a gravidez se entrelaçam por diversos momentos nas respostas das egressas. Cerca de 52% delas relacionaram os motivos da ruptura escolar à gravidez e aos cuidados com os filhos, conforme pode ser verificado nas respostas que seguem: *“Filhos e falta de condições, bem como ter que trabalhar para o sustento dos mesmos.”* (R4); *“Problemas com os filhos.”* (R6); *“Na época, foi em função do trabalho e filhos.”* (R8); *“Casamento, casa, filhos.”* (R9); *“Marido, casa e filhos.”* (R15); *“Parei de estudar aos 15 anos quando engravidei. Tive que trabalhar para ajudar no sustento da família.”* (R17). É importante mencionar que a adolescente que vive em um meio social ausente de recurso materiais, emocionais e financeiros satisfatórios pode vislumbrar a gravidez como único projeto de futuro e, com isto, acaba se tornando mais vulnerável. O papel esperado das adolescentes nas camadas populares ainda é o de cuidado da casa e dos filhos. Frente às poucas possibilidades de se emanciparem economicamente, para muitas adolescentes a maternidade é uma maneira de ingresso no mundo adulto. Nesses extratos sociais, a família ocupa posição central, o que não ocorre com o trabalho e a escolaridade (OLIVEIRA, 2008).

R5 foi a única que utilizou a frase "falta de estrutura familiar" como motivo pela

trajetória escolar interrompida: “*Sem moradia fixa e estrutura familiar.*” A esse respeito, gostaríamos de esclarecer que o conceito de desestrutura familiar aparece de forma generalizada e não muito clara do ponto de vista conceitual e, por muitas vezes, aparece a ideia de culpabilização da família. Melhor seria falar em problemas relacionados à classe social.

Por terem sido perguntas mais direcionadas, e, realizadas por meio de formulário eletrônico, a profundidade das respostas variou de egressa para egressa. Quatro delas responderam de forma mais detalhada sobre as razões da ruptura em suas trajetórias. R2 e R12 mencionaram a gravidez como motivou para o abandono da escola, ressaltando que o casamento e a maternidade acarretaram a renúncia ao espaço público. Tais relatos seguem abaixo:

“No ensino médio, parei no 2º ano, em 1999. Nasceu minha filha mais velha [...], e como eu a levava para a escola comigo, eu estudava a noite, começou a ficar difícil carregar ela, material escolar e a bolsa com mamadeira, fraldas....no ônibus. Parei de estudar em julho, nas férias de inverno. A [...] já estava com 5 meses.” (R2)

“Como casei com 15 anos de idade e fui mãe cedo, optei então por trabalhar e cuidar dos meus 4 filhos até o menor ter uma idade em que eu pudesse voltar a estudar. Fiquei afastada dos estudos por 18 anos e quando meu filho menor tinha 6 anos de idade retornei aos meus estudos. (R12)

Os relatos mostram que não existe uma razão ou motivo para a gravidez na adolescência. Há, sim, múltiplas razões pelas quais uma adolescente engravida, que podem estar vinculadas aos aspectos sociais, econômicos, pessoais, às condições objetivas de vida, ao exercício da sexualidade, ao desejo da maternidade e às desigualdades de gênero que atravessam a vida social e cultural em nosso País (BRASIL, 2012). No relato de R11, a gravidez na adolescência não pode ser compreendida como um fato isolado, mas dentro de um contexto social que faz parte da busca de identidade e de libertação do mundo infantil, com a finalidade de “tornar-se” adulta.

“Eu não tinha apoio da minha família. Meu padrasto não me aceitava e eu fui morar sozinha com 15 anos. Naquela época eu achava que ser adulta era ser mãe e eu decidi ter um filho, daí eu engravidei com 16 anos e tive meu filho com 17 anos. E uns seis meses depois que meu filho nasceu eu decidi ficar sozinha e tomar um rumo na minha vida, porque o genitor dele não queria nada com nada.” (R11)

Muitas delas tiveram sua trajetória escolar interrompida devido à vulnerabilidade socioeconômica, que as fizeram começar a trabalhar em torno dos 13 e 15 anos. Para R13 não foi a maternidade que ocasionou o abandono da escola, mas o casamento e a vulnerabilidade socioeconômica, que as fizeram ter que trabalhar ainda na adolescência:

“Eu cursei até a quarta serie do fundamental, tinha 14 anos na época e me casei, daí tive que parar e ir trabalhar para ajudar meu marido nas despesas da casa.” (R13)

A maternidade restringiu e/ou adiou o acesso delas à escolarização. Relatos mais detalhados das trajetórias escolares das egressas, bem como as razões das trajetórias escolares interrompidas foram fornecidos nas entrevistas semi-estruturadas, e foram tratados em profundidade na segunda fase da análise.

7.2.2 Dificuldades encontradas e aprendizagens adquiridas

A segunda questão dissertativa tratava dos significados da escola na vida das egressas. A esse respeito, emergiram duas categorias com suas respectivas subcategorias. Nesse sentido, as egressas apontaram as dificuldades encontradas no caminho escolar, bem como as aprendizagens que obtiveram nesse período. No que refere-se às “pedras” no caminho, elas mencionaram as responsabilidades “ditas” femininas enquanto dificuldades enfrentadas, tais como a organização das tarefas da casa, o cuidado dos filhos, e o companheiro: “*As dificuldades que encontrei foi de organização das tarefas da casa e filhos.*” (R17).

[...] as dificuldades acho que como toda dona de casa e mãe tem, temos que dar conta dos estudos da casa trabalhar fora e por ai vai.” (R12)

[...] dificuldades pessoais na qual meu companheiro não entendia para que eu queria estudar.” (R13)

“Nunca encontrei pedra no caminho. Estudar foi a melhor época da minha vida. Antes eu não tinha interesse em estudar, **tinha minhas filhas e era muito difícil (5 filhos).**” (R16, grifo nosso)

Elas também mencionaram a timidez e a questão da idade, ou seja, o fato de serem mais velhas como empecilhos em sua trajetória escolar.

“Foi uma realização pessoal e profissional e infelizmente, **a idade** foi e acho que tem sido um dos fatores que não me encaixam ainda na área pretendida.” (R4, grifo nosso)

“Era muito tímida, e o IF me ajudou muito nisso. As dificuldades era porque como eu era tímida, acabava não tirando as dúvidas que tinha, e isso trazia algumas dificuldades nas matérias.” (R14)

As egressas também mencionaram as aprendizagens que tiveram ao longo do curso. Ao mesmo tempo que apontaram a timidez como um empecilho, relataram que a escola lhes ajudou a diminuir-lá e que também aprenderam a se comunicar melhor:

“Sou muito tímida e isso me deixa constrangida até para falar. Estudar me ajudou nesse sentido. Facilitou a minha comunicação com os colegas.” (R1)

“[...] me expressar, me fazer entender diante situações de resistência, as pedras foi passar por esse processo, pois eu era uma pessoa muito intolerante e extremamente teimosa.” (R2)

“Aprendi a me comunicar melhor, a me expressar melhor. Era muito tímida, e o IF me ajudou muito nisso.” (R14)

Deram ênfase para questões que caracterizamos na subcategoria chamada "crescimento pessoal". Trouxeram relatos que versaram sobre o estudo ter sido a realização de um sonho, uma realização pessoal e profissional, e da escola ter mudado totalmente a vida delas.

Paulo Freire (2001) menciona que educadores progressistas possuem a responsabilidade ética de revelar situações de opressão e o dever de criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que deem origem à possibilidade de mudanças. Aponta que,

Forças reacionárias lograram sucesso em proclamar o desaparecimento das ideologias e o surgimento de uma nova história, desprovida de classes sociais e, portanto, sem interesses antagônicos nem luta de classes. Ao mesmo tempo, preconizam que não há a necessidade de continuar falando de sonhos, utopia ou justiça social. Contudo para mim, é impossível existir sem sonhos. (2001, p. 25)

Para o autor, uma das maiores tarefas de educadores progressistas é gerar nas pessoas sonhos políticos, anseios políticos, desejos políticos. Entretanto, como é impossível que um educador construa os anseios ou desejos de outra pessoa, Freire aponta a necessidade de uma pedagogia do desejo. Argumenta que essa pedagogia deve ser capaz de conscientizar um indivíduo de que sua situação não é “natural”, mas sim um evento social, histórico, político, econômico. Como exemplo, cita a situação de moradores de rua, em que uma pedagogia do desejo se interessa em explorar as possibilidades que tornem claro que estar nas ruas não é um evento “natural”, mas um evento político, histórico e econômico.

Superar um entendimento fatalista da história necessariamente significa descobrir o papel da consciência, da subjetividade na história. Superar compreensões fatalistas de “ser” na rua é sinônimo de sondar as razões sociais, políticas e históricas de ser nas ruas – contra as quais podemos, dessa forma, lutar, coletiva e conscientemente. (2001, p.37-38)

O ser humano é um ser desejante; seria muito bom se desejasse naturalmente a liberdade. Mas o fato é que o indivíduo é muitas vezes educado justamente para não desejá-la. Na linguagem de Paulo Freire, as pessoas são domesticadas, porém, o relato das egressas nos faz acreditar que o Proeja do *campus* Restinga promove uma pedagogia do desejo, uma vez que despertou a conscientização das alunas enquanto indivíduos históricos. R3 e R10 mencionaram a importância do conhecimento e o quanto ele agrega para a vida delas.

“O conhecimento é a alma do aprendizado. Acredito que ter hoje em dia o conhecimento, pode agregar para o futuro. O aprendizado, buscado dentro da escola, e sim enfrentei muitas pedras e obstáculos no meio do caminho, mais em nenhum momento meu deixei esmorecer, por conta disso, precisamos de fato acreditar em nos mesmos.” (R3)

“Aprendizado e conhecimento. Me atualizei sobre o novo método de ensino de hoje, que é bastante diferente de quando eu era mais nova.” (R10)

As egressas R4, R7, R8 e R13 relataram que retomar os estudos foi a realização de um sonho, uma realização pessoal e profissional; e o quanto isso mudou suas formas de ver o mundo.

“Foi uma realização pessoal e profissional e infelizmente, a idade foi e acho que tem sido um dos fatores que não me encaixam ainda na área pretendida.” (R4)

“A escola mudou completamente minha vida, meus pensamentos hoje sou outra pessoa, a e no caminho da escola só encontrei flores.” (R7)

“Foi ótimo acrescentou na vida e na experiência profissional.” (R8)

“Realização pessoal e profissional, tive facilidade em ser voluntária em uma instituição de terceiro setor na qual tive contato com pessoas de várias classes sociais, as dificuldades foram mais para arrumar estagio remunerado e dificuldades pessoais na qual meu companheiro não entendia para que eu queria estudar.” (R13)

O que justifica o tratamento do tema do desejo é justamente a libertação das pessoas, tema esse que nos conduz à necessidade de uma Pedagogia do Desejo. É evidente que somente o desejo de mudar a realidade presente não é suficiente para que isso ocorra, é preciso também acreditar que essa mudança é, além de necessária, possível.

R6 define a escola como sua não desistência à vida: “A escola significou a minha não desistência à vida.” E, nesse mesmo sentido, temos a resposta de R11 e R15, que mencionaram que o retorno aos estudos mudou completamente suas vidas.

“Voltar a estudar foi o divisor de águas na minha vida, hoje eu vejo que o conhecimento abre todas as portas, que por mais dificuldades que possa haver com estudo as coisas são menos árduas.” (R11)

“Voltar aos estudos e concluí-los sem duvida foi a melhor decisão que eu já tomei, pois me fez crescer como pessoa e profissionalmente. Não foi fácil o retorno depois de 30 anos sem estudar, tive também um acidente de moto que me afastou por 3 meses da sala de aula, mas com a ajuda dos professores do Campus me enviando trabalhos domiciliares e com força e determinação eu consegui me formar. Foi a realização de um sonho” (R15)

Podemos perceber, em especial no relato de R15, que independente de todas as adversidades sofridas ao longo do caminho escolar, elas driblaram todas elas para concluírem seus estudos, e realizar seus sonhos.

Freire disse que,

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se (...). Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. A compreensão da história como possibilidade e não como determinismo (...) seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega.” (1992, p. 91-2).

Sonhar foi o que impulsionou essas mulheres a não desistirem frente às adversidades; a seguirem lutando; a serem técnicas em recursos humanos. As dificuldades encontradas por elas foram de todas as ordens, desde os compromissos da casa, e "dificuldades que toda dona de casa e mãe tem", conforme apontou R12, até a pressão dos companheiros para que elas desistissem; mas, as aprendizagens foram tantas (falar em público, perda da timidez, entre outros), que mesmo frente a todas as adversidades, seguiram em frente e concluíram o curso.

7.2.3 Crescimento pessoal e Mundo do trabalho

Na terceira e última questão dissertativa, que tratava acerca do significado do trabalho na vida das egressas, emergiram duas categorias "mercado de trabalho" e "crescimento pessoal", com suas respectivas subcategorias. A respeito do mercado de trabalho, mencionaram que, na maior parte de suas vidas, estiveram no mercado informal: *“Sempre trabalhei como autônoma. Ou de faxina, ou vendendo salgados e doces.”* (R17). Começaram a trabalhar muito cedo e, por meio do retorno aos estudos, buscavam um meio para obter maior qualificação profissional. No momento da entrevista algumas encontravam-se desempregadas, e as que estavam trabalhando não conseguiram emprego na área de recursos humanos: *“Em relação a trabalho na área de Recursos Humanos, eu ainda não consegui nenhuma vaga.”* (R6)

O primeiro passo para pensarmos a relação entre mulheres e informalidade é definirmos qual noção de trabalho informal utilizaremos para nossas reflexões. Existe um certo debate sobre esse conceito; então, faz-se necessário esclarecer que estamos nos referindo a um grupo específico, que corresponde a trabalhadoras autônomas, trabalhadoras domésticas e trabalhadoras nas mais diversas atividades que não possuem “carteira assinada”.

Conforme discutido anteriormente, o papel da mulher, dentro da estrutura de pensamento patriarcal, é voltado para o espaço privado, no qual lhe cabe os cuidados com o lar e a família, trabalhando sem remuneração; enquanto ao homem cabe buscar, no espaço público, o provento da família com o trabalho remunerado. A ideia de que o trabalho da

mulher é apenas complementar na renda da família, sendo-lhe opcional trabalhar ou não, não se confirma, pois nos é claro, na análise das entrevistas, que as egressas, além do trabalho não remunerado doméstico e de cuidado da família, possuem atividades laborais informais como renda extra. Nesse sentido, dados do IBGE revelam que, no período 2004-2014, em termos gerais, os homens gastaram 10 horas semanais em tarefas domésticas, enquanto as mulheres gastaram 21 horas e 12 minutos por semana, o que caracteriza mais que o dobro do que os homens.

Bruschini (2007), apresenta os resultados de um estudo realizado com dados da PNAD/2002 sobre o tempo semanal médio de dedicação aos afazeres domésticos. As informações sobre esses dados, por pessoas a partir de 10 anos de idade, foram relacionadas às variáveis sexo, idade, escolaridade, rendimento, situação do domicílio (urbano/rural), região do país, condição na família, presença de filhos, idade do último filho vivo, raça/cor e condição de ocupação. Os dados revelaram, em primeiro lugar, que 68% dos investigados responderam afirmativamente à pergunta sobre o cuidado com os afazeres domésticos. No entanto, ao separar as informações por sexo, quase 90% das mulheres responderam que cuidavam desses afazeres, e pouco menos de 45% dos homens deram resposta semelhante. A mesma desigualdade se verifica ao considerar o total dos que cuidam de afazeres domésticos (95,5 milhões), segundo o sexo: 68,3% são mulheres e 31,7% homens. O diferencial de gênero se apresenta também quando se examina o tempo de dedicação a essas tarefas segundo o número médio de horas semanais: enquanto na população total esse número foi de 21,9 horas, o dos homens foi um pouco mais de 10 horas, e o das mulheres correspondeu a cerca de 27 horas, caracterizando um pouco mais que o dobro dos homens, o mesmo percentual encontrado no PNAD 2015. Dessa forma, podemos inferir que em um período de 15 anos, entre ambas as análises utilizadas nessa discussão, praticamente não houve mudanças quanto à dedicação aos afazeres domésticos pertencerem, em sua maioria, às mulheres.

Conforme mencionado anteriormente, a pretensão das egressas, ao retomar os estudos, era a qualificação profissional com vistas ao mercado de trabalho formal. Elas relataram que, mesmo após a conclusão do curso, ainda não conseguiram se colocar profissionalmente na área de formação, mas que ainda assim buscavam uma forma de engajar-se no mercado formal.

“[...] infelizmente como comentei anteriormente não consegui uma colocação na área que estudei, mas ainda assim busco uma maneira de me encaixar no mercado de trabalho de forma formal. (R3)

“Estou desempregada no momento, mas sempre trabalhei com faxina e atividades domésticas ou braçais. Foi para conseguir um emprego melhor que retomei os estudos, pois sem estudo você não trabalha em outra coisa que não seja de doméstica.” (R15)

“Alguns anos atrás eu encontrei muitas dificuldades na área profissional por ter o ensino fundamental incompleto e foi isto que me fez retornar aos estudos e concluí-los, me tornando uma Técnica em Recursos Humanos. Hoje atuo como executiva de expansão em uma empresa onde lidero na área de recrutamento e seleção de pessoas.” (R12)

“O trabalho para mim sempre foi bom, gosto de ter meu dinheiro, mas também sempre braçal muito pesado como nunca recusei nenhum tipo de trabalho honesto e digno, fazia qualquer trabalho. Porém hoje formada em Téc. em Rh busco algo melhor para minha vida profissional algo no setor administrativo e sei que se exercer a função na qual me formei darei o meu melhor cada dia para poder me tornar o profissional que almejo.” (R10)

R16 relatou que, pela vulnerabilidade socioeconômica na qual se encontrava quando mais jovem, realizava acordos com seus patrões e que abriu mão de seus direitos em virtude disso, de forma que hoje, ainda não conseguiu se aposentar. Aponta que, por causa do curso técnico em RH, hoje sabe de seus direitos e da importância deles.

“A maior parte da minha vida eu trabalhei sem carteira assinada. Fazia acordo com a patroa e pegava os valores em dinheiro porque precisava, mas depois de fazer o curso de rh percebi que por conta dos acordos e de não ter tido a carteira assinada, não posso me aposentar, perdi meus direitos na época sem saber.” (R16)

É imprescindível atentarmos ao potencial agravamento das condições de trabalho para todos/as, sobretudo para as mulheres, que sofrem primeiro os impactos do mercado de trabalho, diante das recentes e iminentes alterações na legislação. A permissão para a terceirização, já regulamentada pela Lei nº 13.429/2017, é extremamente preocupante, pois, na prática, está relacionada com o trabalho informal, na lógica de redução de custos e *dumping social*¹².

Além de terem adquirido conhecimento sobre seus direitos, essas egressas mudaram sua visão de mundo por causa da escola: “*melhorei muito a minha visão em relação à vida, em relação ao mundo.*” (R1); “[...] *crecemos como seres humanos e também profissionalmente.*” (R2)

“Pretendo fazer faculdade de ciências contábeis para abrir meu próprio escritório, assim poder atender as empresas fazendo treinamento, recrutamento e seleção, junto vou agregar meu curso de técnico”. (R4)

¹² caracteriza-se pela adoção de práticas desumanas de trabalho, pelo empregador, com o objetivo de reduzir os custos de produção e, assim, aumentar os seus lucros. Trata-se de descumprimento reincidente aos direitos trabalhistas, capaz de gerar um dano à sociedade e constituir um ato ilícito.

Nesse sentido, é preciso considerar o legado de Paulo Freire quando afirma a necessidade de uma reflexão acerca das categorias educação e diálogo. A educação como prática de dominação é objeto de crítica de Paulo Freire (1975), por manter a ingenuidade dos/das educandos/das, ao mesmo tempo que a prática, nem sempre consciente, às vezes os doutrina para que se acomodem no mundo da opressão. O educador defende que a educação escolar deve ser uma ação libertária direcionada à promoção do desenvolvimento humano, cujo projeto educacional libertador é voltado para a consciência crítica e a responsabilidade social e política. Mostra que é necessário na educação uma prática da liberdade; a medida em que se problematiza, os educandos, como seres no mundo, sentem-se desafiados e responderão de forma positiva, ao contrário de uma educação bancária, domesticadora, que apenas deposita os conteúdos nos alunos. Para Freire, "não há saber mais ou menos; há saberes diferentes" (2013, p. 49). Defensor do saber popular e da conscientização para a participação, Freire inspirou muitos movimentos sociais que lutaram em busca da equidade social. As premissas dele motivam até hoje ações da sociedade civil em prol da efetivação da cidadania.

Nessa mesma perspectiva, os autores Vasconcelos e Ziliotto (2012) afirmam que

As políticas culturais de uma educação que privilegia a pedagogia do respeito, da autonomia, da responsabilidade, da coparticipação, da comunicação, cujas bases estão no diálogo entre educador e educando e entre educandos, que usa a palavra reflexiva como atividade pedagógica e democrática propõem, necessariamente, a valorização da pessoa como sujeito de sua história, e não como objeto a ser manipulado. (p. 57)

Para Paulo Freire (1975) o *analfabetismo* não é meramente a incapacidade de ler e de escrever, mas é também um indicador cultural para nomear formas de diferença dentro da lógica da teoria da privação cultural. Nesse caso, a “não-alfabetização” não se relaciona apenas com os pobres, ou com a incapacidade dos grupos subalternos de ler e escrever adequadamente; relaciona-se também, de maneira fundamental, com formas de ignorância política e ideológica que funcionam como uma recusa em conhecer os limites e as consequências políticas da visão de mundo de cada um. A alfabetização é um projeto político, por meio do qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade de ir para além de codificar palavras, de compreender e transformar suas experiências pessoais, e de também reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla (FREIRE e MACEDO, 1990). Dessa maneira, alfabetização é um processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência.

A educação é um ato político capaz de tornar os indivíduos conscientes e preparados perceber que são condicionados por uma ideologia dominante, ao mesmo tempo em que lhes permite, por meio dessa conscientização, lutar pela sua libertação. Por meio dos depoimentos das egressas, pudemos perceber que a prática educativa produzida no *campus* Restinga do IFRS visa não somente ao ensino dos conteúdos existentes no currículo do curso, mas também a educação como prática da liberdade. Uma educação emancipadora, como é proposta por Freire, é um dos principais meios pelos quais os/as oprimidos/as se tornam capazes de participar da transformação sócio histórica e cultural da sociedade em que estão inseridos/as. E, conforme depoimentos das egressas, o campus Restinga tem cumprido essa missão.

8 ANÁLISE DA SEGUNDA FASE DA PESQUISA

Voltar a estudar
foi o divisor de águas na minha
vida, hoje eu vejo
que o conhecimento
abre todas as portas,
que por mais dificuldades que
possa haver, com estudo
as coisas são menos árduas.
(RESPONDENTE 11)

Neste capítulo, seguimos para a segunda fase da análise, cuja construção do *corpus* ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com oito egressas do curso, e o processo de análise seguiu a Análise Textual Discursiva (ATD), segundo a perspectiva teórico-metodológica apresentada por Moraes e Galiazzi (2007). No final do capítulo, buscamos aproximar as análises e aprofundar o entendimento sobre as influências de ser mulher na sociedade atual e da reprodução desse papel na trajetória escolar delas.

Para melhor conhecimento do grupo pesquisado, sistematizamos, no quadro abaixo, algumas características das egressas entrevistadas. Esses dados, sempre que pertinente, serão ressaltados, conforme as análises e interpretações dos eixos temáticos que nortearam o estudo.

Quadro 6 – Características das egressas

Identificação	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Idade	35	44	59	39	40	47	24	27
Nº de filhos	2	4	3	4	2	1	0	1
Estado conjugal	Casada	Separada	Separada	Separada	Noiva	Solteira	Casada	Casada
Cor/Raça ¹³	Parda	Branca	Branca	Preta	Preta	Branca	Branca	Branca

Fonte: Fontella (2019)

As egressas entrevistadas possuem idade entre 24 e 59 anos e renda familiar total entre meio e quatro salários mínimos. As oito entrevistadas residem na periferia do município de Porto Alegre, no bairro Restinga; delas, duas se declararam pretas e uma se declara parda, e o número de filhos/as varia entre elas: uma não tem filhos, duas têm somente um/a, duas têm

¹³ As categorias de cor ou raça utilizadas pelo IBGE são: branca, parda, preta, amarela e indígena.

dois/duas, sendo que, no caso de uma delas, um/a dos/as filhos/as é do seu primeiro casamento e o/a outro/a filho/a do primeiro casamento de seu marido. Uma tem três filhos/as e outras duas têm quatro. Três delas são casadas, uma com o segundo marido, e duas delas possuem filhos/as; três são separadas e todas possuem filhos/as; uma é solteira e possui um/uma filho/a, e a outra se separou do pai de seus filhos e hoje está noiva. Na composição familiar, observamos que dois núcleos familiares são compostos por marido, esposa, e filhos/as; quatro são compostos apenas por mulher e filhos/as; um por mãe, filho/a, avós maternos; e o último, por esposa e marido. Emergiram três categorias de análise, as quais foram organizadas no quadro abaixo.

Quadro 7 – Categorias emergentes do *corpus* de pesquisa

SEÇÃO CORRESPONDENTE	CATEGORIA
8.1	CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO
8.2	TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA
8.3	CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fonte: Fontella (2019)

8.1 CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO

Partimos do pressuposto de que gênero é uma construção social, assim como os papéis desempenhados por cada um/a na sociedade. É fácil percebermos que homens e mulheres não ocupam posições iguais na sociedade. Atribui-se, como já visto anteriormente, à mulher o papel de provedora das questões que envolvem o cuidado com os filhos, a casa (limpeza, refeições, etc) e o marido; enquanto, ao homem, o papel de mantenedor do lar e da família. Para Perrot (2010), os papéis atribuídos a cada sexo marcam esta divisão entre o público e o privado:

A economia política reforça essa visão das coisas, ao distinguir produção, reprodução e consumo. O homem assume a primeira e a mulher o terceiro, e cooperam na segunda. A concepção de uma economia doméstica feminina se desenha nos tratados do século XVIII e início do século XIX. (...) A administração do orçamento é o pivô desse novo ramo da economia política. Mais tarde, no século

XX, com a eletricidade e as “artes domésticas”, a dona de casa se tornará uma espécie de engenheira, comandando as máquinas de uma cozinha-fábrica. (p.178-9)

Saffioti (1978) já mencionava que, nas sociedades capitalistas, a condição da mulher aparece como o fruto da combinação entre a tradição local e as determinações essenciais do sistema capitalista de produção.

[...] a condição da mulher brasileira e sua evolução ao longo da história [...] também sofreram o impacto da ação do centro hegemônico do capitalismo internacional, quer no sentido de confinar a mulher aos padrões domésticos de existência, quer dando-lhe consciência, através do feminismo, da necessidade de emancipar-se economicamente (Saffioti, 1978, p.3).

Sabemos que é herdada de nossa sociedade patriarcal a ideia da mulher enquanto um ser frágil e indefeso e que, por isso, precisaria de alguém que pensasse, decidisse e se responsabilizasse por ela. Apesar dos avanços, muitas mulheres ainda se mantêm presas a esse estigma. Essa condição inicial para os homens e as mulheres serviu de ponto de partida para a dependência econômica e social da mulher em relação ao homem (MORGADO, 1985, p. 18). De forma contrária a essa lógica de reprodução patriarcal, todas as oito egressas entrevistadas apontaram que ser mulher é sinônimo de força, e algumas ressaltaram o fato de precisarem sempre se esforçar mais que os homens para obterem as mesmas chances e oportunidades, conforme observamos nas falas a seguir.

“Ser mulher para mim é enfrentar obstáculos dia após dia, porque é árduo ser mulher, **as pessoas falam que a mulher é o sexo frágil; não mesmo a mulher é o sexo, um gênero, muito forte** por que a gente enfrenta muito preconceito, o tempo todo.” (P4, grifo nosso)

“ser mulher para mim é ser forte. Mulher é guerreira, corre atrás das coisas, independente do que a sociedade pensa ou diz.” (P7)

“[...] mulher tem que ser muito guerreira; tem que sustentar a família, e não digo só financeiramente, eu to falando de sustentar emocionalmente a família. Tu é o alicerce da família [...] mulher é o alicerce emocional da família.” (P6)

“a mulher vem ao mundo com a obrigação de apaziguar, cuidar, manter a sanidade, independente do que tiver que suportar. Afinal, a mulher da minha época já era praticamente forçada a suportar um homem se dele tivesse engravidado.” (P2)

Duas delas declararam a sua satisfação, mencionando a função de mãe; ou seja, gostar e cuidar de crianças – constructos associados à identidade da mulher - e o papel de esposa, sugerindo o casamento como uma destinação do sexo feminino. As demais relacionaram sua satisfação com os direitos conquistados pelas mulheres e com a entrada das mesmas no mercado de trabalho, conforme observamos em suas falas.

“A sociedade é muito machista. A maioria das pessoas acha que mulher tem é que ficar em casa cuidando dos seus afazeres. Por esse motivo fiquei tantos anos fora da

sala de aula. Hoje se alguém me disser que não preciso mais estudar, que já estou velha e que tenho meus afazeres ao invés de ficar "correndo rua", nem dou bola, sigo em frente com os meus objetivos". (P4)

“Hoje em dia a mulher tem voltado as salas de aula para recuperar o tempo perdido lá atrás e ter uma profissão; por que ainda é grande a desigualdade salarial entre o homem e a mulher.” (P5)

A construção social do gênero tem início a partir do momento em que se sabe o sexo biológico do/a bebê, que atualmente inicia-se já no útero com o exame de ecografia obstétrica. A partir daí, desencadeia-se uma grande mobilização dos familiares, pautada pela ideologia de gênero, como por exemplo, a definição da cor da primeira roupa, a decoração do quarto, à escolha dos brinquedos. Neste processo de socialização de gênero os meninos são incentivados a brincadeiras em que desenvolvem maior força, motricidade, domínio espacial e técnico, bem como uma maior integração grupal. Eles jogam bola, brincam de carrinho, de guerra, etc. Ou seja, desde pequenos eles se dão conta que pertencem ao grupo que tem poder. Já as brincadeiras das meninas estão comumente vinculadas às tarefas domésticas, ao desempenho do papel de mãe ou ainda, atividades que desenvolvem habilidades relacionadas com a sua aparência pessoal, onde muitas vezes as roupas trajadas acabam até inibindo os seus movimentos corporais. Cabral e Diaz (1999) ressaltam que,

As relações de gênero são produto de um processo pedagógico que se inicia no nascimento e continua ao longo de toda a vida, reforçando a desigualdade existente entre homens e mulheres, principalmente em torno a quatro eixos: a sexualidade, a reprodução, a divisão sexual do trabalho e o âmbito público/cidadania. (p.2)

Na opinião de Perrot (2010), a propriedade privada e o matrimônio são cruciais para a consolidação do patriarcado, porém, a coletivização da propriedade e a transformação do modo de produção não seriam suficientes para a libertação feminina. Nessa mesma perspectiva, Saffioti (1979) ressalta a fragilidade dessa análise, tal qual a atribuição da condição feminina exclusivamente às relações de classe, haja vista que certas formas de domínio não derivam da propriedade privada diretamente, mas sim de aspectos culturais. Embora a emancipação feminina pressuponha a conquista de independência econômica – o que, por sua vez, pressupõe a garantia do direito ao trabalho e à escolarização, por exemplo – também é verdade que este processo emancipatório envolve outros aspectos, como ressalta a autora:

A emancipação feminina é, pois, problema complexo cuja solução não apresenta apenas uma dimensão econômica. Mesmo a mulher economicamente independente sofre, na sua condição de mulher, o impacto de certas injunções nacionais e internacionais. Desde o desenvolvimento da indústria farmacêutica até as ideologias, tudo reflete na condição feminina. (p.87)

Dessa forma, o acesso ao trabalho remunerado não representa, em si, a emancipação das mulheres e, conseqüentemente, a ruptura de relações de desigualdade e dependência que atingem as mesmas. A conquista do direito ao trabalho articula-se a de outros direitos, dentre eles à elevação de escolaridade, pois esta permitirá o acesso a ocupações com maiores remunerações e melhores condições de trabalho.

As meninas, desde a primeira infância, recebem formas de condicionamento para a maternidade a partir das brincadeiras infantis. É o caso de brincar de boneca, que é uma experiência de aprendizagem do ser mãe, a qual treina a menina para os futuros cuidados com os filhos. Morgado também aponta que

(...) a mulher, ao se casar, tem por obrigação não desejar algo mais do que ter a sua família. Ao se casar, a mulher recebe uma carga de responsabilidade e que, para conservar-se bem casada, deve promover uma mudança radical em seu comportamento. (2001, p. 12)

Diante dessa realidade, aos poucos, os anseios de escolarização vão desaparecendo diante dos múltiplos papéis impostos pelo casamento, ou seja, o de doméstica, o de esposa e o de mãe. Essa socialização para a maternidade pode ocorrer também com as tarefas da casa: *“eu tinha que ajudar a arrumar a casa, já meu irmão ia brincar na rua”* (P6) ou, ainda, os cuidados dispensados a outras crianças menores, como os irmãos: *“é só eu mais um irmão, e minha mãe trabalhava em hospital [...] aí eu ficava com ele né, e a mãe trabalhava no hospital 24 por 24”* (P5). Muitas vezes, ocorre uma troca quase automática da boneca da infância pelo filho da adolescência, conforme os relatos de muitas de nossas entrevistadas.

“Parei de estudar na oitava série porque eu casei com 15 anos, e aí um filho, logo em seguida vieram os filhos né. Tive um/a com 18, outra/o com 21, outra/o com 25 e a/o última/o com 26 anos. (P4)

“No dia 23/06/1999 descobri que estava grávida. Eu estava com 16 anos. Então dos 16 aos 23 eu não estudei, né. (P1)

Essa socialização de gênero acaba criando uma predisposição à gravidez, pois constrói o desejo de ser mãe e retirar prazer e realização pessoal nesta condição (ALMEIDA, 1999). É importante destacar que, em relação à consciência de gênero, o cotidiano das egressas pesquisadas é pontuado por insatisfações e conflitos, principalmente durante o período em que viveram com o companheiro. Conforme se verifica, a estrutura familiar dessas mulheres passou e passa por redefinições, na medida em que os casamentos são desfeitos e em decorrência das necessidades econômicas, como podemos perceber na fala da egressa P2.

“E aí foi quando eu conheci o pai dos mais novos, e meio que por necessidade tive que ficar com ele mesmo, fui pra casa da mãe dele, para sair daquela situação que eu estava, tirar os guris daquela situação.” (P2)

Em relação ao número de filhos/as, mesmo considerando que seus/suas filhos/as sejam o mais importante em suas vidas, as mães entrevistadas mostraram, em geral, a preocupação quanto à formação de famílias numerosas, principalmente em vista da falta de condições financeiras para manterem os/as filhos/as como desejavam. Assim, cinco delas opinaram que as mulheres deviam ter poucos/as filhos/as, principalmente em razão de suas expectativas de vida, ou seja, a continuidade e permanência nos estudos e a sua inserção no mercado de trabalho.

“[...] quero fazer minha faculdade, eu ainda não tenho minha casa própria. E ter outro filho hoje trancaria a minha vida de novo, então eu pretendo ficar só com o meu filho mesmo.” (P8)

Segundo os depoimentos, o relacionamento dos casais se torna polêmico quando a decisão da mulher fere a autoridade e o poder masculino. Os maridos se consideram menosprezados e desrespeitados, por exemplo, quando a mulher volta a estudar. Alguns, para afirmarem sua autoridade, tentam anular tal decisão. Essa proibição denuncia a referência à condição de subalternidade atribuída às mulheres e a relação de poder mantida pelo sistema patriarcal. Os depoimentos seguintes ressaltam essa condição:

“Eu era casada e daí tinha aquela função: - tu vai para o colégio arrumar namoradinho, vai para namorar. Se você tem que sair mais cedo pro colégio é porque tem uma coisa para ti fazer mais cedo na instituição, como trabalho, horário de atendimento, mas não, ele dizia: - tu tá indo mais cedo porque tu arrumou macho! Eu pensei várias vezes em desistir, daí eu dizia não, deitava a cabeça no travesseiro, faltava aula, e pensava, não eu não posso desistir. Eu disse que eu ia voltar a estudar e não ia desistir mais. [...] e daí eu optei por separar. Queria tocar o estudo com a cabeça fresca e tranquila. [...] hoje estou fazendo o superior, né, mas graças a Deus essa função não vou ter mais porque eu estou separada.” (P4)

Nos amparamos em Heleieth Saffioti (1987) para analisar “o poder do macho”, trazido nas falas das egressas quando decidiram retomar os estudos. A autora argumenta que o homem, para dominar a mulher, extravasa largamente o terreno econômico. Como exemplos ela cita que o “macho” é considerado o “provedor das necessidades da família”, e, mesmo em situações em que a mulher exerça atividade remunerada, cabe ao homem ganhar maior salário, a fim de manter sua posição de “chefe”. Logo, quer ele seja o único provedor das necessidades familiares, quer seja o principal deles, não lhe é permitido fracassar. Saffioti menciona que, teoricamente, a família é constituída por um homem, uma mulher, e que dessa união, por meio do amor, se reproduzem. E que, nessa teoria, a competição constitui traço fundamental da personalidade masculina, bem como ser agressivo, duro e firme. Já à mulher

impõe-se a necessidade de inibir toda e qualquer tendência agressiva, pois ela deve ser dócil, cordata e passiva. E quando essa reprodução se rompe, vemos a tentativa dos homens de manter o controle:

“Aí eu fiz o processo seletivo, aquela coisa toda, e daí quando eu cheguei em casa para contar para o meu marido que eu ia começar a estudar - foi aí começou a mudança da minha vida. Porque daí ele começou dizer: - para que tu vai estudar? para que tu precisa estudar?; e eu sempre explicando, porque é bom, porque eu tenho que aprender para tentar ensinar meus filhos. Eu quero uma colocação numa área de trabalho boa, - porque é isso que tu quer, tu quer o melhor. E aí ele começou a incomodar, que não queria, não queria. E ele disse para mim: ou tu escolhe o teu curso, ou tu escolhe o nosso casamento. Foi bem assim, bem taxativo. E eu disse para ele: eu escolho meu curso.” (P5)

Saffioti (1987) aponta que nas camadas populares, onde não há existência de patrimônio, as uniões conjugais se fazem e desfazem com maior facilidade, mas ressalta que, mesmo nas classes trabalhadoras há adeptos da ideologia dominante segundo a qual é melhor manter as aparências, ainda que as relações do casal sejam ruins. E que, nesses casos, em geral, a mulher leva a pior, pois dela é exigida a fidelidade ao marido, enquanto esse tem a aprovação da sociedade quando se comporta como "Dom-Juan", conquistando outras mulheres. Isso é perceptível no depoimento de P4.

“Traições da parte dele, porque quando ele começava a me acusar de ter macho na escola, ele já tinha me traído. [...] Ele dizia que não me traía, mas eu tinha visto, ninguém tinha me contado, entendeu. Ele fazia na assim, na cara, no bairro, na minha cara. Eu passava e ele com outra e eu matava no peito e dizia para mim mesma, não vou me estressar. [...] e daí eu optei por separar. Queria tocar o estudo com a cabeça fresca e tranquila.” (P4)

P3 também trouxe relatos referentes à tentativa dos homens em afirmarem sua autoridade. Disse que o marido lhe acusava de estar atrás de outros homens nos momentos em que ela cuidava da filha no hospital *“e meu marido dizia que eu tava atrás de homem.”* Ela também mencionou que possuía duas vizinhas que queriam muito retomar os estudos e que não o faziam em virtude da proibição dos maridos. *“Eu tinha duas vizinhas que queriam muito estudar e os maridos não deixaram. Capaz mulher minha não vai estar de noite na rua.”* P3 também passou por proibições, ainda na infância, por parte do pai: *“A gente tinha que ir para cidade estudar e o pai não deixava. Por que filha mulher não precisa saber, não precisa estudar. Sabendo escrever o nome, tá bom (dizia o pai). Daí eu continuei trabalhando na lavoura”.* Todos esses impedimentos resultaram em afastamento da escola.

A violência doméstica e a agressão física foram relatadas por uma das egressas, conforme relato que segue: *“daí quando eu tinha os filhos pequenos meu marido batia nas*

crianças, não gostava dos nossos filhos. Eu sofri agressões por muitos anos, agressões físicas, agressões verbais (...) ele tem duas Maria da Penha.” (P4)

“As vezes vinha pra cima com agressões físicas, dizia que empurrão não é agressão física, que puxão de cabelo não é agressão física, que beliscão não é agressão física. Então tu fica toda roxa e não é agressão física? E daí eu perguntava, o que é agressão física então? Agressão física pra ti é me dar um soco e deixar com o olho roxo, é isso? Eu tinha que ir trabalhar com a barriga toda roxa e toda dolorida dos beliscões.” (P4)

Saffioti (2001a, p.131) conceitua violência doméstica como o tipo de violência que acomete “(...) vítimas não-parentes co-sanguíneos ou afins, vivendo parcial ou integralmente no domicílio (...)”, na qual o agressor é o *pater familias*. É importante ressaltar que a violência doméstica manifesta-se no espaço do domicílio e fora dele, já que o espaço de domínio do patriarca não é apenas territorial, mas também simbólico (SAFFIOTI, 2001b). Para a autora a maior parte das agressões é consequência da adesão da sociedade a construções de papéis desiguais entre os gêneros. Em cada cultura, comportamentos para cada sexo são estimulados em meninos e meninas desde que nascem. Em sua maioria, outorgam maior poder aos homens, principalmente na família, gerando os episódios de dominação e violência.

P4 foi a única egressa a relatar situação de violência, e mencionou no decorrer da entrevista que separou-se do marido, e hoje pretende focar nos estudos e concluir seu curso de ensino superior “*E daí eu optei por separar. Queria tocar o estudo com a cabeça fresca e tranquila*”. É evidente que a egressa, de algum modo, ofereceu resistência ao processo de exploração-dominação no qual viveu por muitos anos, e decidiu tomar o rumo da sua própria vida. A esse respeito, Saffioti explana que

“nem todo o conhecimento é determinado pelas lentes do gênero. Graças a isto, mulheres podem oferecer resistência ao processo de exploração-dominação que sobre elas se abate e milhões delas tem procedido desta forma. Não apenas no que concerne às relações de gênero, mas também atingindo as interétnicas e as de classes, pode-se afirmar que mecanismos de resistência estão sempre presentes, alcançando maior ou menor êxito.” (2001a, p.119-120)

A autora aponta que nos últimos milênios da história, as mulheres estiveram hierarquicamente inferiores aos homens, de forma que “tratar esta realidade exclusivamente em termos de gênero distrai a atenção do poder do patriarca, em especial como homem/marido, neutralizando a exploração-dominação masculina” (SAFFIOTI, 2004, p. 136). As relações de gênero atravessam todas as dimensões da vida social, possuem dinâmica própria independente de outros processos sociais e são marcadas pela relação de dominação das mulheres pelos homens (BARATA, 2009).

Marcela Lagarde ressalta que “o cativo caracteriza as mulheres para a sua subordinação ao poder, a sua dependência vital, o governo e a ocupação de suas vidas por instituições e indivíduos (os outros), e a obrigação de cumprir com o dever de ser mulher de seu grupo de filiação, materializado em vidas estereotipadas, sem alternativas. Tudo isso é experimentado por mulheres desde a subserviência ao domínio de suas vidas exercida sobre eles por parte da sociedade e da luta de classes e cultura patriarcal é submetido, e seus sujeitos sociais”. (LAGARDE, 2011, p. 66).

Nessa perspectiva, todas as egressas entrevistadas demonstraram um processo de amadurecimento e de conscientização social referente às relações de gênero e da sua condição de mulher na sociedade. Esse processo de conscientização social das egressas se deu a partir de um conjunto de fatores que estimulam a prática de ações coletivas, estando, portanto, associados à esfera pública. Além disso, apontam que durante sua jornada no curso, houve vários momentos de discussão de assuntos relacionados às relações sociais de gênero e sexualidade, tanto em sala de aula quanto em palestras e atividades promovidas pelo NEPGS do campus e por projetos de extensão nessa área. O pensar crítico e o aprendizado construídos pela participação nos cursos de elevação de escolaridade e pelas vivências nos espaços escolares são observados nos depoimentos seguintes: *“na verdade a gente teve muitos debates disciplinas de Filosofia e Sociologia sobre questões de gênero sobre machismo sobre feminismo.”* (P8)

“Também acho que para as mulheres é muito importante, para que as mulheres pudessem ter voz ativa na comunidade, na sociedade. Assim como qualquer bairro, a Restinga também é um bairro muito machista, tudo é muito machista. A gente passa muito trabalho, eu passo muito trabalho por ter nascido mulher” (P2)

A conquista da cidadania, portanto, se dá por meio do exercer. Não se pode atribuir ao cidadão o título, é necessário que ele, conscientemente, nas suas relações, faça valer os seus direitos e cumpra com seus deveres. A relação da cidadania com a educação, em especial a educação crítica, reside no fato de que aquela não é aprendida com os livros, mas na convivência, na vida social e pública, e por meio da conscientização, que consiste na principal meta da educação emancipadora. O pensar crítico e o aprendizado construído por meio da participação nos cursos de elevação de escolaridade podem ser observados nos depoimentos a seguir.

“Eu descobri que o lugar da mulher é onde ela quiser, que eu enquanto mulher, não tenho que me sujeitar a ficar em casa cuidando dos afazeres domésticos, e que mesmo eu sendo mulher pobre, mãe, solteira, eu posso sim estudar, e chegar onde eu quiser. Que qualquer mulher pode e deve sim estudar, adquirir conhecimento e ter uma boa colocação no mercado de trabalho.” (P5)

“Meu papel enquanto mulher na sociedade é mostrar que não sou apenas uma mulher feita para as funções de casa, e que não tenho o direito de ganhar menos que qualquer homem que está no mesmo nível de educação ou mesmo cargo que eu em uma empresa. Penso, que nós mulheres, damos muitos exemplos para a sociedade, e devemos ser respeitadas. Tive muitos exemplos de mulheres fortes em sala de aula me orgulho muito disto.” (P8)

“Mulher hoje em dia faz uma grande diferença na vida econômica da família, ajudando ou sustentando a família. A mulher é por natureza uma batalhadora. Muitas vezes ganha menos que os homens, mas mesmo assim continua em frente.” (P6)

“A sociedade é muito machista a maioria das pessoas acha que mulher tem é que ficar em casa cuidando dos seus afazeres por esse motivo fiquei tantos anos fora da sala de aula. hoje se alguém me disser que não preciso mais estudar que já estou velha e que tenho meus afazeres ao invés de ficar "correndo rua" nem dou bola sigo em frente com os meus objetivos.” (P4)

“Meu papel na sociedade é de lutar para que as mulheres possam alcançar o lugar que elas quiserem. Eu tenho que tentar conscientizar o maior número de mulheres a lutarem, a estudarem e não se sujeitarem a padrões impostos por uma sociedade machista. Que uma mulher é capaz de exercer a profissão que ela quiser, mesmo que tenha a lenda que é uma profissão masculina.” (P5)

Na época em que parei de estudar as pessoas me diziam que mulher que tinha filhos não tinha o direito de estudar; que tinha que trabalhar e cuidar da casa, do marido e dos filhos, e foi isso que eu fiz. Hoje, particularmente, eu não deixaria de estudar e levaria o filho menor comigo para sala de aula se fosse preciso.” (R12)

A partir das narrativas trazidas pelas egressas, citamos Lagarde (2005), pois a autora fala sobre a opressão que as mulheres sofrem, nos mais diversos campos e com características comuns. Apesar de todas as conquistas que já tivemos, a vida da mulher contemporânea acontece em condições históricas de hegemonia patriarcal. O modo de viver dos homens, de perceber suas identidades, e os eventos que caracterizam o mundo hoje tem uma marca patriarcal óbvia. Nesse processo de caracterização da opressão no qual as mulheres vivem e o qual naturalizam, a autora afirma que não existe um único processo de opressão, mas que a opressão pode se expressar de diferentes modos. E, destaca que todas as mulheres sofrem um processo de dupla opressão, perante os homens e perante o conjunto da sociedade e do Estado, que as colocam em uma posição de subordinação, discriminação e dependência, traduzindo-se na constituição de produtoras subordinadas ao capital e sujeitas ao poder patriarcal, por meio da dominação masculina. Lagarde (2005, p. 10), afirma que: “(...) descobrir nossos cativos é o primeiro passo para abandoná-los”. E podemos perceber essa libertação, ou melhor, a conscientização de seus cativos, nos depoimentos trazidos pelas egressas, sendo esse, como já afirmado por Lagarde, o primeiro passo para abandoná-los.

Porém, como o caminho é longo e como não se destrói uma lógica que é ensinada

desde que a mulher nasce de um dia para o outro; ao mesmo tempo que as egressas reconhecem a discriminação sofrida pela mulher na sociedade, as diferenças entre homens e mulheres, atualmente, são menores que antigamente. A maioria atribuiu a diminuição dessas diferenças ao fato de a mulher ter conquistado a sua autonomia, ao ter ocupado o mercado de trabalho e adquirido uma consciência crítica em relação à sua condição na sociedade. O pensar crítico adquirido no espaço público (escola e trabalho), favoreceu o entendimento sobre o seu papel (ou não papel) no lar. As entrevistadas, em relação à existência ou não de diferenças entre homens e mulheres, relataram o seguinte:

“Percebo a diferença, ainda hoje no século em que vivemos, profissionalmente, mesmo com o pouco tempo de jornada trabalhada que tenho, que a mulher ainda é desvalorizada no ambiente de trabalho. Isto deve ser mudado. As mulheres, ainda hoje, ganham menos que os homens.” (P8)

“Que a mulher exerce as mesmas funções do homem e ganha menos todos sabemos, mas tento sempre ocupar meu espaço e mostrar para o que vim, faço meu trabalho e exijo reconhecimento e valorização e óbvio a mesma remuneração, já que faço a mesma função.” (P4)

Nos demais depoimentos, em relação aos papéis masculinos e femininos, percebeu-se que, ao mesmo tempo em que demonstram uma predominância da valorização de funções familiares, fazem referência à importância da escolarização e da profissionalização da mulher.

O trabalho da mulher é caracterizado pelo cuidado do outro, pela fragilidade, afetividade e pelo servir. Esse trabalho não produz diretamente valor econômico, como o trabalho produtivo de uma fábrica, por exemplo. Assim,

El trabajo de las mujeres parecia evaporarse magicamente desde el momento em que no daba productos visibles economicamente, como los del hombre. Por eso esse tipo de trabajo aun quando implica el gasto de numerosas horas de labor, nunca hasido considerado como valor (Isabel Largaía (1977) apud Lagarde (2005), p. 132).

Lagarde (2005) trabalha com o termo “madresposa” em que define que toda mulher é mãe e esposa, pois cuida do outro em diversas situações da vida, “el objeto sobre el que se aplica el trabajo de la madresposa es el ser humano” (p.366). Mesmo não sendo casada e não tendo filhos biológicos, o trabalho da mulher estende-se às demais pessoas com quem convive, vizinhos, amigos, pai e mãe. A autora diz que a mulher valoriza mais a existência do outro do que a dela própria, é uma relação de doação e cuidado, que envolve o corpo, sentimentos e energia de vida. Muitas vezes a mulher renuncia a sua própria vida pelo outro, pelos filhos, marido e pais. Isso é frequente quando ela casa e/ou tem filhos/as e, após o nascimento da criança, abandona seu emprego, ou outras atividades, para se dedicar ao/a filho/a e às suas “obrigações de madresposa”, como ocorre nos seguintes relatos:

“Eu optei por criar meus filhos e depois voltar a estudar. Eu sempre dizia que quando a minha filha menor fizesse 6 anos eu voltaria a estudar e não pararia mais, porque eu gostava muito de estudar, eu parei mesmo por que eu tinha cuidar deles né.” (P4)

“No final do ano eu fiquei grávida. E aí eu interrompi totalmente a minha vida Eu até tentei voltar a estudar [...] só que não deu certo porque a minha gravidez foi muito conturbada eu sentia muito enjoão e sentimentalmente eu também tava muito mexida; eu era muito nova, tinha 16 anos quando eu engravidei. E aí até os 3, 4 anos do meu filho eu estava em casa. Depois eu tentei de novo voltar a estudar, mas não consegui concluir porque eu não tinha com quem deixar meu filho. [...] aí o meu filho já estava maior, a situação tinha mudado; e daí eu corri atrás, vou até o fim. E fui.” (P8)

“Aos 16 anos descobri que estava grávida. Então dos 16 aos 23 eu não estudei. Tentei retomar os estudos dos 23 até os 25, quando finalmente, dois anos depois, consegui concluir os estudos na EJA.” (P1)

Conforme Soares (2005), ao examinarmos a trajetória de vida das mulheres adultas, temos a necessidade de considerar que elas possuem identidades (sexo, raça, religião, nacionalidade), logo o gênero é mais uma especificidade a ser contemplada no que lhes diz respeito. O retorno aos estudos na faixa etária mais velha levanta um importante indicativo: muitas meninas afastam-se da escola quando têm filhas/os ainda na adolescência e só conseguem voltar depois de muitos anos, quando suas crianças adquirem maior autonomia. Conforme a reprodução de um papel enraizado no pensamento da sociedade, como as principais responsáveis pelo cuidado das crianças, elas acabam abrindo mão da escola para se dedicarem à rotina de maternidade, e dessa forma, é somente com suas/eus filhos mais velhos e independentes que elas conseguem retornar à escola e concluir a educação básica.

Foi possível perceber que a socialização dos filhos, ainda constitui-se tarefa tradicionalmente atribuída às mulheres, mesmo quando esta desempenha função remunerada fora do lar, continua a ser sua responsabilidade preparar as gerações futuras para a vida adulta. Entretanto, é importante ressaltar que a vida da mulher, quanto a essa responsabilidade, varia conforme a classe social. Nas classes sociais mais altas, é permitido que a mulher delegue essa função a outra pessoa, mesmo sem exercer atividade remunerada. Mas mesmo com essas diferenças, a responsabilidade última pela casa e pelos filhos recai sobre a mulher. Desta forma, torna-se clara a atribuição, por parte da sociedade, do espaço doméstico à mulher. A sociedade investe muito na naturalização deste processo, e tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico pertence à mulher devido a sua capacidade de ser mãe. Vimos que a identidade social da mulher, da mesma forma que a do homem, é construída por meio da atribuição de papéis distintos, os quais são “cobrados” socialmente que sejam cumpridos. A

sociedade delimita com bastante precisão os campos em que a mulher pode ou não operar, da mesma forma que faz o mesmo com os homens.

As egressas possuem consciência do que a sociedade espera delas e por muito tempo reproduziram essa lógica em suas vidas. Porém, após o ingresso no Proeja, com os debates e discussões diárias com os colegas, com os professores e com a equipe pedagógica do campus, perceberam que não deveriam, nem precisavam continuar reproduzindo esse papel. Perceberam que por acreditarem que havia um papel que elas precisavam/deveriam cumprir, ficaram por muito tempo afastadas da escola e colocaram seus sonhos sempre em segundo plano.

Ficou claro, pelos depoimentos, que todas possuem consciência das desigualdades entre homens e mulheres, e dos preconceitos que as mulheres sofrem na sociedade. Relataram que a criação dada aos homens pelos pais é diferente da criação dada às mulheres, e que isso perpetua a diferença entre os sexos. Elas também apontaram os conflitos vividos no relacionamento conjugal após a tomada de decisão de retomar os estudos, tanto que duas delas se separaram após voltarem a estudar.

As mulheres muitas vezes se deixam explorar por não terem consciência de seus direitos. As egressas, por meio das aprendizagens adquiridas no Proeja, se descobriram emancipadas pelo poder da educação, que lhes abriu as portas e lhes mostrou seu real valor. A educação profissional na modalidade de jovens e adultos foi um instrumento fundamental para a modificação nos olhares das egressas, possibilitando que elas vislumbrassem novos horizontes. Vemos a educação ofertada para os jovens e adultos nos institutos federais como um dos caminhos que podem ser percorridos para o processo de emancipação e de construção da autonomia da mulher.

8.2 TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA

O direito à educação, à igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a igualdade entre os sexos, expressos na Constituição Federal, por si só não garantem a todos/as cidadãos/ãs o acesso à escola. As egressas entrevistadas tiveram desde a infância suas trajetórias escolares marcadas pela descontinuidade. Percebemos, da mesma forma que Haddad & Di Pierro (2000), que os sujeitos que formam o grupo da educação de jovens e

adultos não são homogêneos em suas trajetórias escolares, pois são indivíduos que passaram por interrupções escolares das mais diversas ordens. Que já tiveram algum tipo de contato com instituições escolares anteriormente, ou seja, em algum momento de sua vida, iniciaram seu processo de escolarização, porém interromperam suas trajetórias escolares. Suas trajetórias escolares iniciaram na idade certa, entretanto, devido a questões particulares, familiares, de cada uma delas, todas interromperam seus estudos em algum momento. P1 relata que no ano de 1989, devido a mudança de endereço de residência quando pequena teve que parar sua primeira série pela metade. Depois, em seu novo endereço, em 1990, deu início novamente aos estudos, quando teve que interromper, novamente sua primeira série, a outra mudança de residência. No ano de 1991, finalmente conseguiu concluir sua primeira série. A egressa conta que estudou nessa escola até sua quinta série, quando teve que interromper novamente os estudos, por questões de saúde. Transferiu-se de escola, e concluiu a quinta série. Em 1997 ocorreu outra troca de escola, e mais uma reprovação devido a perda de um familiar. P1 conta que sua mãe era casada com um homem que não a aceitava por ser filha de outro homem, e que seu pai biológico era alcoólatra e pouco a visitava, sendo praticamente ausente. Em 1998, sem estar matriculada em nenhuma escola, começou a trabalhar, e aos 15 anos já morava sozinha. Nesse mesmo ano, tentou retomar os estudos na escola regular diurna, mas informou que não se adaptou a estudar com adolescentes, pois naquele momento, já sentia-se adulta quando comparada com eles. Nesse sentido, Ferrari menciona que uma importante consideração a se fazer é o reconhecimento do jovem/adulto como um sujeito cuja história não é a mesma que de outros jovens de sua faixa etária. Para a autora é imprescindível que o jovem de EJA seja visto como uma pessoa, “cujas condições de existência remetem à dupla exclusão, de seu grupo de pares da mesma idade e do sistema regular de ensino, por evasão ou retenção” (2011, p. 2). Após a tentativa de estudar no diurno, ela tentou estudar a noite e seguir trabalhando, mas conta que a realidade foi outra, pois acabou apenas trabalhando e não conseguiu estudar. Em meados de 1999, aos 16 anos, P1 descobre que está grávida. Nesse meio tempo, conheceu o seu atual marido, que a incentivou a concluir os estudos e lhe deu todo o apoio necessário.

P2 teve uma história semelhante a de P1. Até a 5ª série trocou de escola duas vezes. Reprovou na 5ª série “na quinta série daí com aquela função que era um professor só, e passava para vários e eu repeti”. Quando ela estava na 6ª série, ocorreu a separação de seus pais, e a partir desse momento ficou retida na 7ª série por diversos anos “Eu fiquei rodando na 7ª série várias vezes, não conseguia, não tinha como”. Concluiu o ensino fundamental no

ano de 1994 e em 1995 teve seu primeiro filho, mas tentou continuar os estudos: *“Tentei estudar lá, mas não tinha como, trabalhava 10 horas por dia.”* Quando o *campus* se instalou na Restinga, ela ingressou na primeira turma de Técnico integrado ao ensino médio, porém como era no turno matutino, e ela tinha quatro filhos em idade escolar para dar conta sozinha, acabou parando os estudos novamente. No ano seguinte, a instituição abriu o primeiro curso de Proeja, e ela fez novamente o processo de ingresso, e concluiu seus estudos como técnica em recursos humanos *“Daí fui pro proeja e graças a deus me formei, né. Com as duas turmas (a minha antiga do integrado e atual do Proeja)”*

P3 possui uma história também de interrupções, porém com uma opressão de gênero maior que as demais. Talvez por ser a mais velha das egressas ou talvez por ter morado sua infância no interior.

“A escola onde eu estudava era uma casa de família. E aí a mulher emprestava a sala dela para os alunos. Porque lá fora, era uma casa aqui, outra lá e eram poucos os alunos. Ali eu estudei até a quarta série. Daí depois da quarta série já não tinha lá onde eu morava e a gente tinha que ir para cidade estudar e o pai não deixava. **Por que filha mulher não precisa saber, não precisa estudar.**” (P3, grifo nosso)

Então depois de muito tempo sem estudar, já em 2011 sua filha lhe incentivou a voltar aos estudos.

“Aí eu comecei a ficar doente não consegui mais trabalhar e a minha filha disse: mãe volta a estudar. E aí eu: - não! bem capaz. E a minha filha: - mãe volta a estudar. Daí eu fui para o [...] e aí no último ano ali [...] o pessoal do campus foi na minha escola para falar do processo de ingresso para o proeja médio. E aí eu vim para o campus vim toda cheia de esperança.” (P3)

P4 possui uma história semelhante, conforme já visto em falas anteriores, e como pode ser verificado na fala abaixo:

“Fiquei 19 anos fora da escola! 19 anos bem árduos para arrumar serviço. Batia de porta em porta procurando uma faxina, não arrumava emprego, tinha que pegar o que aparecia, até vender produtos de porta em porta, por quê, né, quando tu tem quatro filhos, tu depende dessa Situação. Tu depende do que te oferecem, tu pega o que aparece e tenta desempenhar o trabalho da melhor forma possível. Aí quando a minha guria fez 6 anos, eu voltei para o EJA no [...] aí eu consegui terminar minha oitava série naquele mesmo semestre e aí depois apareceu a oportunidade de fazer o Proeja. Foram lá na escola falando do curso. E eu pensei: vou me inscrever, vou tentar, vai que dá certo. Aí quando eu consegui a vaga eu muito feliz.” (P4)

Já a trajetória escolar de P6 teve algumas distinções. Durante seu ensino fundamental não houve nenhuma interrupção em seus estudos, conforme descrito por ela, *“no ensino fundamental eu estudei da primeira a oitava série normal, assim, desde criança.”* Entretanto, quando ingressa no ensino médio as coisas mudam, e devido a responsabilidades de cuidado com os pais, por questões de saúde. Aqui vê-se outra vez, como a sociedade “força” as mulheres a seguir reproduzindo o papel familiar, historicamente atribuído a elas, ao

mencionar a falta de responsabilidade de seu irmão para com seus pais: *“Ah, meus pais tem eu e o meu irmão, mas o meu irmão e nada é a mesma coisa. Ele pouco visita o pai e a mãe e para ajudar, nada! Então é eu para tudo.”*

A homologação das atividades exercidas pelas mulheres como naturais leva a definir a essência de qualquer trabalho feminino como sexual, biológico, e, portanto, não social. Nas mais diversas sociedades humanas, os papéis desempenhados por homens e mulheres sempre estiveram relacionados, de uma forma ou de outra, à divisão social e sexual do trabalho, isto é, ao papel que cada um cumpria no modo de produção vigente. Na opinião de algumas das diplomadas, não deveriam existir tarefas e funções consideradas próprias de um e outro sexo; ou seja, as mulheres não deveriam entrar no mercado de trabalho com suas habilidades marcadas pelo gênero e conformando os chamados “guetos femininos”. Conforme pôde ser observado no depoimento de P8.

“Sobre essa história de divisão de papéis, que algumas coisas são dos homens e outras são das mulheres, eu não concordo. Um homem pode fazer tudo que uma mulher faz. Pode fazer comida, lavar roupa, lavar louça, cuidar da casa, mas claro que eu não sei se eles têm capacidade de fazer tudo isso, né!. por que a gente vê que uma mulher trabalha fora, cuida dos filhos, cuida da casa, estuda.” (P8)

P7 não se diferencia das demais egressas quando se trata de trajetória escolar interrompida. Suas interrupções ocorreram por diversas mudanças de endereço residencial: *“Eu trocava de escola porque eu me mudava [...] E aí me atrasou os estudos porque eu trocava e nunca conseguia concluir.”* Encontramos, também na trajetória escolar de P7, motivos familiares para interrupção dos estudos, e o retorno aos mesmos via educação de jovens e adultos para concluir o ensino fundamental. *“Aí parei de estudar por questões familiares. Fiquei um tempo sem estudar e aí depois eu voltei só que daí pro EJA, à noite, para concluir o ensino fundamental.”*

P8 relata trajetória semelhante à de P6:

“Meu fundamental foi uma coisa muito tranquila, tudo! Com a ajuda dos meus pais, até o segundo grau. Quando eu cheguei no segundo grau, no primeiro ano, eu tava muito estressada porque na adolescência tu só quer namorar, só quer sair e a conclusão foi que eu reprovei no primeiro ano do ensino médio [...] no final do ano eu fiquei grávida, aí eu interrompi totalmente a minha vida.” (P8)

As trajetórias escolares pesquisadas se aproximam em função das características de descontinuidade dos estudos e da capacidade de superação das adversidades encontradas ao longo da vida. O conceito físico de resiliência refere-se à capacidade que apresenta um material de não deformar-se após sofrer pressão, ou seja, resiliência para a física é, portanto, a capacidade de um material voltar ao seu estado normal depois de ter sido tensionado.

Resiliência pode ser compreendido também como à capacidade inerente ao sujeito para o enfrentamento da realidade, ou seja, uma forma de resistência e enfrentamento as mais diversas experiências cotidianas e a capacidade de refazer e aceitar novos desafios (TAVARES, 2001).

As interrupções na trajetória escolar se deram ora por sucessivas mudanças de residências, ora por falta de condições financeiras. Cinco delas interromperam os estudos em virtude de gravidez e, conseqüentemente, o cuidado com os/as filhos/as; uma por causa da necessidade de trabalhar; outra devido ao casamento e, posteriormente o cuidado com os/as filhos/as. Também ficou evidente, nas falas dessas egressas, a proibição dos maridos em relação ao retorno aos estudos. Inclusive, sobre essa questão P3 relatou que ela foi estudar no campus e que havia outras cinco colegas suas do ensino fundamental que também queria seguir os estudos, porém para duas delas não foi possível em virtude de proibição dos maridos: *“Eu vim para o IF, e eu acho que mais umas cinco colegas da EJA também passaram na seleção. Três vieram para cá, mas aí duas os maridos não deixaram”*.

Sendo Tavares (2001), o que se espera do indivíduo que sofre o peso de viver em uma sociedade que exige todos os dias um esforço, muitas vezes superior a sua capacidade, é que ele se torne forte e capaz e, que esse “mecanismo de defesa” seja um agente transformador, que o possibilite superar os obstáculos na medida em que estes se apresentam. Higgins (1994) afirma que os adultos resilientes têm capacidade para estabelecer relações e resolver problemas; mas, além disso, são motivados a superar-se, tendo, seguidamente, participação efetiva em iniciativas que geram mudanças sociais. O que nos ficou muito claro é que depois de todas as adversidades enfrentadas até o retorno à sala de aula, juntamente com todas as dificuldades encontradas para permanecer e concluir o curso técnico em Recursos Humanos, o que não falta nessas mulheres é resiliência. Elas não somente combateram toda espécie de adversidade encontrada, como também cresceram enquanto indivíduos, enquanto mulheres que vivem em uma sociedade machista, transformando não somente suas vidas, mas também daqueles que as cercam.

Em relação aos cuidados com os/as filhos/as, observou-se que esse, juntamente com as sucessivas trocas de residências, foi o impedimento que mais impactou na “decisão” de interromper seus estudos. A ausência de creche causou dificuldades para as mulheres que não tinham com quem deixar as crianças manterem seus estudos.

“E não conseguia creche pra nenhum. Daí, eu consegui creche pra um deles só, o mais novo, por seis meses, porque uma criança desistiu, e ele ficou 6 meses na creche e em seguida entrou para o colégio. Então, tudo foi muito difícil.” (P2)

Delegar o cuidado dos/as filhos/as a terceiros é, para a mulher, uma decisão dolorosa: essa, ao se afastar dos/as filhos/as, seja para estudar ou trabalhar, muitas vezes passa a assumir culpas e a se considerar relapsa com as suas atribuições de mãe, conforme apontado por P2: *“Tive que arrumar gente que eu nunca tinha visto na vida pra ficar com eles, e foi bem complicado.”* Essa situação se complica quando o companheiro não assume nenhuma responsabilidade com os cuidados dos/as filhos/as. P2 contou que nenhum dos dois maridos a auxiliou em relação a criação dos filhos. *“Não me ajuda em nada, o pai dos mais velhos também não. Fiquei 18 anos na justiça, para pegar pensão.”* A lógica da responsabilidade pelo cuidado com a família pertencer a mulher se reproduziu na criação dessas mulheres, porém, foi evidente que elas tentaram romper essa reprodução.

A mulher renuncia a si pelos outros e, não tendo acesso à escola, restringe ainda mais as oportunidades de optar por outra ocupação que não seja a de doméstica. Neste sentido, a oferta do Proeja se justifica como garantia à educação, podendo contribuir para a formação e inclusão social de jovens e adultos trabalhadores que não tiveram oportunidades na idade certa. Para contribuir na compreensão destas dimensões, busco referências teóricas que sustentam reflexões acerca do trabalho doméstico e relações de gênero.

Para a discussão sobre trabalho doméstico recorreremos à leitura da antropóloga Macela Lagarde (2005), que auxiliou na compreensão das mulheres domésticas e suas relações com o trabalho, com a sociedade, com a família e entre elas mesmas e a pensar sobre estas características identificadas. O trabalho doméstico acompanha o desenvolvimento da mulher como se fosse um “destino feminino”. Desde pequena a menina já tem em suas brincadeiras artefatos domésticos que misturam o brincar e o aprender as tarefas, o que passa a ser natural. Geralmente os brinquedos destinados para as meninas se relacionam com o cuidado da casa, como cozinhas, panelinhas, ferro de passar roupas, entre outros. Para os meninos é o oposto. Eles entram em contato com jogos, bolas, carrinhos, passam longe destes brinquedos considerados de meninas. As atribuições domésticas são ensinadas a ser naturais para a mulher. Segundo a autora, é uma consciência social definida pela sociedade e cultura, uma ideologia de natureza feminina. E, assim, começa a exploração da mulher pelo gênero, uma construção histórica enraizada na cultura que vai perpassando as gerações e reforçando a desvalorização do trabalho doméstico como uma atividade natural de reprodução da vida que faz parte do “ser mulher”. No entanto, é importante ressaltar que a divisão de gênero não é natural e sim histórica, social e cultural. O trabalho doméstico feminino é definido como um

trabalho de reprodução, diferente do trabalho que se encontra no nível do público e do produtivo.

P3 evidenciou que, ainda hoje, a realidade na cidade grande e no interior é diferente. Apontou que no interior a opressão sofrida pelas mulheres e a imposição pela permanência na vida doméstica é mais intensa. Ela contou que seu pai nunca trocou uma fralda sequer, muito menos ajudou na limpeza da casa.

“Meu pai nunca trocou uma fralda, nunca vi meu pai passar uma vassoura no chão [...] Aqui na cidade a história é outra, lá fora é outra bem diferente, por exemplo, o meu cunhado, que já é falecido, Deus o livre a mulher dele passar um batom; queria era ir atrás de homem. Lá, lugar de mulher é trabalhar em casa. Onde já se viu mulher ter um amigo homem! Não, amigo de mulher só mulher. Mas hoje já mudou muito, muito, muito.”

Apesar da evidente conscientização de P3 de que homens e mulheres possuem as mesmas responsabilidades no cuidado da casa e dos filhos, percebemos pela seguinte fala “*eu já tive a sorte que os meus dois maridos me ajudavam, trocavam fralda, davam uma madeira*” (P3, grifo nosso), que, a reprodução das responsabilidades “naturalmente” atribuídas à mulher, segue internalizada. Saffioti afirma que,

“(...) a igualdade de oportunidades pressupõe a partilha das responsabilidades por homens e mulheres, em qualquer campo de atividades, aí incluso o espaço doméstico. [...] Esta forma de raciocinar é exatamente igual àquela que considera o trabalho extraluar da mulher como “ajuda” ao marido.” (1987, p. 15)

Podemos detectar, na fala de P3, o processo de naturalização de uma discriminação exclusivamente sociocultural. A compreensão desse processo poderá promover muitos avanços na caminhada tanto de mulheres quanto de homens, a fim de desmistificar o caráter “natural” das discriminações praticadas contra os elementos femininos. Está enraizada no pensamento social a divisão dos papéis sociais de sexo, uma vez que, mesmo com o empoderamento feminino adquirido pelas egressas por meio da elevação de escolaridade, elas ainda reproduzem falas neste sentido. É importante mencionar que, para mudar esta realidade, não se trata apenas de ensinar os homens a “auxiliar” as mulheres no cuidado com os filhos e com a casa, pois sempre que a atividade de alguém se configurar como ajuda, a responsabilidade é do outro. Trata-se sim, de partilhar a vida doméstica, assim como o lazer e as atividades garantidoras do sustento da família, conforme apontado por Saffioti (1987).

Novamente vemos algum avanço nesse quesito, quando P5 relata que seu irmão é diferente. Que sempre cuidou dos sobrinhos e ajudava sempre que ela precisava.

“meu irmão foi crescendo e se tornando homem [...] me ajudou com os afilhados dele quando eu estudava. Quando eu precisava de alguém para ficar com meus filhos, ele ficava, ele cuidava até a hora que eu chegasse do IF. Deu tudo certo.” (P5)

Dentre as oito entrevistadas, três delas mencionaram que os maridos participavam do cuidado com a casa e os filhos. Sendo que, duas relataram sobre a participação ativa dos maridos com a dinâmica familiar. Conforme P1: *“Conheci meu marido, que me incentivou muito a voltar a estudar. Ele me levava, me buscava, cuidava do meu filho.”* A mesma coisa ocorre com P8, que mencionou o apoio da família e do marido para concluir os estudos.

“Eu tive o apoio de toda minha família para estudar, né. A minha mãe, então, ficava com meu filho. O pai do meu filho nos deu uma estrutura muito boa, quando eu estava com vontade de desistir ele dizia: não, não, tu vai até o fim e a minha mãe a mesma coisa.” (P8)

A sociedade dividida em classes sociais, profundamente desigual quanto às chances de “vencer na vida”, representa uma das fontes de dominação. Conforme apontado por Saffioti (1987), a supremacia masculina perpassa todas as classes, estando presente em diversos campos sociais, tal como a discriminação racial. O "poder do macho", mesmo apresentando várias nuances, está presente tanto nas classes dominantes quanto nas classes populares. Saffioti menciona que o exemplo mais frequente no campo do trabalho é aquele que reúne homens e mulheres sob o comando dos homens. Desta forma, a sujeição da mulher é mais profunda que a do homem e isso pode ser averiguado de diversas formas. A exemplo disso, temos diferença de salários entre homens e mulheres que desempenham a mesma função, e, com bastante frequência, as mulheres são submetidas a testes vexatórios, com o intuito de controlar sua vida reprodutiva. E, por mais absurdo que possa parecer, quando o teste revela gravidez, a mulher é sumariamente demitida do emprego, como pode ser visto na fala de P2: *“Ai eu engraidei do meu segundo filho, e daí meu patrão disse: eu não vou te pagar 3 meses para você ficar em casa, e me botou pra rua grávida, quase ganhando.”*

Em decorrência das determinações sociais de gênero e da própria condição social e econômica, as egressas foram destituídas do direito à escolarização durante a adolescência e, ao se tornarem adultas, construíram estratégias para voltar à escola com o intuito de adquirir conhecimentos, redirecionar suas trajetórias e elevar a qualidade de vida. Dentre essas estratégias, elas citam a reorganização das tarefas da casa, o auxílio dos filhos mais velhos nos estudos e com as novas tecnologias, o auxílio estudantil, ofertado por meio da política de assistência estudantil nos IFs, além das estratégias para manter a segurança ao irem embora da escola no turno da noite. P6 mencionou que seu filho foi quem lhe ensinou a lidar com o computador *“eu não sabia muito de computação [...] nesse sentido, entendeu, foi ele quem me ensinou”*. P3 também trouxe relatos semelhantes, conforme podemos perceber a seguir.

“aí, a filha me ajudou a comprar um computador, pelo computador a gente pesquisava e a filha me ajudava, os colegas me ajudavam com as dificuldades, porque muita coisa eu não entendia, não sabia o que era. (P3)

Elas mencionaram que foi necessário reorganizar a dinâmica familiar para poderem estudar, conforme pode ser percebido nos depoimentos que seguem.

“eu tinha que deixar comida pronta para o [...] para eu poder ir para a escola. Em dias de chuva, por exemplo, tinha que chegar em casa e lavar minha roupa porque eu sabia que se eu fosse lavar no outro dia de manhã não ia secar até a hora de vir para escola.” (P3)

“Eu trabalhava fora, daí eu chegava em casa, fazia a janta e deixava os mais velhos cuidando dos menores. Ficavam todos eles em casa, mas os mais velhos cuidando dos menores.” (P4)

“minha mãe ficava com ele, quando não era minha mãe, era minha sogra e quando não era minha sogra, o meu marido ficava com ele. E tinha vezes que eu não conseguia ir, mas tudo que eu pude fazer eu fiz e aí eu me formei” (P8)

Percebemos que o trabalho doméstico ainda recai sobre as mulheres com um discurso que dá “naturalidade feminina” para tudo que está voltado na questão dos cuidados, conforme relatou P4: “[...] *Essa era a função. Chegava do serviço, colocava uma roupa na máquina, fazia comida, mandava eles tomar banho, dava uma olhada nos caderno.*” A atribuição social do cuidado ao feminino, primeiramente, limitou a vida das mulheres ao espaço privado, e posteriormente, com as transformações socioeconômicas e a busca de independência feminina, marcou desvantagens em relação aos homens na atuação econômica e social.

A realidade de P5, não era muito diferente quando se tratava das responsabilidades com os filhos e a casa. Contou que chegava em casa depois da aula e os filhos estavam com fome, que seu marido não havia feito uma janta para as crianças, que a casa estava totalmente bagunçada, e, que a impressão que ela tinha era que ele fazia propositalmente para forçá-la a parar os estudos.

“eu chegava em casa e tava todo mundo com fome, chegava em casa, e a casa tava toda revirada. Teve uma vez que cheguei em casa e minha filha tava com o cabelo cheio de esmalte. Tiveram várias situações como essa. Uma vez cheguei e minhas louças estavam todas pintadas de tinta, não tinha nem um prato para ti poder jantar [...] mas fazer o quê [...] ele deixava as crianças sozinhas de propósito.” (P5)

Algumas entrevistadas ressaltaram a existência de certa socialização nas funções desempenhadas por homens e mulheres nos dias atuais, com uma tendência a melhor divisão das atividades domésticas. Mencionaram a existência de homens que realizavam tarefas domésticas muito bem, e mulheres que assumiam funções tidas como masculinas. Porém, quando o assunto dizia respeito à realização dessas tarefas em seus lares elas acabavam

confessando que eram realizadas pelas mulheres, conforme pode ser visto no depoimento seguinte.

“Em relação aos papéis do homem da mulher eu acho que tem que ser tudo igual, tudo dividido. Hoje a mulher tá tomando conta. E eu noto melhoras nessa questão, da divisão do trabalho na casa entre o homem e a mulher, mas ainda existe muita resistência para mudar esse pensamento. [...] eu moro junto com meu companheiro e a louça e a comida, por exemplo, são tarefas minhas. Ele compra a comida e eu faço, é assim que funciona aqui [...] Mas eu acredito que não devia ser assim. Ele trabalha, eu trabalho, ele paga as contas e eu também pago, então o trabalho da casa também tem que ser dividido. E **ele me ajuda** só que como eu disse, a cozinha, a louça, a comida é comigo, não é com ele.” (P7, grifo nosso)

Duas autoras que trazemos em nosso referencial teórico – Hirata e Kergoat (2007) – buscam desmitificar essa questão lançando um novo olhar sobre o trabalho. Concordamos com as autoras quando as mesmas mencionam que a compreensão do conceito de trabalho precisa ser ampliada, incluindo-se nele o trabalho doméstico, o trabalho informal e o trabalho não remunerado, tornando visível, desta forma, muitas atividades realizadas por mulheres e chamando a atenção para a dimensão sexuada do trabalho, a qual é delimitada social e historicamente. Foi a lógica de hierarquização dos trabalhos segundo o sexo que permitiu que o trabalho desempenhado na esfera doméstica não fosse reconhecido. Da mesma forma, as mulheres continuam responsáveis por atribuições entendidas como extensão das atividades domésticas, e estas por sua vez não são valorizadas, em detrimento dos homens que “se apropriam das funções com maior valor social adicionado.” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p.599).

A divisão sexual do trabalho é decorrente da divisão sexual dos papéis na sociedade. Há uma reprodução de papéis sociais, segundo as leituras de Elizabete Souza-Lobo (1991). E cabe ressaltar, que esta divisão não é natural, e sim construída, histórica e socialmente. Numa sociedade patriarcal encontramos a predominância e a valorização, como esperado, do trabalho masculino: “as relações sociais organizam as divisões da sociedade e a divisão sexual do trabalho é um locus fundamental das relações entre os sexos” (Souza-Lobo, 2001, p. 200). A divisão sexual do trabalho se articula com a categoria gênero, com o que é definido como masculino e como feminino, o com o que fundamenta as relações entre homens e mulheres. Isso é percebido a partir de definições sociais acerca do que é trabalho de homem e do que é trabalho de mulher. Tais caracterizações ajudam a compreender a dificuldade de reconhecimento do trabalho doméstico pelas próprias mulheres trabalhadoras e pela sociedade.

A estratégia que teve grande ênfase nas falas das egressas adveio do próprio retorno aos estudos, que foi o auxílio estudantil. A política de assistência estudantil consiste em um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos/as estudantes das IFEs, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção do conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” (FONAPRACE, 2012).

Por reconhecer a importância da assistência estudantil e sua contribuição para a inclusão da classe trabalhadora no ensino profissionalizante, garantindo-lhes o acesso, a permanência e o êxito no processo de escolarização, a política de assistência estudantil se institucionaliza a partir da transformação dos Centros Federais de Educação em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, positivada pelo PNAES. O governo federal, partir do primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006), iniciou medidas para ampliar a política nacional de educação profissional e decisões foram desencadeadas em diferentes instâncias administrativas: no Ministério da Educação; nas instituições preexistentes que ofertavam a educação profissional; nas instituições recém criadas e em órgãos locais como prefeituras, em municípios nos quais foram implantados uma unidade de um instituto federal. Em seguida, se procurou propiciar condições para que os alunos de famílias com dificuldades socioeconômicas pudessem permanecer e concluir os estudos. Foi com este objetivo que, em 2008, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que visa viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, por meio de ações que possam combater situações de repetência e evasão (BRASIL, 2010). Os programas de assistência estudantil são, atualmente, desenvolvidos em quase a todas as IFES e incorporam ações como: alimentação, moradia, assistência à saúde, creche, acessibilidade e apoio pedagógico.

No *campus* Restinga, atualmente, existem duas opções de auxílios estudantis. O auxílio permanência, que possui quatro faixas de vulnerabilidade¹⁴, conforme quadro abaixo, e o auxílio moradia.

¹⁴ A distribuição dos auxílios será realizada conforme o quantitativo de estudantes e os recursos disponíveis para o Programa de Benefícios da Assistência Estudantil do IFRS. A faixa na qual se encontrará cada beneficiário é definida a partir de critérios de vulnerabilidade do grupo familiar.

Quadro 8 – Valores do auxílio permanência no ano de 2018

GRUPO	SITUAÇÃO	Classificação no Instrumento de PONTUAÇÃO de Vulnerabilidades do Serviço Social
G1	Estudantes que apresentam extrema dificuldade em suprir suas necessidades básicas.	75,00 até 100,00
G2	Estudantes que apresentam nível alto de dificuldade em satisfazer suas necessidades básicas.	50,00 até 74,99
G3	Estudantes que apresentam nível médio de dificuldade para satisfazer suas necessidades básicas.	25,00 até 49,99
G4	Estudantes que apresentam nível baixo de dificuldade para satisfazer suas necessidades básicas.	00,00 até 24,99

* Os valores serão definidos conforme a proporção entre o número de inscritos e o orçamento da Assistência Estudantil do IFRS para 2018.

Fonte: EDITAL-035-2017

Todas as entrevistadas tiveram auxílio estudantil durante algum período de sua trajetória no Proeja. Quatro delas mencionaram a grande importância que o auxílio teve para sua permanência durante o curso. P5 conta que o auxílio a ajudou bastante, pois com o valor que recebia ela pagava muitas coisas, desde material escolar, e outras necessidades em relação aos próprios estudos, até em relação aos gastos familiares.

“Me ajudou bastante ter o auxílio. Tipo, com o auxílio eu pagava muitas coisas, tanto quando precisava de algo para algum trabalho no IF, e também ajudou minha família.”

P1 também mencionou a importância que o auxílio teve para sua permanência, e, que, muito provavelmente, se não fosse a política nacional de assistência estudantil, ela teria novamente interrompido os estudos. Conforme apontado por ela,

“No segundo ano eu dei entrada no pedido de auxílio. Estávamos eu e meu marido desempregados, e foi determinante na minha vida ter o auxílio. No segundo ano eu fui bolsista e tive auxílio, e vivi os dois últimos anos de escola apenas com o valor da bolsa e do auxílio [...] provavelmente teria que ter parado novamente meus estudos se não fosse o auxílio e a bolsa que tive no campus.”

P2 e P3 também trouxeram falas que, novamente, mostraram a importância da política na viabilização da permanência e conclusão da educação básica. P3 mencionou que não podia trabalhar em virtude de sua saúde, mas que sabia que no fim do mês entrava o dinheiro do auxílio “*ainda mais ganhando auxílio, eu não podia trabalhar, mas tinha o meu dinheirinho. Para mim mudou muito.*” P2 contou que, o auxílio estudantil foi, para ela, a luz no fim do túnel.

“A luz no fim do túnel. Foi a luz no fim do túnel, porque era a resposta que eu tinha na ponta da língua quando perguntavam: - o que que tu quer estudando? uma mulher cheia de filho, que não tem eira nem beira. Pois é, eu dizia, mas tu sabia que eu estudo e eu recebo pra estuda. E eu tapava a boca de quem quisesse [...] A gente

pode não ter nada hoje, mas eu sei que amanhã, por exemplo eu pego o dinheiro da assistência e eu divido para mim, para o meu filho, divido pra comida, divido pra tudo. Não posso pegar e encher meu tri de passagem e aí se não tiver arroz em casa, olhar pro tri, né. Eu sou obrigada a dividir esse dinheirinho para as coisas.” (P2)

Além das estratégias já citadas, elas mencionaram diversas alternativas para burlar a falta de segurança pública, atentando especialmente aos tipos de violências que poderiam sofrer por serem mulheres. P7 relatou que por estudar a noite, achava perigoso ir e voltar tarde sozinha, então vinha sempre acompanhada de seu irmão, que também estudava na instituição. Entretanto, mencionou que quando ele não podia ir às aulas, ela, naturalmente, também não ia.

“Outras dificuldades que eu tinha era um risco para ir na aula de noite, né. Então meu irmão vinha comigo e isso era bom mas quando ele não ia aula eu também não ia, porque era perigoso ir e voltar sozinha.”

P7 apontou a falta de segurança pública e como isso afeta às mulheres de uma forma mais agressiva que aos homens. Como estratégia para diminuir o perigo de estudar a noite, ela mencionou que as colegas sempre se organizavam para ir embora em grupos e nunca sozinhas.

“para vir de noite, sejamos realistas, né. Aqui é a Restinga e é perigoso sim. Mas agora tá pior do que era alguns anos atrás. Eu vinha a pé porque eu moro perto do campus, mas agora tem mais violência, menos segurança que há alguns anos atrás, agora tem mais perigo. [...] Assim, nunca me aconteceu nada, mas o receio a gente sempre tem, né, **afinal de contas a gente é mulher**. E por isso a gente procurava ir sempre de duas ou três embora para casa, nunca sair sozinha para não correr o risco de ser molestada no caminho para casa, né. Por que dinheiro a gente não tinha né, mas a gente podia ser molestada, **afinal de contas somos mulheres**.” (p7, grifo nosso)

Novamente sobre a questão da segurança pública, P1, que ingressou na primeira turma de RH do Campus, mencionou que, no início das atividades da instituição em seu local sede, foi bastante complicado a questão de segurança, pois o *campus* se localizava em uma região do bairro na qual não havia linhas de ônibus nem iluminação. Contou que, algum tempo depois foi criada a linha A15, que vai do terminal de ônibus do bairro até o *campus*. Antes da vinda do Hospital da Restinga e do ponto de lotação (cujo terminal fica próximo a instituição) era ainda mais perigoso sair durante a noite, depois da aula. Ela contou que vinha a pé parte do caminho até a escola, e que a falta de iluminação no percurso era bastante complicada, e que nesse período os/as estudantes realizaram passeatas e reivindicaram seus direitos à segurança pública no local.

“aí a gente fez uma passeata, fechamos a rua. Daí a primeira coisa que fizeram foi chamar a brigada. Nós paramos o trânsito, mas resolveu temporariamente. E aos pouquinhos foi melhorando, né.” (P1)

Contou também, que quando iniciou os estudos na instituição, estava trabalhando, mas que saía do trabalho por volta das 19h da noite, que era o horário que iniciava as aulas no *campus*, e, que em virtude disso, sempre chegava atrasada. Por diversas vezes tentou conversar com seu patrão sobre a importância dos estudos e possibilidade de trocar seu horário de trabalho, o que não foi possível e culminou em sua demissão. Apontou que foi bom e ruim, pois nesse período seu marido também se desempregou, e a situação econômica complicou consideravelmente. Mas, por outro lado, disse que, ela não estar trabalhando, fez com que pudesse aproveitar mais os estudos e que nesse momento fez a solicitação de auxílio estudantil, e focou nos estudos.

“daí eu treinei a estagiária, e falei três vezes com o diretor da empresa (para trocar de horário por causa dos estudos). E daí, na terceira vez que eu falei, ele me demitiu. Ele disse que entendia que eu tinha que estudar, mas que ele precisava da empresa aberta. [...] Mas eu vou te dizer que naquele momento, foi bom e foi ruim [...] foi a melhor parte pra mim, porque daí eu consegui aproveitar bem o curso. Eu conseguia chegar cedo, estudar mais, participar mais.” (P1)

Em todas as trajetórias descritas neste trabalho, a política de assistência estudantil e o apoio da equipe multidisciplinar existente na escola foram imprescindíveis para a permanência das egressas na escola. Uma vez que, mesmo na condição de desempregadas, possuíam ao menos o auxílio estudantil para se manter na escola, além de todo o acompanhamento do setor de ensino da instituição. Percebemos, então, a partir dos relatos que a permanência no curso, em grande medida, foi consequência de um enorme esforço dessas egressas de enfrentarem as mais diversas adversidades encontradas no percurso em que se desenvolveram suas trajetórias escolares, desde a falta de segurança pública, que como apontado por elas mesmas, possui maior impacto na mulher, até a reorganização familiar que foi necessária para que elas seguissem estudando.

Os depoimentos sobre as trajetórias escolares das diplomadas do Proeja permitiu observar que elas frequentaram o sistema escolar formal durante o ensino fundamental, iniciando sua jornada escolar na idade regular. A primeira interrupção escolar ocorre para elas, ainda no ensino fundamental, por diversas razões, entre elas ter que trabalhar para ajudar a família nas finanças, mudanças de bairro, casamento, filhos e cuidados de familiares doentes.

Outra questão importante, apontada nos relatos das diplomadas para a permanência e conclusão do curso, está na estrutura e filosofia da instituição, que pensa no Jovem e adulto e em suas particularidades, a fim de garantir sua permanência na escola e conclusão dos

estudos. A instituição possui uma filosofia escolar que se adaptou às necessidades e realidade dessas alunas, sendo menos engessada em termos de currículo, de espaço físico e de horários. Permitindo e incentivando as mulheres a trazerem seus filhos para as aulas com elas, para que não faltassem as aulas, de forma a não interromperem novamente seus estudos.

Podemos dizer que o fato delas encontrarem um ensino médio com menor rigidez de horário, currículo menos engessado, vinculado a suas realidades, juntamente com o apoio da equipe técnica multidisciplinar existente na escola e com todas as estratégias traçadas por elas para suas permanências foi responsável pelo sucesso escolar e motivação delas em seguir os estudos, acessando o nível superior.

8.3 O SIGNIFICADO DA CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: MOTIVAÇÕES E MUDANÇAS APÓS O DIPLOMA

A categoria tratada nessa sessão, denomina-se **conclusão da educação básica**. Essa categoria aborda o significado da conclusão dos estudos para as egressas, suas motivações para enfrentar as adversidades e as mudanças em suas vidas após a aquisição do diploma. Os depoimentos seguintes ilustram as motivações que as fizeram driblar as dificuldades cotidianas e retornar à escola, e as mudanças nas suas vidas após a conclusão da educação básica. Das oito entrevistadas, quatro deram continuidade nos estudos após conclusão do ensino médio. Realizaram cursos técnicos subsequentes, no intuito de aperfeiçoarem seus conhecimentos, e também acessaram o ensino superior. P4 realiza curso superior na área de licenciatura, pois sonha em se tornar educadora social: *“eu quero estudar, quero trabalhar com educadora social, vou fazer o curso de [...] para mim agregar na função que eu quero desempenhar.”* Contou que para ela, o legado de seu curso foi o relacionamento interpessoal. Que aprendeu como se relacionar melhor com as pessoas, e compreender que cada um tem seu tempo: *“O legado do curso para mim foi o relacionamento interpessoal, foi me relacionar mais com as pessoas, entender que cada pessoa faz as coisas no seu tempo, eu não tinha isso.”* Além disso, ela mencionou as motivações que a levaram a voltar aos estudos.

“eu quero ter um emprego melhor, eu não quero mais trabalhar de doméstica, não quero mais trabalhar de faxina, não quero mais trabalhar na cozinha para os outros, se é para mim trabalhar na cozinha, vou utilizar meu recursos humanos para mim, para mim.” (P4)

P6 descreveu de forma muito semelhante os motivos que lhe fizeram retomar os estudos. Contou que queria se engajar no mercado de trabalho, pois já fazia muitos anos que trabalhava apenas informalmente, sem carteira assinada:

“aí eu pensei, vou voltar a estudar para que eu pudesse achar um emprego melhor, melhores condições, porque sem o ensino médio tu não trabalha em lugar nenhum né, a menos que fosse para auxiliar de limpeza. Então, eu queria fazer um ensino médio para poder me engajar no mercado de trabalho de novo. Já fazia muitos anos que eu não trabalhava de carteira assinada, então foi por isso que eu voltei a estudar, foi nesse sentido.” (P6)

P2, também contou que sua motivação para voltar aos estudos foi o desejo de dar uma vida melhor para seus filhos. Mencionou que eles não sabiam o que era tirar férias, viajar, e que ela queria muito poder proporcionar isso a eles.

“Sonhar para chegar perto da vida que eu tinha quando pequena, poder mostrar para eles (meus filhos) como é que é. Porque eles não sabem o que é viajar de férias, por exemplo. Eles nunca viajaram de férias.” (P2)

Atualmente a entrevistada realiza dois cursos na instituição, e também mencionou que pretende realizar mais um, no qual pretende seguir carreira. Relatou que, por ter dado continuidade aos estudos, conseguiu um estágio na área de administração, e que pôde colocar em prática os conhecimentos adquiridos no Proeja em Recursos Humanos.

“Peguei o estágio pelo curso [...]. Então, eu atendo os clientes e tal, aquela parte administrativa, to aprendendo a fazer o balanço deles, diárias, marcar consulta, atender telefone, vou no mercado, sirvo cafezinho, tudo. [...] e são 4 horas né. É a única maneira de eu dar conta dos dois cursos.

Contou que para ela, o legado deixado por seu curso foi a esperança: *“O presente que o proeja me trouxe foi a esperança. Acredito que para mim e todos os meus colegas.”* Nesse viés, Freire (1992, p.91) afirma que "não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança". Percebemos que essas mulheres passaram a acreditar e a valorizar cada vez mais os estudos, como meio para sua inclusão social. Perceberam o alargamento das possibilidades, na esperança de concretizar um inédito viável, conforme teoriza Freire, em um futuro próximo, por meio da elevação de seus estudos. A esse respeito, Marcarini e Méndez (2014, p. 349) afirmam que: “[...] a educação tem papel importante na vida dessas mulheres, pois representa dois movimentos de resistência: primeiro ao determinismo da vida das mulheres em face do patriarcado; segundo, ao acesso a novos horizontes, novas possibilidades”.

P3 também deu continuidade aos estudos após a conclusão da educação básica. Contou que foi para o campus cheia de esperanças, e que foi, cada vez gostando, mais de estudar. Mencionou que retomar os estudos mudou sua vida, mas, que mudou mais, a vida de seus filhos.

“Para mim mudou muito. Mas mudou mais para os meus filhos. Eles dizerem a mãe se formou em Recursos Humanos; se formou em [...]; minha mãe está fazendo [...]. Cresceu para mim, para o meu ego e para os meus filhos. Agora eu estou fazendo outro técnico. Minha vida mudou, mudou, mudou mesmo, para mim e para os meus entornos.”(P3)

“[...] as mudanças que eu tive a partir da conclusão do curso; eu aprendi a falar, né. Eu vou viajar e eu sei como falar. Eu ter concluído meus estudos, ter um diploma, uma formação, é um orgulho. Eu sempre trabalhei de doméstica e fazia acordos com a patroa. Ao invés dela pagar o INSS e assinar a carteira, ela me dava esse valor por fora. E hoje eu não vou poder me aposentar. Estudar foi um meio que eu achei para voltar a trabalhar e me aposentar, só que eu não me vejo trabalhando no RH, mas como [...] eu me vejo. É um meio que eu encontrei para poder me aposentar.” (P3)

Outra perspectiva apresentada em relação ao retorno à escola foi referente ao processo de socialização. São notáveis as falas que apontam a escola como promotora de aquisição de comportamentos relativos ao convívio social, pois como já dizia Gadotti “Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender “com”. Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade que vivemos” (2003, p. 47). Como já dizia Paulo Freire,

“Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1975, p. 96).

Os depoimentos apontaram que, ao voltarem a estudar, aprenderam a se comportar e melhoraram a sua comunicação com as outras pessoas. Neste sentido, lembraram com certa insistência as habilidades do campo da linguagem e destacaram valores da comunicação e da relação social. As aprendizagens foram relacionadas com a socialização e acompanhadas da aquisição de qualidades morais exigidas pela vida em sociedade, conforme relato de P2:

“Eu pude ler bastante, pude estudar, pude ir apresentar trabalho lá em Bento, foi uma coisa assim, grandiosa, assim como foram os jogos. Pude viajar com o curso, conhecemos vários lugares, realizamos visitas técnicas. [...] Foi uma experiência muito boa, de poder sair daqui e ficar 3 dias fora, pra mim já é um alívio. Poder sair de dentro da Restinga. E o fato de estar lá fazendo alguma coisa de útil. Porque o que eu trouxe de bagagem vou levar junto sempre. Então, tem um peso muito grande no conteúdo da gente, como ser humano, assim, a gente cresce demais nessas viagens, nessas coisas.” (P3)

P3 relatou o quando foi importante em sua vida ter voltado aos estudos, e como, apesar de todos os problemas, hoje é extremamente feliz. Contou que acredita que não estaria mais aqui se não tivesse voltado a estudar.

“a gente começou a passear, temos viajado tanto, passeado tanto, eu sou tão feliz e posso dizer de boca cheia que se eu não tivesse voltado a estudar eu não sei se eu estava aqui, eu estou com um sério problema de coluna e eu ia ficar em casa

chorando com dor, tá doendo; assim se tá doendo ou não tá, eu me visto passo um batom e saio, venho para o Campus estudar. Até hoje tá sendo muito bom.” (P3)

Por meio dos depoimentos, foi possível perceber que o que estava “destinado” a essas mulheres antes da escolarização era o espaço doméstico, mesmo que como forma de ingresso no mercado de trabalho. A divisão social do trabalho por sexo, na modernidade, acabou firmando algumas crenças: a primeira é que há trabalhos de homens e trabalhos de mulheres; a segunda que, mesmo a mulher assumindo também o trabalho produtivo, é “natural” que continue com o trabalho doméstico. Os relatos mostraram que a escolarização para essas mulheres têm contribuído para a aquisição de conhecimentos e atitudes e mudanças de atitudes, ligados à qualidade de vida e ao trabalho. Além disso, elas buscaram o empoderamento, visando à cidadania e às condições necessárias para a participação na vida social.

“eu não conseguia falar em público. Aprendi muita coisa, é uma valorização da tua auto-estima porque a gente fica imersa naqueles problemas diários da vida da gente e acaba que não sai daquele mundinho, né. Mas aí quando tu volta estudar tu tem outros pensamentos, tem outras atividades para fazer, tem que fazer trabalho, tem que estudar para prova, e os novos conhecimentos que a gente vai adquirindo ajuda a gente a sair daquele mundinho, sabe, onde tu fica imersa com os problemas e tal e para mim foi muito importante.” (P6)

“[...] além da facilidade que eu tenho hoje para conversar eu tenho muito mais assunto para conversar e me expressar melhor.” (P5)

“depois que eu estudei, eu passei a ver o mundo de uma forma diferente. Você passa a ter outra visão das coisas, tipo, **me tornei outra mulher**, me tornei mais responsável, aprendi a não ter tanto medo, porque antes eu tinha muito medo das coisas, a sensação que eu tinha é que eu não podia, né. Mas hoje eu sei que eu posso. Todas as professoras que passaram durante três anos que eu fiquei aqui me ensinaram a ser muito mais corajosa.” (P8, grifo nosso)

Mas, apesar da aquisição de certo esclarecimento e empoderamento por parte dessas mulheres, percebemos que, ainda, estava internalizada a divisão dos papéis sexuais, ao mencionarem que conheciam mulheres que era os “homens” da casa, e que nesse caso os papéis de invertiam. De forma clara, percebemos que a escola foi a grande responsável pela libertação dessas mulheres, pois além delas terem saído do cárcere da vida privada, a escola proporcionou diversos espaços de debate e emancipação para essas mulheres. Mas, mesmo empoderadas, a lógica patriarcal ainda está enraizada, de forma que mesmo sem perceber, aparecem falas que reproduzem os papéis de gênero:

“[...] mulher tem a casa para gerir tem os filhos para cuidar tem aquela responsabilidade, de ser a base emocional, né, o alicerce da família tem que se focar bastante naquilo que está fazendo para poder administrar tudo que ela precisa fazer. [...] eu acho que facilita um pouco para o lado deles (**homens**) mas, por porque eles tem outro tipo de responsabilidade” (P6)

“Depende muito da mulher, porque que às vezes os papéis se invertem né. Tem mulher que só trabalha fora e não faz nada em casa. Porque eu tenho um exemplo de mulheres que são os homens da casa, só trabalham e não fazer mais nada. [...] Por exemplo, a mulher faz tudo em casa, a mulher vai cuidar da casa, vai cuidar dos filhos, vai cuidar do marido, vai cuidar do cachorro e ainda vai trabalhar fora. E o homem, o homem na cabeça dele acha que é só trabalhar e a família tá linda e maravilhosa.” (P8)

Quatro delas não estão estudando no momento, mas três entre as quatro estão tentando ingressar no ensino superior, sendo duas dentro da mesma área do curso realizado e outra na área de história. A última delas, mencionou que em virtude de ter que cuidar dos pais, por enquanto não tem condições de seguir os estudos, mas que gostaria muito de retornar.

P8 contou que o fato de ter retomado os estudos e ter concluído sua educação básica incentivou seu marido a fazer o mesmo. Hoje, ele realiza um curso superior. Claramente, podemos ver que voltar à sala de aula incentivou familiares das egressas a seguirem pelo mesmo caminho.

“Eu ter estudado incentivou o pai do meu filho, e hoje faz faculdade de [...]. Ele fez Enem e terminou o ensino médio se encarnou e começou a fazer faculdade. Porque a gente interrompeu tudo depois que teve nosso filho, né. [...] porque os meus pais não tiveram essas oportunidades, que eu e meu marido temos hoje, né para estudar.” (P8)

Além disso, P2 e P3 têm filhos estudando ou que estudaram na instituição. *“E aí agora meu filho entrou, graças a deus. Por exemplo, meu filho [...] se formou aqui e seguiu no superior. Todos os meus quatro filhos estudaram na escola.”* (P2)

P4 relatou sobre os desejos que lhe levaram a optar por retomar os estudos. Contou sobre seu desejo de exercer uma profissão na qual ela se sintasse feliz, um trabalho do qual saísse com sentimento de dever cumprido.

“eu quero uma hora poder exercer uma profissão que eu gosto, fazer uma coisa que eu me alevante pela manhã e saia feliz e satisfeita e quando eu voltar para casa, ter a sensação de dever cumprido, entendeu!” (P4)

O retorno à escola significou também, para as mulheres entrevistadas, o ingresso num grupo de pertencimento, uma forma de aprender conhecimentos que levam às mudanças nas relações com a família e com a comunidade onde vivem. Significa a busca de um futuro melhor para os/as filhos/as, uma trajetória diferente das suas. Assim, a escola foi uma possibilidade de superação da condição subalterna da mulher, não só no sentido econômico, mas na busca de seu empoderamento e autonomia. Das oito mulheres entrevistadas, três mencionaram, como visto na anteriormente, que se divorciaram de seus maridos por optarem seguir nos estudos.

P8 contou um pouco sobre os debates que ocorriam em sala de aula sobre as temáticas de gênero, conforme percebemos pelo relato, a sociedade como um todo reproduz uma lógica de papéis e comportamentos que mulheres e homens devem seguir.

“e os embates em sala de aula aconteciam, e tinha muitos colegas preconceituosos. Porque já vem de tempos atrás, o preconceito. Por que, por exemplo, uma mulher não pode sair com uma saia curta, né. E não eram só os homens que tinham preconceito ou eram machistas em sala de aula, tinha muitas colegas muito preconceituosas, bastante machistas, que pensavam que o homem é melhor, naturalmente, do que a mulher.” (P8)

Conforme relatos, elas optaram pelo Proeja, não pela ênfase técnica do curso, visto que a maioria delas não se identificava com essa área de trabalho, mas por tratar-se de um curso na modalidade de educação de jovens e adultos ofertado no turno da noite. Mencionaram que sair com uma profissão era um “*plus*” para elas. Além disso, contaram sobre a importância que a instalação do *campus* teve para elas e para a comunidade do bairro.

“Assim eu escolhi o Proeja porque eu quis unir o útil ao agradável. Sairia com ensino médio completo e um técnico junto. No começo eu não gostava do curso porque, eu digo assim, lidar com adulto é complicado, mais do que lidar com crianças. Mas se me aparecer oportunidade de trabalho, eu sei que os meus três anos de estudo foram bem desenvolvidos. [...] me informei que teria o Proeja, que seria em recursos humanos e noturno. A princípio eu fiz o recursos humanos em função do ensino médio mesmo, não da parte técnica, e sim para terminar o ensino médio. Quando eu estava terminando o curso eu até pensei em exercer a profissão, mas em função de outros problemas particulares, também não deu” (P6)

“Eu escolhi o Proeja pelo ensino médio não pelo técnico, então, eu acabei fazendo recursos humanos, mas eu não tinha interesse na parte técnica, eu tinha interesse mesmo era em terminar o meu ensino médio.” (P8)

“Eu escolhi o Proeja no *campus* porque eu queria concluir o ensino médio e era uma possibilidade de uma escola boa onde eu ia terminar o médio junto com curso técnico.” (P7)

“Não era tanto pelo RH, eu não tinha essa coisa assim: ah, ela adora RH. Mas como era federal e era um Proeja de 3 anos, não era só um ensino médio, não vou chegar ali e só fazer de conta que aprendi. Pô, eu pensei, eu aprendi, é um negócio que eu vou fazer para realmente me formar, poder bater no peito e dizer eu me formei no ensino médio de verdade, e ainda fiz um curso técnico[...] O que valia a pena não era tanto o técnico, não desprezando o RH, mas meu foco era terminar o ensino médio.” (P2)

É importante dizer que não basta incluir os sujeitos na educação de jovens e adultos, é necessário garantir sua permanência, ofertando condições materiais de continuidade na escola, seja por maior flexibilidade de horários, currículo, seja por condições materiais, como alimentação e transporte. Essa garantia de realização de direitos não deve ser responsabilidade apenas da escola, é dever da sociedade. O simples “incluir” se torna posteriormente o “excluir” novamente, constituindo o que Kuenzer (2005) fala de inclusão excludente ou

subordinada, pois a exclusão e a inclusão relacionam-se e determinam-se mutuamente, não podendo ser analisadas separadamente. Portanto, para que um sujeito seja incluído é necessário anteriormente que ele tenha sido excluído, e este é o movimento que o sistema faz: excluir os sujeitos para incluir posteriormente, e de maneira subordinada. Portanto, torna-se de extrema importância os debates a construção de políticas públicas para a EJA, a exemplo do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja). E podemos ver a importância dessa política na fala das egressas:

“Se o campus Restinga não tivesse vindo para o bairro eu com certeza não teria conseguido concluir o meu ensino médio. porque eu vejo os meus colegas teve uns que acabaram desistindo do curso no meio do caminho foram tentar concluir o ensino médio em outras escolas e ainda tão aí passando trabalho tentando terminar o ensino médio, estão pulando de galho em galho.” (P7)

Em relação à escolarização, nos relatos das trajetórias escolares observou-se que as egressas enfrentaram problemas significativos no retorno aos estudos. Elas se depararam com o desafio de participar regularmente das aulas, uma vez que precisaram dividir o tempo entre o trabalho fora de casa, as tarefas domésticas e os cuidados com seu grupo familiar. As entrevistadas driblaram as determinações sociais de gênero e enfrentaram os desafios no contexto familiar, do trabalho e escolar. Dessa forma, identificamos as táticas elaboradas por elas para conseguirem permanecer na escola e concluir a educação básica. Verificamos também, que a estrutura da escola, as intervenções pedagógicas e acompanhamento da vida escolar das estudantes – proporcionado pelos institutos federais – foram essenciais para a permanência e êxito dessas mulheres. Explanaram sobre o amor que adquiriram pela escola e pelas pessoas, uma vez que ali elas eram muito mais que apenas um número de matrícula, pois eram sempre tratadas pelo nome, sempre eram ouvidas, e como elas mesmas contaram, sempre havia alguém no setor de ensino para ouvir suas angústias e anseios, com palavras de encorajamento. Nesse sentido, a amorosidade é um fator apontado por Freire (1996), como uma qualidade ou virtude do docente, pois para o autor uma prática pedagógica com uma postura vigilante e de empatia.

“Para mim, foi o carinho que eu recebi aqui em momentos de desespero, sabe. Tu sabia que podia contar com as pessoas, que ali, eles te conhecem um pouco, sabem de ti, te conhecem no dia a dia da escola” (P5)

“Já no Campus, os professores entendem essa realidade né, do estudante. Que ele trabalha, que a vida não é fácil, eles tem outro olhar pra gente. Além disso também tem o setor de ensino que vinha, falava com com a gente, perguntava como a gente está. A gente precisa ter alguém com quem a gente possa se abrir, falar o que tá acontecendo, e todo esse olhar diferenciado foi o que fez eu consegui me manter até

terminar o curso. (P8)

P7 argumentou que sentiu muita diferença em relação as outras escolas nas quais havia estudado, e que não havia conseguido concluir seus estudos nas demais escolas em função da falta de estrutura em relação aos jovens e adultos. Mencionou que as escolas possuem estrutura e lógica de funcionamento para os estudantes que estão na idade certa, mas que não pensam no jovem e adulto:

“Para ser bem sincera contigo as demais escolas que eu estudei davam estrutura para o aluno regular estudar, não para uma adulta, mãe com um filho, que tem uma família esperando em casa ou trabalha o dia todo. [...] nas outras escolas tu chega correndo às vezes chega atrasado e aí o professor já reclama E aí a monte de trabalho e trabalho final de semana tem que fazer né, se tu atrasa não deixa entregar depois. ou chegar cansado depois de um dia inteiro de trabalhar e professores não entendem. [...]o IF deu uma estrutura muito melhor do que as demais instituições. As demais instituições onde eu tentei terminar o meu ensino médio trabalham com uma realidade para o adolescente, que não tem filho não tem responsabilidade. Eles não têm um olhar para o jovem adulto.” (P7)

“Eu vim para o Proeja, por já ter tentado concluir o ensino médio várias vezes, pelo fato de ser mãe solteira e já ter tentado concluir Ensino Médio diversas vezes em outras instituições de ensino, e não ter conseguido.” (P2)

Esse programa busca suprir uma demanda social de (re)inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho, oferecendo, em nível de educação básica, a possibilidade de elevação da escolarização articulada com uma formação técnica-profissional. A preocupação principal, conforme consta no documento base do programa é:

[...] articular a educação profissional à formação propedêutica, com a possibilidade de oferta verticalizada do ensino médio ao ensino superior de graduação e pós-graduação na perspectiva de uma formação para a cidadania. [...] Com o Proeja busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos, possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral (PROEJA, 2005, p.2 e 3).

E, conforme já argumentado na fundamentação teórica, o Proeja tem como meta a expansão da oferta pública de educação profissional, atribuindo um papel estratégico à educação profissional no que diz respeito à formação integral do cidadão. A preocupação principal do Proeja é o processo de inclusão social, como aponta o próprio documento base, indicando uma expectativa de que “[...] o Proeja certamente será um poderoso instrumento de resgate de cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola” (PROEJA, 2005, p.3). E isso pôde ser visto de forma clara no depoimento das entrevistadas.

“A vinda do campus para a restinga significou muita coisa, eu tenho para mim, que por ser uma comunidade, hoje em dia não se qualifica aqui quem não quer, porque sai do fundamental tu vem faz um Proeja [...] temos agora o técnico em comércio e o técnico em agroecologia no campus, tem subsequente, tem concomitante, tem

superior. Então para mim significou muita coisa sabe, uma coisa que vai ficar para nós, para a comunidade, para os meus filhos, meus netos e as gerações futuras entendeu. Para mim o campus restinga significa muito aqui dentro da comunidade.” (P4)

“Eu acho que tudo aqui é importante (IFRS). O fato de estar aqui é importante, o fato de poder continuar (verticalização), dar sequência nos estudos aqui dentro é importante.” (P2)

Entretanto, se a educação traz uma das possibilidades de mudança, de superação da situação de opressão, da superação da reprodução dos papéis de gênero, de superação da marginalidade, ela não o fará sozinha, seu papel precisa estar articulado a um projeto maior e não se pode perder isso de vista, mesmo mantendo a utopia. Não se pode acreditar na superação da desigualdade social entre homens e mulheres sem a conscientização dos sujeitos educacionais/sociais acerca da situação de opressão em que vivem, e Freire (1996) há muito vem nos dando tal conselho: “Se assim não for, corremos o risco de oferecer pratos suculentos que serão retirados antes que nossos alunos e alunas possam se servir...” (FREIRE, 1996, p.18).

A EJA vive muitas tensões e incertezas que se refletem, logicamente, no desenvolvimento do Proeja, pois o Programa absorve algumas diretrizes e dificuldades desta modalidade de ensino. Sendo assim, para os professores e funcionários envolvidos, muitos são os limites e questões a enfrentar para o desenvolvimento dos cursos em andamento. Em virtude disso cabe ressaltar que Frigoto (2007) alerta para o fato de a educação brasileira estar dentro de um sistema com lutas políticas, ideológicas, dividido em classes e desigualdades sociais, o que tem como consequência um projeto de sociedade dentro desta ideologia.

Para a sociedade capitalista não há necessidade de todos terem acesso à educação básica, de nível médio e profissional principalmente, pois este é um direito que fica esquecido e não é igualmente garantido ao cidadão, marcando a desigualdade de oportunidades proporcionadas à população.

o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso ao capital e do mercado (FRIGOTO 2007, p. 1131).

Segundo Arroyo (1989), sempre foi negado ao povo o acesso à educação; esta não seria garantida pela escola, pois a burguesia permitia a instrução e continuava a controlar o povo. Entre nós a negação da escola ao povo faz parte não apenas de uma negação de instrumentos básicos transmitidos pela escola, mas da negação do direito das classes trabalhadoras à educação e à formação da cultura e da identidade enquanto classe (ARROYO,

1989, p.77). A escola ocidental faz parte da formação social capitalista e, então, as instituições de ensino tendem a enquadrar-se nesta lógica e o saber não é democratizado. A escola parece não incluir, de maneira significativa, todos os seus alunos, não valorizando os saberes e a cultura dos trabalhadores, da “gente comum”. Acontece uma divisão de “tipos de indivíduos”, resultando numa divisão de trabalho, como os trabalhadores manuais e os intelectuais.

A escolha da realização do Proeja para a maioria delas não ocorreu em virtude da ênfase técnica do curso, e sim por tratar-se de educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. A escolha pelo IFRS campus Restinga foi, de acordo com as egressas, por tratar-se de uma instituição que oferta ensino de qualidade, na qual cursariam um ensino médio de verdade. Mesmo assim salientaram que o fato de encontrarem na proposta uma oportunidade de concluir o ensino básico integrado com o profissional uma boa oportunidade de mobilidade social e melhor condição de trabalho.

Considerando a discussão realizada até o momento, ressalto o Proeja como política pública que objetiva a inclusão social, através de processos de escolarização e formação profissional, além de ter se concretizado como uma ponte para o acesso ao nível superior, uma vez que as egressas ou estão cursando ensino superior ou pretendem cursar nos próximos anos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"[...] não há amanhã sem projeto,
sem sonho, sem utopia,
sem esperança, sem o trabalho de
criação e desenvolvimento de possibilidades
que viabilizem sua concretização"
(FREIRE, 2001, p. 86).

Pensando no percurso destes quatro anos de estudo, sinto que os caminhos trilhados oportunizaram crescimento, amadurecimento e interação com a pesquisa. O aprofundamento do referencial teórico, as escolhas, a imersão no campo empírico, as relações com colegas, grupos de pesquisa, as sugestões dos professores e todo envolvimento acadêmico, proporcionaram que avançasse em minhas escolhas da pesquisa e concluísse esta etapa de construção desta tese. A pesquisa trouxe contribuições com o campo educacional e com o IFRS Campus Restinga, apresentando uma perspectiva das trajetórias das egressas dentro dos estudos de gênero, nos diferentes tempos e espaços em que a desenvolvem, além da contribuição para a qualificação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) enquanto política pública, visando a ampliação e a universalização do acesso, da permanência e dos direitos sociais das mulheres; da redução das diversas desigualdades, especialmente as de gênero.

Retomaremos os objetivos específicos estabelecidos na pesquisa de modo a estruturar a tese que se constitui a partir do problema de pesquisa proposto. Conforme visto anteriormente, esse estudo teve como objetivo compreender, na perspectiva das relações de gênero, como e em que medida as relações sociais de gênero e a reprodução do papel social feminino na sociedade atual influenciam nas trajetórias escolares de egressas do Curso Técnico em Recursos Humanos do campus Restinga do IFRS. Da abstração inicial à concretude atingida que veio em todas as análises, podemos inferir que o grupo pesquisado nos permitiu chegar à resposta da nossa questão central. A forma como as relações sociais influenciam nas trajetórias escolares de mulheres se dá por meio da reprodução dos papéis de gênero. Conforme constatado nessa pesquisa, as egressas, até o momento de ingressarem no

Proeja, reproduziam o papel que lhes foi “ensinado” ser o papel das mulheres (casar, ter filhos, cuidar dos filhos, ser fiel ao marido, permanecer no âmbito privado dentro de casa), e isso lhes fez ficar longe da escola por tantos anos.

O primeiro objetivo específico elaborado buscou identificar a compreensão das egressas acerca das relações sociais de gênero e do papel desempenhado pela mulher na sociedade e em suas trajetórias escolares. Foi possível identificar que as determinações sociais de gênero interferem no cotidiano das mulheres. Os fatores que advêm da relação desigual entre os sexos, seja na relação familiar, bem como nas definições de papéis masculinos e femininos, frutos das relações de gênero, são determinantes nesse processo de dominação. Entre as egressas entrevistadas, todas demonstraram um processo de amadurecimento e de conscientização social referente às relações de gênero e da sua condição de mulher na sociedade. Elas ainda internalizam a divisão sexual do trabalho, mesmo que, por vezes, não se dêem conta dessa realidade.

Ainda constitui-se o espaço privado (casa) como pertencente à mulher e o espaço público como sendo do homem. A desigualdade de gênero persiste e é diferenciada pelas desigualdades de classe. As mulheres seguem executando a maior parte do trabalho de cuidados, mesmo que algumas comprem o trabalho de outras mulheres para tal tarefa. Quanto mais existe trabalho realizado gratuitamente nos lares, menos os capitalistas precisam remunerar o trabalho. E mesmo que as mulheres tenham conquistado a igualdade jurídica, o trabalho relativo aos cuidados é ainda totalmente considerado uma responsabilidade privada.

Conclui-se a partir dos resultados da pesquisa que o aumento da escolaridade é um pré-requisito fundamental para o empoderamento das mulheres em todas as esferas sociais. Portanto, se faz necessário garantir a oportunidade de uma educação de qualidade tanto para as meninas e meninos, quanto para as mulheres e homens. Neste caso, o que se espera é que as políticas públicas para o atendimento de pessoas jovens e adultas priorizem o atendimento às mulheres das camadas populares, considerando estas dificuldades constatadas e cumprindo, assim, o princípio constitucional que lhe assegura o direito à educação.

Mesmo atualmente, a mulher segue sendo vista como inferior ao homem, e como a burguesia vê a emancipação feminina como um perigo para seus interesses, apropriou-se facilmente dessa condição de subalternidade feminina, apegando-se na solidez da família como forma de garantir a propriedade privada. As desigualdades não provêm do fato de termos nascido homem ou mulher, mas sim das relações e papéis sociais e sexuais construídos sócio-histórico culturalmente. A própria sociedade determina o que é masculino e o que é

feminino, através de suas instituições, da cultura, do sistema educacional, da divisão sexual e social do trabalho, e assim por diante. As relações desiguais de gênero é que levam a mulher à subalternidade. Muitas vezes, são as próprias mulheres as responsáveis pela reprodução do machismo e das idéias que pregam a suposta inferioridade delas em relação aos homens, conforme vimos nas próprias falas de algumas de nossas entrevistadas, ao relatarem que nas discussões de salas de aula, não eram apenas os homens que possuíam falas machistas e conservadoras, de inferiorização da mulher ou reprodução dos papéis historicamente atribuídos a elas. Ideias essas, que são repetidas de forma exaustiva na instituição família, nas igrejas, nos meios de comunicação, até que a sociedade se convença delas, tornando-as predominantes.

A partir de toda discussão realizada podemos perceber que historicamente a sociedade atribui papéis a serem desempenhados tanto pelos homens como pelas mulheres. As mulheres, frágeis e fracas, é atribuído o cuidado com o lar e os filhos, o que a mantém cativa na vida privada; enquanto aos homens é atribuído o papel de provedor financeiro da família, o que o liberta para a vida em sociedade. O patriarcado e a sociedade dividida em classes sociais reforçam estes papéis por meio da divisão sexual do trabalho e noção de propriedade privada, conforme já mencionado anteriormente.

Ao longo da história podemos ver a luta das mulheres para a libertação desta condição, e da reprodução destes papéis. Mas mesmo nos dias atuais, ainda choca quando uma mulher decide que não terá filhos, ou que ficará solteira por opção. Mesmo com tantos avanços, a reprodução de um papel que é construído socialmente e dado como “normal”, segue pautando e ditando o “certo” e o “errado” entre os sexos. Nas trajetórias de vidas das mulheres, alcançar a equidade de gênero é um processo ainda muito lento, pois não se trata somente de mudanças em leis ou políticas estabelecidas, mas, principalmente, de mudanças profundas no comportamento e práticas humanas. Pensarmos apenas na maior participação do pai no cuidado dos filhos e na divisão das tarefas do lar, ou na valorização da mulher no mercado de trabalho, não atende à gravidade e ao tamanho do problema que encerra. É preciso se voltar para as bases, para a origem de tudo que está na educação, e buscar-se uma maior valorização do cuidado na educação que se dá aos filhos. O que essas crianças de hoje serão amanhã, na vida pessoal, na vida pública, profissional, social, política, moral e religiosa, depende em grande parte da forma como são educadas, dos princípios e valores que lhes são passados, não só pela educação formal, mas principalmente pela educação informal, pelo tipo de relação de convivência que se estabelece dentro do lar, entre pais e mães, e entre estes e os filhos e

filhas. A educação é essencial para a realização plena da igualdade entre mulheres e homens, e para que tenhamos uma sociedade mais justa e mais humana no futuro.

O segundo objetivo específico foi analisar em que medida a reprodução do papel social feminino influenciou nas trajetórias escolares das egressas. Verificamos que o retorno aos estudos na faixa etária mais velha levanta um importante indicativo: muitas meninas afastam-se da escola quando têm filhas/os ainda na adolescência e só conseguem voltar depois de muitos anos, quando suas crianças adquirem maior autonomia, conforme ratificado nos depoimentos das egressas. De acordo com a reprodução de um papel enraizado no pensamento da sociedade, como as principais responsáveis pelo cuidado das crianças, elas acabam abrindo mão da escola para se dedicarem à rotina de maternidade, e dessa forma, é somente com suas/eus filhos mais velhos e independentes que elas conseguem retornar à escola e concluir a educação básica.

Em relação às tarefas domésticas não remuneradas, todas responderam serem responsáveis pelas atividades do lar. Mesmo aquelas mulheres que vivem com um companheiro, afirmaram que os mesmos não dividem as tarefas. Mesmo assim, perceberam-se opiniões distintas em relação à divisão do trabalho doméstico. Na opinião da maioria das entrevistadas, homens e mulheres deveriam dividir igualmente o trabalho doméstico, mesmo que não seja isso que ocorre de fato em suas casas.

Mesmo que tenham ocorrido mudanças relativas ao espaço que historicamente é destinado às mulheres, visto que não está mais somente restrito à invisível esfera privada, elas continuam dedicando boa parte de suas vidas a realização dos afazeres no espaço doméstico. Isso indica a existência de uma divisão sexual do trabalho também no trabalho reprodutivo. De forma geral, grande parte das mulheres tem sua vida afetada nos aspectos profissionais, pessoais e econômicos em decorrência da desigualdade entre os sexos existente no mundo do trabalho. É importante registrar também que do mesmo modo que a esfera pública da mulher é afetada pelo trabalho na esfera privada, o inverso também é verdadeiro: as mulheres com empregos precários ficam muito mais sujeitas à opressão masculina dentro dos lares. Analogamente, o fato das mulheres estarem trabalhando produtivamente não implica em nenhuma alteração da organização dos afazeres domésticos, fato esse, que ficou claro nos depoimentos e todas as egressas.

Podemos afirmar que a questão de gênero está relacionada às construções sociais que permeiam a existência de ambos os sexos. Por esse motivo todas as construções sociais sexistas foram dimensionadas tomando a definição de sexo como justificativa. Na nossa

sociedade, o sexismo tem sido estimulado, internalizado e exercido por homens e mulheres. Considerando esses aspectos, se faz necessário ressaltar que o objetivo de uma discussão sobre o papel da mulher (e do homem) na sociedade não pode ser direcionado a uma única vertente. Mesmo fazendo-se referência somente ao grupo das mulheres, há incontestáveis distinções dentro desse grupo, que tem experimentado das mais variadas formas as perspectivas sexistas. Uma estratégia de resgate da participação das mulheres na construção histórico-política da sociedade pode ser um estudo das dificuldades e lutas que ela enfrenta na sociedade capitalista patriarcal. Fala-se muito em educação multicultural no Brasil, no entanto, para que isso seja possível, é necessário que se promovam inúmeras discussões e análises sobre o significado do ser na sociedade, bem como o reconhecimento de que as pessoas são diferentes, mas que essas diferenças são relacionais, que discursos, verdades e histórias são construídos para o privilégio de uns em detrimento de outros. Uma educação multicultural que defenda a linguagem e as atitudes não-sexistas, que defenda a articulação e a negociação das diferenças de gênero em nossa sociedade. E a partir disso gostaríamos de frisar a importância dos IFs que, além de proporcionar uma educação libertadora, proporciona um espaço para discussões sobre gênero e sexualidade por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade – NEPGS. Além deste, os IFs possuem núcleos para discussões sobre Estudos Afro-brasileiros e indígenas e necessidades Educacionais Específicas por meio do NEABI e NAPNE, respectivamente.

Sendo assim, é possível afirmar que a formação humana, cidadã, promovida pelo campus Restinga do IFRS precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos egressos a capacidade de manter-se em desenvolvimento. Mesmo que o governo atual venha tentando atrocidades nas políticas educacionais, tais como a reforma do Ensino Médio e suas consequências para a juventude, a retirada das questões de gênero da BNCC (Base nacional Curricular Comum), as tentativas de privatização da educação, a onda de repressão prometida e já em prática da chamada “Lei da Mordaca” (Escola sem Partido), a política educacional promovida pelos institutos federais pauta-se, não somente no processo de ensinar, mas também no desenvolvimento crítico do indivíduo, contribuindo para eliminação das mais diversas formas de preconceito.

O terceiro objetivo específico constituiu-se em identificar quais estratégias as egressas mobilizaram durante suas trajetórias escolares para viabilizar a permanência no curso. Todas as egressas tiveram trajetórias escolares interrompidas pelos mais diversos motivos, mas que sempre relacionavam-se com assumir responsabilidades comumente atribuídas às mulheres,

tais como o cuidado dos familiares doentes, gravidez e cuidado dos filhos, casamento e cuidado com a casa; e também questões financeiras que permearam a trajetória de todas as egressas entrevistadas.

Para poder dar conta de permanecer até o final do curso e concluí-lo, todas buscaram criar estratégias para conciliar o trabalho remunerado, os estudos e as tarefas do trabalho doméstico. Dentre as entrevistadas que trabalhavam ao iniciar o curso, uma delas mencionou o grande impacto negativo que possuía em seus estudos o fato de trabalhar, uma vez que sempre chegava atrasada nas aulas, perdia conteúdos, os quais precisava correr atrás posteriormente; além de mencionar que por diversas vezes conversou com seu patrão para tentar alterar o horário de trabalho para melhor viabilizar seus estudos, mas que em momento nenhum seu pedido foi levado em consideração. Até que finalmente foi demitida do emprego, o que ela menciona que foi ruim economicamente, mas para seus estudos foi o melhor que poderia ter acontecido, uma vez que pôde finalmente dedicar-se a eles. A partir desse momento ela solicitou auxílio estudantil da instituição e assim ficou até a conclusão de seu curso. Outra egressa, que também trabalhou durante sua trajetória no IF o fazia de forma autônoma, o que lhe possibilitava maior flexibilidade em relação aos horários nesse sentido, e também possuía auxílio estudantil. Nos é claro que a trajetória de sucesso dessas egressas possuem muitas similaridades, e estas similaridades possibilitaram a conclusão da educação básica.

Nesse sentido, o auxílio estudantil configurou-se em uma das estratégias de grande importância para viabilização de suas permanências. Por meio dos relatos nos fica claro que retomar os estudos na idade adulta exige muitas reorganizações da vida familiar e profissional. Para isso, elas precisam fazer escolhas diárias que dizem respeito à gestão do tempo, do atendimento às demandas do trabalho remunerado (o que acarreta conseqüentemente o atraso na chegada à escola), a elaboração dos trabalhos e atividades escolares, a realização de tarefas de manutenção da casa, de limpeza e de cuidado e educação dos filhos e familiares em situações de doença.

Sendo assim, a jornada diária destas mulheres configura-se em uma tripla jornada, haja vista que lidam com tarefas de três esferas da vida cotidiana (o trabalho remunerado, os estudos escolares e o trabalho doméstico). Problematizar os efeitos desta sobrecarga da mulher pode ser uma contribuição importante para avaliar as condições de oferta de programas educacionais voltados à elevação da escolaridade e educação profissional de mulheres que já estão inseridas no mercado de trabalho. Tais reflexões são necessárias à

formulação de propostas de EJA integrada à Educação Profissional adequadas à realidade de vida de estudantes com este perfil.

Dentre outras estratégias organizadas pelas egressas está a ajuda fornecida pelos filhos para lidarem com as novas tecnologias, tais como o uso do computador. E também estratégias para driblar os problemas de segurança pública, dentre os quais resumia-se a nunca andarem sozinhas a noite. Ou elas iam embora com os colegas, ou com parentes. Elas mencionaram que para as mulheres é ainda mais complicado a questão da segurança pública, pois elas, além de terem as mesmas preocupações que homens teriam, tais como serem assaltadas, também tinham que preocupar-se com o risco de serem molestadas. Portanto, a violência contra a mulher precisa ser questão central a ser debatida quando se fala em segurança pública.

O quarto e último objetivo específico elaborado buscou identificar quais as mudanças percebidas pelas egressas em suas vidas a partir da conclusão do curso técnico integrado na modalidade Proeja. Constatamos que a conclusão da educação básica no IFRS possibilitou a essas egressas o acesso ao nível superior e a continuidade dos estudos, além de ter contribuído para a aquisição de conhecimentos e atitudes e mudanças de atitudes ligadas à qualidade de vida e ao trabalho. A busca pela conclusão da educação básica proporcionou a elas a vivência no espaço público, sendo que isso foi fundamental para a construção de autonomia nos âmbitos político, cultural e social.

Além disso, foi muito presente no depoimento das egressas que, ao voltarem a estudar, aprenderam a se comportar e melhoraram a sua comunicação com as outras pessoas. Neste sentido, lembraram com certa insistência as habilidades do campo da linguagem e destacaram valores da comunicação da relação social. Também mencionaram a importância que sentiram ao terem a oportunidade de apresentar trabalhos em eventos da instituição e de realizar viagens técnicas. A educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos significou para essas mulheres a possibilidade de tentar novamente.

Percebemos que a conclusão da educação básica, aliada à educação profissional significou uma elevação na autoestima dessas mulheres, que a partir desse momento eram técnicas em recursos humanos e possuíam o ensino médio completo. Além das mudanças em suas vidas, elas deram muita ênfase no significado desse diploma para seus familiares. Mencionaram que foram exemplo para seus familiares, que seguiram os mesmos passos e tornaram-se também alunos da instituição, ou ainda seguiram seus estudos para o ensino superior. A conclusão do curso contribuiu de forma expressiva para a formação de uma visão

de mundo mais crítica e o reconhecimento do seu papel na sociedade. A partir dos depoimentos, notou-se que o desejo de realização profissional é mais presente do que a ideia historicamente construída da realização feminina através do casamento e filhos.

A realização de um estudo de caso com entrevistas semi-estruturadas para construção do corpus, utilizando a análise textual discursiva para análise desse corpus são escolhas teórico-metodológicas próprias desta investigação, ou seja, os demais trabalhos sobre o Proeja recorrem a outras abordagens e instrumentos. Além disso, a fundamentação da análise da trajetória escolar de mulheres nos conceitos de gênero na perspectiva do feminismo marxista, não se faz presentes nas outras pesquisas com a mesma temática. Desse modo, a contribuição desta tese está ligada à base teórica dentro dos estudos de gênero e à abordagem metodológica de análise do corpus de pesquisa.

Os resultados desta pesquisa mostraram o grave problema enfrentado pelas mulheres das camadas populares em nosso país, onde a falta de oportunidade faz com que as trabalhadoras se concentrem em ocupações com baixos salários e sem qualificação, que são verdadeiros “guetos”, caracterizados pela ausência de mobilidade e de alternativas para o crescimento pessoal, ou seja, confirmando a naturalização das desigualdades entre homens e mulheres, porém o acesso e a permanência ao ensino profissional de nível médio aliado à modalidade de jovens e adultos desvelou-se uma possibilidade real e concreta para o empoderamento e emancipação dessas mulheres e, mesmo que em pequeno nível, uma via de luta contra as desigualdades e desnaturalização dos papéis de gênero, uma vez que o IFRS Campus Restinga proporcionou a elas uma educação crítica e libertadora.

Por meio da análise das entrevistas foi possível inferir que existe uma correlação entre as influências sociais e a reprodução do papel social de gênero, que são reflexos das implicações histórico-culturais, na trajetória escolar de mulheres egressas da educação profissional de jovens e adultos, uma vez que as razões pelos interrompimentos na trajetória escolar relacionam-se sempre com atividades que são de forma sócio-histórica e culturalmente atribuídas às mulheres. Inferimos que o aumento da escolaridade foi pré-requisito fundamental para o empoderamento das mulheres em todas as esferas sociais. A maior influência na trajetória escolar das mulheres advém da reprodução do papel da mulher dentro do âmbito familiar. A sociedade, incluindo as mulheres, seguem reproduzindo a ideologia dominante, o que contribui para a conservação dos estereótipos de gênero, que relacionam a mulher ao cuidado e à proteção aos/às demais membros/as da família e a tarefas domésticas necessárias a reprodução social da família. O que naturalmente as mantêm no espaço privado

e conseqüentemente longe da escola.

As mudanças nas expectativas culturais dos papéis de homens e mulheres são lentas, e há ainda um longo caminho a ser percorrido para a tão sonhada equidade de gênero. A educação que vem sendo promovida pelos institutos federais procura romper com a lógica dominante, pois ofertam uma educação plural baseada na autonomia e formação integral do cidadão, não visando apenas ao mercado de trabalho, mas formando indivíduos críticos, autônomos e participativos, que respeitam as diferenças. E em concordância com Paulo Freire, acreditamos que não existe neutralidade na educação. A opção pela neutralidade já caracteriza uma tomada de posição, e denota uma posição política. Defendemos aqui, que os institutos federais assumem a posição política pela transformação da sociedade e não pela manutenção do status *quo*; assume posição pela libertação dos homens e mulheres, e não pela sua domesticação e opressão. Desse modo, essa tese torna-se potência para descrever formas para a oferta de Proejas nos institutos federais a fim de disponibilizar uma a modalidade de ensino de forma diferenciada, lançando olhares para a mulher adulta e sua realidade de vida, de forma a garantir a permanência e conclusão dos estudos, e ainda mais, o gosto por estudar e o prosseguimento para a educação superior.

A partir disso delineiam-se os principais desafios que se apresentam para o rompimento com o pensamento conservador e patriarcal existente ainda na atualidade:

- ⇒ Rompimento com a cultura conservadora ainda presente que reproduz a desigualdade de gênero e o imaginário social que prescreve comportamentos e funções distintas para homens e mulheres;
- ⇒ Constituição do espaço escolar como espaços de debates e problematizações capazes de questionar a divisão sexual do trabalho, base material da exploração, da subordinação e da dominação da mulher;
- ⇒ Priorização de uma educação sexual a partir da equidade de gênero nas escolas e fora delas;
- ⇒ Questionamento cotidiano das concepções e práticas conservadoras relacionadas ao tradicional modelo de família nuclear burguesa e, conseqüentemente, da naturalização das funções de gênero no interior dela;
- ⇒ Incorporação da perspectiva de gênero na atuação docente, a partir de dimensões de saber-fazer, num esforço teórico-prático para formar professores/as capazes de intervir em situações de violência, desrespeito, preconceito.

- ⇒ Manutenção e incorporação da formação em gênero e diversidade nos currículos da Educação formal em todos os níveis (Básica, Profissional e Tecnológica e Superior).
- ⇒ Desenvolvimento de intervenções que possam possibilitar transformações das relações sociais, através de uma reflexão crítica sobre as prescrições de gênero estabelecidas em nossa sociedade.

Conhecer e compartilhar experiências exitosas no Proeja constitui de suma importância para a perpetuação desse programa. Como afirma Paulo Freire (1996), jamais podemos perder a esperança de construir uma educação melhor, e, para que isso aconteça, devemos refletir sobre nossa prática, sobre as atividades desenvolvidas e como elas são utilizadas, uma vez que estas podem tanto levar à submissão, à conformação com a realidade ou à transformação desta.

O Proeja trouxe para muitos alunos da camada popular, incluindo a nossas egressas, com itinerários escolares descontínuos, a possibilidade de concluir o Ensino Médio, na forma integrada com o Ensino Profissional, possibilitando ao mesmo tempo a qualificação profissional e não, somente, uma disputa de vaga no mundo do trabalho, mas também uma ascensão de escolaridade, possibilitando inclusive o acesso ao nível superior. Nesse sentido ressaltamos a importância da verticalização da educação ofertada pelos institutos federais.

Como considerações para futuros debates acreditamos que seria importante entrevistar as estudantes que abandonaram o curso e realizar um comparativo com as trajetórias das egressas a fim de desvendar o estopim do abandono. Acreditamos também que seria relevante realizar uma pesquisa acerca da crença religiosa das egressas, visto que a religião permeia toda a construção dos papéis de gênero. Acreditamos que tal pesquisa permitiria aprofundar a compreensão de como se constrói a internalização dos papéis de gênero pelas mulheres e o quanto dessa internalização se relaciona com suas crenças religiosas.

Finalizo mencionando que, para a Caren, o percurso destes quatro anos de pesquisa, significou minha emancipação como mulher, como profissional e como pesquisadora. Investigar as mulheres egressas do Proeja do Campus Restinga e suas percepções acerca do papel feminino foi, além de um desafio, uma oportunidade única de aprendizagem, de troca humana, de ouvir o outro, de pensar o ser humano, de humanização. Como mulher e professora, vejo de maneira diferenciada as relações entre trabalho, educação e as mulheres. Ampliar esta concepção proporcionou compreender melhor o lugar da escola nestas relações, através do desenvolvimento de práticas pedagógicas para o Proeja que tenha sentido e

proporcione formação humana para os sujeitos envolvidos. E por último gostaria de mencionar que todas as entrevistadas disseram que não tinham considerações a respeito de terem seus nomes revelados na pesquisa, apesar de eu mencionar que o anonimato delas seria garantido. Essa questão me fez perceber a importância que teve para essas mulheres serem vistas, ouvidas e terem voz para poderem contar suas histórias.

REFERÊNCIAS

ALAMBERT, Zuleika. *A mulher na história. A história da mulher*. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira/Editorial Abaré, 2004.

ALMEIDA, A. F. F. De menina a mãe adolescente: uma construção da vulnerabilidade de gênero. Campo Grande: Ed. UFMS. 1999.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

ALMEIDA, Tânia Mara C. de; BANDEIRA, Lourdes. Políticas públicas destinadas ao combate da violência contra as mulheres – por uma perspectiva feminista, de gênero e de direitos humanos. In: BANDEIRA, Lourdes; ALMEIDA, Tânia Mara et al (ogs.). In: *Violência contra as mulheres: a experiência de capacitação das DEAMs da Região Centro-Oeste*. Brasília, Cadernos AGENDE, No. 5, dez/2004.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação. Buscando rigor e qualidade. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 53-64, jul. 2001.

ANTUNES, Ricardo (Org.). Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANZORENA, Claudia. *Mujeres en la trama del Estado: una lectura feminista de las políticas públicas*. Mendonza: Ediunc, 2013.

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. Do ambiente doméstico às salas de aula: novos espaços, velhas representações. In: *Conjectura*, Caxias do Sul, v.15, n.3, p. 106-120, dez. 2010. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/.../400>. Acesso em: 10 out. 2015.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). *O cenário educacional latinoamericano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000.

ARROYO, Miguel G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A. G. de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. *O ensino médio tecnológico*. In: BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida; SILVA, Maclovio Corrêa de (Org.). *Conversando com a tecnologia*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015.

BRASIL. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Atenção ao Pré-Natal de Baixo Risco. Cadernos de Atenção Básica*, nº 32. Editora do Ministério da Saúde 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para Mulheres. *Relatório Anual Socioeconômico da Mulher- RASEAM*. 1ª Impressão. Brasília: Secretária de Políticas para as mulheres, 2014, 182 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010. Estabelece o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União. Brasília, 2010.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. 1ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BOURDIEU, P. *A dominação Masculina: A condição feminina e a violência simbólica*. 2. Ed. - Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BRANDEN, N. *A psicologia do amor romântico*. RJ: Imago, 1982

BOGDAN, C. Roberto; BIKLEN, Sári Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto – Portugal: Porto editora, 1994.

BRUSCHINI, Maria Cristina. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não remunerado?. In: Araújo, Clara; Picanço, Felícia; Scalon, Celi (org.). *Nova conciliações e antigas tensões? Gênero, família e trabalho em perspectiva comparada*. Bauru, EDUSC, 2007, pp.21-58.

_____. O uso das abordagens quantitativas em pesquisas sobre relações de gênero. In: BRUSCHINI, C.; COSTA, A. (Orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 289-309.

_____. Fazendo as perguntas certas: como tornar visível a contribuição econômica das mulheres para a sociedade? In: ABRAMO, L.; ABREU, A. R. P. (Orgs.). *Gênero e trabalho na Sociologia latino-americana*. São Paulo, Rio de Janeiro: Alast, 1998, p. 277-294 (Série II Congresso Latino-Americano de Sociologia do Trabalho).

CAMARGO, K. P. C. *Relações sociais de gênero na regional de palmeiras de goiás e sua repercussão no mundo do trabalho*. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2007.

CANTO, Liana Pereira Machado. *Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber*. Porto Alegre: UNISINOS, 2009.

CARSON, A.C.. Entrelaçando consensos: reflexões sobre a dimensão social da identidade de gênero da mulher. *Cadernos Pagu*, 4, 1995, p. 187-218.

CISNE, Mirla. *Feminismo e Consciência de Classe no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2014, 276 p.

COSTA, Albertina de Oliveira. Rotinas de Mulher. In: AVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Iracema (Orgs.). *Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres*, SOS Corpo - Instituto Feminista para a Democracia, Instituto Patrícia Galvão, Recife, 2014.

COSTA, Joana Simões; PINHEIRO, Luana; MEDEIROS, Marcelo; QUEIROZ, Cristina. *A face feminina da pobreza: sobre-representação e feminização da pobreza no Brasil*. Brasília:

COVOLAN, Nádia Terezinha; MACHADO, Maria Lucia Bühler. Educação, gênero e geração: O perfil das estudantes do PROEJA/FIC do IFPR/Paranaguá. In: *Divers@ Revista Eletronica Interdisciplinar/ Matinhos/ Vol. 5, n.2, p. 1 – 36/jul./dez./2012*.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP, 2005.

DELGADO, Maria do Carmo Godinho (Tatau Godinho). *Estrutura de Governo e Ação Política Feminista: A experiência do PT na Prefeitura de São Paulo*. Tese de Doutorado. PUC: São Paulo, 2007, 240p.

DENZIN, N. K., & Lincoln, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: Acesso em: 12/12/06.

DUARTE, Constância L.; FLORESTA, Nísia; WOLLSTONECRAFT, Mary, Diálogo e apropriação. In: RAMALHO, Christina (org.). *Literatura e feminismo, propostas teóricas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro, Elo, 1999.

EGGERT, Edla., Silva, Marcia Alves da. O 'dentro' e o 'fora' do trabalho feminino: entre os papéis de mãe, esposa e trabalhadora. *Educação Unisinos* 14(1):59-65, janeiro/abril 2010 - doi: 10.4013/edu.2010.141.08

ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FALÚ, Ana e RAINERO, Liliana. Pobreza urbana y genero. In: *Taller sobre Pobreza Urbana em América Latina y el Caribe*. Rio de Janeiro, 14-16 maio 1996 (Issues Notes).

FARAH, Marta Ferreira S. Gênero e políticas públicas na esfera local de governo. In: *Organizações e Sociedade*, v. 6, n. 14, p. 65-104, 1999.

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

FERREIRA, J. A. *Relações de gênero no mundo do trabalho: Trajetórias ocupacionais de mulheres chefas e as visões de trabalhadores e trabalhadoras a respeito de chefias femininas*. Universidade Federal de Campina Grande, 2017.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In: *Revista Educação & Sociedade*. ano XXIII, n. 79, Ago. 2002.

FERREIRA, A. T. Ler e escrever também é uma questão de gênero. In: T. LEAL (Ed.), *Desafios da educação de jovens e adultos: Construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte, Autêntica, 2007, p. 71-88.

FERRARI, S. C. O aluno de EJA: jovem ou adolescente? 2011. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf

FERRETTI, Celso. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. In. *Trabalho e Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, V.7, p. 105 – 128, 2009.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace. *Revista Comemorativa: 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*. Minas Gerais: UFU – PROEX, 2012

FRANÇA, Magna. *Gestão e financiamento da educação: o que mudou na escola?* Natal: EDUFRN, 2005.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. 4ª ed. São Paulo. Olho D'água, 2004.

_____. *Extensão ou comunicação*. 2ª Ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1970.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* 33ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 3ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRANZOI, Naira Lisboa; FARENZENA, Nalu; PERONI, Vera Maria Vidal. *Experiências Alternativas de Escolaridade Articuladas à Profissionalização de Jovens e Adultos*. (relatório de pesquisa). Porto Alegre: UFRGS, 2004.

FREITAS, L. B., LIMA FILHO, D. L. *Estado da arte: questões de gênero nas pesquisas em EJA de 2006 a 2012*. Anpedsul, 2014.

FREITAS, Lucas Bueno de. *O gritante silêncio em uma nota de rodapé: gênero nas dissertações e teses sobre Proeja no estado do Paraná*. Curitiba: UTFPR, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As relações do trabalho-educação e o Labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; Krug, André; SIMON, Cátia. *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2000.

_____. A relação da educação profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica. In: Jaqueline Moll e colaboradores (org.). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios tensões e possibilidade*. Porto Alegre: Artmed. 2010.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e desenvolvimento: teorias em conflito. in : *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. (org.): Gaudêncio Frigotto. Petrópolis-Rj: Vozes, 1988.

_____. A polissemia da Categoria Trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*. vol.14, n.40, pp.168-194. Jan/abril. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepções e Contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Editora Feevale. Novo Hamburgo. 2003.

GODINHO, Ana Claudia Ferreira. *A experiência escolar na educação profissional integrada à EJA: relações de saber de estudantes mulheres em sala de aula*. Porto Alegre: UNISINOS, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. in: SOARES, L. et alí (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp. 87-104

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. *Escolarização de jovens e adultos*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HAHNER, E. June. Escolas Mistas, Escolas Normais: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX. In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 467-474, maio/ago. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a10.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

HALL, Catherine. Sweet home. In: PERROT, Michelle (org.). *História da vida privada*, 4: Da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
HIGGINS, G. O. *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

HIRATA, Helena. Visão comparativa sobre o trabalho feminino na França, no Japão e no Brasil. IN: LIMA, M. E. Et.all (orgs). *Transformando a relação de trabalho e cidadania: produção, reprodução e sexualidade*. SP. CUT/BR, 2007. HIRATA, Helena. Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

HIRATA, Helena. O universo do trabalho e da cidadania das mulheres – Um olhar do feminismo e do sindicalismo, In: Costa Ana, Lima, E, (org.) *Reconfiguração das relações de gênero no trabalho*, CUT, SNMT, 2004.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. In: *Cadernos Pagu* (17/18), 2001/2002, p. 139 – 156.

_____. *Nova divisão sexual do trabalho?* São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. Globalização e divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparada. In: GUIMARÃES, Nadya; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi (Org.). *Trabalho flexível, empregos precários?* Uma comparação Brasil, França, Japão. São Paulo: Edusp, 2009. p. 145-168.

_____. A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n.21, p.24-41, jan.-jun./2009.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Tradução de Fátima Murad. Disponível em: . Acesso em: 28 maio 2018.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: PNAD: síntese de indicadores*. ISBN 978-85-240-4398-7. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IPEA. *Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil 1996*. Rio de Janeiro: IPEA; Brasília: PNUD, 1996. p. 20-24.

IPEA. *Relatório sobre o desenvolvimento humano no Brasil 2016*. Rio de Janeiro: IPEA; Brasília: PNUD, 2016. p. 25-45.

IPEA, 2005. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1137.pdf. Acessado em: 08 de julho de 2015.

KERGOAT, Daniele. *Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KERGOAT, D. *Da divisão sexual do trabalho entre os sexos*. Tempo Social Revista de Sociologia da USP, São Paulo, USP, V.1, N.2, p.88-96, jul./dez.1989.

KRAWCZYK, Nora Rut. VIEIRA, Vera Lucia. *A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórica – sociológica*. São Paulo: Xamã, 2008.

KUENZER, Acácia. As políticas de educação profissional – uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline (org.) *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; histedbr, 2005. p. 77-96.

_____. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acacia; Zeneida. A concepção de Ensino Médio e Profissional no Brasil: a história da construção de uma proposta dual. In: KUENZER, Acacia Zeneida (org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

LAGARDE, Marcela. *Gênero y feminismo – desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas & Horas, 1996

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. *Los cautiveros de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. 4. ed. México: UNAM, 2005, 884 p.

LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. e G. S. S. DEITOS, R. A. (org.) *PROEJA: Educação Profissional Integrada a EJA*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011, p. 23-37.

LOURO, L. Guacira. Nas redes do Conceito de gênero. In: LOPES, M. J. D.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R, (orgs.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

MACHADO, Maria Margarida de. *A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”*. Disponível em : http://www.educacaoonline.pro.br/a_trajetoria_da_eja.asp?f_id_artigo=228. Acesso em 02.fev.2017

MACEDO, José Rivair. *A mulher na Idade Média*. 5ªed. São Paulo: Contexto, 2002.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCOLA, V.; IVO, A. A. Análise de uma experiência de implantação de cursos PROEJA na rede federal. In: *VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2010, v.35, p.167-186.

MARCONDES, Willer B.; et all. *O peso do trabalho “leve” feminino à saúde*. São Paulo Perspect. [online]. 2003, vol.17, n.2, pp.91-101.

MARINHO, Icléia Barbosa; FERREIRA, Maria José de Resende. Os Sujeitos do Proeja: A Participação da Mulher no Curso Técnico Integrado de Segurança do Trabalho no IFES – Campus Vitória. In: *Debates em Educação Científica e Tecnológica*, ISSN 2179-6955 (Impresso), v. 01, no 1, p. 76-84, 2011

MARCARINI, C. T.; MÉNDEZ, N. P. Gênero, geração e patriarcado: a EJA na construção da

resistência e autonomia das mulheres. In: STECANELA, N. et al. (Orgs.). *Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea*. Caxias do Sul-RS: EDUCS, 2014.

MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 17ª edição, 1999.

MELO, H. P. de. *Gênero e pobreza no Brasil*. Relatório final do Projeto Governabilidade Democrática de Gênero em América Latina e Caribe. Brasília: 2005, 47 p. Disponível em <http://www.spm.gov.br>. Acesso em 01 de agosto de 2018.

MENEZES, C. S. A participação feminina em turmas da educação de jovens e adultos. In: *V Colóquio Internacional Paulo Freire*, Recife, 19 a 22-setembro, 2005. Disponível em http://paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais. Acesso em 01 nov. 2015.

MILLS, Charles Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Brasil Profissionalizado*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663. Acesso em 03 nov. 2015.

_____. *ProJovem - Programa Nacional de inclusão de Jovens*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12921&Itemid=866. Acesso em 03 nov. 2015.

_____. *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego*. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>. Acesso em 03 nov. 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí, Unijuí, 2007.

MORGADO, Belkis Frony. *A solidão da Mulher bem casada: um estudo sobre a mulher brasileira*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1985.

MOURA, Dante Henrique. FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Monica Ribeiro. *Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira*. 35ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Trabalho Encomendado – GT Trabalho e Educação. Porto de Galinhas-PE, 2012.

NADER, M. B. (org) *Violência sutil contra a mulher: manifestações brasileiras*. In: *Família, mulher e violência*. Vitória: UFES, (PPGHIS), 2007.

NAGIB, Miguel. A ideologia de gênero no banco dos réus. *Gazeta do Povo*, 2015. Disponível em: Acesso em: 10 agosto 2018.

NOGUEIRA, C.M. *A feminização do mundo do trabalho*. Campinas: Autores Associados, 2004.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: Mestra ou Tia*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

OLIVEIRA, Francisco; STÉDILE, João P; GENOÍNO, José. *Classes sociais em mudança e luta pelo socialismo*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. (Seminário Socialismo em discussão).

OLIVEIRA R. C. Adolescência, gravidez e maternidade: a percepção de si e a relação com o trabalho. In. *Saúde Soc.* 2008; 17: 93-102.

OLIVEIRA, Ramón. A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira. *Boletim Senac*, São Paulo, v. 27, n.1, jan.-abr./2001. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/271/boltec271c.htm> Acesso em: 30/07/2018

PACHECO, Eliezer. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos*. São Paulo: Cte, 2005

PERROT, Michelle. Parte II – Mulheres. In: *Os excluídos da História – operários, mulheres, prisioneiros*. 6ª impressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p.165-231.

PIRES, M. F. (2005). *Trabalho e relações de gênero no assentamento Sepé Tiaraju*. Florianópolis, SC.

PRATA, S. S. *Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: Um estudo da informalidade na feira das trocas em Aracaju*. Universidade Federal de Sergipe, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, vol. 6, núm.19, set. - dez., 2006, p. 37 – 50.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. O contrato social. In: _____. *Os pensadores*. Trad. Lourdes Santos Machado. Vol. XXIV. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

RIBEIRO, Djamila. *Quem Tem Medo do Feminismo Negro?* São Paulo: Companhia Das Letras. 2018

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, H. I. B; MUÑOZ-VARGAS, M. *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS; Brasília, DF: UNICEF, 1994. pp 27-62.

RUMMERT, Sônia Maria. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores Brasileiros no Século XXI – O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. In: *Gramsci, Trabalho e Educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil Actual*. Lisboa: Educa; Unidade I&D de Ciências da Educação, 2007. p.57-82.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.16, p.115-136, 2001^a

SAFFIOTI, H. I. B. Violência contra a mulher e violência doméstica. In: *SEMINÁRIO ESTUDOS DE GÊNERO FACE AOS DILEMAS DA SOCIEDADE BRASILEIRA*, 2001, Itu (SP). 2001b. 21p. Não publicado.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher sob o modo de produção capitalista*. Contexto, n. 1, São Paulo, 1976.

_____. Força de Trabalho Feminina no Brasil: no interior das cifras. In: *Perspectivas*, São Paulo, 1985. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XREu77-tmScJ:piwik.seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/download/1848/1515+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O. ; BRUSCHINI, C. (Orgs.) *Uma Questão de gênero*. São Paulo; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

_____. *A mulher na sociedade de classes*. 3^a Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Helieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1979.

_____. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANDER, Beno; PACHECO, Eliezer; FRIGOTTO, Gaudêncio. A ruptura com o dualismo estrutural. In: *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 5, n. 8, p. 11-24, jan./jun. 2011.

SANTOS, Jaison Alves (2000). A trajetória da educação profissional. In: C. G. Veiga; E. M. T. Lopes & L. M. Faria Filho (Orgs.), *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 205-224.

Santos, T. N. (2011). *A trajetória da S.R.B. Estado Maior da Restinga e seu papel na constituição da identidade e visibilidade do bairro Restinga (Porto Alegre - 1977 a 2002)* (Dissertação de Mestrado). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10923/3927>.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felicias R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Nanci S. *Reestruturação produtiva e gênero: um estudo de caso em duas empresas de linha branca*. Tese de doutorado (UNICAMP), Campinas, SP. 2005.

SILVA NETO, Manoel Jorge e. *Curso de Direito Constitucional*. 6a edição. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

Secretaria Municipal da Cultura. (1990). *Memória dos bairros: Restinga*. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre: SMC.

SOARES, L. et ali (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp. 273-289.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. In: *Revista Presença Pedagógica*, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, Vera. *A longa Caminhada: a construção de Políticas Públicas para a igualdade entre homens e mulheres*. In: Bittar, J. (org.). *Governos Estaduais: desafios e avanços*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2003.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

Scherer, A. C. S. *Trajetórias de mulheres bem sucedidas profissionalmente: Uma análise antropológica a partir de padrões culturais de gênero*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

Tavares, J. A resiliência na sociedade emergente. Em Tavares J. (Org.) *Resiliência e educação*, (pp. 43-75). São Paulo: Cortez. 2001.

STREY, Marlene Neves. A mulher, seu trabalho, sua família e os conflitos. In: STREY, Marlene Neves. (org.). *Mulher, estudos de gênero*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1997.

TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert. *Introduction to qualitative research methods*. New York: John Wiley & Sons, Inc. 1992.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área de saúde: definições, diferenças e seus objetos de estudo. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 3, n. 39, p. 507-514, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Bases Teórico-Metodológicas da Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais. *Idéias Gerais Para a Elaboração de um Projeto de Pesquisa*. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. Vol IV. Nov. 2001. 2ª ed. Porto Alegre. Faculdades Integradas Ritter dos Reis. 2001.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho; ZILIOOTTO, Elizabeth. Educação para os

sentidos e o sentido da educação. In: _____; BRITTO, Regina Helena Pires de (Orgs.). *Educação para a terceira idade*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Egressa,

Você está sendo convidada a participar de um estudo intitulado *PERCURSOS DE MULHERES NO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)*. Este é um importante estudo para compreender como e em que medida as relações sociais de gênero e a reprodução do papel social feminino na sociedade atual influenciam nas trajetórias escolares de egressas do Curso Técnico em Recursos Humanos do campus Restinga do IFRS. Os dados obtidos serão usados na elaboração da tese de doutorado da pesquisadora Caren Rejane de Freitas Fontella, sob orientação da Profa. Dra. Valderez Marina do Rosário Lima.

Antes de aceitar sua participação, solicitamos que você leia as informações contidas neste termo de consentimento.

OBJETIVOS DO ESTUDO

- (1) Identificar a compreensão das egressas acerca das relações sociais de gênero e do papel desempenhado pela mulher na sociedade e em suas trajetórias escolares.
- (2) Analisar em que medida a reprodução do papel social feminino influenciou nas trajetórias escolares das egressas.
- (3) Identificar quais estratégias as egressas mobilizaram durante suas trajetórias escolares para viabilizar a permanência no curso.
- 4) Identificar quais as mudanças percebidas pelas egressas em suas vidas a partir da conclusão do curso técnico integrado na modalidade PROEJA.

PROTOCOLO DO ESTUDO

A realização das entrevistas semi estruturadas ocorrerá durante os meses de abril e maio de 2018, em local previamente agendado com as egressas.

MODO DE COLETA DE DADOS

Para coletar os dados, serão utilizados: questionários e entrevistas semi estruturadas.

BENEFÍCIOS

Ao participar do estudo, as egressas compreenderão com maior profundidade acerca dos papéis sociais de gênero e das relações sociais de gênero, e de que forma estas questões influenciaram em suas trajetórias escolares.

CONFIDENCIALIDADE

Os dados dos questionários e os resultados individuais do estudo são confidenciais e não poderão ser utilizados para outros objetivos que não estejam descritos neste termo. Os resultados deste estudo deverão ser publicados, mas a identidade dos participantes não será revelada em nenhum momento. Somente o pesquisador poderá identificar a origem das amostras.

DIREITO DE CANCELAR A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Os participantes podem em qualquer momento cancelar sua participação no estudo. Isso não influenciará o andamento do estudo e seus resultados futuramente.

QUESTÕES/DÚVIDAS

Qualquer dúvida sobre os direitos das egressas participantes do estudo, favor entrar em contato com Caren Rejane de Freitas Fontella (51-992833018). Este documento é parte do processo de consentimento, sendo necessárias as assinaturas solicitadas.

Favor preencher abaixo se concordar em participar do estudo:

Eu, _____, fui informada dos objetivos desta pesquisa de forma clara e detalhada. Recebi informações sobre os procedimentos que serão feitos. Todas as minhas dúvidas foram esclarecidas, e sei que poderei solicitar novas informações a qualquer momento. Além disso, sei que as informações obtidas durante o estudo são confidenciais e privadas, e que poderei sair do estudo a qualquer momento.

Data: ____/____/____

Atenciosamente,

CAREN REJANE DE FREITAS FONTELLA

(Física, Professora e Pesquisadora)

APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA

CARTA DE CONHECIMENTO E AUTORIZAÇÃO DO IFRS CAMPUS RESTINGA

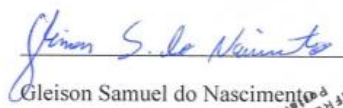
Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS

Declaro que tenho conhecimento e me responsabilizo perante regimento da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul pela realização do projeto de pesquisa intitulado Trajetórias educacionais de mulheres egressas do curso Técnico em Recursos Humanos Integrado ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do campus Restinga/IFRS, proposto pelas pesquisadoras Caren Rejane de Freitas Fontella (<http://lattes.cnpq.br/2945441238082884>) e Valderéz Marina do R Lima (<http://lattes.cnpq.br/4171062268615605>). Autorizo também a divulgação do nome da instituição (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Restinga) nesta pesquisa e nas publicações derivadas da mesma.

O referido projeto será realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Restinga, e só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,


Gleison Samuel do Nascimento

Gleison S. do Nascimento
Diretor Geral
IFRS - Campus Restinga
Portaria n° 317/2016

Gleison S. do Nascimento
Diretor Geral
IFRS - Campus Restinga
Portaria n° 317/2016

APÊNDICE C – ROTEIRO NORTEADOR DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1) Sobre a trajetória educacional: *Fale sobre sua trajetória escolar!*
 - a) Você teve interrupções em sua trajetória escolar? Se sim, quais os motivos que a levaram a interromper os estudos?
 - b) Porque ingressou no PROEJA?
 - c) Você encontrou dificuldades para se manter frequentando o curso? Se sim, quais?
 - d) Quais estratégias utilizou para permanecer e concluir o curso?
 - e) Em todo o período do Fundamental ao Ensino Médio, como consideras que foi o apoio e suporte da família?
 - f) Sobre as tarefas de casa, quem cuidava da família em caso de doença?
 - g) Como administravas o tempo entre a família e os estudos?
 - h) Como foi o comportamento dos familiares, amigos e vizinhos quanto a voltar a estudar?
 - i) Houve algum movimento de familiares, amigos e/ou vizinhos quanto a sua decisão por um curso noturno?
 - j) Após a conclusão do curso conseguiu se inserir no mercado de trabalho?
 - k) Qual o legado do curso para a sua vida?

- 2) Sobre as relações sociais de gênero, o papel feminino na sociedade e suas influências na trajetória escolar: *Como percebes o teu papel enquanto mulher na sociedade e de que forma isso teve influencia na tua trajetória escolar?*
 - a) Tu sentes que o fato de seres mulher interfere na tua trajetória no curso? De que modo? Dificuldades? Comentários das pessoas? Expectativas quanto ao trabalho?
 - b) O que é ser mulher e estudar, na tua visão? Por quê?
 - c) Qual significado o retorno aos estudos tem para ti?

APÊNDICE D - RELAÇÃO DAS PESQUISAS ENCONTRADAS SOBRE GÊNERO NA EJA NO BANCO DE TESES DO IBICT (2006 A 2016)

Pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) que lançam um olhar sobre as questões de gênero - IBICT (2006 a 2016)				
Universidade	Nível	Título	Autor	Ano de defesa
PUC-BA	Mestrado em Educação	Mulheres trabalhadoras, sim. Alunas, por que não? Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia.	Alves, Francisca Elenir	2006
UFMA	Mestrado em Educação	Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na região Tocantins-MA	Amorim, Elisângela Santos de	2007
UFSCAR	Mestrado em Educação	Educação de jovens e adultos : palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização.	Manzato, Carolina Rodrigues	2007
UFMG	Doutorado em Educação	Gênero e matemática(s): jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas	Souza, Maria Celeste Reis Fernandes de	2008
UFRGS	Doutorado em educação	Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural	Andrade, Sandra dos Santos	2008
UFPB	Mestrado em Educação	As masculinidades na escola: histórias e memórias da escolarização de alunos da educação de jovens e adultos da rede municipal de João Pessoa	Menezes, Cristiane Souza de	2008
UNISINOS	Mestrado em Educação	Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber	Canto, Liana Pereira Machado	2009
UNESP	Mestrado em Educação	Um estudo das práticas de escrita de mulheres (escritoras ou não).	Surian, Thais	2009

UCG	Mestrado em Educação	Jovens negras em processo de escolarização na EJA	Costa, Rosenilda Trindade da	2009
USP	Doutorado em educação	Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo	Brito, Rosemeire dos Santos	2009
UFMG	Mestrado em Educação	A leitura literária de mulheres na EJA	Valle, Mariana Cavaca Alves do	2010
UFRGS	Mestrado em Educação em ciências	Gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos : um estudo de caso	Oliveira, Karina Fürstenau de	2010
UFPE	Mestrado em Educação	Trabalho e maternidade : regularidades enunciativas do discurso da feminilidade no currículo da EJA e no currículo cultural da telenovela	Santos, Ana Paula Rufino dos	2011
UFMG	Doutorado em Educação	O corpo em cena na educação de jovens e adultos: a mobilização para a aprendizagem na EJA por meio dos significados expressos pela corporeidade de mulheres adultas	Ferreira, Luiz Olavo Fonseca	2013
PUC Goiás	Mestrado em Educação	Jovens estudantes do IEG: memórias do movimento estudantil (1964 a 1968)	Cruz, Fabíola Peres da	2013
UNICAMP	Mestrado em Educação	Mulheres na EJA : questões de identidade e gênero	Leoncy, Christiane Evelyn Teixeira	2013
UFPE	Mestrado em Educação	“Jesus vai voltar e eu não aprendo a ler”: práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo	Ferreira, Josemar Guedes	2013
UFG	Mestrado em	Contrariando a sina - da educação de jovens e adultos ao ensino superior: escolaridades exitosas de	Jesus Filho, Rubem Teixeira	2013

	Educação	alunas-trabalhadoras	de	
UEFS	Mestrado em Educação	Os sentidos da escolarização para mulheres no rural de feira de Santana/Bahia: narrativas de trajetórias e sonhos de mulheres da EJA	Araújo, Vanda Almeida da Cunha	2014
UFSCAR	Mestrado em Educação	Promotoras legais populares: avançando na luta pela igualdade de gênero e na compreensão da educação de jovens e adultos	Santos, Raquel Auxiliadora dos	2014

APÊNDICE E - DADOS DAS DISSERTAÇÕES E TESES PRODUZIDAS SOBRE GÊNERO NO PROEJA ENTRE 2006 E 2016 - IBICT

Pesquisas sobre o PROEJA: um olhar para as questões de gênero - IBICT (2006 a 2016)				
Universidade	Nível	Título	Autor	Ano de defesa
UNISINOS	Mestrado em Educação	Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber	Canto, Liana Pereira Machado	2009
UNISINOS	Doutorado em Educação	A experiência escolar na educação profissional integrada à EJA: relações de saber de estudantes mulheres em sala de aula	Godinho, Ana Claudia Ferreira	2012
UTFPR	Mestrado em Tecnologia	O gritante silêncio em uma nota de rodapé: gênero nas dissertações e teses sobre PROEJA no estado do Paraná	Freitas, Lucas Bueno de	2015

APÊNDICE F – RESPOSTAS À QUESTÃO DISSERTATIVA Nº 1

Questão 1	Quais as razões que levaram a ruptura na sua trajetória escolar?
R1	Problemas familiares e doença.
R2	No ensino médio, parei no 2º ano, em 1999. Nasceu minha filha mais velha [...], e como eu a levava para a escola comigo, eu estudava a noite, começou a ficar difícil carregar ela, material escolar e a bolsa com mamadeira, fraldas....no ônibus. Parei de estudar em julho, nas férias de inverno. A [...] já estava com 5 meses.
R3	Situação financeira não favorável para se manter os estudos, pois precisava de transporte para ir para as aulas na época.
R4	Filhos e falta de condições, bem como ter que trabalhar para o sustento dos mesmos.
R5	Sem moradia fixa e estrutura familiar.
R6	Problemas com os filhos
R7	Sou filha de agricultor do interior onde só pude estudar até a 5ª quinta série. Após 35 anos, graças ao ifrs, voltei a estudar.
R8	Na época foi em função do trabalho e filhos
R9	Casamento ,casa ,filhos
R10	Pois precisei trabalhar para ajudar nas despesas da casa. Hoje minha prioridade é estudar. Eu trabalho, mas num horário que não atrapalhe meus estudos.
R11	Eu não tinha apoio da minha família. Meu padrasto não me aceitava e eu fui morar sozinha com 15 anos. Naquela época eu achava que ser adulta era ser mãe e eu decidi ter um filho, daí eu engravidei com 16 anos e tive meu filho com 17 anos. E uns seis meses depois que meu filho nasceu eu decidi ficar sozinha e tomar um rumo na minha vida, porque o genitor dele não queria nada com nada.
R12	Como casei com 15 anos de idade fui mãe cedo, optei então por trabalhar e cuidar dos meus 4 filhos até o menor ter uma idade em que eu pudesse voltar a estudar. Fiquei afastada dos estudos por 18 anos e quando meu filho menor tinha 6 anos de idade retornei aos meus estudos. Na época em que parei de estudar as pessoas me diziam que mulher que tinha filhos não tinha o direito de estudar, que tinha que trabalhar e cuidar da casa, do marido e dos filhos, e foi isso que eu fiz. Hoje particularmente não deixaria de estudar levaria o filho menor comigo para sala de aula se fosse preciso.
R13	Eu cursei ate a quarta serie do fundamental, tinha 14 anos na época e me casei dai tive que parar e ir trabalhar para ajudar meu marido nas despesas da casa.
R14	Parei aos 14 anos porque me mudei e a escola era muito longe. Eu tinha muitos irmãos e o que meu pai ganhava não dava para pagar o ônibus para todos.
R15	Marido, casa e filhos
R16	Não possuía condições financeiras para manter os estudos. Tive que trabalhar para auxiliar no sustento da casa.
R17	Parei de estudar aos 15 anos quando engravidei. Tive que trabalhar para ajudar no sustento da família.

APÊNDICE G – RESPOSTAS À QUESTÃO DISSERTATIVA Nº 2

Questão 2	Registre os significados que a escola teve na sua vida, de modo geral, e cite algumas facilidades e também pedras encontradas no seu caminho escolar.
R1	Sou muito tímida e isso me deixa constrangida até para falar. Estudar me ajudou nesse sentido. Facilitou a minha comunicação com os colegas.
R2	Minha facilidade foi em me expressar, me fazer entender diante situações de resistência, as pedras foi passar por esse processo, pois eu era uma pessoa muito intolerante e extremamente teimosa.
R3	O conhecimento e a alma do aprendizado. Acredito que ter hoje em dia o conhecimento, pode agregar para o futuro. O aprendizado, buscado dentro da escola, e sim enfrentei muitas pedras e obstáculos no meio do caminho, mais em nenhum momento meu deixei esmorecer, por conta disso, precisamos de fato acreditar em nos mesmos.
R4	Foi uma realização pessoal e profissional e infelizmente, a idade foi e acho que tem sido um dos fatores que não me encaixam ainda na área pretendida.
R5	Deslocamento, pois não tinha tantas opções como tem hoje. Tive muito apoio dos professores e família para nunca desistir.
R6	A escola significou a minha não desistência a vida.
R7	A escola mudou completamente minha vida, meus pensamentos hoje sou outra pessoa, a e no caminho da escola só encontrei flores.
R8	Foi ótimo acrescentou na vida e na experiência profissional.
R9	A minha vida escolar no IFRS foi tranquila. Não tive grandes dificuldades apesar de que fazia mais de 20 anos que eu não estudava consegui me formar sem ficar em exame nenhuma vez.
R10	Aprendizado e conhecimento. Me atualizei sobre o novo método de ensino de hoje, que é bastante diferente de quando eu era mais nova.
R11	Voltar a estudar foi o divisor de águas na minha vida, hoje eu vejo que o conhecimento abre todas as portas, que por mais dificuldades que possa haver com estudo as coisas são menos árduas.
R12	As facilidades foram que eu já era adulta quando retornei os estudos, então sabia bem o que eu queria, as dificuldades acho que como toda dona de casa e mãe tem, temos que dar conta dos estudos da casa trabalhar fora e por ai vai.
R13	Realização pessoal e profissional, tive facilidade em ser voluntária em uma instituição de terceiro setor na qual tive contato com pessoas de várias classes sociais, as dificuldades foram mais para arrumar estagio remunerado e dificuldades pessoais na qual meu companheiro não entendia para que eu queria estudar.
R14	Aprendi a me comunicar melhor, a me expressar melhor. Era muito tímida, e o IF me ajudou muito nisso. As dificuldades era porque como eu era tímida, acabava não tirando as dúvidas que tinha, e isso trazia algumas dificuldades nas matérias.
R15	Voltar aos estudos e concluí-los sem duvida foi a melhor decisão que eu já tomei, pois me fez crescer como pessoa e profissionalmente. Não foi fácil o retorno depois de 30 anos sem estudar, tive também um acidente de moto que me afastou por 3 meses da sala de aula, mas com a ajuda dos professores do Campus me enviando trabalhos domiciliares e com força e determinação eu consegui me formar. Foi a realização de um sonho.
R16	Nunca encontrei pedra no caminho. Estudar foi a melhor época da minha vida. Antes eu não tinha interesse em estudar, tinha minhas filhas e era muito difícil (5 filhos).
R17	As dificuldades que encontrei foi de organização das tarefas da casa e filhos.

APÊNDICE H – RESPOSTAS À QUESTÃO DISSERTATIVA Nº 3

Questão 3	Registre uma breve reflexão sobre os significados o trabalho teve na sua vida, de modo geral, citando algumas facilidades e também pedras encontradas no seu caminho profissional.
R1	Acredito que o curso me proporcionou ser uma pessoa e uma profissional melhor. Como havia dito anteriormente, eu não era "dotada de paciência". Aprendi a me colocar no lugar do outro, melhorei muito a minha visão em relação a vida, em relação ao mundo. Não crítico tanto, tento entender as razões primeiro.
R2	Obstáculos na carreira profissional todos nos encontraremos um dia, mas o lado bom disso, são que crescemos como seres humanos e também profissionalmente, minha visão sendo formada no curso, é buscar se aperfeiçoar na área buscando o conhecimento e ampliando diante da área de administração.
R3	Sempre tive sorte e ao mesmo tempo contatos importantes para obter serviço. Mas infelizmente como comentei anteriormente não consegui uma colocação na área que estudei, mas ainda assim busco uma maneira de me encaixar no mercado de trabalho de forma formal e com muita certeza de que tudo valeu e ainda valerá a pena.
R4	Quando comecei a trabalhar era muito jovem e parei de estudar, depois não conseguia emprego por falta de qualificação. Pretendo fazer faculdade de ciências contábeis para abrir meu próprio escritório, assim poder atender as empresas fazendo treinamento, recrutamento e seleção, junto vou agregar meu curso de técnico em administração e poder fazer a parte de departamento pessoal completa.
R5	Em relação a trabalho na área de Recursos Humanos, eu ainda não consegui nenhuma vaga.
R6	Minha profissão até pouco tempo era, mãe e pai ao mesmo tempo, pois criei quatro filhos trabalhando como domestica, auxiliar em restaurante, pizzaria. Hoje posso dizer tenho uma qualificação sou Técnica em Recursos Humanos.
R7	No momento não estou trabalhando nem procurando porque os meus pais estão doentes e requerem cuidados.
R8	O mercado de trabalho é muito competitivo, mas hoje como eu sou mãe tenho que correr atrás. Sempre quis trabalhar na área de Recursos Humanos, mas tendo em vista a dificuldade continuei a estudar para melhor me qualificar.
R9	Não estou trabalhando na área de RH, pois já tinha meu emprego de auxiliar administrativo, também não procurei emprego na área de RH.
R10	O trabalho para mim sempre foi bom, gosto de ter meu dinheiro, mas também sempre braçal muito pesado como nunca recusei nenhum tipo de trabalho honesto e digno, fazia qualquer trabalho. Porém hoje formada em Téc. em Rh busco algo melhor para minha vida profissional algo no setor administrativo e sei que se exercer a função na qual me formei darei o meu melhor cada dia para poder me tornar o profissional que almejo.
R11	Ainda não tive oportunidade de trabalhar na área. Estou ainda desempregada.
R12	Alguns anos atrás eu encontrei muitas dificuldades na área profissional por ter o ensino fundamental incompleto e foi isto que me fez retornar aos estudos e concluí-los, me tornando uma Técnica em Recursos Humanos. Hoje atuo como executiva de expansão em uma empresa onde lidero na área de recrutamento e seleção de pessoas.
R13	Comparando, antes, mesmo que não tivesse estudo era mais fácil porque você tinha uma pessoa que te indicava, eu era mais nova. Mas funcionava muito por indicação. Hoje é mais difícil, pela idade também. Hoje é a tua imagem que é vendida e não a tua capacidade.

R14	Não consegui trabalho na área de RH porque eles exigem experiência de pelo menos seis meses.
R15	Estou desempregada no momento, mas sempre trabalhei com faxina e atividades domésticas ou braçais. Foi para conseguir um emprego melhor que retomei os estudos, pois sem estudo você não trabalha em outra coisa que não seja de doméstica.
R16	A maior parte da minha vida eu trabalhei sem carteira assinada. Fazia acordo com a patroa e pegava os valores em dinheiro porque precisava, mas depois de fazer o curso de rh percebi que por conta dos acordos e de não ter tido a carteira assinada, não posso me aposentar, perdi meus direitos na época sem saber.
R17	Sempre trabalhei como autônoma. Ou de faxina, ou vendendo salgados e doces.

APÊNDICE I – CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

CATEGORIA	Código	Reescrita
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P4	“ser mulher para mim é enfrentar obstáculos dia após dia, porque é árduo ser mulher. As pessoas falam que mulher é o sexo frágil; não mesmo, a mulher é um sexo, um gênero, muito forte.”
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P7	“ser mulher para mim é ser forte. Mulher é guerreira, corre atrás das coisas, independente do que a sociedade pensa ou diz.”
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P6	“[...] mulher tem que ser muito guerreira; tem que sustentar a família, e não digo só financeiramente, eu to falando de sustentar emocionalmente a família. Tu é o alicerce da família [...] mulher é o alicerce emocional da família.”
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P4	“A sociedade é muito machista. A maioria das pessoas acha que mulher tem é que ficar em casa cuidando dos seus afazeres. Por esse motivo fiquei tantos anos fora da sala de aula. Hoje se alguém me disser que não preciso mais estudar que já estou velha e que tenho meus afazeres ao invés de ficar "correndo rua" nem dou bola sigo em frente com os meus objetivos”.
CONDIÇÃO FEMININA E	P5	“Hoje em dia a mulher tem voltado as salas de aula para recuperar o tempo perdido lá atrás e ter uma profissão; por que ainda é grande a desigualdade salarial entre o homem e a mulher.”

CONSCIÊNCIA DE GÊNERO		
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P4	“Eu era casada e daí tinha aquela função, tu vai para o colégio arrumar namoradinho, vai para namorar, Se você tem que sair mais cedo pro colégio é porque tem uma coisa para ti fazer mais cedo na Instituição, como trabalho, horário de atendimento, mas não, ele dizia tu tá indo mais cedo porque tu arrumou macho sabe, aí eu pensei várias vezes desistir, eu disse não, deitava a cabeça no travesseiro, faltava aula, e pensava, não eu não posso desistir eu disse que eu ia voltar e não ia desistir mais. [...] e daí eu optei por separar. Queria tocar o estudo com a cabeça fresca e tranqüila. [...] hoje estou fazendo o superior né, mas graças a Deus essa função não vou ter mais que eu estou separada.”
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P5	“Aí eu fiz o processo seletivo, aquela coisa toda, e daí quando eu cheguei em casa para contar para o meu marido que eu ia começar a estudar - foi aí começou a mudança da minha vida. Porque daí ele começou dizer: para que que tu vai estudar? para que que tu precisa estudar?; e eu sempre explicando, porque é bom, porque eu tenho que aprender para tentar ensinar meus filhos. Eu quero uma colocação numa área de trabalho boa, - porque é isso que tu quer, tu quer o melhor. E aí ele começou a incomodar, que não queria, não queria. E ele disse para mim: ou tu escolhe o teu curso, ou tu escolhe o nosso casamento. Foi bem assim, bem taxativo. E eu disse para ele: eu escolho meu curso.”
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P3	“e meu marido dizia que eu tava atrás de homem.”
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P3	“Eu tinha duas vizinhas que queriam muito estudar e os maridos não deixaram. Capaz mulher minha não vai estar de noite na rua.”
CONDIÇÃO	P3	A gente tinha que ir para cidade estudar e o pai não deixava. Por que filha mulher não precisa saber, não precisa estudar.

FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO		Sabendo escrever o nome, tá bom. Daí eu continuei trabalhando na lavoura”.
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P5	“Eu descobri que o lugar da mulher é onde ela quiser, que eu enquanto mulher não tenho que me sujeitar a ficar em casa cuidando dos afazeres domésticos, e que mesmo eu sendo mulher pobre, mãe solteira eu posso sim estudar, e chegar onde eu quiser. Que quaisquer mulher pode e deve sim estudar adquirir conhecimento e ter uma boa colocação no mercado de trabalho.”
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P8	“Meu papel enquanto mulher na sociedade e mostrar que não sou apenas uma mulher feita para as funções de casa, e que não tenho o direito de ganhar menos que qualquer homem que está no mesmo nível de educação ou mesmo em um cargo em uma empresa. penso que nos mulheres damos muitos exemplos para a sociedade, e devemos ser respeitadas,tive muitos exemplos de mulheres fortes em sala de aula me orgulho muito disto.”
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P6	“Mulher hoje em dia faz uma grande diferença na vida econômica da família ajudando ou sustentando a família a mulher é por natureza uma batalhadora muitas vezes ganha menos que os homens mas mesmo assim continua em frente.”
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P4	“A sociedade é muito machista a maioria das pessoas acha que mulher tem é que ficar em casa cuidando dos seus afazeres por esse motivo fiquei tantos anos fora da sala de aula. hoje se alguém me disser que não preciso mais estudar que já estou velha e que tenho meus afazeres ao invés de ficar "correndo rua" nem dou bola sigo em frente com os meus objetivos.”
CONDIÇÃO FEMININA E	P5	“Meu papel na sociedade é de lutar para que as mulheres possam alcançar o lugar que ela quiser, que eu tenho que tentar conscientizar o maior número de mulheres a lutarem, a estudarem e não se sujeitarem a padrões impostos por uma sociedade

CONSCIÊNCIA DE GÊNERO		machista. Que uma mulher é capaz de exercer a profissão que ela quiser, mesmo que tenha a lenda que é uma profissão masculina.”
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P8	“Percebo a diferença, ainda hoje no século em que vivemos, profissionalmente, mesmo com o pouco tempo de jornada trabalhada que tenho, que a mulher ainda é desvalorizada no ambiente de trabalho. Isto deve ser mudado. As mulheres, ainda hoje, ganham menos que os homens.”
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P4	“Que a mulher exerce as mesmas funções do homem e ganha menos todos sabemos , mais tento sempre ocupar meu espaço e mostrar para o que vim,faço meu trabalho e exijo reconhecimento e valorização e óbvio a mesma remuneração já que faço a mesma função.”
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P4	“Parei de estudar na oitava série porque eu casei com 15 anos, e aí um filho, logo em seguida vieram os filhos né tive uma com 18, outro com 21, outro com 25 e o último com 26 anos. Eu optei por criar meus filhos e depois voltar a estudar. Eu sempre dizia que quando a minha filha menos fizesse 6 anos eu voltava a estudar e não pararia mais, porque eu gostava muito de estudar, eu parei mesmo por que eu tinha cuidar deles né.”
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P8	“no final do ano eu fiquei grávida. E aí eu interrompi totalmente a minha vida Eu até tentei voltar a estudar [...] só que não deu certo porque a minha gravidez foi muito conturbada eu sentia muito enjoô e sentimentalmente eu também tava muito mexida; eu era muito nova, tinha 16 anos quando eu engravidei. E aí até os 3, 4 anos do meu filho eu estava em casa. Depois eu tentei de novo voltar a estudar, mas não consegui concluir porque eu não tinha com quem deixar meu filho. [...] aí o meu filho já estava maior, a situação tinha mudado; e daí eu corri atrás, vou até o fim. E fui.”

CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P1	“No dia 23/06/1999 descobri que estava grávida. Eu estava com 16 anos. Então dos 16 aos 23 eu não estudei né. Tentei retomar os estudos dos 23 até os 25, quando finalmente, dois anos depois, consegui concluir os estudos na EJA.”
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P4	“Ser mulher para mim é enfrentar obstáculos dia após dia, porque é árduo ser mulher, as pessoas falam que a mulher é o sexo frágil; não mesmo a mulher é o sexo, um gênero, muito forte por que a gente enfrenta muito preconceito, o tempo todo.”
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P2	“a mulher vem ao mundo com a obrigação de apaziguar, cuidar, manter a sanidade, independente do que tiver que suportar. Afinal, a mulher da minha época já era praticamente forçada a suportar um homem se dele tivesse engravidado.”
CONDIÇÃO FEMININA E CONSCIÊNCIA DE GÊNERO	P2	“Também acho que para as mulheres é muito importante para que as mulheres pudessem ter voz ativa na comunidade na sociedade assim como qualquer bairro Restinga também no bairro machista tudo é muito machista gente passa muito trabalho eu passo muito trabalho por ter nascido mulher”
CATEGORIA	Código	Reescrita

TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P2	“na quinta série daí com aquela função que era um professor só, e passava para vários e eu repeti”. “Eu fiquei rodando na 7ª série várias vezes, não conseguia, não tinha como”.
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P2	“Tentei estudar lá, mas não tinha como, trabalhava 10 horas por dia. Aí eu engravidei do meu segundo filho, e daí meu patrão disse: eu não vou te pagar 3 meses para você ficar em casa, e me botou pra rua grávida, quase ganhando.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P2	“Daí fui pro proeja e graças a deus me formei né. Com as duas turmas (a minha antiga do integrado e atual do Proeja)”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P3	“a escola onde eu estudava era uma casa de família. E aí a mulher emprestava a sala dela Para os alunos. Porque lá fora, era uma casa aqui, outra lá e eram poucos os alunos. Ali eu estudei até a quarta série. Daí depois da quarta série já não tinha lá. A gente tinha que ir para Cidade estudar e o pai não deixava. Por que filha mulher não precisa saber, não precisa estudar.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P3	“Aí eu comecei a ficar doente não consegui mais trabalhar e a minha filha disse: mãe volta a estudar. E aí eu: não! bem capaz. E a minha filha: mãe volta a estudar. Daí eu fui para o [...] e aí no último ano ali [...] o pessoal do campus foi na minha escola para falar do processo de ingresso para o proeja médio. E aí eu vim para o campus vim toda cheia de esperança.”

TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P4	“Fiquei 19 anos fora da escola, 19 anos bem árduos para arrumar serviço, batia de porta em porta procurando uma faxina, não arrumava emprego, tinha que pegar o que aparecia, até vender produtos porta em porta por quê, né, quando tu tem quatro filhos tu depende dessa Situação né. Tu depende do que te oferecem, tu pega o que aparecem e tenta desempenhar da melhor forma possível.
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P4	. Aí quando a minha guria fez 6 anos, eu voltei para o EJA no [...] ai eu consegui terminar minha oitava série naquele mesmo semestre e aí depois apareceu uma oportunidade, foram lá na escola falando do proeja. E eu pensei: vou me inscrever, vou tentar, vai que dá certo. Aí quando eu consegui a vaga eu muito feliz.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P6	“Ah, meus pais tem eu e o meu irmão, mas o meu irmão e nada é a mesma coisa. Ele pouco visita o pai e a mãe e para ajudar, nada! Então é eu para tudo.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P7	“eu trocava de escola porque eu me mudava [...]E aí me atrasou os estudos porque eu trocava e nunca conseguia concluir.” “Aí parei de estudar por questões familiares. Fiquei um tempo sem estudar e aí depois eu voltei só que dai pro eja à noite para concluir o ensino fundamental.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P8	“Meu fundamental foi uma coisa muito tranquila tudo com ajuda dos meus pais até o segundo grau. quando eu cheguei No segundo grau no primeiro ano eu tava muito estressado porque na adolescência Tu só quer namorar só quer sair e a conclusão foi que eu reprovei no primeiro ano do ensino médio [...]no final do ano eu fiquei grávida, aí eu interrompi totalmente a minha vida.”

TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P3	“vim para o IF, e eu acho que mais umas cinco colegas da EJA também vieram. Três vieram para cá, mas aí duas os maridos não deixaram”.
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P2	“E não conseguia creche pra nenhum. Eu consegui creche pra um deles só, o mais novo, por seis meses porque uma criança desistiu, foi embora e ele ficou 6 meses na creche e em seguida entrou para o colégio. Então, tudo foi muito difícil.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P2	“Tive que arrumar gente que eu nunca tinha visto na vida pra ficar com eles, e foi bem complicado.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P2	“Não me ajuda em nada, o pais dos mais velhos também não. Fiquei 18 anos na justiça, para pegar pensão.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P3	“meu pai nunca trocou uma fralda, nunca vi meu pai passar uma vassoura no chão, eu já tive a sorte que os meus dois maridos me ajudavam trocavam fralda dava uma madeira. Aqui na cidade a história é outra, lá fora é outra bem diferente, por exemplo o meu cunhado que já é falecido, Deus o livre a mulher dele passar um batom; queria era ir atrás de homem. Lá, lugar de mulher é trabalhar em casa. Onde já se viu mulher ter um amigo homem! Não, amigo de mulher só mulher. Mas hoje já mudou muito muito.”

TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P5	“eu chegava em casa tava todo mundo com fome. chegava em casa, e a casa tava toda revirada. Teve uma vez que cheguei em casa e minha filha tava com o cabelo cheio de esmalte. Tiveram várias situações como essa. Uma vez cheguei e minhas louças estavam todas pintada de tinta, não tinha nem um prato para ti poder jantar [...] mas fazer o quê [...]ele deixava as crianças sozinhas de propósito.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P5	“meu irmão foi crescendo e se tornando homem [...] me ajudou com os afilhados dele quando eu estudava. Quando eu precisava de alguém para alguém ficar com meus filhos, ele ficava, ele cuidava até a hora que eu chegasse do IF. Deu tudo certo.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P3	“eu já tive a sorte que os meus dois maridos me ajudavam, trocavam fralda, davam uma madeira.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P1	“Conheci meu marido, que me incentivou muito a voltar a estudar. Ele me levava, me buscava, cuidava do meu filho.
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P8	“Eu tive o apoio de toda minha família para estudar né. A minha mãe então eu ficava com meu filho o pai do meu filho nos deu uma estrutura muito boa, quando eu tava com vontade de desistir ele não ia não não tu vai até o fim e a minha mãe a mesma coisa.”

TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P6	“Eu não sabia muito de computação [...] nesse sentido entendeu, foi ele que me ensinou”.
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P3	“eu tinha que deixar comida pronta para o [...] para mim poder ir para a escola. Em dias de chuva ,por exemplo, tinha que chegar em casa e lavar minha roupa porque eu sabia que se eu fosse lavar no outro dia de manhã não ia secar até a hora de vir para escola.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P4	“Eu trabalhava fora, daí eu chegava em casa, fazia a janta e deixava os mais velhos cuidando dos menores. ficavam todos eles em casa mas os mais velhos cuidando dos menores [...]Essa era a função. Chegava do serviço, colocava uma roupa na máquina, fazia comida, mandava eles tomar banho, dava uma olhada nos caderno.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P8	“minha mãe ficava com ele quando não era minha mãe era minha sogra e quando não era minha sogra o meu marido ficava com ele. Então tinha vezes que eu não conseguia, mas tudo que eu pude fazer eu fiz e aí eu me formei”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P3	“aí a filha me ajudou a comprar um computador pelo computador a gente pesquisava a filha me ajudava, os colegas me ajudavam com as dificuldades muita coisa eu não entendia não sabia o que que era.

TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P5	“Me ajudou bastante ter o auxílio. Tipo, com o auxílio eu pagava muitas coisas, tanto quando precisava de algo para algum trabalho no IF, e também me ajudou na minha família.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P1	“No meu segundo ano eu dei entrada no pedido de auxílio. Estávamos eu e meu marido desempregados, e foi determinante na minha vida ter o auxílio. No segundo ano eu fui bolsista e tive auxílio, e vivi os dois últimos anos de escola apenas com o valor da bolsa e do auxílio [...] provavelmente teria que ter parado novamente meus estudos. Se não fosse o auxílio e a bolsa que tive no campus.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P3	ainda mais ganhando auxílio, eu não podia trabalhar, mas tinha o meu dinheirinho. Para mim mudou muito.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P8	“Sobre essa história de divisão de papéis que algumas coisas são dos homens e outras são das mulheres eu não concordo, um homem pode fazer tudo que uma mulher fácil fazer comida lavar roupa lavar louça cuidar da casa, mas claro que eu não sei se eles têm capacidade né de fazer tudo isso. por que a gente vê né que uma mulher que trabalha fora cuida dos filhos cuida da casa estuda.”
TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P7	“Em relação aos papéis do homem da mulher eu acho que tem que ser tudo igual tudo dividido. Hoje a mulher tá tomando conta. E eu noto melhoras né nessa questão da divisão do trabalho na casa entre o homem e a mulher, mas ainda existe muita resistência para mudar esse pensamento. [...] eu moro junto com meu companheiro e a louça e a comida, por exemplo, são tarefas minhas. Ele compra a comida e eu faço, é assim que funciona aqui [...] Mas eu acredito que não devia ser assim. Ele trabalha, eu trabalho, ele paga as contas e eu também pago, então o trabalho da casa também tem que ser dividido. E ele me ajuda só que como eu disse a cozinha, a louça, a comida é comigo, não é com ele.”

<p>TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA</p>	<p>P2</p>	<p>“A luz no fim do túnel. Foi a luz no fim do túnel, porque era a resposta que eu tinha na ponta da língua quando perguntavam: o que que tu quer estudando? uma mulher cheia de filho, que não tem eira nem beira. Pois é, eu dizia, mas tu sabia que eu estudo e eu recebo pra estuda. E eu tapava a boca de quem quisesse [...] A gente pode não ter nada hoje, mas eu sei que amanhã, por exemplo eu pego o dinheiro da assistência e eu divido para mim, para o meu filho, divido pra comida, divido pra tudo. Não posso pegar e encher meu tri de passagem e aí se não tiver arroz em casa, ohar pro tri, né. Eu sou obrigada a dividir esse dinheirinho para as coisas.”</p>
<p>TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA</p>	<p>P7</p>	<p>“Outras dificuldades que eu tinha era um risco para ir na aula de noite, né. Então meu irmão venha comigo e isso era bom mas quando ele não ia aula eu também não ia né porque era perigoso e voltar sozinha.”</p>
<p>TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA</p>	<p>P7</p>	<p>“para vir de noite, sejamos realistas, né. Aqui é a Restinga e é perigoso sim. Mas agora tá pior do que era alguns anos atrás. Eu vinha a pé porque eu moro perto do campus, mas agora tem mais violência, menos segurança que há alguns anos atrás, agora tem mais perigo. [...] Assim, nunca me aconteceu nada, mas o receio a gente sempre tem, né, afinal de contas a gente é mulher. E por isso a gente procurava ir sempre de duas ou três embora para casa, nunca sair sozinha para não correr o risco de ser molestada no caminho para casa, né. Por que dinheiro a gente não tinha né, mas a gente podia ser molestada, afinal de contas somos mulheres.”</p>
<p>TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA</p>	<p>P1</p>	<p>“aí a gente fez uma passeata, fechamos a rua. Daí a primeira coisa que fizeram foi chamar a brigada. Nós paramos o trânsito, mas resolveu temporariamente. E as pouquinhos foi melhorando, né.”</p>

TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS E RESILIÊNCIA	P1	“E daí eu treinei a estagiária, e falei três vezes com o diretor da empresa. E daí na terceira vez que eu falei ele me demitiu. Ele disse que entendia que eu tinha que estudar, mas que ele precisava da empresa aberta. [...] Mas eu vou te dizer que naquele momento, foi bom e foi ruim [...] foi a melhor parte pra mim, porque daí eu consegui aproveitar bem o curso. Eu conseguia chegar cedo, estudar mais, participar mais.”
CATEGORIA	Código	Reescrita
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P4	“eu quero estudar, quero trabalhar com educadora social, vou fazer o curso de [...] para mim agregar na função que eu quero desempenhar.”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P4	O legado do curso para mim foi o relacionamento interpessoal, foi me relacionar mais com as pessoas, entender que cada pessoa faz as coisas no seu tempo, eu não tinha isso.”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P4	“eu quero ter um emprego melhor, eu não quero mais trabalhar de doméstica, não quero mais trabalhar de faxina, não quero mais trabalhar na cozinha para os outros, se é para mim trabalhar na cozinha, vou utilizar meu recursos humanos para mim, para mim.”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P6	“aí eu pensei vou voltar a estudar para que eu pudesse achar um emprego melhor, melhores condições, porque sem o ensino médio tu não trabalha em lugar nenhum né, a menos que fosse para auxiliar de limpeza. Então eu queria fazer um ensino médio para poder me engajar no mercado de trabalho de novo. Já fazia muitos anos que eu não trabalhava de carteira assinada então foi por isso que eu voltei escutar foi nesse sentido.”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO	P2	“Sonhar para chegar perto da vida que eu tinha quando pequena, poder mostrar para eles como é que é. Porque eles não tem noção do que é viajar de férias, por exemplo. Eles nunca viajaram de férias.”

BÁSICA		
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P2	“Peguei o estágio pelo curso [...]. Então eu atendo os clientes e tal, aquela parte administrativa, to aprendendo a fazer balanço deles, diário, marcar consulta, telefone, vou no mercado, sirvo cafezinho, tudo. [...] e são 4 horas né. É a única maneira de eu dar conta dos dois cursos.
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P2	“O presente que o proeja me trouxe foi a esperança. Acredito que para mim e todos os meus colegas.”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P3	“Para mim mudou muito. Mas mudou mais para os meus filhos. Eles dizerem a mãe se formou em Recursos Humanos; se formou em [...]; minha mãe está fazendo [...]. Cresceu para mim, para o meu ego e para os meus filhos. Agora eu estou fazendo outro técnico. minha vida mudou mudou mudou mesmo, para mim e para os meus entornos.
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P3	“[...] e as mudanças que eu tive a partir da conclusão do curso eu aprendi a falar né eu vou viajar eu sei como falar. Eu ter concluído meus estudos ter um diploma uma formação é um orgulho. Eu sempre trabalhei de doméstica e fazia acordos com a patroa, Ao invés dela pagar o INSS e assinar a carteira, ela me dava esse valor por fora. E hoje eu não vou poder me aposentar. Estudar foi um meio que eu achei para voltar a trabalhar e me aposentar, mas eu não me vejo trabalhando no RH, mas como [...] eu me vejo. É um meio que eu encontrei para poder me aposentar.”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P3	“Eu pude ler bastante, pude estudar, pude ir apresentar trabalho lá em Bento, foi uma coisa assim grandiosa, assim como foram os jogos. Pude viajar com o curso, conhecemos vários lugares, realizamos visitas técnicas. [...] Foi uma experiência muito boa, de poder sair daqui e ficar 3 dias fora, pra mim já é um alívio. Poder sair de dentro da Restinga. E o fato de estar lá fazendo alguma coisa de útil. Porque o que eu trouxe de bagagem vou levar junto sempre. Então tem um peso muito grande no conteúdo da gente como ser humano, assim, a gente cresce demais nessas viagens, nessas coisas. ”

CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P3	“a gente começou a passear, temos viajado tanto, passeado tanto, eu sou tão feliz e posso dizer de boca cheia que se eu não tivesse voltado a estudar eu não sei se eu estava aqui, eu estou com um sério problema de coluna e eu ia ficar em casa chorando com dor, tá doendo; assim se tá doendo ou não tá, eu me visto passo um batom e saio, venho para o Campus estudar. Até hoje tá sendo muito bom.”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P6	“eu não conseguia falar em público. Aprendi muita coisa, é uma valorização da tua auto-estima porque a gente fica imersa naqueles problemas diários da vida da gente e acaba que não sai daquele mundinho, né. Mas aí quando tu volta estudar tu tem outros pensamentos, tem outras atividades para fazer, tem que fazer trabalho, tem que estudar para prova, e os novos conhecimentos que a gente vai adquirindo ajuda a gente a sair daquele mundinho, sabe, onde tu fica imersa com os problemas e tal e para mim foi muito importante.”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P5	“[...] além da facilidade que eu tenho hoje para conversar eu tenho muito mais assunto para conversar e me expressar melhor.”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P8	“depois que eu estudei, né, eu passei a ver o mundo de uma forma diferente. Você passa a ter outra visão das coisas, tipo, me tornei outra mulher, me tornei mais responsável, aprendi a não ter tanto medo, porque antes eu tinha muito medo das coisas, a sensação que eu tinha é que eu não podia, né. Mas hoje eu sei que eu posso. Todas as professoras que passaram durante três anos que eu fiquei aqui me ensinaram a ser muito mais corajosa.”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P8	“Eu ter estudado incentivou o pai do meu filho, e hoje faz faculdade de [...]. Ele fez Enem e terminou o ensino médio se encarnou e começou a fazer faculdade. Porque a gente interrompeu tudo depois que teve nosso filho, né. [...] porque os meus pais não tiveram essas oportunidades, que eu e meu marido temos hoje, né para estudar.”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P2	“E aí agora meu filho entrou, graças a deus. Por exemplo, meu filho [...] se formou aqui e seguiu no superior. Todos os meus quatro filhos estudaram na escola.”

CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P4	“eu quero uma hora poder exercer uma profissão que eu gosto que eu faço uma coisa que eu me levanto de manhã e saio às feliz e satisfeita e quando eu volte para casa com a sensação de dever cumprido entendeu Você almeja uma coisa eu mesmo outras não acho que é essa concepção a gente não tem que medo de se envolver eu falo pra sua vida”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P8	“já no Campus professores entendem Essa realidade né do estudante. que trabalha que a vida não é fácil, eles tem um outro olhar. Além disso também tem o setor de ensino que vinha, com a gente, perguntava como é que tá Tá tudo bem. a gente precisa ter alguém com quem a gente possa se abrir falar o que tá acontecendo, e todo esse olhar diferenciado foi o que fez eu consegui me manter até terminar o curso.[...] o if deu uma estrutura muito melhor do que as demais instituições. As demais instituições onde é o tentei terminar o meu ensino médio trabalham com uma realidade para o adolescente, que não tem filho não tem responsabilidade. Eles não têm um olhar para o jovem adulto.”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P5	“para mim foi o carinho que eu recebi aqui em momentos de desespero, sabe. Tu sabia que podia contar com as pessoas, que ali te conhecem um pouco, sabem de ti, te conhecem no dia a dia da escola [...] pessoas que tipo tu, tem carinho por nós. Tu não só nos conheceu, tu nos abraçou, abraçou nossa causa. Tu parece uma mãe, e a gente parecia crianças. Tu falava com a gente quando estava acontecendo certas situações e explicava com calma. Uma colega nossa de cinquenta e poucos anos dizia: ai, vamos lá na mãe porque não dá mais” - a gente falava dos bastidores, vamos lá porque ela que vai resolver - Então a diferença é que tipo, tu nos conheceu, né; e tu nos abraçou, sabe. Tu não é só uma profissional, tu tem o coração entendeu? Era assim que a gente falava: ela tem um coração gente; ela briga, ela puxa orelha. Tu foi nossa defensora, aquela que nos abraçou. Tu foi a única que teve o coração e entendeu como a gente era. “E isso fez toda a diferença na nossa trajetória, ter quem nos entendesse, quem nos escutasse, quem abraçasse a nossa causa.”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P6	“Assim eu escolhi o proeja porque eu quis unir o útil ao agradável sairia com ensino médio completo e um técnico junto. No começo eu não gostava do curso porque eu digo assim lidar com adulto é complicado, mas que lidar com crianças. Mas se me apareceu oportunidade de trabalho, eu sei que os meus três anos de estudo foram bem desenvolvidos. [...]me informei que teria o proeja que era recursos humanos noturno A princípio eu fiz mais o recursos humanos em função do ensino médio mesmo não da parte técnica para terminar o ensino médio até quando eu estava terminando o curso eu pensei em exercer a profissão mas em função de outros problemas particulares também não deu”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO	P8	“Eu escolhi o proeja pelo ensino médio não pelo técnico na região ensino médio integrado ao técnico então eu acabei fazendo recursos humanos mas eu não tinha interesse na parte técnica eu tinha interesse mesmo em terminar o meu ensino médio.”

BÁSICA		
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P7	“eu escolhi o proeja no campus porque eu queria concluir o ensino médio e era uma possibilidade de uma escola boa onde eu ia terminar o médio junto com curso técnico.”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P2	“não era tanto pelo RH, eu não tinha essa coisa assim, ela adora RH! Mas como era federal e era um proeja de 3 anos, não era só um ensino médio, não vou chegar ali e só fazer de conta que aprendi. Pô eu pensei, é um negócio que eu vou fazer para realmente me formar, poder bater no peito e dizer eu me formei no ensino médio de verdade, e ainda assim fiz um curso técnico[...] O que valia a pena não era tanto o técnico, não desprezando o RH, mas meu foco era terminar o ensino médio.”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P8	“e os embates em sala de aula aconteciam tinha muitos colegas preconceituosos. Que já vem de tempos atrás o Preconceito. Por que, por exemplo, uma mulher não pode sair com uma saia curta, né. Não era só os homens que tinham preconceito ou eram machistas em sala de aula. Tinha muitas colegas muito preconceituosas, bastante machistas, que pensavam que o homem é melhor naturalmente do que a mulher.”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P6	“[...] mulher tem a casa para gerir tem os filhos para cuidar tem aquela responsabilidade e comer espetinho emocional né o alicerce da família tem que se focar bastante naquilo que está fazendo para poder administrar tudo que ela precisa fazer. [...] eu acho que facilita um pouco para o lado deles (homens) mas por porque eles tem outro tipo de responsabilidade”
CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	P8	“Depende muito da mulher, porque que às vezes os papéis se invertem né. Tem mulher que só trabalha fora e não faz nada em casa. Porque eu tenho um exemplo de mulheres que são os homens da casa, só trabalham e não fazem mais nada. [...] Por exemplo, a mulher faz tudo em casa, a mulher vai cuidar da casa, vai cuidar dos filhos, vai cuidar do marido, vai cuidar do cachorro e ainda vai trabalhar fora. E o homem, o homem na cabeça dele acha que é só trabalhar e a família tá linda e maravilhosa.”

APÊNDICE J – Aceite do termo de consentimento livre e esclarecido (formato online)





Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br