



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO PROGRAMA MULHERES
MIL: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO INSTITUTO
FEDERAL DO PARANÁ**

TALITA RAFAELE D'AGOSTINI MANTOVANI

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO PROGRAMA MULHERES
MIL: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO INSTITUTO
FEDERAL DO PARANÁ**

TALITA RAFAELE D'AGOSTINI MANTOVANI

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Instituição Educacional: Organização e Gestão.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª Erika Porceli Alaniz

378
M291p

Mantovani, Talita Rafaele D'Agostini

A política de formação profissional no Programa Mulheres Mil: uma análise da experiência desenvolvida no Instituto Federal do Paraná / Talita Rafaele D'Agostini Mantovani. – Presidente Prudente, 2015.

132f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2015.

Bibliografia.

Orientadora: Erika Porceli Alaniz

1. Políticas Públicas. 2. Estudantes. 3. Mulheres - Ensino profissional. 4. Inclusão Social. I. Título.

TALITA RAFAELE D'AGOSTINI MANTOVANI

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO PROGRAMA MULHERES MIL: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Instituição Educacional: Organização e Gestão.

Presidente Prudente, 27 de março de 2015

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra Érika Porceli Alaniz
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Vagner Matias do Prado
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -
Unesp
Marília-SP

Para meus grandes amores: Leonardo, Miguel e João Paulo.

AGRADECIMENTOS

À professora Érika Porceli Alaniz por acolher meu objeto de pesquisa e me orientar sobre como me debruçar sobre ele, pelas perguntas certeiras que me faziam crescer e a ter a curiosidade de buscar o conhecimento.

Aos professores Vagner Matias do Prado, Genivaldo de Souza Santos e Henrique Tahan Novaes, pelas contribuições que deram ao meu trabalho e pela disponibilidade em participar da banca.

Aos professores do Mestrado em Educação e aos colegas do mestrado, com quem tive a oportunidade de aprender, discutir, refletir e chegar a novas indagações e inquietações sobre a minha pesquisa.

Aos companheiros do IFPR, Câmpus Umuarama, pelo apoio no dia a dia, pelas contribuições, discussões e por fazer o Programa Mulheres Mil existir de fato!

À Silvia Basso e Júnior Castilho que estiveram presentes, cada um a seu tempo, pela presença, pelas discussões, apoio e torcida!

Às minhas colegas Márcia Pascutti, Karla Sampaio, Karla Silva, Luciana, Tânia e Terezinha que suportaram meu mau humor após uma longa noite de estudos, e fizeram o clima no trabalho ser cada dia melhor!

A todos os meus amigos! Aqueles que discutiram comigo, enriqueceram as minhas reflexões, me ajudaram... Aqueles que me escutaram, mesmo que às vezes estivessem alheios ao que eu estava falando! E aqueles que simplesmente me fizeram pensar em outras coisas...

À minha família pelo apoio, meu pai, minha mãe e minhas irmãs. Ao meu marido João e meus filhos Leonardo e Miguel por todo o apoio e amor que me dão.

Às mulheres trabalhadoras que me propiciaram a oportunidade de conhecer um pouco sobre suas histórias de vida, cedendo gentilmente as entrevistas para essa pesquisa.

*Quem, de três milênios, não é capaz de se dar conta,
Vive na ignorância, na sombra,
À mercê dos dias, do tempo.
(Goethe)*

RESUMO

A política de formação profissional no Programa Mulheres Mil: uma análise da experiência desenvolvida no Instituto Federal do Paraná.

Este estudo trata da análise da política pública de formação profissional do Programa Mulheres Mil (PMM) e se vincula a linha de Pesquisa Instituição Educacional: Organização e Gestão. O PMM é uma das ações do Plano Brasil Sem Miséria do governo federal, pertencendo ao eixo inclusão produtiva, juntamente com outros programas de qualificação profissional. Estes programas são executados por instituições como o Instituto Federal que, de acordo com a lei de criação, tem como princípio o desenvolvimento econômico e social de acordo com os arranjos produtivos locais. O objetivo do PMM é promover a qualificação profissional para melhorar a inserção no mundo do trabalho e, conseqüentemente, a renda. As orientações contidas neste programa, bem como em outros programas de qualificação profissional, provém de organismos reguladores internacionais que prescrevem indicações para o sucesso da educação dos países em desenvolvimento, por entender que a educação age diretamente na diminuição da pobreza por meio da inserção na produção e no consumo. Assim, este trabalho tem como objetivo identificar os principais condicionantes envolvidos na implantação da política de formação profissional no PMM no Instituto Federal do Paraná e a inserção social das alunas no mercado do trabalho. Trata-se de pesquisa documental e empírica. Os dados empíricos foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e questionário, cujos instrumentos foram aplicados às alunas egressas e evadidas respectivamente. Todas as entrevistadas pertenceram à turma que ingressou em 2011 no Instituto Federal do Paraná, Câmpus Umuarama. Observou-se que a formação profissional proporcionada às mulheres pelo PMM inseriu-as no trabalho informal, em outros casos a qualificação não resultou em nenhum tipo de inserção no trabalho. Aliado a este fato, não houve elevação da escolaridade, como almejado inicialmente pelo programa, bem como a formação proporcionada direciona a trajetória das mulheres para o trabalho simples, não relacionado aos avanços tecnológicos. Alguns condicionantes impostos pela organização do Estado, que impedem que os objetivos do programa sejam alcançados, são: 1) a elevação da escolaridade, que é um objetivo anunciado, não se concretiza na prática; 2) a abordagem do empreendedorismo presentes nos documentos representa a concepção produtivista e mercantilista; 3) o programa constitui-se em política focalizada com o objetivo de alívio da pobreza e assume uma dimensão compensatória; 4) a inserção de temas como desenvolvimento sustentável, cooperativismo e empreendedorismo na formação básica das mulheres tem o intuito de corresponsabilizar as mulheres na resolução destes problemas; 5) a inserção social objetivada pelo programa não se efetiva na prática, pois não atinge o trabalho formal. Os condicionantes impostos pela organização do Estado à formação profissional no PMM salienta a adaptação ao sistema do capital.

Palavras-chave: Educação Profissional; Política Pública; Gênero.

ABSTRACT

The vocational training policy of Mulheres Mil Program: an analysis of the experience developed at the Federal Institute of Paraná.

This study deals with the analysis of vocational training public policy of the Mulheres Mil Program and links to online research Educational Institution: Organization and Management. Mulheres Mil Program is one of the actions of the Plano Brazil Sem Miséria of federal govern, belonging to the productive inclusion field, together with other programs of professional qualification. These programs are carried out by institutions like Federal Institute, which by its creation law, it has like principle the economical and social development according to the local productive arrangements. The aim of Mulheres Mil Program is to promote the professional qualification to improve the insertion in the world of employment, and, consequently, the income. The orientations in this program, as well as, in other programs of professional qualification, comes from the international regulator organisms which prescribe indications to the countries in development education success, to understand that the education acts directly in the poverty reduction by the insertion of production and consumption. Thus this work has as objective to identify the main conditioning involved in the professional formation policy implantation in the Mulheres Mil Program in the Federal Institute of Paraná and the student women social insertion in the job market. The analysis carried out was predominantly qualitative, using documental diagnosis, later it was realized semi-structured recorded interview and questionnaire applied to the egress and drop out students respectively, all of them belonging to the group which entered in 2011 to the Federal Institute of Paraná, Umuarama Câmpus. It was observed that the professional formation proportioned to the women by the program inserted them to the informal job. Together with this fact there was no schooling elevation as expected in the beginning by the program, as well the proportioned formation leads the women trajectory to the common job, not related to the technological advances. Some conditionings imposed by the State organization which blocks the objectives of the program are reached are: 1) in the schooling elevation which is the objective of the MMP and it does not work in the practice; 2) in respect of entrepreneurship notions present in the formation documents, attending to a productive and the business-based conception; 3) in the Mulheres Mil Program to constitute like policy focused like the objective of poverty alleviation, assuming a compensatory dimension; 4) in the themes used like sustainable development, cooperative and entrepreneurship in the women basic formation, with the objective of making the women awareness of the shared responsibility in solving these problems; 5) in the social insertion aimed by the program which does not work in the practice, because the insertion almost reaches the formal job. The conditions imposed by the state organization for professional training in PMM emphasizes the adaptation to the capital system.

Key words: Professional Education. Public Policy. Gender.

LISTA DE SIGLAS

ABC	- Agência Brasileira de Cooperação
ARAP	- Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia
BM	- Banco Mundial
BSM	- Brasil Sem Miséria
CEB	- Conselho de Educação Básica
CEEBJA	- Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos)
CEDAW	- Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres
CEFET-SP	- Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CIDA	- Canadian International Development Agency
CNDM	- Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPM	- Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres
ETFSP	- Escola Técnica Federal de São Paulo
IDEB	- Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIC	- Formação Inicial e Continuada
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IFPR	- Instituto Federal do Paraná
IFSP	- Instituto Federal de São Paulo
IF	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	- Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome
MEC	- Ministério da Educação
MERCOSUL	- Mercado Comum do Sul
OEA	- Organização dos Estados Americanos
ONU	- Organização das Nações Unidas
PBF	- Programa Bolsa Família
PIB	- Produto Interno Bruto
PMM	- Programa Mulheres Mil

PNPM	- Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PNQ	- Plano Nacional de Qualificação
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	- Plano Plurianual
Pronatec	- Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	- Programa Universidade Para Todos
PROVOPAR	- Programa do Voluntariado Paranaense
PT	- Partido dos Trabalhadores
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEV	- Secretaria de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres
SPM	- Secretaria de Políticas para as Mulheres
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

LISTA DE TABELA

TABELA 1 - Carga horária dos cursos e quantitativo das alunas 72 matriculadas por curso FIC no PMM, Umuarama no ano de 2011.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

CAPÍTULO 1 – A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASIL NO CONTEXTO DA REFORMA DE ESTADO20

- 1.1 Panorama da nova questão social 20
- 1.2 Cenário da educação profissional: reforma da educação profissional no Brasil, de 1990 até os dias atuais..... 28
- 1.3 Condicionantes da educação profissional 34
 - 1.3.1 Influência dos Organismos Internacionais na educação profissional brasileira..... 35
 - 1.3.2 Políticas destinadas às populações vulneráveis: ênfase nas políticas desenvolvidas para as mulheres..... 40

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO PMM COMO POLÍTICA PÚBLICA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL 47

- 2.1 Surgimento do PMM como política pública de qualificação: PMM no IFPR Câmpus Umuarama. 47
- 2.2 Documentos de formação profissional do PMM 59
- 2.3 Incorporação do PMM ao PRONATEC 68

CAPÍTULO 3 – A EXPERIÊNCIA DO PMM NA FORMAÇÃO DE MULHERES NO CÂMPUS UMUARAMA DO IFPR 74

- 3.1 Diagnóstico socioeconômico: Caracterização das alunas 75
- 3.2 Aspectos da inserção profissional das egressas do PMM no Câmpus Umuarama 80
- 3.3 Aspectos educacionais relativos às egressas do PMM do Câmpus Umuarama..... 85
- 3.4 Evasão das alunas do PMM 88

CONCLUSÕES 92

REFERÊNCIAS 96

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 104

ANEXO B- Transcrição das entrevistas com as egressas..... 106

APENDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada Programa Mulheres Mil - Estudantes Concluintes. 130

APENDICE B – Questionário Mulheres Mil – Estudantes Evadidas..... 132

INTRODUÇÃO

O tema qualificação profissional, nas últimas décadas, é incluído nos documentos oficiais destinados a promovê-la como um meio de originar o acesso da classe trabalhadora aos postos de trabalho remanescentes diante do contexto de retração do emprego e desemprego estrutural e, ainda, como requisito necessário para possibilitar a geração de trabalho e renda por meio do desenvolvimento da capacidade empreendedora dos indivíduos. A expansão da participação do segmento feminino no cenário político brasileiro e no mundo trabalho, bem como a forma de inserção das mulheres identificadas como pobres nos postos de trabalho reestruturados e, em geral, precarizados evidenciam a necessidade de se estudar as alterações das políticas públicas de qualificação profissional que visam o acesso da mulher aos postos de trabalho (ANTUNES, 2011a).

O Programa Mulheres Mil (PMM) construiu-se com base no discurso de promoção de qualificação profissional como mecanismo capaz de inserir mulheres, em geral, desempregadas, pobres e com pouca ou nenhuma escolaridade no mundo do trabalho por meio da geração de trabalho e renda. Em decorrência dessa característica do PMM, esta pesquisa destina-se a investigar os principais condicionantes na implantação da política de formação do Programa Mulheres Mil (PMM), programa constante nas políticas públicas do governo federal e que é executado desde 2011 pelos Institutos Federais (IFs).

Identificar o rumo desta política pública é importante para nos ajudar a compreender o cenário da formação profissional que se desenrola no atual governo. Tendo em vista tais aspectos, colocamos o problema: Quais os principais condicionantes envolvidos na proposta e na implantação do PMM? A qualificação tem propiciado que tipo de inserção produtiva das beneficiárias no mundo do trabalho?

O PMM é uma das ações do *Plano Brasil Sem Miséria* do governo federal, pertencendo ao eixo inclusão produtiva, juntamente com outros programas como o PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Trabalho e Emprego. Estes programas são executados por diversas instituições, entre elas os IFs que, por sua lei de criação, tem como princípio o desenvolvimento econômico e social de acordo com os arranjos produtivos locais (BRASIL, 2008). Quando iniciamos esta pesquisa,

em 2013, o PMM e o PRONATEC eram executados separadamente, embora possuíssem características semelhantes por pertencerem à política de educação profissional brasileira. Em 2014, houve a incorporação do PMM ao PRONATEC, inserindo o primeiro dentro das características gerais do segundo e, por conseguinte, alterando algumas particularidades do PMM, em especial, no que se refere a sua execução. Embora os documentos norteadores do PMM permaneçam os mesmos desde o lançamento desta política, este se tornou mais formal no que diz respeito a sua forma de execução, sendo que agora os câmpus executores tem que observar, além das diretrizes do PMM, alguns princípios constantes no PRONATEC.

A escolha do PMM realizado no Câmpus Umuarama do IFPR deu-se pela minha inserção neste local como servidora pública, fato que possibilitou acompanhar o desenvolvimento do programa desde o início de suas atividades em 2011. A execução do programa mobilizou, desde o seu início, a participação de grande número de servidores, que dividiam as atividades próprias de suas funções com os procedimentos necessários para a realização desta política. Neste período, o Câmpus Umuarama contava com um número reduzido de servidores, pois suas atividades haviam sido iniciadas cerca de apenas um ano antes. Os servidores ali alocados depararam-se com este programa e passaram a observar suas características peculiares, entre elas a inserção de um novo público nas salas de aula: as mulheres consideradas em situação de vulnerabilidade, como consta na portaria de criação do PMM (BRASIL, 2011c). A execução desta política pública na cidade de Umuarama, considerando a formação profissional a que ela se propunha, passou então a ser responsabilidade deste Câmpus. No entanto, não houve contratação de novos servidores com especialidades que poderiam auxiliar na implantação e desenvolvimento do programa, como o assistente social e psicólogo. Outros programas de qualificação profissional foram sendo destinados para os IFs ao longo destes anos, o que têm gerado inquietações quanto a formulação e implantação destas políticas. Tais inquietações incitaram-me a estudar o PMM como política pública de qualificação profissional das mulheres.

Acredita-se que existam certas características específicas do PMM no IFPR que não podem ser generalizadas quanto à execução do mesmo programa em outras instituições, mas confiamos que haja traços estruturais que perpassam o

PMM independentemente do local de sua execução, pois são contradições que acompanham o programa e tendem a aparecer em sua implantação e execução. Entretanto, existem também condicionantes específicos, de acordo com a região de aplicação do programa, que possam interferir no desenvolvimento do mesmo como organização social local, presença sindical ou militâncias que conferem outro contorno a esta política pública.

Compreende-se que estamos analisando as contradições que acompanham o processo de formulação e execução do PMM, mas que estas contradições não são por si só determinantes desta política. O sociólogo Stephen Ball, em sua abordagem sobre o "Ciclo de Políticas", apresenta uma metodologia para a análise das políticas públicas a fim de compreender como elas são formuladas e implementadas em diferentes contextos. Segundo o autor, o foco da análise das políticas deveria incidir, entre outros aspectos, sobre a interpretação que os profissionais que atuam na prática fazem para relacionar os textos iniciais da política à prática, pois em sua execução a política está sujeita a interpretação e recriação (BALL, 2002). Assim, entendemos que as políticas não são determinadas *a priori*, isto é, sua execução possui contornos que podem fazer com que ela assuma sentidos diversos, o local onde se desenvolve a política possui valores e experiências diversos que podem representar algumas mudanças significativas na política original. Desta forma, não desconhecemos as particularidades de cada região na execução do PMM, nossa contribuição é discorrer sobre as contradições no planejamento e execução na região de Umuarama, Paraná, porém, como dissemos, acreditamos que hajam traços estruturais contraditórios que acompanham o programa, visto que este possui um formato definido e unificado para todo país.

A importância dessa investigação deve-se a abrangência nacional do PMM como parte do *Plano Brasil Sem Miséria* (BRASIL, 2011e). Este programa carece de pesquisas específicas por ter sido implantado recentemente como política pública pelo Estado. Nesse sentido, analisar um programa de formação profissional implica abordar uma das dimensões da política pública de educação profissional e auxilia a esclarecer os rumos perseguidos com a expansão da profissionalização no atual governo. Além disso, elucidar os principais condicionantes envolvidos no PMM permitiu vislumbrar o que representa a atuação do Estado nessas experiências de formação para as mulheres. A relevância deste estudo pode ser observada por este

programa apresentar-se como uma das ações estratégicas do atual governo no âmbito da reforma da educação profissional.

A metodologia utilizada foi a pesquisa empírica e pesquisa documental. Em um primeiro momento, foi realizada uma abordagem documental, por meio da análise dos documentos oficiais que regulamentam o PMM e outras literaturas relacionadas à educação profissional, como a Portaria de criação do programa, Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011 (BRASIL, 2011c); o Plano Brasil Sem Miséria, que engloba diversas políticas do governo Dilma através do Decreto nº 7.492 de 02 de junho de 2011 (BRASIL, 2011e); o documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004b); os Planos Nacionais de Políticas para as mulheres, sendo o primeiro plano do ano de 2004 (BRASIL, 2004c) e o segundo plano do ano de 2008 (BRASIL, 2008c) e a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a) que cria os IFs. O principal documento analisado que se refere aos procedimentos metodológicos do PMM é o *Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito* (BRASIL, 2011b) e foi orientador sobre os aspectos relacionados à formação das mulheres. Essa pesquisa bibliográfica buscou utilizar-se dos principais documentos norteadores das políticas públicas para educação profissional brasileira, bem como serviu de embasamento teórico para a busca por artigos e livros relacionados ao tema. Alguns dados relatados neste trabalho provêm de minhas observações *in loco* durante a realização do programa, certas experiências e observações aqui descritas não constam em nenhuma fonte bibliográfica e serão indicados durante o texto como observações da pesquisadora.

A pesquisa empírica foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários. As entrevistas foram formuladas tendo como referência os objetivos geral e específicos previamente delineados e foram aplicadas através do contato com 52 mulheres concluintes dos cursos de "*Panificação e Confeitaria*" e "*Manicure e Pedicure*", a partir da lista de formandas constante nos registros do Câmpus Umuarama. No entanto, não foi possível entrevistar todas as mulheres, pois não residem mais no estado ou, na maioria dos casos, o contato telefônico não pertencia mais a aluna ou estava desativado. Dessa forma, o universo de mulheres entrevistadas ficou limitado a 09 egressas que se dispuseram a contribuir para a pesquisa.

A parte quantitativa da pesquisa refere-se à aplicação de questionários às alunas evadidas do programa, destinando-se a coletar dados sobre os motivos que levaram a desistência do programa. Foi ainda realizada, por meio de contato telefônico, a aplicação de um questionário com as alunas evadidas do programa, das 48 desistentes foi possível falar apenas com 05, a maioria dos contatos telefônicos, que foram cadastrados no ano de 2011, não pertencia mais as mulheres, em outros casos, não foi possível completar a chamada ou o número estava desativado. Após a coleta, estes dados foram tabulados a fim de compreender-se a causa da evasão no PMM realizado no Câmpus Umuarama.

A análise dos dados deu-se com base nas questões relevantes levantadas no decorrer da pesquisa, os dados obtidos por meio do questionário foram agrupados de acordo com a similaridade das respostas das mulheres e discutidos com base desta semelhança e em consonância com a literatura específica. As informações extraídas dos documentos foram agrupadas tendo em vista os objetivos deste trabalho e o referencial teórico utilizado. Em seguida, foram selecionados conceitos e temas relevantes relacionados aos problemas de pesquisa que permitiram maior focalização da análise. Os resultados obtidos com a organização dos dados foram confrontados com as informações coletadas nos documentos oficiais e com o referencial teórico utilizado, documentado em fichas no decorrer do processo de pesquisa. Esse processo culminou na afirmação de conceitos centrais para a condução da análise, entre eles, destacamos a relação entre os termos focalização e trabalho informal.

A terminologia focalização é própria do vocabulário utilizado para a caracterização das políticas sociais após o processo de reestruturação produtiva, segundo Behring e Boschetti (2011, p. 134) defendem:

é inegável que as reestruturações em curso seguem na direção de sua restrição, seletividade e focalização. Neste discurso, aqueles que se encontram em condições de vulnerabilidade são incluídos, através das políticas sociais, ao mercado de trabalho, ainda que em condições adversas.

Este trabalho faz referência à focalização em diversas passagens, visto que nos propomos a analisar o PMM considerado, neste estudo, como uma política pública focalizada e direcionada a um público específico: as mulheres identificadas em situação de vulnerabilidade social. Segundo Draibe (1993, p. 97) a reestruturação dos programas sociais preconizada pelo neoliberalismo ocorre

através da descentralização, privatização e focalização destes programas, sendo que a “focalização significa o direcionamento do gasto social a programas e a públicos-alvo específicos, seletivamente escolhidos pela maior necessidade e urgência”. Esta seletividade direcionada aos públicos atendidos pelos programas sociais não é uma particularidade que favorece estas populações, mas, ao contrário, assegurar o acesso e permanência de grupos mais vulneráveis à escola têm o intuito principal de realizar o controle de possíveis comportamentos explosivos e prejudiciais à sociedade.

Outro conceito, que remete especificamente à inserção social e perpassa nossa análise sobre os condicionantes que influenciam a educação profissional, é o trabalho informal. Antunes (2011b, p.407) considera que a informalização do trabalho expressa-se quando descarta parcela significativa da força mundial de trabalho, onde milhões encontram-se realizando trabalhos parciais, precarizados e na informalidade. O aumento do trabalho feminino tem sido acompanhado por mudanças do comportamento feminino no universo profissional, no entanto a informalidade e a precariedade continuam a constituir como características das atividades femininas hoje (HIRATA; SEGNINI, 2007, p.10).

Acredita-se que a formação ocorrida no PMM defronta-se com condicionantes impostos pela organização do Estado, cujo fator impede a expansão em direção ao enfrentamento da lógica do capital, mas, ao contrário, reforça a adaptação ao sistema e leva um grande número de indivíduos para a informalidade, realizando trabalhos precários, inserindo-os apenas no segmento informal, sem condições de integrar o indivíduo à sociedade. Assim, a primeira hipótese deste trabalho considera que existe contradição entre a proposta de implantação e a execução do PMM, no que se refere à amplitude dos objetivos do programa que não efetivam em sua execução. A segunda hipótese considera que a formação profissional proporcionada às alunas as insere no segmento informal do mundo do trabalho, apresentando pouca articulação com o aumento da escolaridade das mesmas.

Valendo-se do problema da pesquisa e destas hipóteses foram construídos os objetivos de pesquisa que orientaram o roteiro de entrevistas, sendo eles: Identificar os principais condicionantes envolvidos na implantação da política de formação profissional no Programa Mulheres Mil no Instituto Federal do Paraná e a inserção das alunas no mercado de trabalho; Identificar o sentido da proposta de qualificação

profissional nos documentos de formação do PMM; Identificar a inserção social no cotidiano das alunas egressas do programa; Caracterizar o perfil das alunas e as estratégias de busca pela formação profissional; Identificar o alcance e os limites da proposta de formação no PMM e as contradições presentes na sua execução; Identificar os motivos da evasão no curso e estabelecer estratégias para minimizá-la.

Tendo em vista os aspectos aqui considerados, organizou-se esta pesquisa em três capítulos. No primeiro capítulo, consta a consideração em torno do processo de fragmentação do mercado de trabalho e sua influência na criação das políticas públicas de emprego. Discorreu-se sobre a reforma da educação profissional, bem como a influência exercida pelos organismos internacionais nestas políticas de qualificação profissional, com o propósito de explicitar o contexto de surgimento do PMM, assim como de outras políticas públicas de inserção social semelhantes. Esse capítulo aborda, ainda, a situação da mulher trabalhadora no mercado de trabalho contemporâneo e os documentos que orientam as políticas públicas para mulheres, aqueles que colocam a qualificação profissional como meio para reverter esse quadro e para se alcançar a igualdade de gênero. Ainda no bojo da reforma da educação profissional, surgem os IFs como principais executores destas políticas públicas educacionais.

O capítulo II apresenta uma discussão sobre o surgimento do PMM e sua execução pelos IFs. Analisou-se o PMM dentro da política de educação profissional brasileira e suas particularidades dentro do projeto "Pelas Mãos das Mulheres" do Câmpus Umuarama, pontuando características que incluam o PMM nas políticas neoliberais. Considerou-se ainda o principal documento norteador da formação das mulheres, o *Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito*, descrevendo a metodologia educacional do programa e os instrumentos utilizados para a formação das alunas, indicando o alcance e o limite desta experiência educativa. Em seguida, procurou-se identificar alguns motivos da incorporação do PMM ao PRONATEC e apontar as consequências que esta vinculação causou no programa voltado às mulheres.

No 3º capítulo analisou-se a experiência do PMM em Umuarama e como esses discursos concretizam-se na realidade das estudantes egressas do projeto "Pelas mãos das mulheres" realizado no ano de 2011 no Câmpus Umuarama do IFPR, apoiando-se em entrevistas com egressas dos cursos. Por meio de

questionário, buscamos identificar qual o principal motivo da desistência de cerca de metade as ingressantes no programa.

CAPÍTULO 1 – A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NO CONTEXTO DA REFORMA DE ESTADO

Este capítulo objetiva abordar o atual cenário da educação profissional no Brasil, diante das reformas em curso e perante a influência internacional nos processos escolares e de trabalho. Em um primeiro momento, será realizado um panorama da nova questão social, visando à contextualização histórica da remodelação global do capital e do mundo do trabalho.

Em seguida, será apresentado um cenário da reforma da educação profissional, de 1990 até 2013, buscando compreender de que forma as alterações nas políticas de educação profissional têm influenciado os atuais programas de qualificação, bem como a importância da influência dos organismos internacionais na determinação destas políticas. Será analisado especificamente um programa de qualificação voltado ao segmento feminino, o Programa Mulheres Mil (PMM).

1.1 Panorama da nova questão social

A partir da década de 1970, ocorrem profundas transformações no modo de produção capitalista, em decorrência da crise do modelo de acumulação taylorista-fordista e do *Welfare State*, ou *Estado de Bem Estar Social*, levando à fragmentação do mercado de trabalho em uma perspectiva mundial.

Conforme discute Antunes (1999), o modelo de acumulação em crise, isto é, o modelo taylorista-fordista, pautava-se na produção em massa de mercadorias, na produção verticalizada com ampla racionalização e controle do trabalho, no trabalhador especializado e na nítida separação entre elaboração e execução do trabalho. Desta forma, o fordismo deve ser compreendido como modelo estrutural da base produtiva da produção em massa para atender as necessidades de expansão do capitalismo.

A produção de mercadorias em grande escala exigia um mercado eficaz capaz de absorver essa produção. O Estado é então chamado a atuar como incentivador da economia, através de investimentos em infraestrutura, fornecimento de subsídios para a produção de bens públicos, bem como na utilização maximizada da mão de obra, em busca das condições do pleno emprego e do aumento da produção (TOLEDO, 2010, p.16). A relação de aumento da produção, do consumo e do salário é observada por Castel (2008, p. 432):

Não se trata apenas do fato de que um salário elevado aumentaria a motivação pelo trabalho e pela produção. Esboça-se uma política de salários ligada aos progressos da produtividade através da qual o operário tem um novo registro da existência social: o do consumo e não mais exclusivamente o da produção.

Desta forma, inserir o trabalhador no consumo torna-se tão importante quanto mantê-lo ativamente trabalhando na produção, e para que isso se efetive, é fundamental a atuação do Estado como incentivador da Economia. Este *Welfare State* na Europa previa determinada regulação econômica por parte do Estado, financiando o capital privado pelo fundo público e apoiando-se em políticas de assistência social (OLIVEIRA, 1998). Toledo (2010) indica a rigidez do regime de acumulação - no tocante aos investimentos, contratos de trabalho, às formas de organização e gestão do processo de produção, às tecnologias de base eletromecânica - como problemática para a expansão capitalista, quando o sistema se torna incapaz de conter as contradições intrínsecas ao capitalismo. Em virtude disso, são tomadas medidas para superar esses problemas, rumo a uma sociedade mais flexível, com novas formas de organização da produção e do consumo, processos de trabalho e mercados mais flexíveis e um forte ataque aos direitos conquistados pelos trabalhadores (HARVEY, 2004).

No modo de produção capitalista, a organização da produção é orientada para um processo de acumulação de capital, baseada na exploração do trabalho. A partir da década de 1970, a impossibilidade do capital continuar seu processo expansionista, a partir do modelo que vigorava até então, suscitou a reorganização do modo de acumulação do capital, fenômeno que provocou mudanças profundas na esfera política e econômica do sistema capitalista.

Quando se trata da reestruturação do modo de acumulação do capital, Behring e Boschetti (2011, p. 115) discutem a análise realizada por Mandel (1990) em sua obra "*A crise do capital*" quando este autor indica "a busca contínua de rendas tecnológicas derivadas da monopolização do progresso técnico" como um elemento em desenvolvimento essencial para desvendar os anos de 1980 e 1990, isto no que se refere à extração da mais valia e ao mundo do trabalho. Ainda segundo o autor, a "automação intensifica as contradições do mundo do capital" e, neste sentido, é que se coloca a questão da maturidade do mundo do capital, com um forte desenvolvimento das forças produtivas, em contradição cada vez mais intensa com as relações de produção (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 115).

Em concordância com a análise de Mandel, Antunes (1994, p.17) argumenta que após a recessão instalada a partir de 1973, teve início uma "transição no interior do processo de acumulação do capital", sendo dado um "grande salto tecnológico, com a inclusão da automação, da robótica inserindo-se nas relações de trabalho e de produção do capital".

Segundo Behring e Boschetti (2011, p. 116), a recessão de 1974-1975 jogou por terra as crenças de que as crises do capital estariam sempre sob controle por meio do intervencionismo keynesiano.

O que ocorreu em 1974-1975 foi uma crise clássica de superprodução, se observadas as tendências de longo prazo fundadas na lei do valor. O agravamento do problema do desemprego, pela introdução de técnicas capital-intensivas e poupadoras de mão de obra, a alta dos preços de matérias-primas importantes, a queda do volume do comércio mundial, e um poder de barganha razoável dos trabalhadores empregados, advindo do ainda recente período de pleno emprego no capitalismo central: todos esses são elementos que estão na base da queda da demanda global (de um ponto de vista keynesiano) e da erosão inexorável da taxa média de lucros, de uma ótica marxista, no início dos anos 1970.

Para Harvey (2004), as condições necessárias em operação para o mundo do capital geram contradições e fases periódicas de superacumulação, que o autor define como "uma condição em que podem existir, ao mesmo tempo, capital ocioso e trabalho ocioso sem nenhum modo aparente de se unirem para atingir tarefas socialmente úteis" (HARVEY, 2004, p.170).

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

Após este período de conflito do capital, a produção em série é substituída pela flexibilização da produção, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. Para atender as exigências mais individualizadas de mercado, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas, é a chamada polivalência (ANTUNES, 1994). Surge então uma nova forma de organização do trabalho, o toyotismo, que ao contrário do fordismo, conduz a produção diretamente pela demanda. É o consumo

que determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo (ANTUNES, 1994).

Diante do exposto, o Estado necessita assumir uma nova configuração,

[...] condizente com as novas necessidades de produção e reprodução da existência no modelo de acumulação flexível, tendo como principais características a privatização, a desregulamentação e a descentralização, sob a alcunha de Estado Neoliberal (TOLEDO, 2010, p.17).

Nesta perspectiva, Castel (2008, p.415-416) considera um mundo dividido pela dupla oposição do capital e do trabalho. A questão social, então, configura-se a partir da “tomada de consciência das condições de existência das populações que são, ao mesmo tempo, os agentes e as vítimas da revolução industrial” (CASTEL, 2008, p. 29). A questão social, conforme Castel (2008, p.41), “pode ser caracterizada por uma inquietação quanto à capacidade de manter a coesão de uma sociedade”. Difunde-se então a convicção de que uma fratura nesta coesão pode levar à dissociação do conjunto da sociedade, considerando que “a sociedade corre o risco de explodir devido às novas tensões sociais que são a consequência de uma industrialização selvagem” (CASTEL, 2008, p.41). Isso explica o caráter compensatório das políticas de emprego e justifica sua existência em função do não rompimento de laços fundamentais na sociedade. Assim, um mínimo de coesão da sociedade é necessário, pois o aumento da população em condições de completa pobreza pode provocar uma fratura irreparável no conjunto social. Castel (2008) considera que a partir da reestruturação produtiva do trabalho se esboça a *nova ordem social*, o pobre se torna o modelo abominado e, por isso, há a formação do sistema público de apoio aos empregados e desempregados.

Neste período, o desemprego ocorre de modo generalizado e atinge toda a classe trabalhadora. No sentido dessas alterações profundas nas relações de trabalho é que emerge uma nova questão social, como apontou Castel (2008), caracterizada pela desfiliação das referências construídas no período entre 1930 a 1970 (CASTEL, 2008). Esta dissociação das referências nas relações de trabalho se refere à exclusão geradora da classe desempregada, sendo que este termo exclusão não é adotado pelo autor por considerar “a exclusão estanque; designa um estado, ou melhor, estados de privação” (CASTEL, 2008. p. 26). O autor defende, em contrapartida, que “falar de desfiliação não é ratificar uma ruptura, mas reconstruir um percurso” (CASTEL, 2008. p. 26). Embora o desemprego constitua

um fenômeno grave e importante de ser considerado, Castel (2008, p.516) argumenta que "ênfatisar a precarização do trabalho permite compreender os processos que alimentam a vulnerabilidade social e produzem o desemprego e a desfiliação".

Castel centra sua análise da nova questão social a partir de sua manifestação por meio do "ênfraquecimento da condição salarial" (CASTEL, 2008, p. 495) sendo este ênfraquecimento um de seus efeitos, tendo em vista o "desemprego em massa e a instabilidade das situações do trabalho, a inadequação dos sistemas clássicos de proteção para dar cobertura a essas condições" gerando a multiplicação de indivíduos desempregados. A questão social como se apresenta na visão de Castel, a partir do "ênfraquecimento da condição salarial", tem como um de seus efeitos a exclusão, que, devido a sua visibilidade, tem ocupado lugar de destaque, deslocando a questão do salário para a margem da sociedade.

Com as remodelações do mercado de trabalho, resultantes da reestruturação dos processos de trabalho, e o surgimento da nova questão social, a composição social da classe trabalhadora foi bastante alterada (BRUNO, 2011). Conforme a autora "temos não só uma nova composição da classe trabalhadora, mas uma nova hierarquização em seu interior", de acordo com o nível de qualificação e "pela posição que ocupam na cadeia de produção de valor (se são ou não trabalhadores estratégicos)" (BRUNO, 2011, p.552).

Esta nova composição da classe trabalhadora é também destacada por Antunes (2009, p. 108) quando discute que as transformações no mercado de trabalho têm atingido duramente a organização da classe trabalhadora e implicado "na intensificação da exploração da força de trabalho, (...) na precarização do trabalho, no aumento do trabalho feminino e infantil". Segundo o autor, ocorre um processo de "heterogeneização, fragmentação e complexificação do trabalho", expresso também através da incorporação do contingente feminino (ANTUNES, 2011a, p. 47).

A questão do trabalho feminino é novamente apresentada por Antunes (2004, p.337), quando o autor diz que o trabalho feminino se apresenta "preferencialmente no universo do trabalho *part-time*, precarizado e desregulamentado". Esta expansão do trabalho feminino tem, entretanto, um movimento inverso quando se trata da temática salarial, na qual os níveis de remuneração das mulheres são em média

inferiores àqueles recebidos pelos trabalhadores, o mesmo ocorrendo com relação aos direitos sociais e do trabalho, que também são desiguais (ANTUNES, 2005).

Diante de uma nova divisão sexual do trabalho, estudos têm apontado que as atividades de concepção ou aquelas de capital intensivo são realizadas predominantemente pelos homens, ao passo que aquelas de maior trabalho intensivo, frequentemente com menores níveis de qualificação, são preferencialmente destinadas às mulheres trabalhadoras (HIRATA, 2002).

Faz-se necessário analisar a questão da dualidade entre sexo e gênero, visto que este trabalho traz como uma de suas temáticas a questão da política pública voltada exclusivamente para as mulheres. Joan Scott (1995), uma das principais historiadoras da questão de gênero defende que gênero é uma percepção sobre as diferenças sexuais, hierarquizando essas diferenças dentro de uma maneira de pensar engessada e dual, interessando para a análise desta pesquisadora as formas como se constroem significados culturais para estas diferenças entre os corpos sexuados. A partir desta discussão dá-se a utilidade analítica do gênero, que é a possibilidade de aprofundar nos sentidos construídos sobre os gêneros masculino e feminino não deixando-os como categorias fixas, determinadas previamente. Assim sendo, gênero não é sinônimo de mulher, mas se refere também ao homem ou mesmo para designar as relações sociais entre os sexos (SCOTT, 1995).

Além desta nova divisão sexual do trabalho que se desenvolve, observa-se neste período o surgimento de novas formas de trabalho. Com a desestruturação crescente do *Welfare State* nos países do Norte e com a ampliação do desemprego estrutural, os capitais transnacionais implementam alternativas de trabalho crescentemente desregulamentadas, “informais”, de que são exemplo as distintas formas de terceirização (ANTUNES, 2004, p.337). Surge, neste período, uma significativa expansão dos assalariados médios no “setor de serviços”, como coloca Antunes (2004, p.338), que inicialmente incorporou parcelas significativas de trabalhadores expulsos do mundo produtivo industrial, como resultado do amplo processo de reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do cenário de desindustrialização e privatização. Há uma diminuição da classe operária tradicional ao mesmo tempo em que se observa uma enorme ampliação do assalariamento no setor de serviços, gerando um processo de maior heterogeneização e complexificação da classe trabalhadora (ANTUNES, 2011a).

Apresenta-se, então, uma tendência para a qualificação do trabalho, ao mesmo tempo em que se desenvolve um processo de desqualificação. A criação de "trabalhadores multifuncionais", introduzidos pelo toyotismo, significou também um "ataque ao saber profissional dos operários qualificados, a fim de diminuir seu poder sobre a produção e aumentar a intensidade do trabalho" (ANTUNES, 2011a, p.57-58). Ainda assim, pode-se constatar neste período um efetivo processo de intelectualização do trabalho manual.

Bruno (2011, p.554) também aborda uma nova forma de "atividades voltadas para a reprodução da classe trabalhadora", por meio do "incentivo do empreendedorismo individual, ao trabalho com comunidades carentes, à criação de cooperativas e empresas ditas autogestionárias". Conforme a autora, "trata-se de um novo mecanismo de controle, na medida em que o capitalismo se efetiva por meio da imposição do trabalho a todos os que não possuem os meios de produção necessários a sua sobrevivência" (BRUNO, 2011, p.554).

A nova configuração da classe trabalhadora exige uma nova forma de assistência por parte do Estado através de suas políticas públicas. Conforme Behring e Boschetti (2011), a reestruturação produtiva, as mudanças na organização do trabalho e a hegemonia neoliberal têm provocado importantes reconfigurações nas políticas sociais. Além da precarização das relações de trabalho e a ampliação de oferta de empregos intermitentes, outra tendência para as políticas sociais, apontadas pelas autoras, é a expansão de programas de transferência de renda em quase todos os países da Europa na década de 1970. Transformações profundas ocorreram nas políticas sociais nos países capitalistas centrais, Behring e Boschetti (2011) defendem que é inegável que as reestruturações em curso seguem na direção de sua restrição, seletividade e focalização. Neste discurso, aqueles que se encontram em condições de vulnerabilidade são incluídos, através das políticas sociais, ao mercado de trabalho, ainda que em condições adversas.

A nova forma de acumulação exige que haja uma relação entre as reformas educacionais e o processo de transformação do Estado. Esta nova forma de acumulação impõe um novo papel ao Estado, que é chamado a restringir seus gastos nas áreas sociais a fim de garantir a remuneração do capital internacional (OLIVEIRA, F.1988), deixando de lado, assim, gastos com saúde, educação e segurança.

No Brasil, observa-se que o processo de transformação da produção na década de 1990, onde as reformas neoliberais implementadas pelo governo Collor e o cenário econômico mundial de baixo crescimento da economia num contexto de reestruturação industrial, contribuiu para a constituição de um cenário de degradação do mercado de trabalho, com alto índice de desemprego e deteriorização dos contratos salariais, devido à expansão da informalização e da terceirização nas grandes empresas (ALVES, 2009).

A política do governo Collor caracterizou-se pela implantação de programas de "modernização", combinados com a abertura comercial, tendo por finalidade incentivar o capital privado nacional a "reestruturar-se e fortalecer-se" com o apoio de créditos oficiais. A partir de seu governo, as empresas passaram a aprofundar o processo de reestruturação produtiva. O programa do governo Collor propunha cortar investimentos, promover programas de demissões e reduzir os salários. O cenário da economia brasileira sob o governo Collor foi caracterizado "pela recessão, crescente desemprego industrial, criando condições político-ideológicas para o desenvolvimento do toyotismo" (MEDEIROS, 2009, p.69).

As políticas neoliberais foram intensificadas no governo Fernando Henrique Cardoso, que tomou posse em 1995 e governou até 2003. Segundo Medeiros (2009), este governo foi marcado pelo processo de liberalização econômica e pelas privatizações das empresas estatais. A abertura comercial indiscriminada, a ausência de políticas industriais e agrícolas e os elevados juros introduziram um freio ao crescimento do conjunto da economia e uma clara desvantagem da produção doméstica diante da concorrência internacional. A reação das empresas, dada a menor competitividade frente aos concorrentes externos, foi imediata: aceleraram a terceirização de atividades, abandonaram linhas de produtos, fecharam unidades, racionalizaram a produção, importaram máquinas e equipamentos, buscaram parcerias, fusões ou transferência de controle acionário e reduziram custos, sobretudo da mão de obra. O governo, por sua vez, passou a propor intensa flexibilização das leis do trabalho, com o intuito de favorecer a desregulação e a redução dos custos empresariais (MATTOSO, 1999).

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência, em 2002, representava, em um certo sentido, a possibilidade de uma redefinição ou, até mesmo, uma ruptura com as políticas neoliberais (FILGUEIRA; DRUCK, 2007). No

centro da expectativa estava a possibilidade de superar a crise do desemprego e do mercado de trabalho no país, através de um novo modelo econômico no qual a implementação de políticas de emprego e renda teria lugar central em sua gestão. O governo Lula (2003 a 2010), contrariando a origem da história do PT, não pode realizar essa ruptura, tendo em vista a política de alianças com partidos de centro e esquerda, contrariando as principais lutas e reivindicações dos trabalhadores brasileiros (FILGUEIRA; DRUCK, 2007).

Após a conclusão dos dois mandatos do presidente Lula (2003 a 2010), o PT continua governando o país através da ascensão de Dilma Rousseff à presidência. O governo Dilma deu continuidade às orientações implantadas pelo governo anterior, dando ainda mais destaque aos programas voltados às transferências de renda. Nos anos 2000, particularmente a partir de 2004, a dinâmica da produção e do comércio globais colocou o Brasil em posição de destaque no cenário mundial, por conta de sua dotação de recursos naturais, como água, energia, terras agriculturáveis e base mineral (BELLUZZO, 2013). No entanto, esta posição de destaque é insuficiente no processo de adequação de políticas desenvolvimentistas, como o combate à pobreza. Reconheceu-se que, dificilmente, os avanços implementados seriam capazes de dar conta, por si mesmos, de todos os problemas estruturais e de mais longo prazo. Também se reconheceu que essas políticas de desenvolvimento precisariam ser constantemente aperfeiçoadas para dar conta das constantes alterações da conjuntura econômica nacional e internacional e dos novos desafios colocados (MATTOSO, 2013).

1.2 Cenário da educação profissional: reforma da educação profissional no Brasil, de 1990 até os dias atuais.

As décadas de 1980 e 1990 foram férteis em reformas educacionais na América Latina (CUNHA, 2000). Na década de 1990 foi realizada no Brasil uma reforma educacional sem precedentes que, conforme Cunha (2000, p.53), “ainda está em processo”. Com efeito, grande número de leis e decretos iniciaram mudanças em diferentes aspectos. Essas reformas abrangem o conjunto dos sistemas educacionais, frequentemente incluindo transformações na educação técnico-profissional, desde a aprendizagem de ofícios manuais, por meio de cursos

formadores, até a formação de quadros superiores. Dentre todas as reformas, a distinção obrigatória, na educação profissional, entre ensino médio e o ensino técnico é uma das mais polêmicas na estrutura da educação brasileira (CUNHA, 2000).

Estas reformas tinham como pressuposto a necessidade da formação de profissionais como exigência do desenvolvimento tecnológico, isto é, gerar mão de obra para o país que se encontrava em processo de expansão e inserção no mercado mundial. A distinção entre o ensino médio e o profissional levaria a uma divisão na formação dos jovens que poderiam optar pelo ensino profissionalizante, com objetivo de se inserir no mercado de trabalho ou optar pelo ensino médio e ingressar posteriormente na universidade. Como salienta Cunha (2000, p.55), "em nome, portanto, da otimização econômica dos recursos financeiros públicos, os cursos técnicos deveriam ser oferecidos apenas aos estudantes efetivamente interessados em trabalhar na sua especialidade".

Com as reformas educacionais nos anos de 1990, a luta em torno do significado do ensino profissional e médio brasileiro ganhou nova amplitude. As principais discussões deram-se no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que substituiria a Lei nº 5.692/71. A LDB de 1971 havia instituído a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, generalizando a profissionalização do ensino médio e contraindo o ensino médio propedêutico, isto é, a formação geral (BRASIL, 1971). Esta focalização no ensino para o mercado foi uma forma de solucionar a pressão por vagas nas universidades públicas, pressão esta exercida por setores que aspiravam ao ensino superior (ZIBAS, 2005). Com efeito, foi atribuída à profissionalização universal e compulsória de 2º grau a função de conter a demanda de candidatos para o ensino superior, de modo a encaminhá-los para um mercado de trabalho supostamente carente de profissionais habilitados, mercado esse que se supunha capaz de absorver esse contingente adicional de técnicos e auxiliares técnicos (CUNHA, 1973).

O papel assumido pelo Estado no Brasil na década de 1990 é explicitado pelo *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (1995), um marco importante para as alterações ocorridas a partir da segunda metade da década de 1990. Esse documento foi elaborado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso como

resultado da necessidade de um consenso entre as organizações internacionais e os governos.

A Reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

Observa-se que o Estado assume uma posição cada vez mais desvinculada das responsabilidades sociais como a educação e se aproxima cada vez mais do pensamento neoliberal, que se caracteriza, entre outros, pelo caráter de mínima intervenção do Estado e privatização.

Ocorrendo neste mesmo período, observa-se que a elaboração da nova LDB ocorre em momento de forte influência de organismos internacionais na educação latino-americana e ao mesmo tempo de grandes mudanças nas relações de trabalho no âmbito internacional. Conforme discute Zibas:

A queda do socialismo real e o conseqüente fortalecimento da hegemonia norte-americana trouxeram a consolidação da influência de organismos internacionais na construção das políticas nas mais diversas regiões do mundo. Com respeito à América Latina, multiplicaram-se os documentos das agências multilaterais, principalmente aqueles elaborados pela CEPAL e pelo Banco Mundial, os quais, com algumas diferenças de abordagem ou ênfase, com análises mais focais ou mais amplas, faziam críticas contundentes ao papel tradicional do Estado na educação latino-americana e propunham mudanças importantes nessa área (ZIBAS, 2005, p. 1070).

O primeiro projeto da nova LDB, inspirado na Constituição de 1988 e construído de forma democrática, incorporando as principais reivindicações dos educadores progressistas, acabou sendo atropelado por outra formulação, elaborada nas esferas oficiais e que se aproximava das recomendações das agências internacionais. A lei aprovada abandonou a principal característica do primeiro projeto no que dizia respeito ao ensino médio, pois não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador do currículo.

A nova LDB, embora indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambigüidades para permitir que a legislação complementar instituisse novamente estruturas paralelas de ensino. Ou seja, deixou espaço para que o decreto do governo federal nº 2.208, de 1997, determinasse que a formação técnica, organizada em módulo, fosse oferecida separadamente do ensino médio regular (ZIBAS, 2005, p. 1072).

Autores como Carvalho (2012) assinalam a aproximação de ideias contidas na nova LDB com a agenda neoliberal. Assim, a Lei nº 9.394/96 pode ser considerada minimalista, pois permitiu uma nova onda de reformas quanto à

educação profissional, deixando lacunas para que a legislação complementar influenciasse fortemente as diretrizes para a educação profissional, de acordo com os interesses do capital e na perspectiva do Estado-mínimo (CARVALHO, 2012).

Neste sentido, o Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997, definiu o ensino técnico como sendo independente do ensino médio e instituiu um sistema de ensino profissional, com três níveis básicos: o básico (abrangendo a aprendizagem e os cursos rápidos para adultos), o técnico e o tecnológico, este já em nível superior. Estes três níveis não constituem progressão obrigatória, pois o acesso a qualquer um deles independe da realização do antecedente (CUNHA, 2000). A aprovação deste decreto introduziu a possibilidade de se cursar o ensino técnico de forma concomitante ao ensino médio ou sequencial a este. Com a independência, também chamada de desvinculação, entre o ensino médio e o ensino técnico supunha-se resolver a questão do acesso ao ensino superior, pois o ensino técnico somente poderia ser procurado pelos jovens que tivessem efetivo interesse na profissionalização para emprego imediato (CUNHA, 2000). As escolas que ofertavam o ensino técnico foram induzidas a implantar o ensino por módulos, baseado em competências, como orientação do Decreto nº 2.208/97, e definição por parte das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, aprovadas pela Resolução nº 04/99. Ainda que nas Diretrizes houvesse destaques referentes às bases científicas e tecnológicas, a desvinculação do ensino médio não deixou outra opção às escolas senão conferir, aos cursos técnicos, a finalidade de preparar para o trabalho de forma restrita (RAMOS, 2011).

A ênfase dada à educação profissional durante o governo FHC continuou no governo seguinte. Em 2004, no início do Governo Lula, a reconstrução da política pública para a educação profissional é indicada no documento publicado pela SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), chamado '*Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*' (BRASIL, 2004b), constando a necessidade da criação de mecanismos de controle destas políticas e da definição de competências e responsabilidades dos entes federativos para a educação profissional.

A aprovação do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004a) é uma destas ações de reforma da educação profissional, pois revoga o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997) e define novas orientações, sendo a

principal a proposta de articulação entre a educação profissional aos saberes voltados para a formação geral no ensino médio por meio de integração curricular. Buscava-se restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica.

No entanto, esta mudança de legislação não foi refletida na prática, conforme discutem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Segundo estes autores, após a edição do novo decreto, são mantidas as mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, o que dá continuidade à política curricular do governo anterior, ainda marcada pela ênfase do individualismo e pela formação de competências voltadas para a empregabilidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio só foram aprovadas em 20 de setembro de 2012, através da Resolução nº 6 da CNE/CEB (BRASIL, 2012), na tentativa de incorporar a perspectiva do "desenvolvimento para a vida social", além da vida profissional (BRASIL, 2012a, p.2).

No Plano Plurianual – PPA (BRASIL, 2011f, p.29) do atual governo da presidente Dilma Rousseff, denominado Plano Mais Brasil, pode-se perceber a ênfase dada à educação profissional e tecnológica, sendo esta política de expansão tratada como uma continuidade das ações do governo Lula. Neste documento, salienta-se a importância destas políticas que “vêm contribuindo para a ampliação da escolaridade e formação dos jovens às quais se integrarão outras, no governo da Presidenta Dilma, como o PRONATEC (Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e o Plano Brasil Sem Miséria” (BRASIL, 2011e, p.01). A busca pela expansão da educação profissional está em consonância com o ideário neoliberal, observa-se este fato quando no PPA é explicitada a necessidade da formação de trabalhadores com o objetivo evidente de atender as demandas do mercado:

Outro aspecto fundamental e que constitui condição para a convergência de condições econômicas e sociais entre as regiões, acompanhada da tendência à interiorização, é a educação, determinante para a inclusão social, a efetivação de direitos, a inovação, as atividades econômicas intensivas em conhecimento e a formação de mão de obra nos vários níveis (BRASIL, 2011f, p.61).

Procurando compreender o que motiva a busca da ampliação da escolaridade pelo governo, visando à formação de mão de obra, como destacada acima no Plano Mais Brasil, pode-se remeter aos esclarecimentos de Lúcia Bruno, quando esta discute a questão da universalização e da massificação da educação.

A universalização da educação diz respeito à expansão do acesso à educação escolar da quase totalidade das novas gerações de trabalhadores, ela pode ter resultado do interesse dos capitalistas em explorar uma força de trabalho capaz de realizar atividades mais complexas e produtivas (BRUNO, 2011, p.551).

Já a massificação, como discute a autora, diz respeito "à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho" podendo ser em relação aos conhecimentos por ele requeridos ou até mesmo em relação à "imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos" (BRUNO, 2011, p. 551). A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino (BRUNO, 2011). Conforme esta análise percebe-se que a escolarização citada no PPA, que buscaria a "efetivação de direitos", não procura realmente a libertação do indivíduo ou a conquista dos seus direitos através da educação, mas vem atender intrinsecamente aos interesses do capital no que se refere a aumentar a exploração da força de trabalho reduzindo os processos formativos as exigências do capital.

Ainda no ínterim da reforma da educação profissional, no governo Lula, houve também a expansão da rede federal de educação tecnológica, que se institucionalizou por meio da criação, em 2008, dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Criados pela Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) têm por finalidade e característica promover educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades com vistas à qualificação profissional. Além disso, a lei de criação dos IFs apresenta como finalidade a realização de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, bem como a certificação de competências profissionais e o desenvolvimento de atividades de extensão em articulação com o mundo do trabalho e segmentos sociais (BRASIL, 2008a, p.06).

De acordo com sua lei de criação, o papel dos IFs está diretamente ligado ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, sendo que as atividades de extensão promovidas e incentivadas nos IFs podem abrir caminhos de acesso dos diversos públicos às ofertas educativas e oportunidades de formação continuada (SILVA et al., 2009), o que qualifica estas instituições a executoras e gestoras de políticas públicas sociais.

Para este trabalho, será analisada, especificamente, uma política pública voltada para as mulheres, o PMM. Este programa é executado pelos Institutos Federais desde 2011, se enquadrando na política para a educação profissional implantada neste governo. No ano de 2014, o PMM foi incorporado ao PRONATEC, ficando sujeito a algumas de suas características de execução, estes aspectos serão analisados no item 2.4.

1.3 Condicionantes da educação profissional

Pretende-se apontar aqui os principais condicionantes na realização das políticas de educação profissional, dentro do ideário neoliberal. Como visto anteriormente, as políticas voltadas para a educação profissional objetivam a inserção no mercado de trabalho e no consumo, bem como ao incremento da produtividade em setores considerados estratégicos para o crescimento econômico.

Como discute Bruno (2011, p.552),

(...) a globalização da economia levou à transnacionalização não só dos processos econômicos, mas das estruturas de poder do capitalismo. Isso fez com que a reprodução da classe trabalhadora passasse a ser pensada também neste nível, isto é, supranacionalmente. Um exemplo disso foi a Conferência Mundial Sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, enfatizando a necessidade de expandir o acesso à educação para as populações pobres, a importância conferida ao papel da mulher na reprodução da força de trabalho nas regiões mais pauperizadas do mundo, a urgência em direcionar os processos educativos diretamente para o trabalho.

A esse respeito Rummert, Algebaile e Ventura (2013) abordam que o capital-imperialismo age numa perspectiva global e com referências culturais supranacionais, atuando sob uma perspectiva de totalidade na vida social.

Neste cenário, as formas de intervenção nas políticas, conteúdos e métodos da educação formal se viabilizam com um alcance nunca antes atingido, do mesmo modo que se intensificam e se multiplicam as relações pedagógicas que dão contornos e conteúdos particulares a todas as facetas da formação humana (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p.719).

Essa permanente expansão e consolidação do capital-imperialismo exige a internacionalização das políticas públicas, das normas e regras necessárias para fazer funcionar o processo de produção e de consumo integradas às necessidades do sistema produtivo total que ele engendra. Nesse contexto, emergem programas direcionados à formação da criança, adolescente, jovens e adultos identificados como pobres. Tais programas de formação profissional orientam-se pela lógica da fragmentação do mundo trabalho e da hierarquização a que a força de trabalho está submetida e, por essa razão, as autoras indicam que a oferta desses programas ocorre de forma desigual, pulverizada, irregular e multifacetada (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013).

A abertura dos mercados e o fim das políticas nacionais protecionistas têm levado muitos países latino-americanos a reformarem suas políticas educacionais com vistas a aumentar a produtividade dos trabalhadores a fim de enfrentar a competição internacional em condições menos desvantajosas (CUNHA, 2000). Por vezes, se entende que este aumento da produtividade dos trabalhadores se daria por meio da educação, sendo a educação técnico-profissional entendida como um elemento estratégico de mudança da estrutura educacional.

1.3.1 Influência dos Organismos Internacionais na educação profissional brasileira

A reforma na legislação educacional brasileira, iniciada na década de 1990, insere-se no contexto da reestruturação produtiva para a inserção em um mundo globalizado. Assim, nesse período, surgiram propostas, por meio de documentos das agências internacionais, onde destaca-se o BM, que orienta estas reformas educacionais, em busca de inserir a agenda neoliberal nos países em desenvolvimento.

Os projetos de financiamento de educação apresentados pelas agências financeiras abrem caminho para que suas recomendações sejam diretamente incorporadas às políticas educacionais nacionais. Conforme Cunha (2000) isso se dá de dois modos:

Mediante a atuação direta e presencial de assessores destes bancos ou mediante a atuação de especialistas nacionais formados segundo as orientações assumidas pelas instituições financeiras – um caso peculiar de afinidades eletivas (CUNHA, 2000, p. 50).

O principal organismo financeiro multilateral responsável pelo estabelecimento de estratégias e diretrizes no setor educacional é o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, ou Banco Mundial (BM) (DEBREY, 2003).

Criado em 1944, com o objetivo de apoiar a reconstrução e o desenvolvimento dos países no pós-guerra, o atual BM tem como objetivo "a redução da pobreza através de uma globalização inclusiva e sustentável" (BANCO MUNDIAL, 2014). Conforme consta em sua página eletrônica, <http://www.worldbank.org>, o Grupo Banco Mundial estabeleceu duas metas para o mundo alcançar até 2030:

- Acabar com a extrema pobreza, diminuindo a porcentagem de pessoas que vivem com menos de US \$ 1,25 por dia para não mais de 3%;
- Promover a prosperidade compartilhada, promovendo um crescimento da renda de 40% para todos os países (BANCO MUNDIAL, 2014).

A preocupação que esta agência possui em relação à pobreza existe há várias décadas. Conforme aponta Fonseca (1998, p.41), o então presidente do BM, Robert McNamara, no ano de 1972, explicitou esta preocupação claramente em reunião com os governadores do Banco quando disse:

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político (McNamara, apud Fonseca, 1998, p.41).

Desta forma, estratégias de alívio à pobreza são fortalecidas em decorrência das políticas defendidas pelas agências de financiamento e são incorporadas nas agendas dos governos dos países em desenvolvimento. Como aponta Ramon de Oliveira (2006), o direcionamento da atenção do BM para a área social surgiu na incompatibilidade entre o crescimento econômico e a satisfação das necessidades básicas da população. Não que esta inserção da problemática social tenha caracterizado uma mudança no pensamento desta instituição, mas este fato apenas expressa a necessidade sentida de ampliar seu raio de ação de forma a garantir que o processo de reprodução do capital pudesse ser efetivado (OLIVEIRA, R. 2006).

Conforme a análise de Fonseca (1998, p. 50), a partir dos anos de 1970 fica evidente uma mudança de orientação do Banco: a relação causal educação/crescimento/igualdade dá lugar ao enfoque mais "realista" de educação para a pobreza. Este enfoque se dá no contexto da segmentação do mercado de trabalho e pela diretriz de barateamento dos custos da educação para o setor público. A educação voltada para o trabalho retoma a linha redutora de "formação de hábitos e atitudes" para a produtividade,

(...) em razão dos seus vínculos com o trabalho, a educação levanta questões sobre a formação de hábitos e atitudes favoráveis à produtividade do trabalhador. O meio profissional com suas relações sociais e suas exigências – relações de subordinação e existência de uma hierarquia, relações entre mão de obra e direção, obrigação de respeitar os horários de trabalho e, simplesmente, a fadiga física e intelectual – pode ser muito diferente do ambiente escolar (BANCO MUNDIAL, 1980, p.46).

Como se pode observar, o BM assume a educação como solução para amenizar a pobreza, sendo esta uma responsabilidade da comunidade, da família e do Estado. A importância atribuída à produtividade dos pobres foi determinante para que o Banco incluísse a educação, a saúde e o desenvolvimento rural no quadro de seus créditos. Este fato também é apontado por Ramon de Oliveira (2006) quando o autor comenta que a preocupação do BM com a educação está intimamente vinculada à modificação no quadro de pobreza nos países da América Latina.

Psacharopoulos (1997), economista do BM, deixa evidente este fato em seus discursos quando defende que:

O maior investimento em educação enquanto recurso capaz de corrigir o problema econômico imediato de uma parcela da população e, ao mesmo tempo, estabelecer o controle da natalidade, o que seria eficaz na diminuição do número de doentes e potencializador do aumento da produtividade.

Neste sentido, o documento de política sobre Educação Técnica e Formação Profissional do BM (BIRD, 1992) contém um item destinado à "separação da educação e da capacitação". Para o BM, a educação e a capacitação demandam posicionamentos diferentes das instituições e dos administradores, embora sejam essenciais para a produtividade, elas seriam difíceis de administrar eficazmente dentro dos mesmos formatos institucionais. A clara separação entre a educação e a capacitação traria vantagens para ambas, já que permitiria aos educadores e aos instrutores concentrarem-se em suas missões próprias (CUNHA, 2000).

A preocupação do BM em relação à educação profissional justifica-se, dentre outros fatores, pela necessidade das economias em desenvolvimento atingirem um maior nível de competitividade internacional, sendo para isso necessário disporem de mão de obra qualificada e flexível, capaz de se adequar às alterações do mundo do trabalho (OLIVEIRA, R. 2006).

Para o capital, a qualificação é valor de uso, pois é ele quem irá explorá-la, como discute Bruno (2011, p. 558)

No capitalismo o real consumidor da qualificação da força de trabalho é o capital, já que para o trabalhador ela é mercadoria alienável, valor de troca. Daí ser do interesse do capitalista controlar os processos formativos, que devem produzir capacidade de trabalho dentro de certos padrões exigidos pela organização do trabalho e pela tecnologia utilizada, o que envolve conhecimento e disciplina. Caso a produtividade dos processos escolares seja baixa, o valor da força de trabalho será crescente a cada geração, o que incidirá de forma negativa no montante mais-valia produzida pelas novas gerações.

Assim sendo, na perspectiva do capital, ser qualificado é possuir algum tipo de capacidade de trabalho passível de ser utilizada na produção de valor, de mais-valia (BRUNO, 2011).

No sentido do controle do capital, prossegue Ramon de Oliveira (2006, p. 84) argumentando que os programas de educação profissional, por serem programas custosos ao Estado, possuem a recomendação do BM para que tenham a menor duração possível, que permita ao estudante uma nova colocação no mercado de trabalho. A formação específica, com longa duração, só deve ser desenvolvida em atividades com grau de cientificidade maior ou em áreas geográficas nas quais se tenha certeza de que os formandos serão utilizados pela indústria. Esta orientação é cumprida no Guia Pronatec de cursos FIC, disponível na página do PRONATEC* onde são relacionados 644 opções de cursos, com carga horária que variam de 160 a 400 horas.

Conforme orientação do BM é importante garantir uma formação em atividades que estejam, no imediato, sendo requisitadas pelo mercado (WORLD BANK, 1991), pois não se vê sentido na formação de um grande número de trabalhadores sem considerar a necessidade do mercado. A lei de criação dos IFs corrobora com esta orientação quando em seu Artigo 6º, inciso II, diz que uma das finalidades e características dos IFs é "desenvolver a educação profissional e

* www.pronatec.mec.gov.br/fic/

tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais" (BRASIL, 2008a, p.5). Em todo o documento é explícita a ênfase da educação profissional em relação às demandas econômicas regionais.

Neste sentido discute Bruno (2011, p.560)

A reorganização do trabalho escolar que hoje se observa em todo o mundo, indica a premência dessa organização tendo em vista reduzir o tempo de trabalho necessário para a formação das novas gerações de trabalhadores em qualquer nível de escolaridade e complexidade.

A autora continua expondo que, do ponto de vista do capital, seria um desperdício formar a totalidade das novas gerações em um mesmo grau de complexidade. Com a dinâmica do mercado de trabalho formal, muitos jovens jamais serão inseridos nele, mas "eles irão para o exército de reserva ou executarão trabalhos simples", tais como vistos nos cursos de qualificação profissional ofertados, "que não exigem o mesmo grau de complexidade dos trabalhos voltados para a produção de inovação e para a produção de mercadorias com alto valor agregado" (BRUNO, 2011, p. 559).

Além do Banco Mundial, a CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – também tem sido responsável pelo financiamento e recomendações das políticas sociais na América Latina. Conforme discute Ramon de Oliveira (2006), a CEPAL tem despontado, na década de 2000, como "uma das principais fontes das ideias direcionadoras" das políticas educacionais para o continente latino-americano. Sua importância decorre do papel que ela passou a atribuir as políticas de educação, considerando o processo educativo um dos principais responsáveis pela elevação do patamar de competitividade internacional dos países dessa região. Ainda conforme o autor, ao preocupar-se em articular cidadania e competitividade, a CEPAL termina por projetar uma estrutura educacional muito próxima a do setor produtivo (OLIVEIRA, 2006), o que causa um reducionismo da área pedagógica, ou seja, a reforma proposta para a educação atende prioritariamente os interesses imediatos do capital. No entanto, as orientações produzidas pela CEPAL para a área educacional não são novidade para os países sob sua orientação, pois seguem basicamente os mesmos princípios adotados pelo BM.

1.3.2 Políticas destinadas às populações vulneráveis: ênfase nas políticas desenvolvidas para as mulheres

Draibe (1993, p. 97) define que a reestruturação dos programas sociais preconizada pelo neoliberalismo se dá através da descentralização, privatização e focalização destes programas. Segundo a autora, a descentralização é concebida como “um modo de aumentar a eficiência e eficácia do gasto; argumenta-se que com a descentralização aumentam as possibilidades de interação em nível local”; a “focalização significa o direcionamento do gasto social a programas e a públicos-alvo específicos, seletivamente escolhidos pela maior necessidade e urgência” e a privatização é entendida como “deslocar a produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo” (DRAIBE, 1993, p.97).

Desde o final dos anos de 1970, diversas mobilizações têm acontecido em torno da questão de gênero em todo o mundo. Em 1979, foi adotada pela Assembleia Geral da ONU a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW). Os documentos gerados por esta convenção são descritos como uma declaração internacional dos direitos das mulheres. Conforme consta no site da ONU (ONU, 2013), os 30 artigos da convenção definem a discriminação contra as mulheres e estabelece uma agenda para ação nacional para por fim à discriminação. Os Estados participantes comprometem-se a realizar uma série de medidas ao combate da discriminação e da igualdade de gênero. Os países que aderiram à convenção são legalmente obrigados a colocar suas disposições em prática e a apresentar relatórios sobre as medidas que tomaram para cumprir as obrigações do tratado. Os relatórios são apresentados em convenções posteriores e as ações realizadas para cada artigo da carta da convenção são descritas no relatório.

O governo brasileiro tem trabalhado com o intuito de implantar uma série de políticas voltadas para as mulheres, tendo assim, portanto, procurado cumprir os pressupostos da CEDAW. No início do governo Lula (2003 a 2010), no ano de 2003, o então presidente criou a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) através da Lei nº 10.683 de 28 de maio de 2003 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. No entanto, a competência desta Secretaria foi definida somente em 2010, através da Lei nº 12.314, que altera a Lei anterior. Podemos supor com isso que a criação da SPM

venha principalmente para cumprir a exigência da CEDAW, não estando organizada adequadamente para iniciar suas atividades, indicando um descaso do governo com a prática das ações desta secretaria. As competências desta secretaria são:

Art. 22. À Secretaria de Políticas para as Mulheres compete assessorar direta e imediatamente o Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas para as mulheres, bem como elaborar e implementar campanhas educativas e antidiscriminatórias de caráter nacional, elaborar o planejamento de gênero que contribua na ação do governo federal e demais esferas de governo, com vistas na promoção da igualdade, articular, promover e executar programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação de políticas para as mulheres, promover o acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem ao cumprimento dos acordos, convenções e planos de ação assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à igualdade entre mulheres e homens e de combate à discriminação, tendo como estrutura básica o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, o Gabinete, a Secretaria-Executiva e até 3 (três) Secretarias (BRASIL, 2010b).

Através do Decreto nº 8.030, de 20 de junho de 2013, já no governo Dilma, foram definidas as secretarias que compunham a SPM, sendo elas, a Secretaria de Políticas do Trabalho e Autonomia Econômica das Mulheres; Secretaria de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (SEV); e Secretaria de Articulação Institucional e Ações Temáticas. Além das Secretarias, fazem parte da SPM o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, que antes era vinculado ao Ministério da Justiça e, em 2003, passou a integrar a estrutura da SPM. Todas estas instâncias são responsáveis por formular e coordenar políticas voltadas às mulheres conforme o planejamento governamental, atuando também no plano internacional, atuando em diferentes foros de importantes organismos, tais como a ONU, Organização dos Estados Americanos (OEA) e MERCOSUL.

Diversos programas e ações são desenvolvidos pelos órgãos específicos da SPM em todo território nacional. As principais ações constam na página eletrônica da secretaria¹, dentre elas destaca-se o Programa Pró-equidade de Gênero e Raça, a Lei nº 11.340 publicada em 07 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), o programa denominado Mulher: Viver sem Violência e a Campanha Mais Mulheres no Poder, lançada em 2008.

Um dos documentos norteadores das políticas públicas para as mulheres é o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), que está em sua segunda

¹ www.spm.gov.br

versão. O primeiro plano foi publicado em 2004 e o segundo entrou em vigor a partir de 2008. A elaboração do I PNPM teve início com a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (CNPM) convocada pelo Presidente da República e realizada em julho de 2004. A SPM e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) coordenaram a Conferência e dela participaram representantes dos poderes executivos estaduais e municipais, diversos ministérios e secretarias especiais, além de organizações de mulheres de todos os estados que participaram de plenárias municipais e regionais (BRASIL, 2004c5). O objetivo é que o PNPM seja adotado pelos governos federal, estaduais e municipais, bem como pelos movimentos sociais, como um instrumento de trabalho. Dessa forma, no executivo federal, as políticas públicas passam a ser orientadas pelo Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), desdobradas pelos organismos governamentais de políticas para as mulheres – estaduais e municipais (BRASIL, 2004c).

A II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres surgiu do compilamento de conferências municipais e estaduais, nas quais, conforme o II PNPM, houve a participação de cerca de 200 mil mulheres de todo país. A partir da Conferência, diversos órgãos da administração pública federal e representantes de mecanismos governamentais estaduais e municipais elaboraram o II PNPM, vigente a partir de sua publicação no ano de 2008 (BRASIL, 2008c). Este plano possui 94 metas e 388 ações distribuídas entre órgãos responsáveis e seus possíveis parceiros. Observa-se grande mobilização de mecanismos governamentais e da sociedade na discussão e elaboração dos PNPM bem como indicativos que as orientações contidas neste documento devam servir como base de trabalho para os movimentos sociais e ações do governo, com o intuito de expandir as ações voltadas as mulheres.

Assim como no governo anterior, a exemplo do que vimos com o PNPM, no governo Dilma (2011 a 2013) também se pode observar a influência das orientações internacionais para a educação e o trabalho em planos governamentais, como a publicação do Plano Brasil Sem Miséria, instituído pelo Decreto nº 7.492 de 02 de junho de 2011. Este plano tem por objetivos elevar a renda *per capita* da população em situação de extrema pobreza; ampliar o acesso a serviços públicos e propiciar o acesso da população em situação de extrema pobreza a oportunidades de ocupação e renda, por meio de ações de inclusão produtiva (BRASIL, 2011e). Este plano

originou várias ações a nível federal como o programa Brasil Carinhoso, e reuniu, sobre o mesmo decreto, programas já existentes e de grande importância governamental, como o Bolsa-Família (BRASIL, 2012b). No campo educacional, a inclusão produtiva, descrita no Plano Brasil Sem Miséria, dá-se por meio de programas específicos como o PMM.

Corroborando com a agenda neoliberal, especificamente com os indicativos para as políticas para as mulheres, no ano 2000, a Organização das Nações Unidas promulgou a Declaração do Milênio. Entre as metas estabelecidas estão a erradicação da extrema pobreza e da fome, promoção da igualdade entre os sexos, autonomia das mulheres e garantia da sustentabilidade ambiental. No Brasil as mulheres estudam mais que os homens, mas ainda têm menos chances de emprego, recebem menos que eles trabalhando nas mesmas funções e ocupam os piores postos (PNUD, 2012).

Ainda considerando as influências internacionais nas políticas para as mulheres, a Assembleia Geral da ONU – Organização das Nações Unidas – votou, em 2010, por unanimidade a criação de um órgão único da ONU encarregado de acelerar os processos para alcançar a igualdade de gênero e fortalecer a autonomia das mulheres, uma entidade para a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres, chamada ONU Mulheres. Segundo consta no site da ONU (ONU, 2013)

A ONU Mulheres trabalha com as premissas fundamentais de que as mulheres e meninas ao redor do mundo têm o direito a uma vida livre de discriminação, violência e pobreza, e de que a igualdade de gênero é um requisito central para se alcançar o desenvolvimento.

Percebe-se que a questão de gênero está presente na agenda neoliberal, como observado pelos documentos da ONU através da CEDAW e da ONU Mulheres e do PNUD. O Brasil busca cumprir estes preceitos preconizados pelo BM, sendo que a própria agência elogia o Brasil quanto à aplicação destas políticas, como se pode compreender pelos trechos extraídos do documento *Estratégia de Parceria de País para a República Federativa do Brasil*, um relatório do BM onde constam dados das principais ações políticas e econômicas do país:

A nova administração da Presidente Dilma Rousseff está colocando grande ênfase na redução da vulnerabilidade das mulheres e na promoção da igualdade de gênero como um mecanismo para o crescimento econômico sustentável. A Secretaria de Políticas para as Mulheres é um importante parceiro para as iniciativas do Banco Mundial na área de trabalhos sobre gênero (Banco Mundial, 2011, p. 78).

O aumento do número de intervenções voltadas para o gênero, atividades concretas direcionadas para promover a igualdade de gênero ou a inclusão

de indicadores específicos do gênero continuarão a fortalecer o papel do Banco Mundial em ajudar o Brasil a resolver as disparidades e desigualdades de gênero que constituem barreiras para o desenvolvimento e a inclusão das mulheres (Banco Mundial, 2011, p. 79).

Os programas e ações voltados para as mulheres, em especial no que concerne a educação, são formas compensatórias para aliviar as possíveis tensões no setor social e inseri-las no mercado consumidor. Fonseca (1998) traz uma série de considerações sobre a influência do BM no setor educacional brasileiro, no período da década de 1990. Conforme análise desta pesquisadora, em documentos do próprio BM, os empréstimos aos países de baixa renda privilegiam, primeiramente, os programas de baixo custo para o ensino fundamental, a fim de prover instrução básica para crianças e mulheres. No entendimento do BM, o nível básico de ensino contribuiria para maior aceitação, por parte das mulheres, aos programas de controle da natalidade, bem como seriam um estímulo a intensificação de sua participação na vida produtiva. Segundo a agência, a contenção demográfica seria necessária para a preservação dos recursos naturais e para a melhoria da saúde feminina e da situação econômica familiar, visto que o aumento da taxa demográfica incrementaria a pobreza (FONSECA, 1998). Pode-se observar que estes temas estão presentes em políticas públicas para as mulheres até os dias de hoje, a exemplo do que ocorre no PMM, disciplinas como noções de saúde da mulher, relações humanas e educação ambiental fazem parte do conteúdo básico do programa, em preparação para a profissionalização.

Conforme Fonseca (1998), "além do agravamento da situação de pobreza, afirmava-se que a demanda crescente por benefícios da industrialização induziria a interferência contínua sobre a natureza". Surge então a necessidade da inserção de sustentabilidade nas políticas do BM e um argumento para impor condições, aos países menos avançados, no que se refere à delimitação dos padrões de desenvolvimento (FONSECA, 1998).

Segundo o BM, os acontecimentos ocorridos nos anos de 1980 e 1990, com o fracasso do planejamento central, demonstraram a impossibilidade de os governos resolverem, sozinhos, os problemas nas áreas de saúde, educação, nutrição e outros de ordem social. Essa impotência governamental não implica dizer que o Estado deixe de ser fundamental no processo de desenvolvimento econômico e no combate à pobreza, entretanto torna-se claro que ele deve apenas atuar como

"agente catalisador e impulsionador deste processo" (BANCO MUNDIAL, 1997, p.30). Sendo assim, e considerando como basilar a diminuição da participação do Estado, o BM reserva apenas aos setores mais vulneráveis o direito de serem assistidos pelo Estado (PSACHOROPOULOS, 1990).

Segundo Draibe (1993), há, em primeiro lugar, razões de ordem econômica que propõem a eliminação da pobreza. Essa estratégia parte do reconhecimento que o não acesso de amplas camadas da população a bens e serviços básicos agravou-se, constituindo hoje entrave à modernização das economias. A eliminação da pobreza constitui também condição de estabilidade política, visto que os desequilíbrios sociais causam descontentamento da população que pode levantar-se contra o Estado.

A questão do controle social também é defendida por Bruno (2011) quando diz que:

a formação de amplos segmentos da classe trabalhadora parece reduzir-se, atualmente, à mera tentativa de impor trabalho aos alunos, tendo em vista assegurar o controle social sobre essas jovens populações potencialmente explosivas do ponto de vista social. Quando se diz que a escola não ensina, ou ensina muito pouco para essas populações, talvez tenhamos de reconhecer que nem toda escola no capitalismo contemporâneo existe primordialmente para ensinar, existe antes para disciplina e controlar comportamentos. A educação deixou de ser um privilégio dos filhos das famílias capitalistas, gestores e profissionais liberais, para constituir-se um processo geral de produção de capacidade de trabalho e controle social (BRUNO, 2011, p.558).

Conforme Dalila de Oliveira (2005), ao mesmo tempo em que se afirma como uma política social de caráter universal, as políticas para a educação têm sido orientadas também pela lógica da focalização. Esta orientação tem conduzido a política educacional a se concentrar em medidas que asseguram o acesso e permanência de grupos mais vulneráveis socialmente à escola, com o intuito de controlar possíveis comportamentos explosivos e prejudiciais à sociedade.

A criação de programas que se destinam as mulheres é destaque nos governos Lula e Dilma, como se pode observar pela criação da SPM e de programas específicos, a exemplo do PMM, que vem de encontro a lógica da focalização concebida dentro das orientações neoliberais. Embora estes programas possuam em seu discurso a melhoria das condições de vida das mulheres, ou seu empoderamento, buscam na verdade realizar certo controle social da população pobre com o intuito de amenizar possíveis tensões e manter a governabilidade, ou

ainda de reduzir a pobreza por meio da inserção precária das mulheres no mercado de trabalho e ainda conscientizá-las para o controle da natalidade, visto que o aumento da taxa demográfica incrementaria a pobreza.

Como observado neste capítulo a educação profissional brasileira passou por reformas a fim de atender as determinações das agencias internacionais, e nos governos mais recentes vem se modelando de acordo com estas indicações. As alterações nas políticas de educação profissional influenciam as atuais políticas de qualificação a exemplo da criação de programas voltados a segmentos específicos da sociedade, como é o caso do PMM, voltado as mulheres em situação de vulnerabilidade social.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO PMM COMO POLÍTICA PÚBLICA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo objetiva apresentar o surgimento do PMM como política pública de qualificação profissional destinado às mulheres brasileiras identificadas em situação de vulnerabilidade social. Em um primeiro momento é analisado o PMM dentro da política de educação profissional e suas particularidades dentro do projeto intitulado "Pelas Mãos das Mulheres" do Câmpus Umuarama, pontuando características que incluem o PMM nas políticas neoliberais.

Considera-se, ainda, o principal documento norteador da formação das mulheres, o Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito, descrevendo a metodologia educacional do programa e os instrumentos utilizados para a formação das alunas, indicando o alcance e o limite desta experiência educativa. Em seguida, procurou-se identificar alguns motivos da incorporação do PMM ao PRONATEC e apontar as consequências que esta vinculação causou no programa voltado às mulheres.

2.1 Surgimento do PMM como política pública de qualificação: PMM no IFPR Câmpus Umuarama.

Criados pela Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) têm por finalidade e característica promover educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades. Além disso, a lei de criação apresenta como finalidade a realização de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, bem como a certificação de competências profissionais e o desenvolvimento de atividades de extensão em articulação com o mundo do trabalho e segmentos sociais (BRASIL, 2008a), tal como mencionado no capítulo anterior.

O IFPR (Instituto Federal do Paraná) teve origem na Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (UFPR), quando no ano de 2008 o Conselho Universitário da UFPR autorizou a implantação do IFPR utilizando a estrutura já existente da Escola Técnica (IFPR, 2014). Com a sanção da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, o então presidente Luis Inácio Lula da Silva cria os 38 IFs em todo o país, incluindo o IFPR. Por sua lei de criação, cada IF é organizado em estrutura multicâmpus, com unidades administrativas localizadas em cidades do

respectivo estado, sendo que todos os câmpus estão subordinados à reitoria, que no IFPR tem sede em Curitiba. O primeiro câmpus do IFPR, com início das atividades em 2008, foi o câmpus Curitiba, seguido pelos câmpus de Paranaguá, Londrina e Foz do Iguaçu (IFPR, 2011). O Câmpus Umuarama iniciou suas atividades em 17 de março de 2010, sendo que as aulas de três cursos técnicos começaram em maio de 2010. No ano de 2015, são 20 câmpus ativos, alguns dos quais possuem Câmpus Avançados - unidades de ensino subordinadas a um dos 20 câmpus sede. Nota-se uma franca expansão das unidades do IFPR espalhadas pelo estado, fato que vem de acordo com a política de expansão da educação profissional nos últimos governos, como abordado no Capítulo 1.

Uma das finalidades e características dos IFs é orientar sua oferta formativa em benefício dos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2008a), assim a definição dos cursos ofertados devem se pautar no mapeamento das potencialidades da região. Dessa forma, o papel dos IFs está vinculado ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, sendo que as atividades de extensão promovidas e incentivadas nos IFs devem abrir caminhos de acesso dos diversos públicos às ofertas educativas e oportunidades de formação continuada, o que qualifica estas instituições a executoras e gestoras de políticas públicas sociais do governo federal.

Uma das políticas públicas do governo federal executada pelos IFs é o PMM, ação destinada exclusivamente às mulheres consideradas em situação de vulnerabilidade social. Inicialmente, no Brasil, o PMM foi lançado como projeto piloto nas regiões Norte e Nordeste. As atividades iniciaram-se em 2005 e o resultado levou o Canadá, através da CIDA (Canadian International Development Agency) e da Associação dos Colleges Comunitários Canadenses, em parceria com a SETEC e Agência Brasileira de Cooperação (ABC/MPE), a construir um projeto para ampliar a ação para outros estados, a partir de 2007. O desenvolvimento do PMM deve ser vinculado ao contexto socioeconômico regional em que vivem as mulheres, a exemplo do papel dos IFs, o que auxilia estas instituições a cumprir uma de suas diretrizes de criação já na execução desta política para as mulheres. O programa também possui esta vocação regional, entretanto na execução desta dimensão há um rol de propostas formativas pré-determinadas nos documentos que são levadas em consideração.

Em 21 de julho de 2011, por meio da Portaria nº 1015 (BRASIL, 2011c), o PMM é instituído como Programa Nacional, constituindo uma das ações do Plano Brasil Sem Miséria. De acordo com seu documento de criação, este plano tem como finalidade superar a situação de extrema pobreza da população em todo o território nacional, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações. O Plano Brasil Sem Miséria é dividido em eixos de atuação, sendo eles: 1) garantia de renda; 2) acesso a serviços públicos e 3) inclusão produtiva (BRASIL, 2011e).

O eixo intitulado “garantia de renda” é relativo às transferências de recurso para alívio imediato da situação de extrema pobreza, com iniciativas como a Ação Brasil Carinhoso e o Programa Bolsa Família (PBF) sendo este último uma das ações de destaque dos governos Lula e Dilma. Druck e Filgueiras (2007) definem o PBF como assistencialista, clientelista e manipulatório do ponto de vista político, argumentando que a renda transmitida pelo programa às famílias não se constitui em um direito social, podendo, portanto, ser retirada a qualquer momento. Com isso, o investimento em políticas sociais universais tem se reduzido, afetando um enorme contingente dos que são pobres mas não se beneficiam de programas focalizados por ter uma renda acima da estipulada pelo programa (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007).

O eixo “acesso aos serviços públicos” possui projetos que contribuem para o provimento ou ampliação de ações de cidadania e de bem estar social, como assistência técnica ao agricultor extremamente pobre, acesso à água e energia elétrica. O eixo “inclusão produtiva” trata das oportunidades de ocupação e renda ao público-alvo. Seu objetivo é promover a qualificação profissional e melhorar a inserção no mundo do trabalho e, conseqüentemente, a renda. Neste eixo, estão inseridos os programas como o PRONATEC e o PMM (BRASIL, 2012b).

O PMM iniciou suas atividades nos IFs em 2011, com a adesão dos câmpus na Chamada Pública do MEC/SETEC – 01/2011, por meio da qual a SETEC recebeu propostas dos câmpus para a implantação de núcleos do PMM. A adesão dos câmpus dos IFs efetivou-se após uma seleção, realizada pela SETEC, dos projetos encaminhados pelas unidades (BRASIL, 2011d). Do IFPR, foram encaminhadas propostas dos câmpus Curitiba, Londrina, Palmas, Paranavaí e Umuarama, sendo as cinco propostas aprovadas pela SETEC e autorizadas a iniciarem suas atividades, após a participação dos gestores do programa em curso

de formação específico ministrado por representantes da SETEC. A proposta do programa, constante na Chamada Pública, é de que fossem atendidas 100 mulheres por projeto aprovado.

A proposta de adesão do IFPR, Câmpus Umuarama, consistiu em um projeto de trabalho intitulado Pelas mãos das mulheres, com a indicação de duas frentes de profissionalização, sendo um curso de formação inicial e continuada (FIC) em Manicure e Pedicure e um curso FIC de Panificação e Confeitaria, além de contemplar as disciplinas do módulo educacional central, como português, matemática e informática, conforme orientação do Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do PMM (BRASIL, 2013). Considerando o Panorama Municipal divulgado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) através de boletim, a estrutura econômica de Umuarama demonstrou, em censo realizado em 2010, participação expressiva no setor de serviços, correspondendo a 68,7% do PIB municipal (BRASIL, 2010a). Esta forte atuação do setor de serviços influenciou na escolha dos cursos profissionalizantes a serem ofertados pelo PMM no Câmpus Umuarama. Avaliou-se também a infraestrutura do Câmpus Umuarama, a possibilidade de parcerias no município e o interesse das mulheres em realizar tais cursos FIC. Estes fatores foram decisivos para a escolha dos cursos profissionalizantes a serem ofertados.

O diagnóstico socioeconômico do município de Umuarama, realizado no ano de 2010, pela Secretaria de Assistência Social, apresenta um número de 7.546 famílias cadastradas e assistidas pelos programas sociais do governo federal. Destas, 2.394 famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família. Estes dados foram utilizados na proposta de adesão do Câmpus Umuarama ao PMM que foi encaminhada para a SETEC, a fim de justificar a necessidade no município de Umuarama de programas que se direcionem no sentido do desenvolvimento educacional, social e econômico das mulheres socialmente vulneráveis. O IDH de Umuarama é de 0,761 (IPARDES, 2013), considerado alto, dentro das faixas classificatórias de desenvolvimento humano, situando o município em 17º lugar no ranking paranaense, e em 350º lugar no quadro nacional.

O Paraná é um dos estados brasileiros que mais se destaca no crescimento econômico e na qualidade de vida, conforme revela seu IDH médio (0,749 – conforme PNUD/2013). A economia paranaense está entre as cinco maiores do

país, com crescimento de 5,8% e atingindo um PIB de 287,9 bilhões de reais, o que corresponde a 5,84% do PIB nacional (IPARDES, 2013). Na composição do PIB paranaense, o setor de serviços é o que mais se destaca, correspondendo a 64,5% do total, seguido dos setores industrial e agropecuário, que participam, respectivamente, com 27,29% e 8,68% (IPARDES, 2013). Já, no setor industrial, predominam os segmentos de alimentos e bebidas, refino de petróleo e fabricação/montagem de veículos automotores.

O município de Umuarama está localizado à altitude média de 430 metros, a 580 quilômetros de distância da capital estadual. Possui 100.676 habitantes e densidade demográfica de 81,67 habitantes/Km² (BRASIL, 2010a). O Câmpus Umuarama encontra-se localizado às margens da rodovia PR-323, km 310, Parque Industrial, numa área de aproximadamente 65.000 m², com área construída de 3.000 m². A cidade de Umuarama apresenta um dos maiores índices de crescimento imobiliário do Brasil, indicando efeitos sobre a construção civil e a indústria moveleira. A diversidade de fontes de renda na área de agricultura, pecuária, comércio, educação, esporte, saúde e lazer representa o principal fator do dinamismo sociocultural e econômico do município (IFPR, 2014). Esse perfil regional em constante expansão criou a necessidade de formação de profissionais técnicos para atuar no mundo do trabalho. As demandas trabalhistas e sociais oportunizadas pelo crescimento desses setores, bem como as características dos Institutos Federais na educação brasileira contemporânea, propiciaram a implantação do IFPR Câmpus Umuarama (IFPR, 2014).

No município de Umuarama, foram mapeadas regiões para a aplicação do PMM através da indicação da Secretaria de Assistência Social do município. Dessa forma, o programa foi ofertado, inicialmente, nos bairros Parque Industrial e Parque das Laranjeiras, estes selecionados por constarem no diagnóstico municipal como bairros com maior número de famílias em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Um dos critérios de pontuação das propostas para a adesão ao PMM, conforme consta na Chamada Pública 01/2011, é que o município pertença ao um dos territórios da cidadania. O Programa Territórios da Cidadania, instituído pelo Decreto de 25 de fevereiro de 2008, constitui-se na “execução de ações voltadas à melhoria das condições de vida, de acesso a bens e serviços públicos e a

oportunidades de inclusão social e econômica às populações que vivem no interior do País” (BRASIL, 2008b).

A escolha do território a ser incorporado ao Programa Territórios da Cidadania é realizada através de critérios específicos como menor Índice de Desenvolvimento Humano - IDH territorial, maior concentração de beneficiários do Programa Bolsa Família e maior concentração de municípios de menor IDEB - Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (BRASIL, 2008b). Embora o IDH do município de Umuarama seja considerado alto, conforme classificação do PNUD, e embora esta cidade não esteja dentro de um dos territórios da cidadania do estado do Paraná, a proposta de adesão ao PMM do Câmpus Umuarama foi aprovada.

A partir desta descrição, pode-se inferir que a expansão do PMM, bem como de outras políticas de qualificação profissional, seja de interesse do Estado, provavelmente, com o pressuposto de qualificar a população para a inserção no mercado consumidor. Mesmo sem o enquadramento do Câmpus Umuarama nos critérios estabelecidos pelo MEC/SETEC, na referida Chamada Pública, houve a contemplação da sua proposta de execução do PMM, indicando um interesse do Estado em expandir os programas de formação, ou ao menos indica o empenho do Estado em ampliar o acesso a estes programas em regiões onde há câmpus dos IFs. Ferretti (2011) aborda a questão da gestão de diversos níveis de ensino nos IFs ao relatar a transformação da ETFSP (Escola Técnica Federal de São Paulo) primeiramente em CEFET-SP (Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo) e depois no IFSP (Instituto Federal de São Paulo) e, ainda, salienta problemas institucionais e pedagógicos decorrentes destas modificações. O autor descreve a inserção da verticalização no IFSP, isto é, a adoção de recomendações do MEC relativas à oferta de cursos de diferentes níveis em um mesmo local, sendo estes: cursos de qualificação, educação básica, educação técnica e tecnológica (FERRETTI, 2011). A verticalização permite que o estudante curse, em uma mesma instituição a educação básica, cursos de qualificação e educação superior, esta orientação é comum hoje aos Câmpus do IFPR, indicando que esta instituição gesta em seu interior uma variedade de programas de qualificação, com curta duração, no mesmo espaço e tempo que oferta cursos de educação básica e cursos superiores. Essa versatilidade na oferta de cursos nos IFs, definida já em sua lei de criação

(BRASIL, 2008a), faz com que os servidores públicos que ali trabalham dividam-se para atender uma diversidade de propostas educacionais e público diversificado acarretando uma sobrecarga de trabalho. Presume-se que a versatilidade encontrada nos IFs venha também ao encontro do interesse do Estado na expansão da educação profissional, como relatado anteriormente no PPA (BRASIL, 2011f), onde há ênfase à educação profissional e tecnológica e à ampliação das políticas para a formação profissional, como o PRONATEC.

O PMM, tal como concebido, possui três eixos norteadores do trabalho, que fundamentam e contextualizam o programa e que são utilizados no próprio logotipo oficial do programa: Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. Analisar estes eixos norteadores ajuda a compreender as concepções do programa e a proposta de formação que esta política de qualificação profissional se propõe (BRASIL, 2011b).

Há razões econômicas e políticas que justificam o investimento do governo federal no PMM e que estão correlacionadas ao mecanismo de funcionamento do sistema capitalista. Em decorrência da característica contraditória desse sistema, que exclui milhares de pessoas da educação formal e ao mesmo tempo precisa inserir esses excluídos na esfera do consumo, torna-se importante torná-los produtivos. A ampliação do incentivo ao consumo através de um "complexo entrelaçamento de questões pedagógicas" (RUMMERT, ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 720) tem o poder de anestesiar estratos da sociedade, como afirma Francisco de Oliveira (2003, p. 144): "essa capacidade de levar o consumo até os setores mais pobres da sociedade é ela mesma o mais poderoso narcótico social".

Além de inseri-los no consumo, entende-se a educação como uma forma de evitar que estes indivíduos se tornem um problema social para o Estado. Essa produtividade necessária, que pretende ser realizada por meio da educação profissional, pretende retirar estes excluídos da tutela do Estado tornando-os minimamente produtivos, a fim de controlar a miséria extrema. Neste cenário, como indicam Rummert, Algebaile e Ventura (2013), a educação desempenha papel essencial no conjunto de estratégias do controle social do capitalismo, com a produção de políticas de redução da pobreza da massa de trabalhadores para colaborar nos encaminhamentos das políticas de enfrentamento da questão social.

Ainda há outro elemento nesta lógica, visto que a produtividade deve ser aumentada, a intensificação do trabalho é geralmente realizada por meio do trabalho simples, a qual está submetida à extração da mais valia absoluta. Segundo Bruno (2011) as políticas sociais do Estado são precárias e têm se mostrado inoperantes para os segmentos mais pobres da população, recaindo sobre as famílias a maior responsabilidade pela formação dos jovens. Estes, quando se inserem no mercado de trabalho, são capazes apenas de realizar trabalho simples. Ainda conforme a autora "a passagem do trabalho simples para o trabalho complexo só pode ocorrer mediante inovações tecnológicas" (BRUNO, 2011, p.549). Para que isso se efetive, seria necessário um acréscimo das qualificações, decorrente de uma formação mais complexa do trabalhador. Entende-se esta formação complexa como a inclusão de saberes emancipadores à formação profissional, onde o aumento da escolaridade, como um dos elementos, incorporasse saberes socialmente necessários complexificando os processos formativos. Esta questão permeia também as políticas sociais para as mulheres, que se voltam para uma formação para o trabalho simples acarretando, assim, efeitos sobre a forma de inserção destas mulheres no mercado de trabalho e deixando recair sobre elas a responsabilidade por uma formação profissional mais complexa.

A formação das mulheres no PMM é conduzida pelo Catálogo Nacional de Cursos FIC, elaborado pelo MEC para direcionar a oferta dos cursos do PRONATEC, contando com 644 diferentes opções de cursos FIC distribuídos em 13 eixos tecnológicos, e disponível para consulta no site do MEC (pronatec.mec.gov.br). Neste Catálogo, encontram-se listados os cursos que podem compor a formação profissional das mulheres participantes do programa. Os cursos aí listados são classificados dentro de eixos que os divide por similaridade de ação e cujos nomes indicam a profissão ao qual se pretende habilitar, como por exemplo, Salgadeiro, Maquiador, Agricultor Familiar, entre outros. A 3ª edição do Catálogo, vigente a partir de 2013, exclui a opção do curso de Panificação e Confeitaria, dividindo-o em quatro diferentes cursos: Panificador, Ajudante de Padeiro, Auxiliar de Confeitaria e Confeiteiro. As características destes cursos FIC, principalmente a baixa carga horária, sendo a grande maioria de 160h, indicam a necessidade de formação de mão de obra para o trabalho simples, com o intuito de propiciar saberes utilitaristas e não necessariamente propagar saberes científicos e tecnológicos de

maior complexidade e socialmente necessários. A educação quando opera de acordo com os ideais da classe dominante torna-se classista, pois passa a contribuir para a formação mão de obra qualificada e não para a formação de cidadãos ativos (OLIVEIRA, L., 2013).

A separação entre o intelectual e o instrumental reforça a alienação da produção e do consumo. No Brasil, esta diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional de um lado e de escolas acadêmicas de outro, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior (KUENZER, 2007).

A origem dessa dualidade intelectual e instrumental continua em essência sendo a contradição da propriedade privada dos meios de produção e a venda da força de trabalho. As mudanças que a tecnologia legou ao trabalho criaram novas necessidades e os trabalhadores operacionais, que antes apenas precisavam de conhecimento patente, precisam agora de ferramentas de execução de um trabalho intelectual. Como atesta Kuenzer (2007, p. 1156-1157):

Para atender às necessidades de um processo produtivo que se caracterizava pela fragmentação, pela estabilidade e pela transparência das tecnologias, predominantemente de base eletromecânica, bastava uma educação profissional especializada, parcial, com foco na ocupação e voltada para o rigoroso cumprimento de procedimentos a serem repetidos por meio de processos pedagógicos que privilegiavam a memorização; não havia, portanto, no trabalho de natureza operacional, necessidade de escolarização ampliada, uma vez que não havia necessidades significativas de trabalho intelectual neste nível.

A necessidade do trabalho intelectual também vem ao encontro com os interesses do capital, visto que uma força de trabalho mais qualificada permite que o capital explore também a capacidade de raciocínio e criatividade desta força de trabalho (BRUNO, 2011). No entanto, o que se observa no PMM é a formação profissional para trabalhos simples, que exige pouca complexidade e podem ser aprendidos em curto espaço de tempo e com ferramentas baratas.

Outro eixo do PMM é a Cidadania. Conforme relata Lilian Oliveira (2013) sobre as ideias de Gaudêncio Frigotto, a cidadania requer igualdade em seu pleno sentido, isto é, igualdade de direitos, de deveres, de acessibilidade e de oportunidades. No entanto, isto gera uma contradição visto que a cidadania está em

conflito com as exigências postas pela lógica econômica que rege de fato a sociedade (DUARTE, 2010). A sociedade capitalista, em sua própria essência, é oposta ao desenvolvimento moral das pessoas, a lógica social capitalista é um impeditivo para o desenvolvimento da cidadania (DUARTE, 2010), pois não possui em seus pressupostos a igualdade em qualquer um de seus sentidos. Em A Questão Judaica, Marx mostra como a realidade social capitalista faz da cidadania um meio para os interesses privados (MARX, 2005). Segundo Marx, neste escrito, a emancipação política eleva os homens à condição de cidadãos que, conforme a interpretação de Baptista (2009), significaria usufruir de direitos civis conquistados pela sociedade civil ou cedidos pelo Estado Moderno. No entanto, a emancipação humana somente ocorrerá quando o indivíduo concreto burguês recuperar em si mesmo a igualdade do cidadão abstrato do Estado que utiliza suas próprias forças como forças sociais (BAPTISTA, 2009). Por esta razão, jamais a sociedade burguesa superará a oposição entre o indivíduo real e o cidadão idealizado.

A inclusão do termo cidadania como um dos eixos norteadores do trabalho no PMM pressupõe que este programa busque criar condições para a emancipação e para a igualdade social das mulheres participantes. Esta análise gera uma contradição visto que a inserção profissional, almejada como conquista das mulheres egressas ao programa, não garante a cidadania em seu sentido pleno ou restrito. Ao contrário, a inserção profissional, supondo que se efetive ao término do programa, irá incluir as egressas no ciclo de consumo, característico do sistema capitalista, e não emancipá-las efetivamente. Esta inserção almejada com a conclusão do programa tende também, e talvez principalmente, ao controle social, efetivando-se pela "obtenção do consentimento ativo dos governados, visando a torná-los copartícipes dos processos de expropriação" (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 719) objetivando assegurar o indispensável para evitar a constituição de grupos contra o poder estabelecido.

Relacionado aos outros dois eixos está o eixo do Desenvolvimento Sustentável. Muitos dos estudos atuais sobre o tema procuram mostrar como se pode manter ou transformar a forma como se vive e se organiza, a fim de não degradar o meio ambiente, mesmo vivendo sob a orientação do sistema de produção capitalista. No entanto, colocar a solução da degradação do ambiente como responsabilidade da educação ou dos indivíduos beneficiários da política

pública é uma forma de apenas expor o tema em debate sem se preocupar com uma real solução do problema.

O desenvolvimento sustentável é um tema sempre presente nos documentos de formação do PMM. Em diversos trechos do Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do PMM (BRASIL, 2011b) a promoção do desenvolvimento sustentável se faz presente. Inicialmente, o desenvolvimento sustentável é apresentado no Guia (BRASIL, 2011b) como um “tema transversal para a formação cidadã”, juntamente com outros temas como saúde, direito da mulher, cooperativismo e proteção ambiental, com o intuito de possibilitar a inserção das mulheres no mundo do trabalho.

O Guia Metodológico prevê que o tema desenvolvimento sustentado deve ser abordado nos cursos de formação e estar presente na avaliação das alunas. Desta forma, observa-se que temas como o desenvolvimento e produção sustentável devem perpassar, desde a matriz educacional básica que estas mulheres devem cursar, até a formação profissional específica que cada programa desenvolve com o grupo de mulheres. Desse modo, pode-se perceber como é central esse conceito no processo de formação do PMM, pois a orientação oficial é de que o tema perpasse toda a trajetória formativa das alunas.

A ampla inserção do termo desenvolvimento sustentável nos documentos de formação do PMM remete à influência da política econômica mundial nas políticas educacionais brasileiras. Os organismos reguladores internacionais prescrevem indicações para o sucesso da educação dos países em desenvolvimento, por entender que a educação age diretamente na diminuição da pobreza por meio da inserção na produção e no consumo. Como discute Draibe (1993), para a perspectiva da política neoliberal, a eliminação da pobreza, a diminuição dos graus mais gritantes de desigualdade e a ampliação do acesso das camadas desfavorecidas aos benefícios do crescimento econômico constituem condição de estabilidade política, pois capacita os setores destituídos a produzirem e adquirirem independência. Ainda segundo a autora, a questão social é colocada em destaque em documentos de agências internacionais, seja para educar a força de trabalho nos termos exigidos pela modernização e progresso, seja para a erradicação da pobreza, que retarda o progresso e ocasiona instabilidade política.

O crescimento econômico e da produção aliados ao desenvolvimento sustentável é uma das contradições postas no processo de expansão do capitalismo já vislumbrado por Marx (1996, p.299) ao descrever as implicações do desenvolvimento capitalista na alteração do modo de vida e na relação homem e natureza.

Com a preponderância sempre crescente da população urbana que amontoa em grandes centros, a produção capitalista acumula, por um lado, a força motriz histórica da sociedade, mas perturba, por outro lado, o metabolismo entre homem e terra, isto é, o retorno dos componentes da terra consumidos pelo homem, sob forma de alimentos e vestuário, a terra, portanto, a eterna condição natural de fertilidade permanente do solo. [...] E cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso na arte de saquear o trabalhador, mas ao mesmo tempo na arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína das fontes permanentes dessa fertilidade.

Como discute o autor, o crescente aumento da produção é incompatível com um desenvolvimento sustentável, pois cada progresso tecnológico sob o domínio do capital, cada avanço na busca de potencializar o uso dos bens e aumentar o consumo causam fortes impactos no ambiente. O desenvolvimento sustentável, como tema estratégico na formação profissional, conduz a outra contradição, pois, ao mesmo tempo em que os documentos concebem a profissionalização como condição para inserção na produção e consumo, ignoram que o modo de produção vigente provoca grande parte da degradação do ambiente. Sendo assim, é incoerente a inserção no consumo dentro do modo de produção capitalista e a aplicabilidade do tema desenvolvimento sustentável.

Mészáros (2011, p.989) é crítico da noção de desenvolvimento sustentado atrelado ao desenvolvimento capitalista ao dizer que:

Afirmar que os custos da despoluição de nosso meio ambiente devem ser cobertos, em última análise, pela comunidade é ao mesmo tempo um óbvio lugar-comum e um subterfúgio típico, ainda que os políticos que pregam sermões sobre esta questão acreditem haver descoberto a pedra filosofal. *Obviamente*, é sempre a comunidade dos produtores que cobre os custos de tudo. Mas o fato de *dever* sempre arcar com os custos não implica de modo algum que sempre o *possa* fazer. Certamente, dado o modo prevalecente de controle social alienado, podemos estar certos de que a comunidade *não será capaz* de arcar com tais custos.

Com base nessa afirmação de Mészáros, acreditar que a inserção do tema desenvolvimento sustentável na formação das mulheres participantes do PMM

acarretará grandes mudanças ambientais é uma forma muito otimista e ingênua de ver a situação. Não se nega a importância da discussão do tema e a conscientização por meio da educação, mas o tema aplicado de forma intensiva em grupos focalizados não resolverá o problema. Assim como abordá-lo sem considerar os efeitos que o processo expansionista do capital provoca no ambiente, como é o caso da produção de quantidade vultosa de lixo resultante do consumismo exacerbado, não permite avançar em qualquer possibilidade de crítica à discussão ambiental. Ao contrário, acoplar o desenvolvimento capitalista à sustentabilidade e transferir para a comunidade a tarefa de promover a preservação ambiental é, ao mesmo tempo, uma forma de obscurecer o ônus provocado pelo desenvolvimento do capital, como também um meio de transformar em um problema arraigado à estrutura social em uma questão a ser equalizada pelos indivíduos.

É importante salientar que o discurso da interrupção deste ciclo de degradação quando se volta para a educação e para a responsabilização da comunidade não ataca o verdadeiro eixo do problema, visto que são as grandes empresas e corporações transnacionais que mais devastam o meio ambiente.

Em sintonia com as orientações internacionais, como apontou Draibe (1993) acerca da agenda neoliberal a partir de 1990, o desenvolvimento sustentável está presente fortemente na educação profissional, como se pode observar nos documentos de formação do PMM. O incentivo à educação profissional tem como pano de fundo o combate à pobreza, diretamente relacionada à inserção da população no consumo, isto origina uma contradição entre capitalismo e desenvolvimento sustentável, visto que o aumento geral do consumo certamente irá originar ainda mais resíduos para o meio ambiente.

Percebe-se no Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do PMM que a inserção produtiva de modo sustentável das alunas, deva ser realizada com base nas ferramentas fornecidas pelo processo educacional. Esta é uma meta ambiciosa quando se analisa o plano educacional completo do programa e se depara com uma formação que se baseia em cursos de curta duração, os quais contemplam uma diversidade de temas e disciplinas a serem ministrados em poucos meses.

2.2 Documentos de formação profissional do PMM

O PMM foi implementado, no período de 2007 a 2011, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil através de uma parceria dos *Colleges* canadenses com a SETEC. Esta parceria Brasil – Canadá permitiu amplo processo de construção da metodologia educacional do programa, que foi denominada Sistema de Acesso, Permanência e Êxito, considerado o principal instrumento formativo do programa, e descrito através do Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito, disponível na página eletrônica do MEC*.

O Guia reúne “processos, metodologias, ferramentas técnicas e currículos” com o intuito de promover às mulheres o “acesso e a permanência em sala de aula e formação em áreas profissionais específicas” (BRASIL, 2011b, p. 04). Assim, a metodologia empregada no PMM tem origem na experiência dos *Colleges* canadenses na “promoção da equidade e nas ações com populações desfavorecidas ao longo de 10 anos”, conforme cita o referido Guia (BRASIL, 2011b, p. 04). O sistema canadense é denominado ARAP (Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia) e consiste em “certificar todas as aprendizagens formais ou não formais e proporcionar a qualificação nas áreas necessárias à complementação da qualificação” (BRASIL, 2011b, p. 04). O Sistema de Acesso, Permanência e Êxito possui um diferencial em relação ao método canadense por contemplar “instrumentos e mecanismos de acolhimento (...) acompanhamento dos egressos e dos impactos gerados na família e na comunidade” (BRASIL, 2011b, p. 04).

O acesso das mulheres ao programa deve contemplar um processo de aproximação e de estabelecimento de diálogo com a comunidade. Os servidores dos IFs, atuantes no programa, devem promover ações de busca e de ingresso das alunas, com o objetivo de conhecer e se aproximar da realidade daquela comunidade, procurando identificar suas necessidades a fim de definir diretrizes de trabalho. Para alcançar estes objetivos, é necessária a criação de um *Plano de Acesso* que contempla ações externas, como a busca de parceiros na sociedade e a interlocução com a comunidade, e ações internas, como a sensibilização da instituição (BRASIL, 2011b).

A estrutura básica de suporte para a realização do programa é possuir uma equipe multidisciplinar e instalar um Escritório de Acesso. O Câmpus Umuarama, no ano de 2011, não possuía uma equipe multidisciplinar, tal como indicado no Guia,

* www.mulheresmil.mec.gov.br

composta pelos seguintes profissionais: gerente do projeto, orientador educacional e pedagogo, docentes das áreas do conhecimento exigidas para o desenvolvimento do programa, assistente social e psicólogo, médico e odontólogo, educador especialista em emprego e empreendedorismo, educador especialista em pesquisa e inovação, educadores técnico-administrativos, educador especialista para a aplicação de metodologias e instrumentos de reconhecimento de aprendizagem prévia. Em Umuarama, todos os servidores foram convidados a auxiliar no programa², sendo que duas gestoras responsáveis pelo programa participaram de uma capacitação em Brasília com o Grupo de Formadores e se tornaram multiplicadoras da metodologia do PMM no Câmpus Umuarama. Alguns dos profissionais que, segundo o Guia (BRASIL, 2011b), deveriam compor a equipe multidisciplinar não são previstos para compor a equipe de servidores dos câmpus do IFPR, como médico e odontólogo, e só poderiam compor a equipe de trabalho do PMM por meio de parcerias com outras entidades. O assistente social, embora previsto no plano de desenvolvimento do Câmpus, somente foi contratado e começou a atuar no ano de 2014; a previsão para a contratação de um psicólogo é para o ano de 2015 sendo que o concurso foi realizado no ano de 2014. O educador especialista para a aplicação de metodologias e instrumentos de reconhecimento de aprendizagem prévia, que poderia ser um servidor técnico administrativo ou um docente, previamente capacitados para tal função, não existem no Câmpus Umuarama e não houve planejamento para a formação específica de nenhum profissional com esta habilidade. Entende-se que este profissional é de fundamental importância no programa, pois o reconhecimento de aprendizagem prévia é a principal metodologia do PMM, como consta no Guia Metodológico.

Percebe-se que o PMM iniciou suas atividades no Câmpus Umuarama sem o quadro de profissionais completo, tal como indicado no Guia, e as turmas foram formadas sequencialmente nos anos posteriores sem a estruturação completa desta equipe. Este fato indica uma carência no planejamento e implantação desta política pelo governo federal, talvez pelo acelerado ritmo de expansão pelo qual a educação profissional vem passando nos últimos anos, sendo que a qualidade dos programas fica em segundo plano em relação à crescente expansão necessária para o cumprimento da agenda estabelecida com os organismos internacionais, como

² Observações *in loco* da pesquisadora.

indicado no capítulo anterior. Com o objetivo de alcançar o acesso, permanência e êxito das alunas no programa, todos os servidores do câmpus do IFPR são convidados a contribuir para o desenvolvimento das atividades do PMM, por vezes resultando em sobrecargas de gestão administrativa e de utilização das suas instalações e recursos materiais³.

Rummert, Algebaile e Ventura (2013) quando analisam uma série de programas, voltados para a classe trabalhadora brasileira, ressaltam grande quantidade de programas, particularmente com o setor educacional, que não dispõem de bases institucionais próprias para realizar o processo formativo anunciado, utilizando a infraestrutura instalada de diferentes setores de ação do Estado para sua realização. A ausência de bases institucionais próprias implica inúmeros problemas relacionados à constituição das equipes funcionais encarregadas de sua coordenação e execução, causando, segundo as autoras, frequente o deslocamento de profissionais de suas funções originais para atuarem temporária ou permanentemente nas novas atividades.

Segundo o Guia, a concepção pedagógica do programa baseia-se na flexibilidade, sendo, portanto, “capaz de aceitar desenhos novos e instituir itinerários formativos que permitam o diálogo com os saberes não formais e com o conhecimento de mundo trazido pelas mulheres”, assim espera-se que “o fazer pedagógico seja um instrumento formador” (BRASIL, 2011b, p. 12). A aprendizagem através do cotidiano das mulheres deve ser utilizada como base para o processo de ensino do programa sendo que a identificação de competências e habilidades anteriormente adquiridas é de extrema importância na recuperação desses conhecimentos. Conforme o Guia “os instrumentos utilizados para a identificação do conhecimento prévio são questionário, entrevista, mapa da vida e portfólio” (BRASIL, 2011b, p. 15). O questionário e a entrevista com as mulheres acontecem no momento da inscrição.

Há, ainda, o Mapa da Vida, que é uma ferramenta que “objetiva criar oportunidade e ambiente para a troca de experiências de vida das mulheres”, estimulando as mulheres a organizar sua própria história numa cronologia que possibilite a visualização de sua história global. O Mapa da Vida é realizado duas vezes, no início das aulas e ao término do curso, com isso as mulheres podem rever

³ Observações *in loco* da pesquisadora.

seus objetivos iniciais e avaliar o crescimento pessoal e profissional no decorrer do processo. O Portfólio é um documento construído ao longo do curso e que “congrega informações, descreve os conhecimentos, habilidades, competências, incluindo a documentação formal e informal” (BRASIL, 2011b, p. 17). Depois de construído o Portfólio, o mesmo pode ser usado como crédito a um curso, programa ou para fins empregatícios.

O plano educacional do PMM deve ser elaborado de acordo com a realidade de cada comunidade e do universo das mulheres (BRASIL, 2011b), este plano é o norteador da formação das mulheres, podendo ser a qualificação e a formação realizadas em módulos, respeitando-se os tempos e espaços. Neste sentido, é importante identificar as lacunas de conhecimento em relação à escolaridade, ao emprego e a renda, pois todas estas informações orientarão a construção do itinerário formativo (BRASIL, 2011b). O itinerário formativo, como descrito no Guia, é o “percurso educacional a ser percorrido em face dos objetivos apresentados e das lacunas de conhecimento identificadas” e deve contemplar o módulo educacional central e temas transversais (BRASIL, 2011b, p. 23). Entende-se que o objetivo do resgate do conhecimento prévio das mulheres, por meio da metodologia ARAP, seja uma forma de despertar o interesse das mesmas no processo de formação a que se pretende o programa, bem como estabelecer um vínculo das mulheres com o PMM a fim de garantir a permanência das mesmas.

Torna-se importante ressaltar que a ARAP consiste em proporcionar qualificação nas áreas necessárias à complementação da profissionalização, para que isso se efetive seria necessária uma avaliação profunda da história educacional e profissional de cada uma das alunas, o que torna o projeto ambicioso considerando, principalmente, o curto espaço de tempo que as mulheres permanecem vinculadas ao PMM. Supondo que esta análise aprofundada dos conhecimentos prévios das mulheres acontecesse, existiria ainda a possibilidade dos gestores do programa se depararem com histórias muito diversificadas, que demandariam um acompanhamento específico de profissionais especializados durante o curso, ainda mais se as mulheres atendidas fossem provenientes de bairros sem uma identidade social e profissional comum, como acredita-se ser o caso de Umuarama. Este último problema poderia ser minimizado se o público alvo do PMM se concentrasse em regiões com características de econômicas

semelhantes, como ocorre no caso das marisqueiras do Rio Grande do Norte. A aplicação do PMM, pelo IFRN (Instituto Federal do Rio Grande do Norte), para as mulheres marisqueiras tem sido anunciada como um dos casos de sucesso do programa (SANTOS et al., 2014). Observa-se que estas mulheres possuem uma história de vida semelhante, pois trabalham com a pesca artesanal, estão cadastradas na colônia de pesca da microrregião salineira, possuem renda familiar mensal inferior a um salário mínimo e possuem baixa ou nenhuma escolaridade. A execução do PMM em regiões semelhantes a estas se justificaria, pois estes locais se enquadram, por exemplo, nos critérios da Chamada Pública para a aprovação de propostas de execução do programa, bem como possuem um público alvo mais próximo ao perfil vulnerável descrito nos documentos oficiais do PMM.

Após o acesso das alunas, faz-se necessária a permanência e o êxito, que consistem em um conjunto de ações multidisciplinares direcionadas ao atendimento das educandas com o objetivo de “facilitar a permanência da população alvo, minimizando as possibilidades de baixo rendimento e/ou desistências” (BRASIL, 2011b, p. 27). A metodologia da permanência e êxito devem contar os serviços da assistência social, de psicologia, assistência médica-odontológica, bolsas de incentivo para transporte e alimentação, aulas na comunidade, assistência estudantil (suporte financeiro para a formação acadêmica), creche (os maiores índices de evasão entre este público está diretamente relacionado à falta de alternativa para assistência às crianças), material didático e uniforme, orientação ao emprego, empreendedorismo, cooperativismo e ações solidárias (BRASIL, 2011b).

Como observado o PMM possui traços de uma política neoliberal, que se confirma ainda mais quando o programa se apresenta de forma focalizada, direcionada a um grupo específico, neste caso as mulheres, conforme descrito no Artigo 1º de sua Portaria de criação "visa à formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social" (BRASIL, 2011c). De fato, como discute Druck e Filgueiras (2007), a política social focalizada, de combate à pobreza, nasce e se articula com as reformas neoliberais e têm como função compensar, de forma parcial e limitada, os estragos socioeconômicos promovidos pelo modelo liberal e por suas políticas econômicas como baixo crescimento econômico, pobreza, elevadas taxas de desemprego, enfim, um processo generalizado de precarização do trabalho. Por

possuir como alvo as mulheres em situação de vulnerabilidade, pode-se identificar o PMM como uma política compensatória, como descreve Riscal (2011, p.254) "um dos principais aspectos das políticas compensatórias é o fato de constituírem ações pontuais e focais, voltadas apenas para populações ou setores considerados socialmente vulneráveis".

O atendimento aos indivíduos em situação de vulnerabilidade também atende aos pressupostos das agências multilaterais, ainda mais quando se trata de inseri-los na educação técnica e profissional. O entendimento é de que por meio de uma política de desenvolvimento regional, a formação de profissionais qualificados em áreas de maior pobreza, possibilitaria a estas regiões o desenvolvimento de mão de obra qualificada e, conseqüentemente, a recepção de investimentos industriais que vinham se concentrando em regiões de maior concentração de riqueza (RISCAL, 2011). Observa-se este fato no PMM quando na Chamada Pública do MEC/SETEC – 01/2011 coloca-se, como um dos requisitos para a aprovação das propostas de adesão do PMM, o pertencimento da região a um dos Territórios da Cidadania, área de menor Índice de Desenvolvimento Humano - IDH territorial.

A Portaria de criação do PMM define que "os cursos do Programa Mulheres Mil, destinados à formação inicial e continuada, deverão contar com carga horária mínima de 160 horas", de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos FIC, e ainda seguir as orientações de metodologia específica constante no Guia Metodológico. Este Guia define que a formação das mulheres deve dar-se por meio de um módulo educacional central que contemple disciplinas como Português, Matemática, Informática, Artes, Cooperativismo, Empreendedorismo, Direitos da Mulher, Saúde da Mulher, Relações Humanas, Gestão e Comportamento Sustentável entre outros, sendo que o plano educacional deve ser elaborado de acordo com a realidade de cada comunidade onde o programa se desenvolve.

Pode-se inferir que o sentido destas disciplinas de Empreendedorismo e Cooperativismo é apresentar as mulheres formas para que elas mesmas se responsabilizem pela criação de posto de trabalho, pois se supõe que a política pública não garanta a inserção social no segmento formal do mercado de trabalho. O foco destas disciplinas seria despertar o interesse para que o próprio indivíduo crie suas possibilidades e oportunidades de emprego, desresponsabilizando o Estado no que se refere a inserção no mercado de trabalho.

Conforme discute Antunes (2011b), vive-se, atualmente, a degradação do trabalho contratado e regulamentado predominante no século XX em substituição pelas diversas formas de "empreendedorismo", "cooperativismo" e "trabalho voluntário".

(...) os capitais criam falsas cooperativas como instrumento importante para depauperar ainda mais as condições de remuneração da força de trabalho e aumentar os níveis de exploração da força de trabalho, fazendo erodir ainda mais os direitos trabalhistas. As "cooperativas" patronais tornam-se, então, contemporaneamente, verdadeiros empreendimentos visando aumentar ainda mais a exploração da força de trabalho e a consequente precarização da classe trabalhadora. Similar é o caso do "empreendedorismo", que cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado e que permite o proliferar das distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa (ANTUNES, 2011b, p.411).

Promover a cultura empreendedora na educação significa desenvolver valores nos alunos a fim de criar a prática de comportamentos individuais na busca de soluções e nas iniciativas de gestão do próprio negócio, na participação e organização das formas de geração de renda e emprego em abandono da ideia de geração de emprego no mercado formal assalariado.

Outro aspecto a ressaltar dentro do módulo educacional central do PMM é a semelhança a um viés comportamentalista, como observado por Rummert, Algebaile e Ventura (2013) em outros programas educacionais voltados a classe trabalhadora brasileira. Segundo as autoras, apesar destes programas enfatizarem a educação profissional básica vinculada à ampliação da escolaridade, o que ocorre no caso do PMM, não raramente estes programas apresentam confuso delineamento formativo, que pode envolver apelo ao civismo, ao engajamento comunitário, ao combate a violência, ao empreendedorismo, a preservação ambiental, aos cuidados com a saúde, entre outros (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013). Observam-se no documento de formação do PMM orientações para a presença de conteúdos semelhantes aos citados pelas autoras, durante o processo formativo das mulheres, com a indicação de que estes temas diversos devam permear a formação das alunas, o que poderia trazer confusão ao delineamento formativo do programa. No PMM observa-se uma série de temas que devem perpassar a formação das mulheres, como Artes, Cooperativismo, Empreendedorismo, Direitos da Mulher, Saúde da Mulher, Relações Humanas, Gestão e Comportamento Sustentável entre outros, e isso tudo deve ser incluído dentro da carga horária disponível para o

projeto e dividindo espaço com as disciplinas consideradas profissionalizantes, sem dúvida trazendo certa confusão ao processo formativo das mulheres.

Compreende-se que o esperado êxito deste programa, isto é, alcançar seus objetivos principais, que seriam a qualificação profissional com a elevação da escolaridade, depende de diferentes fatores. Um destes fatores que poderiam levar a consecução dos objetivos do programa seria o comprometimento com a formação integral das alunas, isto é, formação profissional vinculada a elevação da escolaridade e despertar de conhecimentos científicos e tecnológicos. Alcançar uma formação integral diante da baixa carga horária designada ao programa é uma difícil tarefa, ainda mais se considerar que a equipe de trabalho envolvida no programa nem sempre conta com os profissionais necessariamente habilitados para tal. Estes fatores acabam por relegar às mulheres uma formação parcial e sem a devida preocupação de atendimento as suas particularidades. Nesta lógica também deve ser considerado o próprio tipo de curso oferecido, que prepara as mulheres para trabalhos simples, e não necessariamente as prepara para a inserção em trabalhos que requerem uma formação de maior complexidade.

2.3 Incorporação do PMM ao PRONATEC

O PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) foi criado pela Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2011a). Em conformidade com o previsto no Artigo 2º de sua lei de criação, o PRONATEC atenderá prioritariamente os estudantes do ensino médio da rede pública, os trabalhadores e os beneficiários dos programas federais de transferência de renda. Assim sendo, o programa possui um conjunto de ações visando o estudante e o trabalhador, através da chamada Bolsa-Formação. A Bolsa-Formação Estudante será destinada ao estudante regularmente matriculado no ensino médio propedêutico, e a Bolsa-Formação Trabalhador será destinada ao trabalhador de diferentes perfis, a pessoas com vulnerabilidade social e aos beneficiários de programas de transferência de renda, como o Bolsa-Família e o Seguro Desemprego (BRASIL, 2011a).

Nos anos de 2011 a 2013, o PRONATEC tem ofertado vagas para cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos Técnicos na forma concomitante ao ensino médio. Os cursos FIC possíveis de serem ofertados pelo PRONATEC estão relacionados no Catálogo Nacional de Cursos FIC, disponível na página eletrônica do MEC, já os cursos concomitantes deverão submeter-se às Diretrizes Curriculares Nacionais e deverão ainda constar no *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*, sendo este também organizado pelo MEC.

O lançamento do PRONATEC vem de encontro a crescente expansão da educação profissional no Brasil, seguido do forte investimento na qualificação profissional, com o objetivo de promover a continuidade do crescimento econômico, como se pode perceber em discurso da presidente Dilma durante uma formatura de alunos do PRONATEC, onde a presidente afirma que para o país se desenvolver precisa qualificar tecnicamente seus trabalhadores para o trabalho na indústria e devido a isso o governo continuará a oferecer uma diversidade de cursos profissionalizantes (ROUSSEFF, 2014).

Ao analisarem o PRONATEC, Viriato e Favoretto (2012) observam que a oferta de cursos técnicos concomitantes atende a uma formação profissional desvinculada da elevação da escolaridade, visto que, para o ingresso dos alunos nestes cursos, exige-se o ensino médio em curso. Assim sendo, a formação será

uma qualificação desprovida da formação geral, a profissionalização por si só. Percebe-se este fato também nos cursos FIC que, com a baixa carga horária, objetivam qualificar profissionalmente e ainda proporcionar formação humana, como no caso do PMM especificamente, em tempo muito curto.

Os cursos do programa são oferecidos de forma presencial podendo ser ofertados pelos IFs, por escolas estaduais que ofereçam educação profissional e tecnológica, por unidades dos serviços nacionais de aprendizagem, como o SENAC e o SENAI e por instituições privadas (BRASIL, 2011a). O Sistema S aparece também como executor de políticas do PNQ (Plano Nacional de Qualificação) entre os anos de 2005 a 2007, sendo o maior executor das políticas deste plano (ALANIZ, 2011). Este fato é questionável, pois observa-se novamente, agora no PRONATEC, a gestão da educação profissional ao encargo das instituições privadas, parecendo indicar um modelo de educação profissional que o Estado quer consolidar. Não é objetivo deste trabalho se ater a esta questão, mas a semelhança de fatos que ocorrem na educação profissional em diferentes épocas é útil para entender quais os caminhos esta modalidade de ensino está trilhando.

Nas atuais edições do PRONATEC, as instituições não estatais ganharam preferência na oferta de cursos aos trabalhadores, com o intuito do atendimento imediato às exigências postas pelo mercado de trabalho, assim, os serviços nacionais de aprendizagem se tornam os parceiros prioritários do programa (VIRIATO; FAVORETTO, 2012). Ainda segundo as autoras:

Utilizar recurso público para esse fim é negar, por um lado, ao trabalhador a sua possibilidade de progredir humana e socialmente no que diz respeito ao conhecimento historicamente sistematizado e, por outro, desresponsabilizar o Estado do papel de garantir, entre outras, atribuições, educação para todos, sem qualquer tipo de distinção (VIRIATO; FAVORETTO, 2012, p. 35).

Observa-se, então, a tendência à privatização assumida pelo PRONATEC, isto é, a inclusão de instituições particulares como ofertantes de cursos do programa. Conforme Berhing e Boschetti (2011), a privatização gera uma dualidade discriminatória entre os que podem e os que não podem pagar pelos serviços. Neste caso, há o benefício direto das instituições privadas que se inserem neste processo de qualificação com direito sobre a concepção de formação a ser ofertada e ainda recebem recursos públicos para a execução de seus cursos. Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2012) esse movimento de privatização sinaliza para a dinamização do

mercado da educação profissional, estimulando a criação ou a adequação de empresas para competir nele.

Gaudêncio Frigotto reitera essa posição quando afirma, em entrevista ao site UOL em 30/06/2014, que oferecer cursos técnicos rápidos a pessoas que não completaram a educação básica não resolve o problema de falta de mão de obra capacitada no país (SOUZA, 2014). Segundo Frigotto, o PRONATEC virou um caçaníquel para as universidades privadas que não têm nenhuma tradição em cursos técnicos, mas que percebem uma forma de ganhar dinheiro. O especialista defende que o governo precisa, em primeiro lugar, investir em educação básica e promover os programas que unem o ensino médio com ensino técnico, ele diz "uma pessoa que não teve ensino médio e fundamental, não vai conseguir se inserir no mercado com um curso de 160 horas, em qualquer área você não aprende se não tem base, se não tem os fundamentos" (SOUZA, 2014).

A partir de 2014, há a incorporação do PMM ao PRONATEC, o programa voltado às mulheres em situação de vulnerabilidade mantém suas características, mas passa a incluir características do PRONATEC, entre elas, o recebimento de bolsas por parte dos servidores participantes das atividades do PMM. Até então, a participação dos servidores no PMM era voluntária, a carga horária destinada ao programa estava incluída dentro de sua carga horária semanal de trabalho, e as atividades relacionadas ao programa envolviam grande número de servidores, cada qual contribuindo com sua especialidade. Agora, após a inclusão do PMM ao PRONATEC, o servidor deve dispor de carga horária extra, isto é, carga horária além da contratada semanalmente, para participar das atividades do PMM, a exemplo do que ocorre no PRONATEC, visto que há recebimento de proventos para os servidores que atuam nestes programas. Percebe-se, então, que uma das características do PMM é perdida com esta incorporação ao PRONATEC, a mobilização em prol do programa, a força-tarefa necessária para a conclusão de cada objetivo, pois torna-se facultativa a participação no programa e importantes profissionais, como assistente social, por exemplo, podem optar por não participar das ações do PMM.

Como mencionado anteriormente, tanto o PRONATEC quanto o PMM utilizam as bases institucionais dos IFs para realizar o processo formativo, resultando em sobrecargas de gestão administrativa e de utilização das suas instalações e dos

recursos materiais e funcionais, este encarregado da coordenação e execução dos programas, sendo frequente o deslocamento de profissionais de suas funções originais para atuarem temporária ou permanentemente nas novas atividades (RUMMERT, ALGEBAIL; VENTURA, 2013), bem como a constituição de equipes mistas, de servidores públicos e profissionais externos a instituição para atuarem nestes programas.

Conforme a Cartilha Pronatec/Brasil Sem Miséria/Mulheres Mil, publicada em 2014 pelo Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), “a operacionalização do Programa Mulheres Mil no Pronatec/Bolsa Formação será realizada por meio da mesma rede de atores envolvidos com o Pronatec/Brasil Sem Miséria” (BRASIL, 2014, p.05). Hoje, essa rede conta com as instituições da Rede Federal, entre eles os IFs e interlocutores estaduais e municipais. Ainda conforme a cartilha, “a articulação entre a Rede Socioassistencial, os Institutos Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais é de fundamental importância para os resultados do Pronatec/BSM Mulheres Mil”.

Esta articulação entre os programas vem ao encontro do posicionamento que o BM traz em seu documento "Estratégias de parceria de país para a República Federativa do Brasil". Neste, o BM destaca as operações multissetoriais realizadas no Brasil, quando diz que,

trabalhar com diversos ministérios, departamentos e órgãos na mesma operação permite que o Banco Mundial ajude a fortalecer os sistemas fiduciários do país e as estruturas de gestão do setor público com maior eficiência, bem como na criação de sinergia entre as políticas e os programas (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 14).

Como o próprio vocabulário do BM é carregado de significados que precisam ser compreendidos (SHIROMA, 2005), pode-se supor que a incorporação do PMM ao PRONATEC possa ser decorrente do interesse do BM em atuar neste tipo de operação multissetorial. Com a incorporação do PMM ao PRONATEC inicia-se a atuação conjunta do MDS com o MEC, relacionando-se principalmente com a SETEC.

Incluindo o programa voltado às mulheres a outro programa de maior abrangência e maior divulgação, busca-se aumentar a visibilidade do público a ambos os programas. Desta forma, o governo também cumpre outra orientação contida no documento "Estratégias de parceria de país para a República Federativa

do Brasil", onde o BM demonstra apoio às políticas destinadas a reduzir as diferenças de gênero no acesso a serviços de saúde e educação:

(...) embora a condição da mulher no Brasil seja consideravelmente mais avançada do que em outros países em desenvolvimento, algumas questões importantes, tais como empoderamento econômico, saúde da mulher e violência doméstica ainda precisam avançar (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 43).

Presume-se que a inclusão do PMM ao PRONATEC possa ser uma estratégia do atual governo para o fortalecimento do segundo programa, visto ser este um instrumento eleitoral do governo Dilma, conforme publicado no Estadão (SOUZA, 2014), em 14 de abril de 2014, o PRONATEC converteu-se em um dos principais instrumentos eleitorais da presidente Dilma Rousseff para o eleitorado jovem. Com o programa, Dilma tenta consolidar uma marca de sua gestão na área de educação, assim como o ProUni foi utilizado pelo ex-presidente Lula para público alvo semelhante (SOUZA, 2014). De fato, percebe-se que a recente campanha, que culminou com a reeleição da presidente Dilma, utilizou o PRONATEC como uma principal oportunidade hoje para a inserção dos jovens e adultos no mercado de trabalho.

A fusão das duas políticas aqui consideradas é uma característica observada por Rummert, Algebaile e Ventura (2013), quando analisam uma série de programas instituídos desde os anos iniciais da década de 1990, em variados setores de ação governamental. As autoras identificam um emaranhado de ações dirigidas aos mais diferentes propósitos no interior do qual se destacam programas dirigidos aos considerados vulneráveis. Esta quantidade e variedade de propostas não significam oferta ampla, mas sim oferta pulverizada, desigual, irregular e instável. Isto se evidencia no perfil formativo dos variados programas, que abrangem uma série de propósitos, mas além destas diferenças deve-se observar as variações de perfis de cada programa ao longo do processo de sua implementação, em decorrência de ajustes no alcance populacional previsto, de setores responsáveis por sua execução, ou de fusões e incorporações entre programas. O rastreamento destas mudanças é dificultado pelo grande número de medidas normativas que se sucedem ao longo da vigência dos mesmos e por medidas que tratam de diversos programas ao mesmo tempo. Isso inviabilizou o alcance as informações almejadas pelas autoras na construção do seu artigo.

O PRONATEC aparece como um programa com caráter integrador de várias políticas de educação profissional que alcançam diversos segmentos da sociedade, voltando-se sempre para o atendimento da população vulnerável marginalizada, como constante na Resolução nº 4 de 16 de março de 2012 do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação):

Art. 3º Poderão ser beneficiários das vagas ofertadas no âmbito da Bolsa-Formação:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;

II - trabalhadores, inclusive agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores;

III - beneficiários titulares e dependentes dos programas federais de transferência de renda;

IV - pessoas com deficiência;

V - povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; e

VI - públicos prioritários dos programas do governo federal que se associem à Bolsa-Formação do Pronatec.

Acrescente-se a este público descrito na Resolução nº 4 uma ênfase ao atendimento as mulheres, após a vinculação do PMM ao PRONATEC. Vale também salientar que para a execução destes programas utilizam-se de espaços onde há o desenrolar da educação básica, técnica e tecnológica, que são principalmente os IFs, e também as universidades, permitindo que estas instituições executem em um mesmo espaço diferentes vertentes de educação. Esta versatilidade do PRONATEC eleva o programa a uma condição de destaque, pois nele é possível concentrar o atendimento a públicos complexos e variados.

CAPÍTULO 3 – A EXPERIÊNCIA DO PMM NA FORMAÇÃO DE MULHERES NO CÂMPUS UMUARAMA DO IFPR

Nos capítulos anteriores, abordou-se a questão do PMM inserido como política pública educacional brasileira, bem como analisou-se o principal documento que orienta a formação das mulheres.

Diante da consideração de que as mulheres enfrentam diversas dificuldades no mundo do trabalho, como a informalidade e menores salários, a SPM defende que um dos eixos centrais de atuação das políticas públicas voltadas para as mulheres deve ser o apoio aos programas de capacitação para o trabalho a fim de “estimular o empreendedorismo feminino e criar oportunidades de geração de trabalho e renda” (BRASIL, 2004c, p. 48). Assim sendo, a qualificação profissional aparece como solução para os problemas que afligem as mulheres, pois os documentos que regem o programa apresentam um aspecto ideológico ao apresentar a qualificação como redentora ao indicar que, a partir dela, haveria a conquista de uma vaga no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a inserção social.

Neste capítulo, pretende-se contrapor as diretrizes do programa às percepções das egressas acerca dos cursos de qualificação profissional ofertados pelo PMM em 2011, no Câmpus Umuarama. Tais dados foram obtidos por meio da aplicação e análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com mulheres que concluíram dois cursos do PMM. Como se observou cerca de 50% de evasão nos cursos profissionalizantes, optou-se por aplicar um questionário para as alunas desistentes com o propósito de identificar os motivos que as levaram abandonar o curso, bem como analisar se esta evasão decorreu de aspectos relacionados à gestão interna do programa ou a fatores externos à instituição.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas através do contato com 52 mulheres concluintes dos cursos de "*Panificação e Confeitaria*" e "*Manicure e Pedicure*" constante nos registros do Câmpus Umuarama. No entanto, não foi possível entrevistar todas as mulheres egressas dos cursos por motivos diversos: as alunas não residem mais na cidade ou no estado ou, na maioria dos casos, o contato telefônico não pertencia mais a aluna ou estava desativado. Dessa forma, o universo de mulheres entrevistadas ficou limitado a 09 egressas que se dispuseram a contribuir para a pesquisa.

As entrevistas aconteceram nas casas das mulheres, segundo a escolha delas, apenas a Egressa 3 optou por ir até o Câmpus Umuarama, segundo ela com o intuito de rever os professores e o local onde havia realizado as aulas do curso do PMM. Em média as entrevistas duraram 40 minutos, com exceção das entrevistas realizadas com as Egressas 7 e 8 que duraram cerca de 20 minutos.

A parte quantitativa da pesquisa referiu-se à aplicação de questionários às alunas evadidas do programa, objetivando coletar dados sobre os motivos que levaram à desistência do programa. Foi realizada, por meio de contato telefônico, a aplicação de um questionário com as alunas evadidas do programa, das 48 desistentes foi possível falar apenas com 05, a maioria dos contatos telefônicos, que foram cadastrados no ano de 2011, não pertencia mais as mulheres, ou em outros casos não foi possível completar a chamada ou ainda o número estava desativado. Após a coleta, estes dados foram tabulados a fim de compreender-se a causa da evasão no PMM realizado no Câmpus Umuarama. É importante salientar que 03 das 05 mulheres entrevistadas disseram não ter frequentado nenhuma aula do curso, isto é, fizeram a matrícula, mas não compareceram às aulas.

Os resultados obtidos com a organização dos dados foram confrontados com as informações coletadas nos documentos oficiais e com o referencial teórico utilizado e documentado em fichas no decorrer do processo de pesquisa.

3.1 Diagnóstico socioeconômico: Caracterização das alunas

No ano de 2011, o PMM era exclusivamente executado pelos IFs, sendo esta instituição encarregada da gestão dos assuntos referentes à formação das mulheres seguindo a orientação do Guia Metodológico do programa.

TABELA 1- Carga horária dos cursos e quantitativo das alunas matriculadas por curso FIC no PMM, Umuarama no ano de 2011.

Curso FIC	Carga horária (h)			Alunas		
	Total	Módulo Educacional Central	Disciplinas Profissionalizantes	Matriculadas	Evadidas	Concluintes
Panificação e Confeitaria	160	76	84	74	35	39
Manicure e Pedicure	236	76	160	26	13	13
			Total	100	48	52

No ano de 2011, foram matriculadas na primeira turma do PMM, em Umuarama, 100 mulheres provenientes de dois bairros da cidade indicados pela Secretaria de Assistência Social, sendo eles: Bairro Industrial e Bairro Laranjeiras. Destas mulheres, 26 se inscreveram para realizar o curso FIC de Manicure e Pedicure e 74 se inscreveram para o curso FIC de Panificação e Confeitaria, conforme observado na Tabela 1. Este número de 100 mulheres foi fixado como a quantidade de mulheres a ser atendida anualmente no PMM, conforme orientação recebida pela SETEC. As mulheres puderam escolher qual dos dois cursos FIC elas realizariam.

Os cursos profissionalizantes percorridos pelas alunas possuíam carga horária de 160 horas conforme o Guia de Cursos FIC, disponível na página eletrônica do MEC⁴, sendo que para o curso de Manicure as disciplinas do módulo educacional central, como indicado no Guia Metodológico do PMM (BRASIL, 2011b) foram adicionadas às disciplinas profissionalizantes, totalizando 236 horas de programa. Para o curso de Panificação, as disciplinas do módulo educacional central foram descontadas das 160 horas de disciplinas profissionalizantes, sendo que estas ficaram com carga horária de 84 horas, conforme Tabela 1. As aulas específicas de *Manicure* ocorreram no SENAC, depois de firmada parceria junto ao IFPR. As aulas profissionalizantes de *Panificação* ocorreram no Câmpus Umuarama do IFPR e no PROVOPAR – Programa do Voluntariado Paranaense, também após parceria com a Prefeitura Municipal.

A maior parte das mulheres entrevistadas, 07 mulheres, tinha entre 43 e 58 anos, apenas 02 mulheres tinham idade entre 19 e 23 anos, ou seja, os cursos do PMM atenderam mulheres adultas em idade produtiva. Com relação à cor ou raça, 07 mulheres se declararam pardas e duas mulheres se declararam brancas. Nenhuma das mulheres disse possuir alguma deficiência física ou intelectual. Ao serem questionadas sobre o estado civil e número de filhos, duas mulheres se declararam solteiras, seis casadas e uma divorciada; todas elas têm filhos, a maior parte possui filhos adultos, com variação de um a cinco filhos. Na necessidade de se ausentar de casa para trabalhar, uma das entrevistadas condiciona esta atividade aos horários dos filhos pequenos, mas a maioria das mulheres deixa os filhos sob a

⁴ www.pronatec.mec.gov.br

responsabilidade das avós ou tias quando precisa se ausentar de suas casas. Segundo Bruschini e Lombardi (2007, p. 52-53) a presença de filhos pequenos é o fator que mais dificulta a ocupação feminina, sendo que as taxas de atividade profissional aumentam quando os filhos entram em idade escolar, por volta dos 7 anos, quando supostamente as mães estariam sendo ajudadas pela escola com o cuidado dos filhos. Uma das mulheres que está grávida do primeiro filho relata o abandono da atividade remunerada após a gravidez "Antes de engravidar, eu fazia bastante unhas, agora que eu engraidei eu dei uma parada, as pessoas vinham aqui em casa, agora não." (EGRESSA 8, 2014). No caso das mulheres egressas do PMM em Umuarama, como os filhos são na maioria jovens ou adultos, elas ajudam a cuidar dos netos para que os filhos possam trabalhar.

Todos estes elementos que caracterizam a inserção dessas mulheres na sociedade revelam aspectos da identidade da mulher considerada vulnerável no discurso governamental e para as quais são direcionadas ações qualificação no âmbito da política pública de formação profissional. Observa-se que o PMM desenvolvido pelo IFs, na cidade de Umuarama, é direcionado a um determinado perfil de mulheres que, na sua maioria, são pardas, com faixa etária de 43 a 58 anos, com filhos, sem nenhum tipo de deficiência física ou intelectual. Ressalta-se que esta política pública se volta para a questão da mulher em situação de vulnerabilidade sem definir quais características incluiriam a mulher nesta situação. No entanto percebe-se através deste trabalho que há uma série de elementos que se agregam a este perfil considerado vulnerável, como os citados acima.

Quando se compara as contribuições do PMM para a vida pessoal e para a vida profissional das egressas, as entrevistadas afirmaram haver contribuições do programa em ambos os aspectos. Em relação às contribuições para a vida pessoal, todas afirmaram que os resultados foram positivos, pois conheceram novas pessoas, fizeram novas amizades e houve melhora na autoestima, como se observa pelos trechos das entrevistas abaixo:

Ah, sei lá, acho que aprendi mais, assim, com a convivência com as pessoas, eu fico muito em casa né [você é dona de casa?] é, sou dona de casa e então pra mim foi bom ter saído de casa, ter conhecido pessoas novas, aprendi coisas que eu não sabia, no curso assim, aprendi como manipular alimentos, como fazer (EGRESSA 4 PMM, 2014).

Meu desenvolvimento, meu crescimento, de não ter medo das conquistas, de lutar pra isso, de sair do medo, porque você fica sempre na defensiva,

porque a partir do momento que você começa a sair a fazer e acontecer você vai criando coragem vai vendo tudo de uma maneira diferente. [melhorou sua autoestima?] com certeza (EGRESSA 3 PMM, 2014).

A autoestima minha, eu era bem pra baixo, fiz muitas amizades, tivemos muitas coisas assim de aconselhamento, saúde, tivemos as palestras, higiene, aí assim, quando eu vou fazer as coisas tem que ter as toquinhos descartáveis, tudo o que eles passou ali me ajudaram (EGRESSA 3 PMM, 2014).

A afirmação de que houve ganhos na vida pessoal após a realização do PMM mostra que o aspecto da interação entre as alunas foi um ponto de destaque para as mesmas durante a realização dos cursos, sendo um ponto enfatizado nas entrevistas pela maioria das mulheres.

Autores como Souza e Ferreira (2005) discutem a autoestima pessoal e a autoestima coletiva. De acordo com estes autores, a autoestima pessoal diz respeito à avaliação positiva ou negativa que o indivíduo faz de si mesmo, constituindo-se, assim, em um aspecto central do eu. Já a autoestima coletiva refere-se à identidade social, isto é, à avaliação dos atributos característicos dos grupos aos quais o indivíduo pertence e com os quais se identifica. A autoestima coletiva é fundamentalmente relacional, estando associada às comparações que o indivíduo realiza entre seu próprio grupo de pertença e os demais grupos sociais. Acredita-se, portanto, que ao trazer de volta ao universo escolar quem dele estava excluído, não é possível prever o que esta nova ferramenta poderá fazer por toda a comunidade. Estabelece-se a partir daí a possibilidade da construção de uma autoestima coletiva, isto é, mulheres que se reconhecem como pares, fortalecendo sua identidade social (SOUZA; FERREIRA, 2005), embora esta análise não seja possível de ser discutida mais profundamente neste trabalho.

Quanto às contribuições do PMM para a vida profissional, 06 das entrevistadas disseram que não obtiveram nenhum retorno financeiro com os cursos, mas, de forma geral, aprenderam algo, mesmo que não apliquem este conhecimento para a geração de renda:

[você chegou a trabalhar depois do curso na área de panificação e confeitaria?] não, continuei fazendo em casa pra, sabe, eu faço mais assim quando tem um aniversário na família, essas coisas e aí eu faço, faço bolo, docinho, essas coisas, pra fora assim, pra mim ganhar dinheiro assim, eu nunca fiz [só pro consumo de vocês mesmo?] sim, só pro consumo (EGRESSA 4 PMM, 2014).

[o que a senhora aprendeu a fazer lá te ajudou a fazer as coisas que sabe hoje?] ajudou, antes eu sabia mais ou menos, assim, eu fazia pão, mas

igual a gente aprendeu lá, pão de milho, isso aí a gente não sabia fazer; pão de queijo, só que assim, eu tenho as receitas, só que pra mim fazer alguma coisa eu preciso olhar na receita, pra poder fazer (EGRESSA 2 PMM, 2014).

Percebe-se que o aprendizado efetivo das disciplinas do núcleo profissionalizante não é mencionado pela maioria das mulheres, sendo que as mesmas destacam a contribuição do programa para fazer novas amizades ou para "desestressar", como mencionado por uma egressa "eu ficava muito em casa então foi mais pra desestressar, pra fazer uma coisa diferente, porque a gente fica muito parada dentro de casa" (EGRESSA 4 PMM, 2014). Percebe-se que a vivência com as colegas de estudo é um ponto positivo destacado pelas mulheres. Embora esta conquista não esteja dentro dos objetivos iniciais da política faz-se necessária sua menção pela ênfase dada pelas egressas do curso.

Quando questionadas sobre alteração na renda familiar mensal, depois de concluído o PMM, seis das nove mulheres disseram que não houve alteração da renda familiar; as outras três mulheres trabalham informalmente, duas delas fazendo salgados, doces ou pães em casa e outra trabalhando como manicure, atendendo eventualmente as clientes em domicílio e afirmaram que ganham uma pequena renda.

[A renda melhorou depois que você fez o curso?] Melhorou, não fico sem dinheiro né, nós fizemos outra cozinha aqui, forro né, tamo ajeitando, [pra vocês fazerem os salgadinhos?] é, vamos organizar mais, se Deus quiser (EGRESSA 6 PMM, 2014).

Mudou um pouquinho, porque daí as unhas que eu faço já ajudam né (EGRESSA 8 PMM, 2014).

Com base nestas análises, constrói-se um perfil para as mulheres atendidas pelo PMM no Câmpus Umuarama do IFPR. Observa-se que o PMM é direcionado a mulheres com características semelhantes sendo consideradas pertencentes a uma situação de vulnerabilidade social e integradas ao segmento informal do mundo trabalho. Percebe-se que as contribuições do programa relacionadas à vida pessoal foram consideradas mais relevantes pelas mulheres do que os aspectos que influenciaram na vida profissional. O fato das mulheres aprenderem as técnicas de panificação e confeitaria ou de manicure e pedicure para uso próprio ou para usufruto da família parece ser suficiente para a satisfação das egressas com o PMM. Nenhuma das mulheres mencionou descontentamento em relação ao programa por não haver aumento de ganhos financeiros após a conclusão do mesmo, o fato de

conseguir fazer novas amizades ou mesmo de fazer o curso para distração parece ser suficiente para a aprovação do programa.

3.2 Aspectos da inserção profissional das egressas do PMM no Câmpus Umuarama

O aumento da atividade feminina no mundo do trabalho nos últimos 30 anos tem sido acompanhado por mudanças do comportamento feminino no universo profissional, no entanto a informalidade e a precariedade continuam a constituir como figuras do trabalho feminino hoje (HIRATA; SEGNINI, 2007). Estas características da atividade feminina no mundo trabalho aparecem também neste estudo, a maior parte das egressas entrevistadas começou a trabalhar ainda na infância, nos afazeres domésticos ou na roça e exerceram diferentes profissões ao longo da vida, geralmente em atividades informais e precarizadas, como emprego doméstico sem carteira assinada, trabalho não remunerado para autoconsumo ou consumo familiar. Estas atividades parecem ser aceitas pelas mulheres como um destino certo a ser seguido em suas vidas, encaradas com conformismo, embora muitas mulheres tenham manifestado lembranças difíceis desta época, chegando a se emocionar durante a entrevista ao lembrar certos episódios, como indicam estes trechos:

Eu comecei a trabalhar desde criança, na roça [quando a senhora começou a trabalhar e receber pelo trabalho?] salário mesmo eu não recebi, nunca recebi [trabalhava na roça para a família?] é pra família, aí salário assim eu nunca recebi (EGRESSA 2, 2014).

De pequena eu trabalhava na roça, desde os 8 anos, eu já ia pra roça levar almoço, a gente não tinha nada e tinha que trabalhar, então desde os 9 anos já tava trabalhando colhendo, carpindo [mas o dinheiro não era da senhora, era do seu pai?] isso, aí com 11 anos a gente já ganhava salário de um homem porque a gente trabalhava pra valer mesmo, sabe, tem gente que vai na roça, a criançada, que ganha só metade, mas eu, minha mãe, e um irmão meu, nós em três, a gente ganhava o mesmo tanto, nós ganhava o mesmo preço [da diária] mas ih, não dava nada, porque naquele tempo, a gente até ficou pensando assim, só se matou de trabalhar, porque com 20 anos eu já não tava prestando pra nada mais [estava cansada?] vixe nossa, tava lerda, não aguentava mais o serviço, olhava assim e falava: ai eu não quero trabalhar mais não, eu não aguentava nem olhar na roça assim [a senhora casou e ficou cuidando dos afazeres da casa?] é, mas eu fui ainda algumas vezes na roça, catando algodão, eu catava muito algodão, carpindo, mas carpir foi pouco [a senhora já teve carteira assinada?] sim, mas foi só uns 4 meses, eu acho [estava trabalhando onde?] foi em São Paulo, na limpeza, mas era muito difícil, pagava muito pouco [que idade a senhora tinha?] uns 32 anos mais ou menos (EGRESSA 5, 2014).

Eu tinha acho que uns 15 anos [a senhora trabalhava fora?] [choro] [onde que a senhora trabalhava?] é que minha mãe, ela tava sempre brigando com meu pai, aí ela falou assim, ô meu Deus, poderia aparecer alguém para levar embora as minhas filhas, aí chegou uma mulher lá, querendo que eu trabalhasse de doméstica aí eu fui, e depois daquilo eu fui trabalhar com a mulher e fiquei com ela. Aí eu saí de lá e trabalhei na Zaeli [indústria de alimentos], eu ajudava de tudo, mandavam a gente pro amendoim, varrer pátio, pra tudo. Eu fiquei um tempo sem registro. Aí eu saí, por causa do reumatismo, não aguento fazer serviço pesado. Trabalhei na roça já, eu ia com a minha mãe, limpava tronco de café pra ela, desde criança, aí uma vez eu vi uma cobra e não quis mais saber de entrar embaixo, aí ela ficava brava porque tinha que ajudar né, não tinha esse negócio de estudar, todo mundo tinha que trabalhar, já arranquei algodão, é difícil, mas no meu tempo tinha que ir, ou ia ou passava fome (EGRESSA 9, 2014).

Observa-se que as mulheres entrevistadas sempre exerceram atividades profissionais precárias, sendo consideradas como uma força de trabalho secundária no sentido de ocupar o posto de trabalho quando não há interesse do trabalhador ou do capitalista de que seja ocupado pelo trabalho masculino. Segundo Abramo, o imaginário social, em geral, sobre homens e mulheres no trabalho está fortemente associado ao imaginário sobre os homens e as mulheres na família e no conjunto da sociedade, não podendo discutir uma dessas dimensões sem discutir a outra. Ainda segundo a autora, a ideia da mulher como força de trabalho secundária se estrutura em torno de uma concepção de família nuclear, na qual o homem é o principal ou único provedor e a mulher é a principal ou exclusiva responsável pelos cuidados privados, com a casa e com a família (ABRAMO, 2007, p.27-28). Assim sendo, a inserção da mulher no mercado de trabalho seria uma inserção complementar, eventual, isto é, secundária, que aconteceria somente quando o homem não pode cumprir este papel, por fatores como desemprego, diminuição da remuneração ou doença. Ou ainda mais, a inserção profissional da mulher seria instável, pois no caso de gravidez ou quaisquer problemas familiares, ela seria a primeira a abandonar o mercado de trabalho para se dedicar aos cuidados familiares.

A maioria das mulheres entrevistadas trabalha exclusivamente em casa, cuidando dos filhos, dos netos e dos afazeres domésticos. Algumas delas incluem nestas tarefas citadas a produção de pães, salgados ou doces ou o trabalho esporádico de manicure para complementar a renda familiar. Duas mulheres, uma divorciada e outra solteira, disseram ser a principal provedora do seu sustento. Para uma delas, o filho solteiro contribui com as despesas da casa, para outra, há o

auxílio do Programa Bolsa Família, da aposentadoria e da cesta básica que o Banco de Alimentos do município fornece. Destaca-se aqui mais uma vez a característica de trabalho precário ou secundário ao qual as mulheres se submetem, pois, na maioria dos casos, os maridos são os principais provedores da casa, as poucas mulheres que trabalham dividem este trabalho com os afazeres domésticos, não se dedicam exclusivamente a atividades externas. Isto está exemplificado na fala de uma das mulheres "imagina assim só o salário do marido uma vez por mês? Agora não, eu vou para o centro da cidade sempre tem um dinheirinho para comprar uma coisinha que eu quero, não fico pedindo pra ele" (EGRESSA 6, 2014).

O caso da Egressa 7, 19 anos, é o que mais se aproxima do trabalho formal, ela está no primeiro emprego, trabalhando com contrato de experiência em um frigorífico da cidade; no PMM cursou *Panificação e Confeitaria* e seu atual emprego não está relacionado com o aprendizado no programa. Um dado marcante é que nenhuma das mulheres entrevistadas trabalhava formalmente na área do curso antes de participar do PMM e nenhuma delas trabalha de maneira formal atualmente após a conclusão do programa. Algumas estiveram inseridas no trabalho formal por curtos períodos, mas em atividades não relacionadas aos cursos profissionalizantes do PMM. Assim sendo, a renda familiar das mulheres não foi alterada significativamente após a realização dos cursos, visto que as egressas que atuam na profissão, supostamente aprendida, não possuem renda mensal fixa, operam somente no segmento informal, esporadicamente, sem garantia de renda. Pode-se então inferir que estas mulheres não foram devidamente inseridas no consumo através desta política educacional, como aspirado pelo ideário capitalista; no entanto, não se pode afirmar o mesmo em relação ao controle social, que pode ter alcançado seu objetivo no grupo de mulheres, porém este é um aspecto que não foi analisado neste trabalho.

A informalização do trabalho, segundo Ricardo Antunes (2011b, p.407-408) torna-se um traço constitutivo e crescente da acumulação do capital dos nossos dias, observa-se, portanto, uma destrutividade do capital que se expressa quando descarta parcela significativa da força mundial de trabalho, onde milhões encontram-se realizando trabalhos parciais, precarizados e na informalidade. As mulheres entrevistadas que realizam trabalho informal, podem ser classificadas, conforme Antunes (2011b, p.408-409), em *trabalhadores informais tradicionais menos*

instáveis, como sendo aqueles que estão inseridos em atividades que requerem baixa capitalização, e buscam obter uma renda para consumo individual ou familiar, possuem um mínimo de conhecimento profissional- como de manicure ou panificação, no caso dos cursos analisados- e desenvolvem suas atividades no setor de prestação de serviços. Nas próprias palavras do autor: "labor mais qualificado para um contingente cada vez mais reduzido e um labor mais instável e precarizado para um universo cada vez mais ampliado de trabalhadores e trabalhadoras" (ANTUNES, 2011b, p.417).

Consoante com este pensamento, Mészáros trata da questão da informalidade do trabalho:

Para defender o sistema diante das margens cada vez mais estreitas de viabilidade reprodutiva do capital, ignoram-se totalmente os interesses da classe operaria, (...) e se apoia o poder do capital estatal na sua campanha pela *informalização* da força de trabalho, como solução cínica e enganosa para o problema do desemprego (MÉSZÁROS, 2011, p.25)

Postas estas reflexões, entende-se que o PMM como política pública não se efetiva, pois, quando há inserção da mulher no mercado de trabalho, esta inserção ocorre no segmento informal, não apresentando condições de integrar a mulher à sociedade ou de fato incluí-la. Vale ressaltar, ainda, que se trata de inserção no segmento informal do mercado de trabalho de forma individualizada, pois apesar de constar nos conteúdos curriculares ministrados nos cursos do PMM a abordagem do Cooperativismo não se observou entre as entrevistadas a organização em associação ou outra forma de coletiva criada pelas mulheres para desenvolver sua atividade profissional.

Nesse sentido, tudo indica que o PMM não cumpre duas de suas principais diretrizes, que constam em sua portaria de criação (BRASIL, 2011c) "contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres e promover a inclusão social". Esta constatação confirma a segunda hipótese apresentada neste trabalho, de que a formação profissional proporcionada às alunas as insere ou reforça a inserção no segmento informal e precarizado do mundo do trabalho de forma individualizada.

Retoma-se, então, a questão da influência do programa na vida pessoal e profissional das mulheres, pois mesmo sem ser inserida no segmento formal de trabalho, criar outras formas de organização coletiva e ou ampliar significativamente a qualificação e a renda, a avaliação que as mulheres fizeram do programa foi

positiva. A maioria delas respondeu *sim* quando questionadas se a formação no PMM aumentou sua inserção profissional. Mostra-se aqui uma contradição, pois estas mesmas mulheres disseram que não houve alteração na sua trajetória profissional após a realização do PMM.

Quando as mulheres são interrogadas sobre eventuais problemas que tenham percebido em relação ao programa elas afirmaram não haver grandes problemas, mostraram-se satisfeitas ou apontaram pequenas dificuldades de ordem pessoal, como conflitos no relacionamento com os professores ou com as colegas, ou problemas em relação ao transporte realizado dos bairros onde moravam até o do IFPR durante o período das aulas. Nota-se que as mulheres não questionam o principal objetivo do programa que é a inserção produtiva das egressas, o fato de não conseguir se inserirem no mercado de trabalho, após realizarem o curso profissionalizante, não foi comentado por nenhuma delas durante a entrevista. As mulheres se mostraram satisfeitas com o simples resultado de aprender um pouco mais as técnicas que já conheciam, "eu já tinha o curso de manicure, aí era diferente de quando eu fiz, eu aprendi bastante coisa diferente" (EGRESSA 9, 2014) ou por poder se relacionar com pessoas diferentes das de seu convívio cotidiano.

Apesar do discurso de que a qualificação profissional poderia levar ao emprego, isto não se materializa na prática no caso do PMM. No discurso do Estado, oferecer a qualificação é cumprir sua parte no processo de inserção do trabalhador, se o trabalhador souber aproveitar essa oportunidade oferecida e houver a vaga no mercado de trabalho, o resultado está garantido, sem com que o mesmo Estado precise se comprometer com uma política efetiva de geração de emprego para esses trabalhadores. Como descrevem Rummert, Algebaile e Ventura (2013, p. 732) quando consideram alguns programas formativos como o PMM, Soldado Cidadão, Juventude Cidadã, entre outros:

O fato de serem organizados como programas formativos, em vários casos, parece apenas disfarçar o fato de que eles não são um meio efetivo para uma forma diferenciada de inserção futura. Constituem, na realidade, um fim em si mesmos: a inserção *possível* no atual contexto de expropriação no âmbito do capitalismo-imperialismo. (grifo das autoras).

Embora, no discurso, a qualificação deva se voltar para o mercado de trabalho, o que ocorre, na prática, é a falta de iniciativa para a inserção desse trabalhador. No caso do PMM, a iniciativa de inserção das mulheres no mercado de trabalho se limita a ensinar, durante a construção do Portfólio, a como elaborar um

currículo para entregar em possíveis locais de trabalho. Percebe-se que a ênfase não é na busca de formalização por meio do emprego ou, ainda, não há subsídio para que as mulheres coletivem-se e criem organizações coletivas que propiciem a inserção social e vivência em relação de trabalho colaborativa e cooperativa, mas sim na geração de trabalho e renda individualizada no mercado informal, o que aparece na fala das mulheres quando questionada se a renda melhorou depois que você fez o curso: “Melhorou, não fico sem dinheiro né, nós fizemos outra cozinha aqui, forro né, tamo ajeitando, [pra vocês fazerem os salgadinhos?] é, vamos organizar mais, se Deus quiser” (EGRESSA 6, 2014).

3.3 Aspectos educacionais relativos às egressas do PMM do Câmpus Umuarama

As mulheres com idade entre 43 e 58 anos relataram que pararam os estudos em séries do ensino fundamental, 1ª, 4ª, 5ª ou 8ª séries, que hoje corresponderiam ao 2º, 5º, 6º e 9º ano respectivamente, apenas uma das mulheres disse nunca ter ido para a escola. Já as entrevistadas com 19 e 23 anos cursaram até o 2º e 3º anos do Ensino Médio respectivamente. Algumas mulheres que pararam os estudos no Ensino Fundamental relatam tentativas de voltar a estudar em diferentes momentos de suas vidas, no entanto não concluíram esta etapa de ensino.

Faz uns 05 anos que tinha tentado começar o EJA [...] mas o problema é a perna, eu morava no industrial e tinha que ir de circular, de ônibus, pra cidade, aí eu falei não vou aguentar, porque quando eu fico ruim fico ruim mesmo (EGRESSA 5, 2014).

Quando questionadas sobre o interesse em voltar a estudar, no sentido do estudo regular formal, as respostas ficaram divididas, 05 mulheres demonstraram interesse em retornar aos estudos, embora pontuassem uma série de empecilhos e dificuldades, e 04 mulheres disseram não querer. Quando foi perguntado "tem vontade de voltar a estudar?" elas responderam:

Tenho, mas não tenho coragem mais não, não tenho vontade de ficar lá fazendo tarefa (EGRESSA 7, 2014).

Tenho, mas agora é mais difícil né, com a neném (EGRESSA 8, 2014).

Tenho, eu falei pro meu marido, se fosse aqui no bairro... mas se for pra ir lá pra cima a noite eu não vou, se fosse aqui até que eu voltaria (EGRESSA 6, 2014).

Não, porque quando a gente tá estudando a gente anima, mas depois que a gente para a gente desanima, pra voltar (EGRESSA 4, 2014).

Não. Porque eu não aprendo mais nada não, vixe, não tem como, eu não aprendo porque às vezes eu to lendo uma coisa, quando eu termino de ler eu já não sei o que eu li na frente, eu esqueço (EGRESSA 2, 2014).

No entanto, algumas entrevistadas mostraram interesse em fazer outros cursos profissionalizantes, como de cabeleireiro, crochê ou outro curso na área de panificação. Uma das egressas, após a conclusão do PMM, participou, no ano de 2012, do curso FIC "Alfabetização Avançada em Língua Portuguesa, Matemática e Tecnologias", ofertado pelo PRONATEC no Câmpus Umuarama, com carga horária de 240 horas. Este regresso aos estudos em cursos no Câmpus Umuarama pode indicar uma satisfação em relação aos resultados do PMM, esta mulher relata que nunca trabalhou fora de casa, é aposentada por invalidez e foi enfática ao dizer que o curso do PMM "foi mais para desestressar, para fazer uma coisa diferente, porque a gente fica muito parada dentro de casa" (EGRESSA 4, 2014).

Pode-se observar a partir do relato da egressa que a identidade construída pela mulher, a partir da sua inserção social no mundo do trabalho, tem o espaço público por vezes negado, em especial o espaço educacional (LOURO, 1997). O espaço público por vezes conhecido por estas mulheres é o trabalho precário, vivido precocemente por muitas delas. Neste sentido, é possível compreender a importante contribuição em suas vidas que estas egressas atribuem ao PMM, pois possibilita a circulação destas mulheres em espaços nunca antes transitados, como a sala de aula, por exemplo, um espaço público destinado ao aprimoramento pessoal.

É importante salientar que um dos objetivos do PMM é a elevação da escolaridade articulada ao processo de formação profissional para as mulheres em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2011c).

Uma diretriz que não obteve sucesso nas ações do PMM é o encaminhamento das concluintes dos cursos para alternativas de elevação de escolaridade. Todas as mulheres afirmaram que houve incentivo por parte dos professores para que elas retomassem os estudos:

Teve, eu ouvi bastante proposta boa, sei lá, me senti, sabe, esforçada, ali eu me esforçava mais, eu queria estudar, eu queria fazer, eu queria, sabe, e hoje não, eu me sinto parada (EGRESSA 1, 2014).

Tive, eles perguntavam se eu queria, já ligaram pra mim, já ligaram várias vezes, pra ver se eu ia voltar a estudar, mas... (EGRESSA 2, 2014).

Muito, até não foi incentivo, foi uma pressão mesmo [o que elas falavam?] vamos voltar a estudar, senão não pega diploma, eu acho assim bacana estudar, mas pra gente que tem filho, marido e casa ficar todos os dias assim fora é complicado (EGRESSA 3, 2014).

Nota-se que houve incentivo, por parte dos profissionais envolvidos no PMM, para que as alunas continuassem seus estudos, no entanto este estímulo pessoal não se apresentou atrelado a uma proposta viável de continuidade de estudos no âmbito do IFPR. Embora o programa tenha como um dos seus eixos a educação e possua em suas orientações a indicação para o encaminhamento da aluna à escola, nenhuma entrevistada voltou a estudar regularmente por motivos diversos, relacionados à saúde, filhos ou falta de interesse. Entre as mulheres entrevistadas, 08 disseram não terem voltado a estudar no decorrer do curso profissionalizante, já uma mulher disse ter começado a estudar no CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos), mas abandonou os estudos por causa da distância, antes mesmo de concluir o curso do PMM.

Na atual forma histórica da dualidade educacional, o elemento novo é constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual as certificações às quais têm acesso as burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013).

Verifica-se assim, a manutenção da desigualdade no próprio processo de democratização da escola. Ocorrem mudanças nas condições de permanência, de acesso ao conhecimento e de obtenção de certificação, mas elas se dão como um modo particular de produção de uma dualidade de novo tipo, que se expressa, entre outros aspectos, nas distinções entre as redes municipais, estaduais e federal, e, no seu interior, entre os vários modelos e modalidades; nos vários padrões de oferta das redes privadas; na multiplicidade de oportunidades formativas que recriam ou instituem trajetórias subordinadas de formação, as quais, em conjunto, ressignificam a marca social da escola, cujo caráter classista é encoberto pelo discurso inclusivo (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2013).

Observa-se que a qualificação ofertada às mulheres segue a segmentação do mundo do trabalho não tendo em vista prepará-las para sua inserção em setores

com maior incorporação tecnológica, nas quais seria necessária a utilização da componente intelectual do trabalhador a fim de trabalhar em funções mais complexas. Os cursos ofertados no PMM, realizados no Câmpus Umuarama, preparam as mulheres para trabalhos simples que não exigem o mesmo grau de complexidade dos trabalhos que estão voltados para a "produção de inovação e de mercadorias com alto valor agregado" (BRUNO, 2011, p. 559). Entende-se que o aumento da escolaridade, como um dos elementos, poderia ser o responsável por incorporar saberes socialmente necessários a qualificação profissional e complexificar os processos formativos. O efeito que os tipos de cursos profissionalizantes oferecidos causam sobre a forma de inserção destas mulheres no mercado de trabalho acaba por deixar recair sobre elas a responsabilidade por uma formação profissional mais complexa.

A participação das mulheres no PMM não alterou a situação de suas vidas. Passados três anos de sua conclusão, a maioria ainda permanece desempregada ou fazendo atividades informais para conseguir alguma renda; a que está trabalhando com contrato de experiência se dedica a atividades que não estão ligadas ao curso que fez. Tal fato evidencia que a qualificação profissional, por si só, não é capaz de promover a inserção dessas mulheres no mercado de trabalho, como vem sendo abordado nos documentos do programa e em outras políticas educacionais.

3.4 Evasão das alunas do PMM

Um questionário foi aplicado às mulheres evadidas do programa com o objetivo de identificar os principais motivos da desistência do curso. Este questionário seria, inicialmente, aplicado a todas as 48 mulheres evadidas, no entanto foi possível o contato com apenas 05 mulheres. A maioria dos contatos telefônicos eram de 2011 e não completavam a ligação, pois o número de celular não existia, pertencia a outra pessoa ou estava desligado após 05 tentativas.

Conhecer os motivos da evasão, que será utilizada aqui como sinônimo de desistência, objetiva traçar estratégias para combater estas causas. A evasão de alunos serve de preocupação em qualquer sistema de organização educacional, gerando graves problemas, pois quando um aluno ingressa em qualquer sistema de ensino e não conclui seu curso gera desperdício de ordem socioeconômica por

afetar diretamente os setores públicos e privados (ALMEIDA E SCHIMIGUEL, 2011). Segundo Lensky (2006) mais do que uma política social, a presença na escola é entendida como um direito daquelas camadas da população que, sistematicamente, foram e têm sido excluídas do acesso ao conhecimento, sendo que a aprendizagem é, ou deveria ser, uma consequência da permanência na escola.

Conforme Tabela 1, no PMM das 100 mulheres matriculadas no início do programa, 48 desistiram do curso, sendo que 50% das mulheres matriculadas no curso FIC de *Manicure* abandonaram o curso e 47,3% das mulheres matriculadas no curso FIC de *Panificação* desistiram. Das 48 mulheres desistentes, foi possível contatar apenas 05, grande parte delas compareceu apenas as aulas iniciais e não deixou telefone de contato, os números telefônicos que constavam nos arquivos do Câmpus Umuarama, na maioria celulares, não pertenciam mais as alunas, não completavam chamada ou eram inexistentes.

Quando questionadas sobre o motivo de ingressar no curso FIC de interesse, as mulheres responderam que gostavam da área de atuação e queriam se aprimorar, buscavam com isso aprender uma profissão para poder trabalhar na referida área de atuação.

Quando questionadas sobre a causa da desistência do curso, todas responderam ser por causa do trabalho, o horário dos cursos, que eram executados na maioria das vezes, no período da tarde, conflitava com o trabalho ou então elas conseguiram um emprego após se matricularem no PMM.

Todas as mulheres contatadas compareceram apenas nas primeiras aulas ou se matricularam e não compareceram a nenhuma aula por terem conseguido um emprego. Devido a isso, disseram que não aprenderam no PMM algo que contribuísse com sua inserção profissional. Vale ressaltar que as primeiras aulas foram de disciplinas do Módulo Educacional Central, como Português, Matemática, Empreendedorismo, e não conteúdos profissionalizantes. Este provavelmente é um fator que tenha desestimulado as mulheres, visto que há uma maior atração pelo PMM para cursar as disciplinas consideradas práticas, profissionais, do que as disciplinas básicas, isto pode ser observado na entrevista da Egressa 9, quando questionada sobre alguma dificuldade que tenha tido no programa ela respondeu:

Só era meio difícil a gente ficar muito tempo lá sentada, conversando, porque aí passava as coisas pra gente fazer, porque a gente não tem mais paciência pra estas coisa né, ficar ali sentado, estudando [você ficavam sentadas nas aulas do começo, né, português, matemática?] é.

De maneira geral, a desistência escolar é vista, principalmente, como fruto de fatores sociais considerados externos à escola. Fornari (2011, p.115) comenta alguns aspectos sociais considerados como determinantes na evasão: desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a escola e a própria criança, a má alimentação, desnutrição, que mesmo moderada é uma das principais causas da alteração no desenvolvimento mental e mau desempenho escolar. No caso dos estudantes adultos, também se observa a necessidade de trabalhar como um dos principais determinantes para a evasão escolar dos cursos noturnos, visto que o trabalho garante sua sobrevivência imediata e, por vezes, não pode ser trocado pelo estudo. Contudo, alguns autores relacionam o problema da evasão aos processos intraescolares, ou seja, aos mecanismos e processos no interior da sala de aula e da escola (PEREIRA; BRANDÃO e DALY 2011).

A metodologia de permanência e êxito descrita no *Guia Metodológico* parece não ser eficaz como se propõe, pois a evasão registrada foi considerável. No entanto, não se tem condições de analisar neste trabalho se o vínculo que a metodologia se propõe a estabelecer foi criado com as mulheres, se elas se identificaram com a proposta de formação ou desistiram por falta de interesse e motivação. Talvez ainda a grande evasão nos mostre que faltou preparo dos profissionais atuantes, no entanto, estas questões não puderam ser avaliadas através do questionário aplicado às alunas evadidas, devido também ao pequeno número de contatos telefônicos que foram possíveis.

Quando se contrapõe as diretrizes do PMM como política de qualificação profissional com as percepções e experiências das egressas dos cursos ofertados pelo PMM em 2011, no Câmpus Umuarama, observa-se que os objetivos do programa não se efetivaram. A almejada inserção profissional não ocorreu para este grupo de mulheres entrevistadas, poucas delas afirmaram que o curso realizado dentro do PMM influenciou sua trajetória profissional, no melhor dos casos houve aprimoramento de conhecimentos que já possuíam e para algumas delas houve ligeiro aumento da renda familiar. Outro objetivo do PMM, a elevação da escolaridade também não se efetivou para este grupo de mulheres, embora relatem que houve incentivo dos professores para que continuassem seus estudos regulares nenhuma das mulheres voltaram a estudar, algumas mostram interesse em realizar

novos cursos de qualificação, mas nenhuma delas deseja voltar aos estudos regulares.

CONCLUSÕES

Este estudo abordou a qualificação profissional de mulheres no âmbito do PMM, como iniciativa do Estado brasileiro para a educação da classe trabalhadora feminina. Esta pesquisa procura elucidar as ações de qualificação profissional direcionadas às mulheres pobres no âmbito do PMM, dada a prioridade do programa para a educação da população do gênero feminino considerada vulnerável e da ênfase presente em diversos documentos que vêm sendo produzido na qualificação da mulher trabalhadora como meio para alcançar a autonomia financeira e igualdade de gênero.

A análise dos documentos oficiais do PMM e das legislações relacionadas à educação profissional e tecnológica brasileira permitiu evidenciar que as ações de qualificação voltadas a público alvo considerado vulnerável ocupam, no discurso governamental, certo destaque, conforme consta no PPA (BRASIL, 2011f). Além disso, a criação dos IFs (BRASIL, 2008a), que assumem a função de fomentar programas de qualificação profissional de nível básico, e a ação de aglutinar o PMM a outras políticas de formação qualificação profissional, como por exemplo ao PRONATEC (BRASIL, 2011a), indicam a ênfase que o discurso governamental oficial tem atribuído as ações de qualificação voltadas para a população pobre considerada vulnerável.

Outra mediação importante é a influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a CEPAL, na elaboração de discursos sobre a necessidade de construção de políticas públicas voltadas para o atendimento da mulher, pautadas na perspectiva de gênero. Estes discursos interferem na política nacional de formulação de políticas e refletem na criação de secretarias e programas voltados para atender especificamente às mulheres, como a SPM, que desenvolve uma série de ações e documentos com o intuito de orientar as políticas voltadas ao gênero feminino no Brasil e outros programas destinados a este público, como o PMM.

Pode-se perceber, com base na análise dos documentos do PMM, que esse programa configura-se como uma estratégia do Estado para a educação de uma nova classe trabalhadora, complexa e heterogênea, voltada à inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, guarda íntimas relações com o projeto neoliberal e com as recentes transformações do mundo do trabalho, sendo que tal atrelamento ocasiona contradições que podem ser evidenciadas, inclusive, na amplitude de objetivos do a que se propõem o programa em contraponto a sua não efetivação na prática formativa e na integração social.

As contradições do PMM evidenciam-se na: 1) não efetivação da elevação da escolaridade que é objetivo do PMM; 2) abordagem sobre o empreendedorismo nos documentos indicar concepção produtivista e mercantilista; 3) característica de política focalizada com o objetivo de alívio da pobreza, assumindo, assim, dimensão compensatória; 4) inserção de temas como desenvolvimento sustentável, cooperativismo e empreendedorismo na formação básica das mulheres com o intuito de responsabilizá-las na resolução destes problemas; 5) não efetivação da inserção social objetivada pelo programa, em especial, no que se refere ao trabalho formal.

Por meio da análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com as egressas do PMM, no Câmpus Umuarama, identifica-se um perfil comum a estas mulheres. Observa-se que o PMM é direcionado a mulheres com características semelhantes, como baixa escolaridade, por exemplo, sendo consideradas pertencentes a uma situação de vulnerabilidade social.

Percebe-se, com base nos dados analisados, que as contribuições do programa relacionadas à vida pessoal foram consideradas pelas egressas mais relevantes do que os aspectos que possivelmente influenciaram em sua vida profissional. O fato das mulheres aprenderem as técnicas para uso próprio ou para usufruto familiar parece ser suficiente para o contentamento das mulheres entrevistadas com o programa. Nenhuma das mulheres mencionou descontentamento em relação ao PMM por não haver aumento de ganhos financeiros após a conclusão do mesmo, pois o fato de conseguirem fazer novas amizades ou mesmo de fazer o curso para distração parece ser suficiente para a aprovação do programa.

Ainda, de acordo com a análise das entrevistas, entende-se que o PMM não se efetiva tal como preconiza a política pública, pois, quando há inserção da mulher no mercado de trabalho, esta inserção ocorre no segmento informal e reforça a inserção precarizada da mulher no mundo do trabalho. Enfim, o PMM realizado no Câmpus Umuarama não cumpriu duas de suas principais diretrizes que constam em

sua portaria de criação (BRASIL, 2011c), quais sejam: "contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres e promover a inclusão social". Esta constatação confirma a segunda hipótese apresentada neste trabalho, de que a formação profissional proporcionada às alunas as insere no segmento informal do mundo do trabalho. No entanto, observa-se que nem mesmo esta inserção no trabalho informal foi significativa, visto que a maioria das mulheres utiliza os conhecimentos adquiridos nos cursos profissionalizantes do PMM apenas para o próprio consumo em ambiente familiar, sem ingressar no mundo do trabalho.

Observa-se, ainda, que embora o programa tenha como um dos seus eixos a educação e possua em suas orientações a indicação para o encaminhamento da aluna à escola, nenhuma entrevistada voltou a estudar regularmente por motivos diversos, relacionados à saúde, filhos ou falta de interesse, isto é, não houve aumento da escolaridade das alunas egressas do PMM no Câmpus Umuarama do IFPR. É importante salientar que o incentivo individual, realizado pelos profissionais envolvidos no programa, para que as mulheres voltassem a estudar não se concretizou em parcerias com outras instituições ou ações internas que propiciassem a ampliação da escolaridade.

Além das condicionalidades objetivas advindas da classe social a que pertencem as das mulheres egressas do PMM, acredita-se que a formação ocorrida no PMM defronta-se também com condicionantes impostos pela organização do Estado capitalista que reforça a adaptação da formação profissional ao sistema do capital e não possibilita ou vislumbra a formação integral das mulheres pobres.

Como se pode compreender com base nas falas das entrevistadas, o PMM, como um programa destinado à formação da mulher trabalhadora, não repercutiu na sua situação de trabalho e não alterou sua situação concreta de vida. A formação profissional proporcionada às mulheres inseriu-as no segmento informal de trabalho, isso quando aproximou-se do objetivo do programa, pois, na grande maioria dos casos, a qualificação não colaborou para a inserção das mulheres nem ao menos neste segmento.

Tendo em vista as limitações que foram apontadas até o momento, pode-se dizer que no PMM há dificuldade em orientar a formação em direção à formação permanente, de modo a proporcionar às mulheres uma inserção efetiva e integradora na sociedade. Para Mészáros (2011), a educação não deve se basear

apenas no ensino de “conhecimentos”, o autor propõe um “ser consciente”, isto é, uma ideologia emancipadora, crítica, o que não se faz com a difusão de conhecimentos, mas sim por meio de uma prática adequada voltada a orientar progressivamente o aluno a uma emancipação. Segundo o autor tal prática é fundamental para uma formação permanente e o desenvolvimento de um pensamento crítico. Concordando com o posicionamento do autor não queremos afirmar que a transmissão de conhecimentos não possa ser um instrumento educacional transformador, mas que junto à difusão de conhecimentos deve estar uma prática que vise emancipação do indivíduo.

REFERENCIAS

- ABRAMO, L. W. **A Inserção da mulher no mercado de trabalho**: uma força de trabalho secundária? 2007. 328f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, Sp
- ALANIZ, E. P. **A política pública de formação para economia solidária no Brasil (2003-2011)**: análise de um projeto PROESQ/PNQ executado pela Rede Abelha/RN e CFES nacional. 2012. 370 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- ALMEIDA, J. B.; SCHIMIGUEL, J. Avaliação sobre as causas da evasão escolar no ensino superior: estudo de caso no curso de Licenciatura em Física no Instituto Federal do Maranhão. **Rencima**, v. 2, n. 2, p. 167-178, jul./dez. 2011.
- ALVES, G. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil Neoliberal: Precarização do trabalho e redundância salarial, **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 189-197, jul./dez. 2009.
- ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- ANTUNES, R. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, R. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul/set., 2011b.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no Mundo do Trabalho na Era da Mundialização do Capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.87, p.335-351, maio/ago. 2004.
- ANTUNES. R. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 03-23. 2002.
- BANCO MUNDIAL. **Estratégia de Parceria de Países para a República Federativa do Brasil**: exercícios fiscais de 2012 a 2015. Relatório Nº 63731-BR. 21 de setembro de 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el desarrollo mundial**: El estado de um mundo em transformación. Washigton, 1997.

BANCO MUNDIAL. Sobre o Banco Mundial – Missão. Disponível em:<<http://www.worldbank.org/en/about>> Acesso em 19 jun de 2014.

BANCO MUNDIAL. **Education, politique sectorielle**. Washington, Banque Mondiale, 1980. 39p.

BAPTISTA, K.C.S. Karl Marx: os limites da igualdade política e a necessidade da emancipação humana, **Aurora**, Marília, n. 4, ano III, jul. 2009.

BEHRING E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.213.

BELLUZZO, L. G. Os anos do Povo. In: SADER. E. (Org.) **10 anos de governos pós-liberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLASCO Brasil, 2013, 379p.

BIRD. **Educación técnica y formación profesional**: documento de política. Washington, DC, 1992.

BRASIL. **Lei n 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providencias. 1971. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 19 jun.2014.

BRASIL. **Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011a**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 30 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 29 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004a**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 29 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito**. 2011g. Programa Mulheres Mil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil-&catid=267:programa-mulheres-mil-&Itemid=602>. Acesso em: 02 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008a**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 29 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Pronatec – Brasil Sem Miséria – Mulheres Mil**. 2014. Disponível em: <http://www.brasilsemiseria.gov.br/documentos/cartilha_mulheres_mil,P202014.pdf.pagespeed.ce.syzUCbLNs3.pdf>. Acesso em: 15 maio 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a fome. **Decreto de 25 de fevereiro de 2008**. Institui o Programa Territórios da Cidadania e dá outras providências. 2008b. Disponível em <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/legislacao-2011/decreto/2008> Acesso em: 14 dez. 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a fome. **Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011c**. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/brasilsemmiseria/legislacao-2/legislacao/arquivos/portaria-mulheres-mil-n-1015.pdf>.> Acesso em: 28 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012a**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866> Acesso em: 19 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/SETEC – 01/2011d**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil-&catid=267:programa-mulheres-mil-&Itemid=602>. Acesso em: 30 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. 2004b**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf.> Acesso em: 02 maio 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a fome. **Panorama Municipal – Umarama**. 2010a. Disponível em: http://aplicacoes.mds.gov.br/ead/ri/carrega_pdf.php?rel=panorama_municipal>. Acesso em: 30 abr. 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano Brasil Sem Miséria. Decreto nº 7.492 de 02 de junho de 2011e**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7492.htm> Acesso em: 30 abr. 2013.

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

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Plano Plurianual 2012-2015**. Brasília, 2011f. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/PPA/2012/mensagem_presidencial_ppa.pdf.> Acesso em: 30 abr. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Lei nº 10.683 de 28 de maio de 2003.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.683.htm>. Acesso em: 19 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.314, de 19 de agosto de 2010b.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12314.htm>. Acesso em: 19 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** 2004c.

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

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 545-806, set/dez 2011.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M.R. Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes. In: HIRATA, H. SEGNINI, L. (Orgs.) **Organização, trabalho e gênero.** São Paulo: Ed. Senac de São Paulo, 2007, p. 43-88.

CARVALHO, E. J. G. **Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil.** Maringá, Paraná: Eduem, 2012.

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

CUNHA, L.A. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, Maranhão, n.111, p. 47-70, dez./ 2000.

CUNHA, L.A. **Política Educacional no Brasil:** a profissionalização do ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DEBREY, C. **A Lógica do Capital na Educação Brasileira.** Goiânia: Alternativa, Editora da UCG, 2003.

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

DRUCK, G.; FILGUEIRAS, L. Política focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n.01, p.24-34, Jan/jun. 2007.

DUARTE, N. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista, **Pro-Posições**, Campinas, v.21, n.1 (61), p. 75-87, jan./abr. 2010.

FERRETTI, C. J. Problemas Institucionais e Pedagógicos na Implantação da Reforma Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFSP, **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011.

FILGUEIRA, C. H. **Estructura De Oportunidades Y Vulnerabilidad Social Aproximaciones Conceptuales Recientes**. CEPAL, 2001. Disponível em: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/cfilgueira.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n.1, p. 37-69, 1998.

FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital, **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 112-124, jan./jun. 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política da Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 349.

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

HIRATA, H. SEGNINI, L. (Orgs.) **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Editora Senac de São Paulo, 2007.

IFPR – INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Estatuto do Instituto Federal do Paraná**. 2011. Disponível em <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/06/Estatuto-Consolidado-em-08.04.2014.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

IFPR – INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014/2018**. Disponível em <<http://info.ifpr.edu.br/informacoes-generais-e-estatisticas-educacionais/pdi/>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

IPARDES – INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. 2013. **Caderno Estatístico Município de Umuarama**. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=87500>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Ed. Soc. Campinas**, v.28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

LENSKY, T. **Direito à permanência na escola: a Lei, as políticas públicas e as práticas escolares**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRS, Porto Alegre, 2006.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997..

MAGESTE, G. S.; MELO, M. C. O. L.; CKAGNAZAROFF, I. B. Empoderamento de mulheres: uma proposta de análise de organizações. In: V Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, 5., 2008, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: ANPAD, 2008. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo_2008/2008_ENEO548.pdf. Acesso em: 28 nov. 2014.

MARX, K. **A Questão Judaica**. São Paulo: Centauro, 2005.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MATTOSO, J. Dez anos depois. In: SADER, E. (Org.) **10 anos de governos pós-liberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLASCO Brasil, 2013, p. 111-122.

MEDEIROS, M. S. F. Abordagem histórica e reestruturação produtiva no Brasil, **Latitude**, Alagoas, v. 3, n.1, p.55-75, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011. 1103p.

MOURA, D. H; LIMA FILHO, D. L; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: REUNIÃO DA ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012. **Anais...** Porto de Galinhas-PE, 2012, 41p.

OLIVEIRA, D. A. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas**, v.11, n. 20, p.27-40, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**. O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, F. **Os direitos do antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 231.

OLIVEIRA, L.T.C. Capitalismo, educação e cidadania: liames históricos. **Revista de Formación Educativa Universitaria**, v. 6, n. 4, p.257-270, 2013.

OLIVEIRA, R. **Agências Multilaterais e a Educação Profissional Brasileira**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006, p.120.

OLIVEIRA, F. O Surgimento do antivalor. **Novos Estudos**, São Paulo, n.22, p. 8-18, out.1988.

ONU - Organização das Nações Unidas. **A ONU e as mulheres**. Disponível em <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-mulheres/>>. Acesso em: 06 nov. 2013.

PEREIRA, R.C.; BRANDÃO, A.; DALT, S. A evasão escolar sob a ótica de profissionais de ensino. **Ser Social**, Brasília, v. 13, n.29, p. 113-145, jul./dez. 2011.

PNUD - PROGRAMA NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO NO BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. Disponível em <<http://www.pnud.org.br/ODM.aspx>>. Acesso em: 23 ago. 2012.

PSACHOROPOULOS, G. **O alívio da pobreza na América Latina**. Finanças e desenvolvimento. Washington, 1997.

RAMOS, M. N. **Educação profissional: história e legislação**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2011.

RISCAL, S. A. Política Educacional, justiça distributiva e equidade: considerações sobre as políticas compensatórias para a educação. **Revista HistedBr On-line**, Campinas, n. 44, p. 248-261, dez. 2011.

ROUSSEFF, D. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, na cerimônia de formatura de alunos do Pronatec**. Belo Horizonte, MG. Portal do Planalto. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/centrais-de-conteudos/audios/audio-do-discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-formatura-de-alunos-do-pronatec-belo-horizonte-mg-23min46s>> Acesso em: 23 nov. 2014.

RUMMERT, S.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação da Classe Trabalhadora Brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p., jul./set. 2013.

SANTOS, V. G.; SOUSA, I. A. M.; QUEIROZ, L. J.; CARVALHO, R. 100 pescadoras, Mulheres 1000: Intervenção do IFRN Câmpus Macau na Educação, Cidadania e Profissionalização das Marisqueiras na Região Salineira do RN. In: IV Encontro Nacional dos Núcleos de Pesquisa Aplicada em Pesca e Aquicultura, 4, 2012, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos...** Foz do Iguaçu: Essentia. Disponível em: www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/ENNUPAS/article/.../1428 Acesso em: 25 nov. 2014.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C.. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, p. 427-446, jul./dez., 2005.

SILVA, C. J. R.. et al. **Institutos Federais, Lei nº11.892, de 29/12/2008 - Comentários e Reflexões**. Natal: IFRN, 2009, 70p.

SOUZA, D. B. L. FERREIRA, M. C. Autoestima pessoal e coletiva em mães e não-mães. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, abr., 2005.

SOUZA, R. M. Dilma busca uma marca na educação. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 14 abr. de 2014. Disponível em:
<<http://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,dilma-busca-uma-marca-na-educacao-imp-,1153423>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

TOLEDO, F. A. **O Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e a Formação da Mulher Trabalhadora**. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ.

VIRIATO, E. O.; FAVORETTO, A. **Currículo Integrado e o método dialético no ensino**: entre limites e possibilidades. Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

WORLD BANK. **Vocacional and technical education and training**. A World Bank policy paper, Washington, 1991.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out., 2005.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Impacto Social do Programa Mulheres Mil na realidade das estudantes – IFPR – câmpus Umuarama.”

Nome do (a) Pesquisador (a): Talita Rafaele D’Agostini Mantovani

Nome do (a) Orientador (a): Dr^a Érika Porceli Alaniz

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar os principais condicionantes na implantação da política de formação do PMM, programa constante nas políticas públicas do governo federal.
2. **Participantes da pesquisa:** Estudantes egressas e evadidas do Programa Mulheres Mil, câmpus Umuarama, totalizando 50 participantes.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a Sr^a. permitirá que o (a) pesquisador faça entrevista semiestruturada e pesquisas documentais no intuito de levantar dados para a execução desta pesquisa. A Sr^a tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sr^a. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** As entrevistas serão realizadas em três partes, sendo elas, 1) Diagnóstico socioeconômico – Caracterização das Egressas; 2) Aspectos da inserção profissional e 3) Aspectos educacionais. As entrevistas serão realizadas para as alunas egressas dos cursos de profissionalização do Programa Mulheres Mil, câmpus Umuarama.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a Sr^a não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre os condicionantes na implantação da política pública de formação do Programa Mulheres Mil, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa embasar discussões sobre esta política pública, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a Sr^a não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

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

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

Consentimento Livre e Esclarecido

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

Nome do Participante da Pesquisa

RG ou CPF do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Talita Rafaele D'Agostini Mantovani – (44) 9914-6743

Orientador: Érika Porceli Alaniz – (44) 3326-3719

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Gisele Alborgheti Nai

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira

Telefone do Comitê: 3229-2077

E-mail cep@unoeste.br

ANEXO B – Transcrição das entrevistas com as egressas.

- 1) EGRESSA 1
- 2) 8421-3012
- 3) Rua A, Bairro Industrial
- 4) Panificação e Confeitaria
- 5) 25/11/1965 (48 anos)
- 6) Casada
- 7) 05 filhos
- 8) Não
- 9) Parda
- 10) Ajudou bastante. Me deu bastante força, por exemplo, eu até comprei uma máquina, assim de mão, porque eu não posso comprar a outra, tentei fazer e vendi bastante, agora eu dei uma parada por que eu fiquei com problema na perna, aí eu não pude mais ficar em pé, mas eu vendi até nos bancos [você saia pra vender então?] vendia, aqui na porta não precisava nem eu sair, colocava a mesa ali e ficava ali e vendia também, bastante.
- 11) [de coisas que você aprendeu lá sim] bastante coisas. [você está trabalhando, está fazendo hoje em dia?] Não, eu dei uma parada, mas eu vou começar [você pretende começar de novo?] sim [e você parou por conta da saúde?] sim. [o que você recebeu de orientação lá ajudou na sua vida profissional ou você já sabia aquilo?] não, muitas partes eu não sabia não, me ajudou bastante. Eu não sabia não, "malemá" um pão. [você aprendeu no programa mesmo então?] sim.
- 12) [teve diferença de renda?] teve, sempre um dinheirinho fora extra tinha, né pra ajudar né, porque eu compro remédio pra mim e ela [a filha], então eu tenho que cuidar dela e de mim, aí eu tenho que trabalhar em casa, só que me ajudou bastante sobre renda assim, na parte financeira. [e agora que você parou de fazer?] caiu bastante, tá bem ruim e a gente tem que fazer um puxado no fundo, porque não tem jeito de trabalhar ai no fundo, se eles chegarem e ver eu trabalhar desse tipo aí aí eles me multam né, entao meu marido tá começando lá no fundo, mas eu fui pra fazer empréstimo e não consegui, aí eu dei uma parada e falei pra ele vai coisando, aumentei mais um pouco e vamos ver. Mas eu vou fazer. [pra trabalhar ali no fundo?] sim, e ter um forno industrial porque o meu é aquele pequeno assim e não rende.

- 13) Não, só recebo benefício da minha filha, um salário só, [é auxílio saúde?] é, e pra mim era, porque eu sofro das pernas, de artrose, tenho artrose nas pernas, e problema de pressão alta, tomo remédio pra nervo, eu e ela, que é caro e não acha. Aí ele se vira com a parte dele [o marido]. [seus filhos não moram com você?] não, são todos casados, um mora ali mas paga aluguel, não tem nem condições de me ajudar, a ela trabalha no SAMU, tem três e já tá vindo uma, mais uma, tem duas, a menina já vai fazer 2 anos e já vem outra.
- 14) 15 anos, trabalhava de doméstica, na roca, trabalhei em firma [na parte da limpeza?] aham, trabalhei no banco de zeladora, em vários lugares.
- 15) Não. [você falou que você aprendeu a fazer as coisas lá né?] aham, tudo lá. Porque tem a menina que só estuda cedo, se ela ficasse o dia inteiro pra lá aí já era bom pra mim, porque aí não tem como.
- 16) Já tive. [no período que você trabalhou no banco por exemplo? Você teve quanto tempo, você sabe?] hum, no banco, eu perdi a minha carteira, não sei onde tá não, eu trabalhei três anos no banco, lá em Rondônia. Aí nós vimos pra cá, eu trabalhei na Tingitec 03 meses, daí saiu o benefício dela e eu tive que sair, porque daí tem que ter uma pessoa pra cuidar né, ela anda tudo mas tem que ter uma pessoa do lado pra ajudar né.
- 17) Em casa, trabalho em casa, mas eu acho que assim, tem que trabalhar também, porque o salário vai tudo, é porque sertralina você não acha em lugar nenhum, você tem que comprar, eu pago 60, dois pra ela e um pra mim, [você também toma sertralina] é pra dormir, porque senão não tem quem aguenta eu, porque foi assim, eu comecei estresse por causa do meu filho, porque eu perdi meu filho, perdi matado, eu acho que ele tava com um envolvimento com um povo aí de droga, o mais novo, de 20 anos, aí perdi, e dali pra cá eu fui, desgastei bastante, correndo atrás dele, lutando por ele, internando ele, e não queria não queria, e aí foi assim, e hoje comecei a curtir o que eu... comecei a ficar doente.
- 18) Não trabalha.
- 19) Ah, pra mim assim, não tive dificuldades não, foi uma fase bem gostosa, pra mim foi uma terapia, [em relação as coisas que você aprendeu lá também foi tranquilo, você teve dificuldade?] não, aprendi bastante.
- 20) Até a 5º serie, [na escola publica, ou era escola rural?] publica. Quero estudar aqui agora, [o que é que tem aqui? supletivo?], é, tem supletivo, aí era pra mim

fazer no Ceebja, né, mas aí fica longe pra mim, então, aí não tem como, ele leva tudo, mas pra mim, fica difícil. [Mas aqui perto tem, tem onde?] lá no Industrial, lá no final, faz as provas em casa, lá tem e aí eu vou procurar fazer porque eu vou começar a estudar de novo, não vou ficar parada não, porque...

- 21) Desde a 5^o série.
- 22) Comecei, porque eu estava parada de novo, [você começou onde?] eu tava estudando aqui, no Ceebja [lá no centro?] é e aí eu parei por conta da distancia [e o que te estimulou a voltar a estudar, naquela época?] como assim? [quando você estava fazendo o programa você voltou né?] voltei, depois eu tinha parado, ai esmoreci de uma vez, daí minha nora começou a estudar, me chamou e daí eu falei, ah não vou não, aí fiquei parada, e agora meu esposo falou, você tem que começar de novo, que é melhor pra você, porque do jeito que você tá aí, você tem que começar a trabalhar.
- 23) Eu quero, eu quero estudar porque parece mas você aprende as coisas, porque o que eu aprendi eu esqueci tudo [por que faz tempo né?] é, eu fiquei parada, e agora tem que começar tudo novamente. Só que eu faço tudo as coisas na base, tudo certo, né, normal, mas aí tem muitas coisas que você não grava.
- 24) Teve, eu ouvi bastante proposta boa, sei lá, me senti, sabe, esforçada, ali eu me esforçava mais, eu queria estudar, eu queria fazer, eu queria, sabe, e hoje não, eu me sinto parada, se tivesse outra coisa eu já tava começando a mexer, porque você começa uma coisa e se envolve na outra, você quer buscar, você nunca quer deixar aquilo pra trás, e foi aonde eu fui deixando tudo, e não consegui voltar mais.
- 25) Foi o único, porque eu sempre gostei de mexer com estas coisas, a coisa mais preferida que eu gosto de mexer é a cozinha, [você gosta de cozinhar?] gosto, já trabalhei em restaurante, pra estudante, pra ajudar a cozinhar.

- 1) EGRESSA 2
- 2) 9833-3170
- 3) Jardim Arco Iris
- 4) Panificação e Confeitaria
- 5) 05/02/1959 (55 anos)
- 6) Casada

- 7) 05 filhos
- 8) Não
- 9) Parda
- 10) A gente aprendeu bastante coisa, mas a gente ainda não faz pra vender, porque a gente não tem estudo [e a senhora chegou a fazer alguma coisa depois que terminou o curso ou não?] fiz pra minha casa.
- 11) [ela não trabalha] [então a senhora não começou a trabalhar depois com a panificação?] não. [o que a senhora aprendeu a fazer lá ajudou a senhora a fazer as coisas que sabe hoje?] ajudou, antes eu sabia mais ou menos, assim, eu fazia pão, mas igual a gente aprendeu lá, pão de milho, isso aí a gente não sabia fazer, pão de queijo, só que assim, eu tenho as receitas, só que pra mim fazer alguma coisa eu preciso olhar na receita, pra poder fazer, [e a senhora lê normalmente?] ler até que eu leio bem, a maior dificuldade é escrever.
- 12) [Não foi alterada, pois ela não trabalhou].
- 13) Recebo o Bolsa Família [faz muito tempo? na época do programa a senhora já recebia?] já, já recebia. Eu comecei a receber da minha filha, hoje ela tem 24 anos, eu comecei a receber dela ela tinha uns 10 anos, faz uns 15 anos, mas daí essa menina morava comigo, e ela aqui tem duas crianças, e eu ainda to recebendo porque recebo das crianças dela.
- 14) Eu comecei a trabalhar desde criança, na roça [quando a senhora começou a trabalhar e receber pelo trabalho?] salário mesmo eu não recebi, nunca recebi [trabalhava na roca para a família?] é pra família, aí salário assim eu nunca recebi.
- 15) [não trabalhava na área do curso e nem trabalha agora].
- 16) Nunca fui registrada, [a senhora é aposentada?] não
- 17) [Faz os afazeres de casa?] é, só os de casa, hoje eu não trabalho porque eu tive um problema de coluna estas coisas, [a senhora já trabalhou de doméstica?] não, só fiz diária, durante pouco tempo, porque eu gostava mais de trabalhar na roca, trabalhar na roca eu trabalhei a vida toda, pra gente que é acostumado, que nasceu na roca e criou é melhor.
- 18) Não trabalha
- 19) Escrever né. Porque eu... principalmente a matemática, porque a gente não teve tempo de estudar quando criança.

- 20) Estudei só até a 1 série, [e a senhora nunca voltou a estudar?] então, quando a gente morava no parque Dom Bosco ou tentei estudar uma vez, tava até me saindo bem, nossa, bem mesmo, só que aí eu trabalhava assim, que nem eu trabalhava na roca e aí chegada de tarde e eu tava cansada, e eu abandonei, estudei acho que fiquei um mês só. [A senhora sempre morou aqui na região?] não, aqui em Umuarama acho que tem uns 25 nos que eu moro aqui em Umuarama, aqui eu trabalhei muito de boia-fria. Depois que eu mudei aqui, porque aqui faz 12 anos que eu moro aqui, daí eu não trabalhei mais, mas eu sempre gostei de trabalhar mesmo na roca. [a senhora estudou a primeira série, era na escola pública?] era na escola rural.
- 21) [cerca de 12 anos]
- 22) Não.
- 23) Não. Porque eu não aprendo mais nada não, vixe, não tem como, eu não aprendo porque as vezes eu to lendo uma coisa, quando eu termino de ler eu já não sei o que eu li na frente, eu esqueço. As vezes até uma receita, as vezes eu preciso repetir varias vezes pra mim poder entender. [e a senhora tem vontade de fazer algum outro curso?] olha, a única coisa que eu tinha muita vontade, só que eu tenho o certificado, é de costura, esse é meu sonho, só que eu fiz o curso, tem uns 13 anos, só por causa que eu peguei problema de coluna, tenho o certificado aí guardado mas... não consigo costurar.
- 24) Tive, eles perguntavam se eu queria, já ligaram pra mim, já ligaram várias vezes, pra ver se eu ia voltar a estudar, mas...
- 25) Não. Eu comecei a fazer aqui, como é que fala, do SEBRAE, só que daí eu parei, nem lembro o motivo porque eu parei. [era de comida também? A senhora gosta de cozinhar?] mais ou menos, não sou muito chegada não [foi antes ou depois do Mulheres Mil que a senhora começou a fazer este curso?] foi junto com o Mulheres Mil.

- 1) EGRESSA 3
- 2) 9119-1391
- 3) Jardim Alvorada
- 4) Panificação e Confeitaria
- 5) 17/10/1970 (43 Anos)

- 6) Casada
- 7) 03 filhos, moram com ela
- 8) Não
- 9) Branca
- 10) Meu desenvolvimento, meu crescimento, de não ter medo das conquistas, de lutar pra isso, de sair do medo, porque você fica sempre na defensiva, porque a partir do momento que você começa a sair a fazer e acontecer você vai criando coragem vai vendo tudo de uma maneira diferente. [melhorou sua autoestima] com certeza.
- 11) A gente se fecha no nosso mundinho e fica sempre na defensiva, ah porque a gente protege os filhos, a gente protege o marido, a gente se protege, a gente protege e a família toda. E acaba deixando pontos importantes da vida da gente pra fora, tipo o semelhante, as dificuldades dos outros. Aí você entrava no ônibus e tinha assim, tinha uma lá que eu adoro ela. É a que ficou mais marcada na minha historia daqui, no momento eu esqueci o nome dela, é uma que vinha assim, tinha uns cabelos vermelhos, usava uma roupa extravagante, ao nível dela, e falava, falava pelos cotovelos, então aquilo ali era estranho, porque a gente fica mais recatada, fica na defensiva, as vezes tem até medo de abrir a boca. Aí tinha outras pessoas que passavam a impressão, assim, do mundo, perdoa o que eu vou falar mas é o que agente observa, assim, de biscate, de mundana, aí você começa a trabalhar a parte daqueles recortes de jornal e tudo [Mapa da vida) e você começa a ver a pessoa em si, a pessoa lá dentro e não aquilo que ela tá vivenciando, porque as vezes até a vida coloca nisso, aquelas tatuagens e coisa e tal. Essa é uma coisa assim que na minha vida mudou, porque se eu visse uma pessoa com tatuagem, fosse dona de uma empresa ou coisa assim eu jamais ia me achegar. [era um preconceito] sim, porque eu via a pessoa por fora e não por dentro, então a gente aprende a lidar com as diferenças dos outros. Os piseiros servem pra que, pra gente ver que a gente tem o direito de lutar e discutir por aquilo que a gente quer, de lutar pelo que a gente quer. Teve um episódio que aconteceu lá na sala lá, a gente fazendo bolo [você faziam aula lá no Provopar?] sim, e no início do Projeto teve assim, eu sempre fiquei comendo pelas beiradinhas, comer pelas beiradinhas significa assim, devido ao medo que eu tinha de estar presa, ter medo de abrir a boca, e aprontar alguma coisa, eu

sempre ficava assim, mas eu observava cada detalhe, cada coisinha que acontecia, e eu não tenho medo, não tenho vergonha de falar, até porque o jeito que eu aprendi, que eu cresci, tanto a Professora 1 como a Professora 2, como outro professor também, tem que crescer ainda, e cresceu, tenho certeza que a Professora 1 vai fazer melhor agora, ela já era sensacional, ainda mais no estado que ela tá agora, que ela é mãe, ela vai fazer o melhor. Então teve um episódio que aconteceu lá que foi assim, tinha uma mulher, porque no início do programa foi falado assim, tudo o que a gente produzir vai ser dividido, vai ser levado pra casa, tá bom, aí começou a história de uns bolos lá, que fizeram os bolos e umas coisas e elas venderam, todo mundo começou a se revoltar, ficou meio assim, quando ficava feio dividia com a gente, quando ficava bonito, vendia, aí começou aquele blablabla, uma falava daqui, a outra dali, e neste dia a Professora 2 chegou muito nervosa, porque alguém contou pra ela, e realmente estava sendo falado nas costas, eu estava ali pra aprender, e não pra criticar, o que acontecesse ou não acontecesse, pra mim não importava, eu queria aprender, aí a Professora 2 chegou lá na frente, não isso foi com a Professora 1, e a Professora 1 chegou lá na frente e começou a falar umas coisas, e a Professora 1 era ótima, sensacional, mas ela esquecia que estava lidando com pessoas que estavam dentro de uma casca de ovo, e ela falou, falou e todo mundo se recuou, ninguém assumiu, a gente falou isso e isso, e eu ouvi tudo quietinha, mas falei assim, não tá justo, porque realmente as mulheres estavam erradas porque estavam falando por trás, mas elas não tinham a capacidade, a cara de pau de falar na frente, e aí ela falou, falou e eu juntei ela, educadamente, porque eu não estava ali pra ofender ela, e nem queria ela contra mim, eu tava ali pra aprender, e eu não escondo isso dela não, até se tiver uma reunião e quiser comentar não tem problema não, aí eu chamei ela e disse, a Professora 1, no início quando a gente se matriculou, na primeira reunião foi falado isso e isso, e agora tá acontecendo isso e isso, você ensinou a gente que a gente vai construir vai vender e tudo, mas por acaso esse dinheiro vai ser usado, porque ia sobrar a gente sabia, vai ser usado pra investir nos próximos cursos ou vai ser devolvido pro governo? Porque se as mulheres estão falando isso é porque foi falado isso e isso, porque se for pra ser devolvido pro governo a gente faz questão que seja, e defendi mesmo as mulheres, o marido dela levantou [professor do IF que

compunha a equipe do MM] cruzou os braços, aí ela falou, não, vai ser investido como realmente foi, aí eu mostrei pra ela que, é lógico, eu tinha um pouquinho mais de estudo, de instrução, de abertura, eu só não tinha coragem de falar, então o primeiro passo que eu aprendi, que a gente tem que lutar e que agente não tem que ficar por baixo, também defendi as minhas companheiras que não tinham coragem, que estavam dentro da casquinha do ovo ainda. Teve um outro episódio que a mulher tava grávida, tava na hora dela pegar o ônibus e ela queria comer um dos doces que foi feito, eu não tou falando isso como fofoca não, porque tem coisas que a gente pode mostrar pras pessoas [e são coisas que marcaram você] é marcaram mas eu aprendi que é uma coisa que eu posso mostrar pra elas que elas também tem que crescer, mas isso elas tem que crescer agora, aí a mulher queria um pedaço do bolo e não tinha coragem de falar, aí uma das amigas dela falou assim, olha a fulana tá indo embora e ela queria comer tal coisa e ela tá grávida, aí a Professora 1 falou assim, gravidez não é doença, gravidez não mata ninguém e a mulher foi embora sem comer, entende, eu sou mãe, eu já passei por estas coisas, e aí, beleza, quando a Professora 1, não, a Professora 2, engravidou o que aconteceu? Vieram os desejos, vieram as vontades, mas ela foi humilde o suficiente pra chegar e pedir desculpas pelo que ela tinha feito, ela mesmo se tocou, porque se eu não me engano ela ficou 15 dias afastada, então ela viu aquilo que a gente já tinha passado e ela não tinha passado, e a Professora 1, eu sempre elogiei ela, e eu sentei com ela no banco no dia que nos mexemos com os frangos, aí eu falei com ela, porque também teve um episódio que inclusive ela respondeu mal pra mãe dela, dentro da sala, então eu observei que elas são mulheres fortes, inteligentes, capaz, mas elas não tinham aquele sentimento de amor de mãe, porque a partir do momento que você é mãe você olha o próximo diferente, porque você não quer que ninguém faça pra um filho te aquilo, então você não pode fazer, aí eu falei pra ela que ela era uma grande mulher, uma grande professora, que a hora que ela fosse mãe ela ainda ia ser mais, porque ela ia ver o outro lado, do sentimento, de como lidar com as pessoas, porque tem pessoas que agem com maldade, mas outras agem na simplicidade, aí aquela arrogância, aquilo tudo acaba, este é um ponto que eu vejo assim que vocês tem trabalhar com cuidado, observar, entender, esse é um ponto que exclui algumas pessoas do curso, a

forma de lidar com elas, porque se alguém falar hoje comigo, naquele tempo eu tinha medo, hoje não, eu entro em qualquer lugar de cabeça erguida, sou emotiva assim como você tá vendo, eu falo com todo mundo, então meu mundo se abriu, hoje eu sou uma mulher capaz, que se tiver que lavar um banheiro eu vou lavar cantando, se eu tiver que varrer rua eu vou, se eu chegar lá, eu vou muito comprar peças, essas coisas, não fui pro lado de panificação, mas eu gosto de trabalhar assim solta, aberta, com as pessoas, não presa, se eu trabalhar presa não... Então eu gosto de trabalhar assim, com as pessoas.

- 12) Deu mais capacidade, em todos os sentidos, de dialogar, de estudar, de pesquisar, de correr atrás, de negociar. [no que você trabalha hoje?] eu cuido da minha casa e ajudo o meu marido na parte que ele mexe com máquinas, então precisa de uma peça, de fazer nota, atender telefone, ver aonde vai primeiro, quem tá mais precisando [isso tudo você faz da sua casa?] sim, da minha casa, eu auxilio ele na parte, as vezes até na hora de mexer com a máquina mesmo, de secar, de lavar [ele trabalha com máquina de que?] de panificação, consertos. Eu gosto de sair, de comprar, de vender, de fazer pedido, de ter que comprar aqui, pagar ali, é aquilo que a gente aprendeu. E tem projeto de uma empresa pro meu filho que vem ai agora atrás, que assim, ele tá na mesma área do pai, mas a gente já tá investindo nele na parte mais moderna, porque o pai só mexe com o mecânico grosso, já ele tá mexendo na parte elétrica, essas coisas porque daí um tá dando estrutura ao outro.

[pelo que eu estou entendendo a sua evolução no programa foi mais uma parte pessoal que profissional] é, no profissional eu aprendi assim, manipulação de alimentos, os cuidados que a gente tem que ter, tem até umas amigas minhas que às vezes vai almoçar em casa e falam assim, ah você lava a tábua toda hora, você corta uma coisa e já lava a tábua, você lava a mão, antes a gente já fazia, mas não com aquele cuidado assim, de como armazenar na geladeira, isso aqui vai pro lixo, porque já não tá bom, aquilo lá eu vou aproveitar, eu não consigo tipo assim, na confeitaria não, porque eu sou uma pessoa tipo assim, ansiosa, porque assim se eu tiver nervosa não vai sair um bolo bonito, então meu ramo não é esse, meu ramo é trabalhar aberta, ser livre, abriu muitas portas nas palestras

que eu tive, sem contar quantos amigos que eu ganhei, então não tem mais aquele, eu sai de dentro daquele ovo. Na área profissional abriu, mas pra aquilo que realmente eu quero. Isso daí foi nas palestras, porque teve uma palestra lá no centro cultural que foi assim uma das melhores coisas que teve [qual foi esta palestra] foi uma assim, de mostrar que agente tem que correr atrás daquilo, que a gente pode, que a gente tem que confiar, se você cai você tem que levantar ainda mais forte, foi uma das melhores palestras que eu tive.

- 13) Teve alteração, aumentou, porque assim, antes era só o meu marido que trabalhava, eu não dava muito apoio pra ele assim, nestas questões, aí hoje a gente ganha no tempo e ganha financeiramente, e assim, às vezes tem certos investimentos que a gente faz tipo assim, comprar um equipamento mais rápido, mais ágil que trabalha menos e o seu trabalho sai rápido, aí o investimento é diferente, porque se você tem uma enxada que não é boa, você continua com ela na roca né, mas você tem uma lavoura grande pra carpir, daí você precisa comprar um equipamento que te trás lucro em menos tempo.
- 14) Não
- 15) Nunca realizou atividade remunerada, auxilia o marido
- 16) Não trabalhava. Atualmente auxilia o marido no trabalho dele.
- 17) Era dona de casa, sem carteira assinada
- 18) Trabalha em casa, ajuda o marido
- 19) Não
- 20) A minha maior dificuldade era deixar os filhos em casa pra vir pro curso, as vezes fazia tudo correndo, mas foi a única dificuldade que eu tive
- 21) Escola estadual, até metade de 8 série.
- 22) Sim, eu me casei e fui morar em Goioerê, aí eu me matriculei pra fazer o Ceebja, ai comecei a fazer e mudei pra cá, aí eu ia começar a fazer mas eu tava grávida e deixei pra lá, aí eu não retornei mais. Tinha uns 30 anos mais ou menos.
- 23) Não
- 24) Não. Mas tenho vontade de fazer outro curso, de cabeleireiro, eu fiz um básico há muito tempo atrás, quando a minha filha tava começando a andar, vendo aqui hoje a capacidade da gente é diferente, hoje eu me sinto mais

preparada pra fazer, e é uma área que eu gosto que é lidar com pessoas. Gostaria de fazer este, mexer com gente, aprender.

25) Muito, até não foi incentivo, foi uma pressão mesmo, rsrs [o que elas falavam?] vamos voltar a estudar, senão não pega diploma, eu acho assim bacana estudar, mas pra gente que tem filho, marido e casa ficar todos os dias assim fora é complicado.

1) EGRESSA 4

2) 8449-0012 ou 3056-5944

3) Parque Daniele

4) Panificação e Confeitaria

5) 23/03/1962 (52 anos)

6) Casada

7) 02 filhos que moram com ela

8) Não

9) Branca

10) Ah, sei lá, acho que aprendi mais assim, com a convivência com as pessoas, eu fico muito em casa né [você é dona de casa?] é, sou dona de casa e então pra mim foi bom ter saído de casa, ter conhecido pessoas novas, aprendi coisas que eu não sabia, no curso assim, aprendi como manipular alimentos, como fazer, ah não sei te explicar direito.

11) [você chegou a trabalhar depois do curso na área de panificação e confeitaria?] não, continuei fazendo em casa pra, sabe, eu faço mais assim quando tem um aniversário na família, essas coisas e aí eu faço, faço bolo, docinho, essas coisas, pra fora assim, pra mim ganhar dinheiro assim, eu nunca fiz [só pro consumo de vocês mesmo?] sim, só pro consumo

12) [Não houve alteração] pra mim este curso foi mais assim, pra... assim porque eu ficava muito em casa então foi mais pra desestressar, pra fazer uma coisa diferente, porque a gente fica muito parada dentro de casa. Até trabalhar fora eu tenho vontade, mas assim eu não aguento trabalhar fora, mas inclusive eu adoro fazer estas coisas, fazer bolo, doces. Nós fizemos o aniversário do meu sobrinho e nós fizemos um bolo com pasta americana, ficou igualzinho o que a gente procurou na internet, ficou lindo o bolo, é de três andares, ficou lindo o bolo. Vixe,

eu gosto, se eu pudesse tava trabalhando fazendo mesmo, mas assim, quando tem uma festinha, uma coisa, eu faço todos os doces, o meu sobrinho fala pra mim assim, e tia, você tá perdendo de ganhar dinheiro, porque seus bolos são tão gostoso.

- 13) Não. Hoje é aposentada por invalidez, faz uns 10 anos [tem artrite reumatoide]
- 14) Nunca trabalhou fora de casa.
- 15) Não. Atualmente Tb não trabalha
- 16) Não
- 17) Trabalha em casa
- 18) Não
- 19) A maior dificuldade que eu tive foi no transporte, inclusive deu uns rolo danado lá, porque as pessoas não respeitavam o horário, dava duas viagens, todo mundo ia na última viagem e na hora de voltar todo mundo queria ir na primeira viagem. Teve um negócio tão chato que eu achei, o dia que sumiu o celular de uma menina lá e a professora entrou dentro do ônibus e olhou bolsa por bolsa, eu achei que aquilo lá foi muito humilhante [e por fim acharam o celular da menina?] não, ninguém achou e ninguém sabe se essa menina tinha mesmo esse celular ou não né, essa foi a única parte assim, que eu achei muito chato aquilo lá, porque a gente não era criança pra professora entrar dentro do ônibus e olhar bolsa por bolsa, inclusive a professora pediu desculpa e tudo, mas na hora foi chato, mas assim a professora se sentiu na obrigação de procurar o celular, não sei, já que a menina reclamou e não tava com ninguém aí ela teve que olhar, eu achei que essa foi a parte mais chata, mas do contrario não tive do que reclamar não, só essa parte aí.
- 20) Até a 8 série, em escola pública.
- 21) Desde o fim da 8ª série
- 22) Não
- 23) Não, porque quando a gente tá estudando a gente anima, mas depois que a gente para a gente desanima, pra voltar.
- 24) Sim, elas falavam que tinha cursos, vai começar o cursinho tal assim e assim, vai começar o outro, assim e assim, aí falavam que quem não tinha [a escolaridade mínima pro curso] tinha que voltar a estudar. [porque quem não

tinha a escolaridade mínima – até a 7 série, não recebeu certificado, recebeu apenas uma declaração] isso mesmo, quem não tinha, tinha que estudar pra receber o certificado.

25) Fiz o curso do Pronatec [de Alfabetização Avançada em Língua Portuguesa, Matemática e Tecnologias]. [fez mais algum outro na área?] não, não fiz mais nada. [e você gostaria de fazer algum outro curso?] sim, na área de cozinha mesmo.

1) EGRESSA 5

2) 8426-9077

3) Zona 7

4) Manicure e Pedicure

5) 20/04/1956 (58 anos)

6) Divorciada

7) 04, mora sozinha, perto de um dos filhos, eles ajudam como podem

8) Não, operei as vistas, mas não tenho. Tenho problema da coluna, joelho, mais nada.

9) Morena, pra não falar preta de vez, rsrs.

10) Ajudou bastante, porque tipo assim, eu nunca tinha ido pra escola, o que eu tinha ido era nessas aulas do governo, essas pra gente estudar, pras pessoas mais de idade, e agora, de o que, 5 anos pra cá, porque aqui eu já fiz 4, aí o último ano que eu tava em Assis [Chateaubriand, cidade próxima de Umuarama] eu tava estudando, então assim, 5 anos atrás que eu comecei a estudar, nunca tinha ido pra escola, aí pra mim foi bom, porque eu tava estudando aqui no Industrial [bairro de Umuarama] porque lá eles deram aulas de várias matérias né, então tem muita coisa assim que desenvolveu, assim matemática, as vezes um professores ensina de um jeito e outro ensina de outro, né, e eu sempre gosto do jeito mais fácil, porque a cabeça é lerda já, aí eu aprendi muita coisa assim [e aquelas palestras que tiveram, foram boas?] sim, eu gostei, tinha gente assim que saia assim de lá de dentro e falava assim a gente fica aí toda vida, esse povo fica numa conversação e tal, mas é duro mesmo, a pessoa é chucra, tem nada que arruma ela, rsrs.

11) [a senhora chegou a trabalhar fazendo unha?] Eu trabalho até hoje [fazendo unhas] mas assim, eu não consigo trabalhar muito, porque eu fiquei doente,

arruinei da perna, assim que eu sai do programa, porque se fosse o caso eu nem deveria ter entrado no programa, porque aquele negocio de sobe o ônibus e desce, sobe e desce, aí eu não posso, aí castigou bastante, qdo eu terminei eu não aguentava mais, porque nós ficamos enrolados quase um ano, porque teve as aulas lá no começo [no IF) e as aulas aqui [as aulas de vocês foram no Senac?] Senac, isso. [e a senhora já sabia fazer unha antes ou a senhora aprendeu lá?] não, eu nunca tinha feito, nem minhas unhas, nunca fui na manicure, e agora mesmo eu aprendi lá assim o básico, mais ou menos né, porque a gente não aprende tudo, o certo era que você tinha que ir mais né, aprender a pintar, mas não dá tempo, porque a hora que as mulheres dava era meio pouco, as horas, mas a gente teve uma noção, e pra mim que a cabeça tá lerda é ruim, e também o óculos não prestava, ainda a professora Maria falava assim, Dona Izabel, em vista do que a senhora tá cega, a senhora faz melhor do que essas outras ali, que diz que já faziam unha, eu falei eu nunca nem vi ninguém fazendo unha, para perto da pessoa fazendo unha [a senhora aprendeu no programa mesmo?] aprendi no programa, só que tipo assim, ao lá em baixo quando eu ficava lá [no Bairro Industrial onde ela morava antes] eu fazia assim de pessoas mais de idade, aí tava com as unhas tudo feia assim igual a minha, porque nunca foi na manicure e nada, aí começou eu falando pra elas que a gente não podia assim, desencravar muito, mas se tivesse encravado, eu aprendi a desencravar um pouquinho, aí se elas quisessem, a professora tinha dado uma dica do que a gente pnhava para desencravar unha, um pozinho, aí comprei tudo, tudo no jeito, ai falei pra elas, e elas mas vixe nossa, eu to que não aguento a ponta do dedo tá inchada, e dói não fecha o sapato e não sei o que, ai eu falei tá bom, e a gente ia tirando devagarinho mesmo, os cantinhos, mas tem uma mesmo que enrolou assim tudo por baixo, e elas lá tá a maioria com a unha tudo encravada, aí aquelas umas que eu conseguia tirar os cantos, mas sentia aquele alívio assim, aí ela falou, não, daqui a 15, 20 dias você vem de novo, e é tudo gente assim, bem fraco também [financeiramente] aí elas não podem fazer assim direto, uma vez por mês tá bom, aí eu faço uma vez por mês, nunca parei [a senhora ainda vai lá fazer?] sim, minhas coisas tão tudo lá, porque fica pra cima e pra baixo, eu comprei um banquinho, porque o joelho não aguenta a perna das pessoas, quando colocava a perna assim em cima da perna aí outro dia eu tava

quase aleijada de tanta dor, não aguentava fazer mais nada, aí como eu vou fazer uma coisa dessa, trabalhar assim, eu não aguento, não aguento andar muito, não aguento nada [e a senhora vai do que pra lá? De circular?] uma hora a minha nora leva, ou meu filho vai trabalhar em Cruzeiro do Oeste [cidade vizinha] e quem que passar dentro do industrial para pegar um outro meu sobrinho pra ir pra Cruzeiro, aí eu vou de manhazinha e venho a tarde com ele, outra hora eu pouso lá na minha mãe, quando elas querem elas pedem, elas ligam e falam ah vou fazer minha unha, e eu falo pra elas, se não der certo vocês sabem né, porque eu não aguento ficar todo dia assim, não é bem quando vocês querem, é o dia que eu posso, aí vai controlando, tenho umas cinco só, eu não faço muito, é em tudo é seis [que são as suas clientes].

- 12) Não, eu não tinha nada, a única coisa que eu, eu nem sei se foi lá do projeto, eu ganhava 70,00 do Cras [do Bolsa Família], é [era a renda que a senhora tinha?] é, aí depois no Instituto eles deram 120,00 por mês, durante aquele tempo, ajudou bastante, depois cortou e eu fiquei com 70,00 e ponhando o negócio pra frente pra fazer a aposentadoria, só que daí eu queria parar porque tava demorando muito, porque desde o primeiro ano que eu mudei ali, que agora vai fazer 4 anos, eu mexe com esse negocio, ai todo mundo fala, você pode porque você é sozinha, é doente, você pode, você tem que fazer, aí eu peguei e fui fazer, aí eu peguei na mão do advogado [e já saiu], saiu sim, mas ai durante o ano inteiro eu tive que pagar a metade mesmo, a metade pro advogado, 50%, aí quando é agora esse mês de junho é que arrumou, dia 04 por ai que eu já peguei, aí fica tudo pra mim [e essa manicure que a senhora faz ajuda também?] ajuda, porque assim, ficar tanto tempo sem dinheiro, pegando pouco dinheiro, ai as vezes precisa de um sapato, uma roupa pra gente ir pra igreja e tudo, ai não tinha assim uma roupa mais ou menos pra vestir, aí fui comprando umas coisinhas assim devagar [e esse dinheirinho assim ia ajudando?] ajuda, agora eu faço crochê, assim quando eu mudei tinha ali no industrial, na casa da sopa, aí tinha um curso, bastante curso, de bordado essas coisas assim, aí eu fui lá aprendi, tricô, crochê, pintura, aí devagarinho eu faço, só que eu não aguento ficar muito sentada nem muito de pé, agora eu to usando até a meia né [de compressão], ontem eu mesmo nem calcei, porque to passando babosa, o povo falou que é bom

- 13) Bolsa família, há mais ou menos 5 anos; aposentadoria
- 14) De pequena eu trabalhava na roca, desde os 8 anos, eu já ia pra roca levar almoço, ai quando a gente mudou e tava morando aqui perto de Umuarama aí a não tinha jeito, a gente não tinha nada e tinha que trabalhar, então desde os 9 anos já tava trabalhando assim, colhendo, carpindo [mas o dinheiro não era da senhora, era do seu pai?] isso, aí com 11 anos a gente já ganhava salário de um homem porque a gente trabalhava pra valer mesmo, sabe, não é assim tem gente que vai na roca, a criançada, que ganha só metade, aí eu, minha mãe, e um irmão meu, nós em tres, a gente ganhava o mesmo tanto, nos ganhava o mesmo preço [da diária] aí que nós passava, porque daí podia comprar um sapato, uma roupa, aí só podia sair se fosse mais ou menos sábado ou domingo, aí era difícil na semana, so se algum vizinho tava apurado, aí chamava a gente, aí no meio da semana meu pai deixava, a gente ia e comprava pra nos, mas ih, não dava nada, porque naquele tempo, a gente até ficou pensando assim, só se matou de trabalhar, porque com 20 anos eu já não tava prestando pra nada mais [tava cansada?] vixe nossa, tava lerda lerda, não aguentava mais o serviço, olhava assim e falava ai eu não quero trabalhar mais não, eu aguentava nem olhar na roca assim [a senhora casou e ficou ainda cuidando das coisas da casa?] é, mas eu fui ainda algumas vezes na roca, catando algodão, eu catava muito algodão, carpi, mas carpir foi pouco [a senhora já teve carteira assinada?] sim, mas foi só uns 4 meses, eu acho, (tava trabalhando onde?) foi em São Paulo, na limpeza, mas era muito difícil, pagava muito pouco, [que idade a senhora tinha?] uns 32 anos mais ou menos.
- 15) Não. Agora faz algumas unhas.
- 16) Não
- 17) Trabalho e sou o único provedor do próprio sustento. Ainda tava falando assim com a menina, minha nossa, passei tanto tempo com 70,00, depois coma ajuda do Instituto, depois acabou e eu fiquei tempo com esse 70 de novo, mas ajudava assim, eu sei que esse 70 é pouco, pra você fazer compra assim, mas as meninas do Cras me davam uma cesta e tudo e eu ia passando, e eia falando pra menina, você passa com 70,00 e quando você pega o salário não dá, rsrs.
- 18) Sim. Sim

- 19) Foi andar de ônibus mesmo, as subidas, a escada as vezes, mas lá não [no IF), lá tem bastante rampa, mas subir escada não dá não. [e em relação as coisas que a senhora aprendeu lá, foi difícil?] não, as vezes eu não sei explicar as coisas direto, porque a cabeça é lerda, é muito lerda, mas aprender um monte eu aprendi.
- 20) Nunca estudou formalmente
- 21) Fazia uns 5 anos que tinha tentado começar o EJA
- 22) Não
- 23) Tenho, mas o problema é a perna, eu morava no industrial e tinha que ir de circular, de ônibus, pra cidade, aí eu falei não vou aguentar, porque quando eu fico ruim fico ruim mesmo, agora que eu fico mais quietinha, aqui não tem aquele altinho assim [degrau] na minha casa tinha, aqui não, é tudo no chão, aí fica mais fácil, dava uma vontade de ir [pra aula] as meninas falavam, vamos vamos, mas eu falei eu não aguento, eu vou na cidade de circular, mas quando eu volto, vixe nossa, fico três dias parada.
- 24) Incentivaram, elas falavam pra estudar, elas falavam assim que era bom pra gente, pra gente próprio estudar, porque senão daqui uns tempos vai ficar difícil, quanto mais passam os dias mais difícil fica, a pessoa viver, e o estudo ajuda muito, vixe, eu queria estudar, mas... esses dias eu tava falando pra menina, será que não tem aula aqui pra gente não, porque aqui é pertinho pra gente ali no Bento [Bento Mossurunga, escola próxima da casa dela]. Os meus papeis estão lá no Ceebja [a senhora chegou a estudar lá?] não, as meninas [do programa?] é, elas foram estudar lá, mas foi por causa da subidinha, porque umas três vezes que eu fui caminhar com a minha irmã eu não aguentei, falei assim, vai ser ruim ali pra mim, andando daqui lá, não dava gosto, era dois dias boa e o resto ruim, e eu não sei fazer nada com dor.
- 25) O de tricô, fiz depois, na casa da sopa.

- 1) EGRESSA 6
- 2) 8448-9199
- 3) Industrial
- 4) Panificação e Confeitaria
- 5) 25/12/1971 (42 anos)

- 6) Casada
- 7) 2 filhas
- 8) Não
- 9) Parda
- 10) A autoestima minha, eu era bem pra baixo, fiz muitas amizades, tivemos muitas coisas assim de aconselhamento, saúde, tivemos as palestras, higiene, aí assim, quando eu vou fazer as coisas tem que ter as toquinhas descartáveis, tudo o que eles passou ali me ajudaram.
- 11) Eu faço alguns salgados pra vender e me ajuda bastante, porque só o salário do marido não dá, a mulher tem que tirar o pé do chão, acordar pra vida, não dá pra ficar assim, aí eu não consigo, porque aqui no industrial ninguém foi, mas é mais por falta de coragem. Porque eu corri atrás e... [não é fácil estudar] não é fácil, meu marido falou assim, vamos voltar a estudar, e eu acho que eu tenho que ter um pouco de coragem e voltar a estudar, eu penso um dia, mas aí eu penso assim no inverno, eu não gosto de ficar faltando, se for pra mim fazer eu faço.
- 12) Antes eu fazia mas não era pra vender não. [A renda melhorou depois que você fez o curso?] Melhorou, não fico sem dinheiro né, nós fizemos outra cozinha aqui, forro né, tamo ajeitando, [pra vocês fazerem os salgadinhos?] é, vamos organizar mais, se Deus quiser.
- 13) Não, só quando as meninas eram pequenas
- 14) 11 anos, trabalhava na fazenda, de diarista, o patrão pagava pra gente o preço da diária [e você trabalhou muito tempo?] o tempo todo que eu morei na fazenda, dos 11 aos 20 anos [aí você casou] aí [trabalhava] em casa né, meu marido não deixa né, porque ele morava ao lado e ele via aquele sofrimento, aí ele falou assim, o dia que eu casar você não vai trabalhar mais assim não, ele dizia assim se for pra arrumar um serviço pra você ser judiada é pra você dizer que não, ele fica feliz agora, porque eu ficava triste, imagina assim só o salário do marido uma vez por mês, agora não, eu vou para o centro da cidade sempre tem um dinheirinho para comprar uma coisinha que eu quero, não fica pedindo pra ele, apesar que ele não nega; é o contrário, ele pede para mim. Eu trabalhava na roça, fazendo cerca, serviço pesado mesmo.
- 15) Não, só fazia para a casa.

- 16) Informal. Não, nunca.
- 17) Trabalho e contribuo em parte para o sustento da minha família.
- 18) Sim. Sim
- 19) Sempre tem um pouquinho né, é daquele jeito né, o ser humano, as professoras tinham direitos, eu acho que elas tinham direito de pegar firme, pra mim assim, sempre alguma intriguinha tem entre eles né, as alunas, sempre uma quer saber mais do que a outra [mas isso não foi um problema para você desistir do curso né] não, não, eu fiquei sempre prestando atenção, e foi assim que eu consegui, fazer os docinhos, não consegui assim aqueles bolos, agora o que for do meu alcance eu faço, os cupcakes. [pra você sair de casa para fazer o curso tinha algum problema?] não, o ônibus buscava aqui, eles ofereciam oportunidades para a gente, ar condicionado.
- 20) Até a 4ª série, a escola era 2km da fazenda e aí as vezes minha mãe levava, escola rural. A professora era muito brava, a gente já apanhava em casa aí chegava na escola e apanhava também, ela batia com régua, a gente ficava vendo os outros apanharem, não era que nem hoje não, eles não dão valor.
- 21)
- 22) Não.
- 23) Tenho, eu falei pro meu marido, se fosse aqui no bairro, mas se for pra ir lá pra cima a noite eu não vou, se fosse aqui até que eu voltaria [você teria que ir lá para o Ceebja né] é, e a minha menina já faz curso a noite e ele vai levar ela de moto, fica tudo meio corrido.
- 24) Teve, até algumas voltaram, uma colegas minhas, aí eu falei a não vou voltar não, na época ele tava até acidentado, fazendo fisioterapia, mas ele nunca me desanimou, sempre me incentivou, dava até dó, porque eu largava ele sozinho aqui e ia [vocês poderiam voltar a estudar juntos] é eu falei pra ele que ele precisa.
- 25) Não, eu falei pra ele que eu queria ainda fazer o de Panificação, que eu gosto de mexer com comida.

1) EGRESSA 7

2) 9809-2593

3) Industrial

- 4) Panificação e Confeitaria
 - 5) 20/08/1994 (19 anos)
 - 6) Solteira
 - 7) 01 (de 02 anos)
 - 8) Não
 - 9) Parda
 - 10) Ah, normal minha vida pessoal [em relação às palestras, às aulas] é, ajudou um pouco.
 - 11) Não mudou não [você não faz salgadinhos, docinhos] não.
 - 12) Não mudou.
 - 13) Não
 - 14) 20 anos, trabalho no frigorífico.
 - 15) Não
 - 16) Não trabalhava. A carteira ainda não foi assinada.
 - 17) Trabalho e contribuo em parte para o sustento da minha família
 - 18) Não
 - 19) Eu tava grávida na época, quase pra ganhar, aí dificultou, pra mim não teve do que reclamar não.
 - 20) Parei no último ano, no terceirão, com 17 anos. Estudava no Zilda Arns, parei porque tava grávida.
 - 21) Frequentava
 - 22) Não
 - 23) Tenho, mas não tenho coragem mais não, não tenho vontade de ficar lá fazendo tarefa.
 - 24) Sim
 - 25) Quero fazer de maquiagem ou de cabeleireiro.
-
- 01) EGRESSA 8
 - 02) 8443-6404
 - 03) Industrial
 - 04) Manicure e Pedicure
 - 05) 11/09/1990 (23 anos)
 - 06) Casada

- 07) Não. Está grávida
- 08) Não
- 09) Parda
- 10) Ensinou bastante, tirou bastante dúvidas, foi bem....
- 11) Antes de engravidar eu fazia bastante unhas, agora que eu engravidei eu dei uma parada, as pessoas vinham aqui em casa.
- 12) Mudou um pouquinho, porque daí as unhas que eu faço já ajudam né
- 13) Não
- 14) Nunca trabalhou, só depois do PMM
- 15) Não
- 16) Não trabalhava
- 17) Não trabalha
- 18) Não trabalha
- 19) Nada, foi tranquilo. O ônibus ia buscar e trazia...
- 20) Parei no 2º ano do EM [e depois que você parou você não voltou mais a estudar?] não [e você tem vontade de voltar?] ah, tenho né, mas é, de boa, mas acho que fica mais difícil agora com a neném
- 21) È que tipo, eu parei e voltei umas duas vezes e aí parei de novo, parei na base dos 19 [anos). Uns 05 anos.
- 22) Não
- 23) Tenho, mas agora é mais difícil né, com a neném
- 24) Sim
- 25) Não. [tem vontade de fazer outro curso] ah, falar o curso especificamente é difícil assim...

- 01) EGRESSA 9
- 02) 8442-0834
- 03) Jardim Arco Iris
- 04) Manicure e Pedicure
- 05) 02/08/1970 (43 anos)
- 06) Solteira
- 07) 03 filhos
- 08) Não

- 09) Parda
- 10) Ah, foi bom né, eu já tinha o curso de manicure, aí era diferente né, de quando eu fiz, eu aprendi bastante coisa diferente né. [e a parte das palestras, o que a senhora achou] ah foi bom né, mas pra mim lembrar mesmo agora eu não lembro não, já esqueci, e a gente não guarda né.
- 11) Ajudou né, porque eu ainda faço, desenhada não porque não não me ensinaram a fazer desenho, me ensinaram o básico, tirar cutícula, coisa que eu já sabia, mas daí eu pratiquei mais e pra aprender porque tinha coisas diferentes, porque, antigamente, a gente colocava o pé de molho, e hoje não precisa né, tem o creme que a agente usa e coloca no saquinho, ensinaram a hidratar a unha, aí eu tenho as apostilas que tem vários tipos de doença [vocês ganharam a apostila do curso também) tem, a apostila que a gente pode estar lendo, que tem as doenças [serviu para a senhora se atualizar?) no meu tempo quando eu fiz não tinha essas coisas, quando eu fiz eu fiz para vir pra cá, todas as mulheres que fossem ganhar essas casinhas tinham que fazer o curso, aí a gente teve que fazer o curso. [e faz quanto tempo que a senhora fez o curso?] vixe, faz tempo, eu to aqui desde 2001.
- 12) Não teve muita diferença não, porque eu já tinha o curso e sempre tava fazendo unha. E as pessoas nunca vem na casa da gente, é difícil vir na casa da gente, aí a gente tem que estar indo nas casas das pessoas, aí é poucas as clientes que eu tenho, não são muitas [e a senhora já tinha estas freguesas antes?] sim
- 13) Bolsa família, e vem aquele negocio de jovem também, vem no papelzinho, por causa que tem a menina de 16 anos que estuda. [e quanto tempo faz que vocês recebem o bolsa-família?] já faz tempinho já, desde que eles começaram a estudar, primeiro foi o menino e depois a menina, e de mim também né, porque fala bolsa família né, e de primeiro era bolsa escola. E tem 02 meses que aumentou também, R\$20,00, agora tá vindo R\$ 154,00 redondo.
- 14) Vixe agora você me pegou hein, eu tinha acho que uns 15 anos [a senhora trabalhava fora?] [choro] [onde que a senhora trabalhava?] é que minha mãe, ela tava sempre brigando com meu pai, aí ela falou assim, ô meu Deus, poderia aparecer alguém para levar embora as minhas filhas, aí chegou uma mulher lá, querendo que eu trabalhasse de doméstica aí eu fui, e depois daquilo eu fui

trabalhar com a mulher e fiquei com ela, aí eu vinha só final de semana, era lá naquele jardim perto da Copel, mas não era todo o final de semana que eu vinha, e minha mãe morava atrás do Bento [colégio]. [A senhora trabalhou quanto tempo lá?] eu trabalhei muito tempo, porque aí eu casei e tive ele [filho] e ainda continuei trabalhando lá, aí eu saí, eu praticamente criei o filho dela, quando eu saí ele era rapaizinho já. Aí eu saí de lá e trabalhei na Zaeli, eu ajudava de tudo, mandavam a gente pro amendoim, varrer pátio, pra tudo [na indústria, na limpeza] é serviços gerais. Eu fiquei 3 anos e pouco. Eu fiquei um tempo sem registro, eu trabalhei de noite e depois passei pra de dia, mas eu sofri muito lá, chorei muito, por causa da chefe. Aí eu saí, por causa do reumatismo, não aguento fazer serviço pesado. Trabalhei na roça já, eu ia com a minha mãe, limpava tronco de café pra ela, desde criança, aí uma vez eu vi uma cobra e não quis mais saber de entrar em baixo, aí ela ficava brava porque tinha que ajudar né, não tinha esse negócio de estudar, todo mundo tinha que trabalhar, já arranquei algodão, é difícil, mas no meu tempo tinha que ir, ou ia ou passava fome.

- 15) Sim. Sim
- 16) Informal, trabalhava como manicure. Na Zaeli com carteira assinada.
- 17) Trabalho e contribuo em parte para o sustento da minha família [seu filho trabalha?] trabalha, agora ele tá de férias
- 18) Sim [respondeu anteriormente].
- 19) Só era meio difícil a gente ficar muito tempo lá sentada, conversando, porque aí passava as coisas pra gente fazer, porque a gente não tem mais paciência pra estas coisas né, ficar ali sentado, estudando. [vocês ficavam sentados nas aulas do começo né] é [português, matemática, aquelas palestras que vocês faziam né?] é
- 20) Até a 5ª série
- 21) Desde a 5ª série. Porque eu trabalhava lá e estudava no Estadual, e era meio longinho pra eu vir a pé, e minha patroa não tinha carro nem nada pra me trazer.
- 22) Não
- 23) Não, não tenho mais paciência e minha cabeça, to meio esquecida, não lembro as coisas, e a menina falou que a menopausa dá esquecimento também, porque é ruim, porque às vezes eu abro a geladeira e esqueço... Não tenho cabeça nem pra ajudar o meu menino [ele é novo?] ele tem 10 anos, e ele tem

problema na escola também, vai no psicólogo e na fono, hoje mesmo eu nem levei ele porque dá dó tirar eles da cama né tadinho, nesse frio, pega friagem.

- 24) Sim, pra gente estudar pra pegar um serviço melhor, mas a gente, não tem cabeça não, estudar pra arrumar um serviço melhor? Isso a gente tem que ver, pensar quando é nova, e nesse tempo eu não tinha tempo porque eu tinha que trabalhar pra ajudar a minha mãe. A minha ex-patroa ameaçou eu que ia me mandar embora se eu não estudasse, aí eu falei, quer mandar embora pode mandar porque eu não vou estudar, pensa que é fácil trabalhar e estudar, ficar o dia inteiro cuidando de criança, e lava roupa e faz uma coisa e faz outra, porque na minha idade eu tive muita responsabilidade, peguei um menino de 02 anos, ele tinha acabado de sair do hospital e ela confiou de deixar comigo, a vizinha que tinha na frente sempre me dava uma ajudinha, porque eu nunca tinha cuidado né [sua patroa trabalhava fora?] ela era massagista e até hoje ela é.
- 25) Não, sei lá, só se tiver outros cursos diferentes [tipo o que] eu gosto de fazer crochê, esse aqui ó, fui eu que fiz, mas eu queria saber mais essas coisas.

APENDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada Programa Mulheres Mil – Estudantes Concluintes.

Diagnóstico socioeconômico – Caracterização das egressas

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

Aspectos da inserção profissional

- 13) Sua família recebe algum benefício ou programa social? Há quanto tempo?
- 14) Com que idade você começou a exercer atividade remunerada? Quais as profissões que você já exerceu?
- 15) Você trabalhava na área do curso antes de participar do programa? Em qual função? E atualmente?
- 16) Possuía trabalho formal ou informal antes de ingressar no programa? Tinha carteira assinada? E atualmente?
- 17) Atualmente qual sua participação na vida econômica do seu grupo familiar?
 não trabalho
 trabalho unicamente para cobrir minhas despesas
 trabalho e contribuo em parte para o sustento da minha família
 trabalho e sou o único provedor da minha família (arrimo de família)
- 18) Seu trabalho atual está relacionado com sua formação no MM? Você entende que a formação no PMM aumentou a inserção profissional?

19) Você percebe algum problema que você vê em relação ao programa, quais as maiores dificuldades que você teve?

Aspectos educacionais

20) Onde e quando você fez seus estudos do ensino fundamental e médio?

(Escola pública ou particular)

21) Antes de iniciar o PMM, há quanto tempo você não frequentava a escola?

22) Houve aumento da escolaridade no decorrer do curso profissionalizante? (durante e após o PMM). Se sim, quais os fatores que a estimularam a voltar a estudar?

23) Tem interesse em continuar estudando? Por quê?

24) Houve incentivo, durante as aulas do PMM, para que você continuasse estudando após o fim do programa?

25) Você fez mais algum curso depois de terminar o programa? Quais?

APENDICE B – Questionário Mulheres Mil – Estudantes Evadidas

- 1) O que o motivou a ingressar neste curso (Manicure e Pedicure ou Panificação e Confeitaria)?

- 2) Qual a principal causa da desmotivação/desistência do curso:

- 3) O que aprendeu no curso do PMM contribuiu para sua inserção profissional?