

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JULICE MARIA RESENDE MACHADO

**“COMEÇAR DE NOVO”
processo de integração/reintegração no mercado de trabalho das alunas
do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais**

**BELO HORIZONTE
2016**

JULICE MARIA RESENDE MACHADO

“COMEÇAR DE NOVO”

**Processo de integração/reintegração no mercado de trabalho das alunas
do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Antônia Vitória S. Aranha

Belo Horizonte
Faculdade de Educação
2016

M149c Machado, Julice Maria Resende, 1962-

T "Começar de novo" : processo de integração/reintegração no mercado de trabalho das alunas do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais / Julice Maria Resende Machado. - Belo Horizonte, 2016.

305 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Antônia Vitória Soares Aranha.

Bibliografia : f. 262-292.

CDD- 371.425

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG



ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA JULICE MARIA RESENDE MACHADO

Realizou-se, no dia 12 de dezembro de 2016, às 14:00 horas, Sala 211 da direção geral do COLTEC, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 557ª defesa de tese, intitulada *Começar de novo: processo de integração/reintegração no mercado de trabalho das alunas do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais*, apresentada por JULICE MARIA RESENDE MACHADO, número de registro 2013658014, graduada no curso de HISTÓRIA/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Antonia Vitoria Soares Aranha - Orientador (UFMG), Prof(a). Marise Nogueira Ramos (Escola de Saúde da FioCruz), Prof(a). Magda Maria Bello de Almeida Neves (PUC-MINAS), Prof(a). Raquel Quirino Gonçalves (CEFET-MG), Prof(a). Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (PUC-MINAS) e Prof(a). Carmem Lúcia Eiterer (UFMG).


A Comissão considerou a tese:

Aprovada

Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2016.



Rosemary da Silva Madeira - Secretário(a)



Prof(a). Antonia Vitoria Soares Aranha (Doutora)


Prof(a). Marise Nogueira Ramos (Doutora)


Prof(a). Magda Maria Bello de Almeida Neves (Doutora)


Prof(a). Raquel Quirino Gonçalves (Doutora)


Prof(a). Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (Doutora)


Prof(a). Carmem Lúcia Eiterer (Doutora)

Para meus pais, Bosco e Mariinha, pela vida e confiança.
Para Arthur pelo companheirismo de 30 anos. Para meus
filhos, Luísa e Henrique, pela existência.

AGRADECIMENTOS

Eu tinha 50 anos de idade quando fui aprovada para o doutorado. Ainda me sinto honrada. Assim, alguns agradecimentos são necessários.

Inicialmente agradeço à Prof^a. Antônia Aranha pelo acolhimento e confiança. Sua lucidez e sensatez são visíveis e a caminhada ao seu lado foi um aprendizado. Assim como agradeço às professoras Daisy Cunha, Auxiliadora Monteiro e Raquel Quirino. Agradeço também à Prof^a. Helena Hirata que me aceitou como sua aluna ouvinte na USP e me possibilitou uma imersão teórica nas questões com as quais eu trabalhava. Se não aprendi corretamente, a culpa é minha.

Agradeço ao IFMG, instituição na qual trabalho como docente, pelo suporte à minha pesquisa. Agradeço aos colegas Alex Bohrer, Daniel Diniz, Fabiano Silva, Guilherme Maciel e Isabel Leite, da Coordenadoria da Área de História do IFMG-*Campus* Ouro Preto, pelo constante apoio nesta caminhada. Ressalto os agradecimentos ao Daniel e Guilherme, pelo estímulo no momento que manifestei minha vontade de fazer um doutorado. Ao Daniel ainda agradeço a leitura paciente de textos e os cafés de incentivo que sempre me proporcionou.

Agradeço o apoio dado por meus familiares, amigos e amigas. Reforço os agradecimentos a meu marido que nunca reclamou das minhas viagens, meus momentos de introspecção para estudar e do papel de leitor paciente que desempenhou. Reforço também a meus pais, meus irmãos e cunhadas que sempre estiveram na torcida por mim. Minha mãe se foi no primeiro semestre do meu doutoramento, mas sei que ela continua torcendo por mim. Meu pai tem uma capacidade imensa para a compreensão das pessoas e usou essa compreensão nas minhas muitas viagens de ida à sua casa quando eu ficava estudando e digitando durante a maior parte do tempo.

Agradeço aos meus filhos, Luísa e Henrique, por simplesmente existirem tais como são. A existência deles me enche de coragem para tudo.

Enfim, agradeço à FaE/UFMG pela oportunidade de vivenciar toda a situação que envolve o doutorado. As aulas e palestras na verdade foram momentos únicos tanto pelo aprendizado como também pelo convívio com companheiros e companheiras de estudo, pesquisa e trabalho. A Secretaria realmente representa um suporte para seus discentes. Para mim, realmente foi uma honra vivenciar tais momentos nessa instituição.

Mulheres

Como a mulher de Lot,
sem nome
e forçada
a deixar sua terra,
agora eu sei:
ela olhou para trás,
pois não tinha como olhar para a frente.

Faz tempo demais que o
mundo
insiste:
foi deliberada curiosidade
que voltou sua cabeça –
nem sequer suspeitando
dos irresistíveis laços com o lar.

Mas mesmo isso era
meia verdade:
a outra metade –
não havia estrada.

Ela e eu,
irmãs,
não podíamos nos mover,
nem a história registrou;
foram torrentes de lágrimas
que nos transformaram
em colunas de sal.

Autora desconhecida

“Sonho de ter um diploma, apaixonada por estudos e fazer o segundo grau. Estudar é gratificante, conhece outras pessoas, ganha respeito e é tratada de forma melhor”. (Edna, 66 anos, aluna do PROEJA no IFMG)

“Queria me realizar, ter uma profissão mais digna. Meu sonho é trabalhar numa empresa como a Vale ou ter meu próprio negócio”. (Nara, 48 anos, aluna do PROEJA no IFMG)

“[Por eu ser] um arrimo para a família, não vi outro caminho, senão voltar a estudar”. (Marcília, 51 anos, aluna do PROEJA no IFMG).

“Nunca tive vergonha de fazer o PROEJA. Sentia orgulho de colocar uniforme do IFMG e ir estudar”. (Sônia, 49 anos, egressa do PROEJA no IFMG)

“Quando trabalhava Serviços Gerais numa escola, falavam ‘o que esta velha está fazendo aqui?’” (Ariel, 62 anos, egressa do PROEJA no IFMG)

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a estudar a inserção das alunas egressas, com 40 anos ou mais de idade, do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –, do IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais –, no mercado de trabalho. As assimetrias e hierarquias relacionadas aos presentes sexos, no mercado de trabalho da atualidade, demonstram contextualizações reais do gênero num momento em que indicadores sociais apontam para o envelhecimento da população em diversos países. A vivência e produção do gênero no contexto histórico, social e cultural é resultado de normatizações estabelecidas sendo que tal conjunto de normas sofre alterações de acordo com o tempo e o lugar. A classe, a raça e a geração interseccionalizam com o gênero e assim estabelecem contextos próprios relacionados à participação feminina e masculina no mundo público e, particularmente discutido aqui, na educação profissional e no mercado de trabalho. A inserção de mulheres “não jovens”, apontada pelo IBGE, no mercado de trabalho capitalista contemporâneo reflete uma tendência estatutária que demanda certa reflexão principalmente se essas mulheres possuem baixos rendimentos financeiros. Persiste a crença dizimada na sociedade capitalista contemporânea de que empregabilidade associa-se com a realização de cursos de qualificação. Crentes nessa perspectiva, homens e mulheres buscam os bancos escolares de cursos profissionalizantes visibilizando a relação trabalho/educação como caminho possível para acesso à melhoria de condições socioeconômicas. O PROEJA configurou-se como possível caminho para a busca de um emprego ou de um melhor emprego para determinado grupo social. A ideia da oferta conjugada da educação de adultos atrelada à educação profissional perpassa o frágil território histórico da desigualdade socioeconômico do país diante de ações interventoras do Estado. Assim, o PROEJA é constituído pelo Estado, no bojo da adoção de políticas compensatórias que buscam o resgate social de determinados grupos excluídos economicamente. Por si só, o programa visibiliza várias faces de problemas econômicos, sociais, educacionais e culturais da sociedade brasileira. O IFMG, em aderência à recomendação do governo federal referente à oferta dessa modalidade de ensino nos espaços dos próprios institutos federais, ofereceu cursos em três de seus *campi*: Bambuí, Congonhas e Ouro Preto. A problematização central desta pesquisa foi organizada metodologicamente por meio da triangulação consulta bibliográfica/documental, aplicação de entrevistas/questionários e sistematização dos dados. Foram realizadas entrevistas com as egressas como também com as alunas da modalidade de ensino, sendo que questionários foram aplicados aos gestores institucionais dos três *campi* envolvidos. Entende-se que o uso tanto da entrevista quanto do questionário aberto neste estudo de caso proporciona as informações referentes à vida estudantil e laboral das alunas com mais de 40 anos de idade do PROEJA do IFMG, de modo que se constituam como elementos fomentadores para a discussão geral sobre gênero, geração, educação e trabalho.

Palavras-chave: Trabalho. Educação Profissional. PROEJA. Gênero. Geração.

ABSTRACT

This research intends to study the insertion of the graduated female students, that have 40 years old or more, of PROEJA – National Program of the Professional Education Integration with the Basic Education in the Young and Adults Education Mode, of IFMG - Federal Institute of Minas Gerais, in the labor market. The asymmetries and hierarchies related to the presents genders in today's labor market show real contextualization of gender in one moment that social indicators points to a population getting older in many countries. The experience and production of the gender in historical, social and cultural context is the result of established norms, considering that this set of rules suffers changes according to time and place. The class, race, generation, ethnicity and nationality are crossed with gender, and, so establish themselves concepts related to female and male participation in the public world, and, particularly discussed here, in the labor market. The inclusion of “not young” women, pointed by IBGE, in the contemporary capitalist labor market reflects one statuary trend that demands certain reflection, especially if these women have low financial returns. The belief that is spread in contemporary capitalist society is that employment is associated with the realization of qualification courses. Believers in this perspective, men and women, are pushed to scholar banks of professional courses, looking for insertion or reinsertion in the labor market, facing the relation work/education as a possible path to have access to the socioeconomics conditions improvement. PROEJA configured itself as a possible path to hunt for a job, or a better job, for certain social group. The idea of combined offer of adults education linked to the professional education involves the fragile historical territory of socioeconomics inequality of the country faced with interventional actions of the State. Thereby, PROEJA consists in the State, inside the adaption of compensatory politics that look for social recovery of certain groups that are economically excluded. By itself, the Program makes visible many faces of economic, social, educational and cultural problems of Brazilian society. The Federal Institute of Minas Gerais, in adherence to the recommendation of federal government in reference to the offer of this education mode in areas of federal institutes, offered courses in three of their own *campi*: Bambuí, Congonhas and Ouro Preto. The central questioning of this research was organized methodologically through the relation bibliographic search, interview/questionnaires application and data systematization. Interviews were made with the female graduated students as well as with the female students of the education mode, and questionnaires were applied to students and institutional managers of the three *campi* involved. It is understood that the use of both, the interview and the questionnaires opened in this case of study, provide the informations that are related to the educational and professional life of the female students that are over 40 years old of PROEJA at IFMG, so that it will be constitute as promoters elements for the general discussion about gender, generation, education and work.

Keywords: Work. Professional Education. PROEJA. Gender. Generation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Cor ou raça das alunas do PROEJA no IFMG.....	188
Gráfico 2	Religião das alunas do PROEJA no IFMG	189
Gráfico 3	Estado civil das alunas do PROEJA no IFMG	190
Gráfico 4	Rendimento das alunas do PROEJA no IFMG	192
Gráfico 5	Rendimento familiar das alunas do PROEJA no IFMG.....	193
Gráfico 6	Recebimento de salário mensal fixo das alunas do PROEJA no IFMG	194
Gráfico 7	Cor/raça das egressas investigadas do PROEJA no IFMG	223
Gráfico 8	Estado civil das egressas investigadas do PROEJA no IFMG.....	224
Gráfico 9	Religião das egressas investigadas do PROEJA no IFMG	224
Gráfico 10	Condição de habitação das egressas investigadas do PROEJA no IFMG.....	225
Gráfico 11	Posse de carteira de trabalho assinada pelas egressas investigadas do PROEJA no IFMG	233
Gráfico 12	Realização da contribuição previdenciária pelas egressas investigadas do PROEJA no IFMG	233
Gráfico 13	Atuação profissional na área de trabalho do curso realizado no PROEJA do IFMG.....	235
Gráfico 14	Rendimento próprio das egressas investigadas do PROEJA no IFMG	240
Gráfico 15	Rendimento familiar das egressas investigadas do PROEJA no IFMG	241

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação sujeitos, instrumentos de investigação utilizados e número de entrevistas e questionários aplicados.....	41
Quadro 2	Áreas de atuação acadêmica do IFMG, por <i>campus</i>	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Percentual de pessoas que frequentam ou já concluíram a Educação Superior por renda, cor/raça e sexo, segundo faixas etárias - Brasil 2011 102
Tabela 2	Pessoas de 10 anos ou mais de idade com classes de rendimento nominal mensal, por sexo, nos municípios de Bambuí, Congonhas e Ouro Preto, em 2010..... 117
Tabela 3	Pessoas com condição de atividades na semana de referência de economicamente ativas ou não, por idade, nos municípios de Bambuí, Congonhas e Ouro Preto, 2010 118
Tabela 4	População ocupada com 16 anos ou mais de idade por sexo e raça, nos municípios de Bambuí, Congonhas e Ouro Preto, em 2010, por pessoas 119
Tabela 5	População de 25 anos ou mais ocupada, por sexo e nível de ensino, nos municípios de Bambuí, Congonhas e Ouro Preto, em 2010, em % 120
Tabela 6	Ocupação de pessoas com 16 anos ou mais de idade, nos municípios de Bambuí, Congonhas e Ouro Preto por setor e sexo, 2010, em % 121
Tabela 7	Relação quantitativa de discentes formandos na Escola Técnica Federal de Ouro Preto, por curso e sexo, no período 1946-1982 171
Tabela 8	Relação quantitativa de discentes formandos na ETFOP, no diurno, por curso e sexo, no período 1983-1996..... 173
Tabela 9	Relação quantitativa de discentes formandos na ETFOP, turno noturno, por curso e sexo, no período de 1985 a 1996..... 174
Tabela 10	Relação quantitativa de discentes formandos na ETFOP, no diurno, por curso e sexo, no período 1997-2001..... 175
Tabela 11	Relação quantitativa de discentes formandos na ETFOP, no noturno, por curso técnico nível médio e sexo, no período 1997-2001 176
Tabela 12	Relação quantitativa de discentes formandos na ETFOP, no noturno, por curso técnico nível pós-médio e sexo, no período 1997-2001..... 176
Tabela 13	Relação quantitativa de discentes formandos no IFMG- <i>Campus</i> Ouro Preto, por curso diurno do integrado e sexo, no período 2006-2013..... 177
Tabela 14	Relação quantitativa de discentes formandos no IFMG- <i>Campus</i> Ouro Preto, no PROEJA, por curso e sexo, no período 2011-2013 177
Tabela 15	Relação quantitativa de discentes formandos no IFMG- <i>Campus</i> Ouro Preto, por curso superior e sexo, no período 2008-2014 178
Tabela 16	Relação quantitativa do ingresso de docentes no IFMG- <i>Campus</i> Ouro Preto por período e sexo..... 180
Tabela 17	Relação quantitativa de docentes efetivos e ativos em exercício do IFMG- <i>Campus</i> Ouro Preto, por área acadêmica e sexo, em 2014 181
Tabela 18	Total de discentes do PROEJA matriculados no IFMG, por <i>campus</i> /período levantado, por idade/sexo 185
Tabela 19	Situação acadêmica dos discentes do PROEJA no IFMG por idade/sexo..... 186

Tabela 20	Profissão declarada pelas alunas de 40 anos ou mais de idade do PROEJA no IFMG	195
Tabela 21	Razões do abandono escolar das alunas de 40 anos ou mais de idade do PROEJA no IFMG, na idade regular.....	198
Tabela 22	Dificuldades* sociais e pedagógicas das alunas com 40 anos ou mais de idade do PROEJA no IFMG.....	204
Tabela 23	Posse de itens de apoio para desenvolvimento das tarefas acadêmicas fora da escola pelas alunas com 40 anos ou mais de idade do PROEJA no IFMG.....	210
Tabela 24	Profissões declaradas pelas egressas de 40 anos ou mais de idade do PROEJA no IFMG	227

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CGEE – Centro de Gestão e Estudos Estratégicos

CNDM – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário

CODAADM – Coordenadoria do Curso de Administração

CODAMB – Coordenadoria do Curso de Meio Ambiente

CODART – Coordenadoria da Área de Artes

CODAUT – Coordenadoria do Curso de Automação

CODACIB – Coordenadoria da Área de Biologia

CODACIS – Coordenadoria da Área de Ciências Sociais

CODADES – Coordenadoria da Área de Desenho

CODAEDI – Coordenadoria do Curso de Edificações

CODAFID – Coordenadoria da Área de Educação Física

CODAFIS – Coordenadoria do Curso de Física

CODAGASTRO – Coordenadoria do Curso de Gastronomia

CODAGEO – Coordenadoria do Curso de Geografia

CODAGES – Coordenadoria do Curso de Gestão da Qualidade

CODAHIS – Coordenadoria da Área de História

CODAJOIA – Coordenadoria do Curso de Joalheria

CODALIN – Coordenadoria da Área de Línguas

CODALIP – Coordenadoria da Área de Língua Portuguesa

CODAMAT – Coordenadoria da Área de Matemática

CODAMET – Coordenadoria do Curso de Metalurgia

CODAMIN – Coordenadoria do Curso de Mineração

CODAQUIM – Coordenadoria da Área de Química

CODARES – Coordenadoria do Curso de Conservação e Restauro

CODASET – Coordenadoria do Curso de Segurança do Trabalho

CODEFAT – Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CSN – Companhia Siderúrgica Nacional

DETEC – Diretoria de Ensino Técnico – Instituto Federal de Minas Gerais-*Campus* Ouro Preto

DGPG – Diretoria de Graduação e Pós-Graduação – Instituto Federal de Minas Gerais-*Campus* Ouro Preto

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EAFBi – Escola Agrotécnica Federal de Bambuí

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETFOP – Escola Técnica Federal de Ouro Preto

EUA – Estados Unidos da América

FAE – Faculdade de Educação

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GGP – Gerência de Gestão de Pessoas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MFA – Movimento Feminista pela Anistia

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEA – População Economicamente Ativa

PIA – População em Idade Ativa

PIBIC-JR – Programa de Iniciação Científica Júnior

PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNEA – População Não Economicamente Ativa

PNQ – Plano Nacional de Qualificação

PR – Presidência da República

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

PROEJA FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RASEAM – Relatório Anual Socioeconômico da Mulher

REDE CERTIFIC – Programa de Certificação de Saberes

RPF – Renda Per Capita Familiar

SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos

SENAC – Secretaria Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Secretaria Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIS – Síntese dos Indicadores Sociais

SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1 A PESQUISA: ELEMENTOS ESTRUTURANTES	29
1.1 A PROBLEMATIZAÇÃO	29
1.2 OBJETIVOS.....	31
1.3 CAMPO DA PESQUISA.....	31
1.4 SUJEITOS DA PESQUISA	32
1.5 METODOLOGIA	32
1.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
1.6.1 Instrumentos para discussão teórica e coleta de dados relacionados à pesquisa	38
1.6.1.1 Estudo bibliográfico e estudo documental	38
1.6.1.2 Coleta de dados	38
1.6.1.3 Análise dos dados.....	41
1.7 VINCULAÇÃO DOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS COM AS QUESTÕES E OBJETIVOS ESTABELECIDOS NA PESQUISA.....	44
1.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE O UNIVERSO EMPÍRICO NO CAMPO DA PESQUISA	45
CAPÍTULO 2 CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS.....	48
2.1 O FEMINISMO	48
2.1.1 O feminismo no Brasil	52
2.2 GÊNERO E SEXO.....	58
2.3 GERAÇÃO	61
2.4 SOCIOLOGIA DO TRABALHO: TRABALHO E GÊNERO	66
2.4.1 O trabalho doméstico	70
2.4.2 A divisão sexual do trabalho e as relações sociais de sexo.....	74
2.5 TRABALHO E QUALIFICAÇÃO	78
2.5.1 A educação associada ao trabalho	84
2.5.2 Qualificação	86
2.6 A INTERSECCIONALIDADE	89
CAPÍTULO 3 GÊNERO, CLASSE, RAÇA E GERAÇÃO: INTERSECÇÕES VISÍVEIS NO CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL	94
3.1 INTERSECÇÕES VISÍVEIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: CONSIDERAÇÕES BÁSICAS	98
3.2 INTERSECÇÕES VISÍVEIS NO MUNDO DO TRABALHO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO: CONSIDERAÇÕES BÁSICAS.....	105

3.3	TRAÇOS RELACIONADOS AO TRABALHO E EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DE BAMBUÍ, CONGONHAS E OURO PRETO	116
CAPÍTULO 4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA/TECNOLÓGICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL		123
4.1	O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA	123
4.1.1	Considerações sobre a educação profissional de nível médio e seu público ...	141
4.2	O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES.....	146
4.3	O PROEJA: A ARTICULAÇÃO DA EJA COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	151
4.3.1	Considerações sobre o PROEJA e seu público	155
CAPÍTULO 5 CENÁRIOS DA PESQUISA: DESCRIÇÃO INSTITUCIONAL E DESCRIÇÃO HISTÓRICA REFERENTE AO GÊNERO NO UNIVERSO ACADÊMICO DE UM <i>CAMPUS</i> DO IFMG.....		160
5.1	O INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS	160
5.1.1	Instituto Federal de Minas Gerais- <i>Campus</i> Bambuí.....	162
5.1.1.1	Breves considerações histórica, econômica e populacional sobre o município de Bambuí.....	164
5.1.2	Instituto Federal de Minas Gerais- <i>Campus</i> Congonhas	164
5.1.2.1	Breves considerações histórica, econômica e populacional sobre o município de Congonhas	165
5.1.3	Instituto Federal de Minas Gerais- <i>Campus</i> Ouro Preto.....	166
5.1.3.1	Breves considerações histórica, econômica e populacional sobre o município de Ouro Preto.....	168
5.2	CENÁRIO DA PRESENÇA FEMININA EM UM <i>CAMPUS</i> DO IFMG: GÊNERO NAS CATEGORIAS DISCENTE E DOCENTE DO IFMG- <i>CAMPUS</i> OURO PRETO	169
5.2.1	Considerações metodológicas sobre a análise apresentada nesta seção	169
5.2.2	Inserção feminina como discente: ser aluna na ETFOP	170
5.2.3	Inserção feminina como docente: ser professora na ETFOP	179
CAPÍTULO 6 A PESQUISA NA SUA FACE ACADÊMICA: DADOS E ANÁLISES SOBRE AS ALUNAS DE 40 ANOS OU MAIS DE IDADE DO PROEJA NO IFMG ..		184
6.1	COMPOSIÇÃO E SITUAÇÃO ACADÊMICA DOS DISCENTES DO PROEJA NO IFMG.....	184
6.2	ANÁLISE DO PERFIL IDENTITÁRIO DAS ALUNAS DE 40 ANOS OU MAIS DE IDADE DO PROEJA NO IFMG	187

6.3 O ABANDONO ESCOLAR, O RETONO AOS ESTUDOS E A CONVIVÊNCIA COTIDIANA NO PROEJA	197
6.3.1 O abandono e o retorno aos estudos	197
6.3.2 A vivência como alunas.....	203
6.4 CONSIDERAÇÕES DOS GESTORES INSTITUCIONAIS SOBRE O PROEJA E SOBRE O PÚBLICO ESPECÍFICO DA PESQUISA	211
CAPÍTULO 7 A PESQUISA NA SUA FACE LABORAL: DADOS E ANÁLISES SOBRE AS EGRESSAS DE 40 ANOS OU MAIS DE IDADE DO PROEJA NO IFMG	221
7.1 ANÁLISE SOBRE O PERFIL IDENTITÁRIO DAS ALUNAS EGRESSAS COM 40 ANOS OU MAIS DO PROEJA DO IFMG	223
7.2 ANÁLISE SOBRE TRABALHO E RENDA DAS EGRESSAS COM 40 ANOS OU MAIS DE IDADE DO PROEJA DO IFMG.....	226
7.3 IMPACTOS DO PROEJA NA VIDA DAS EGRESSAS INVESTIGADAS.....	245
CONCLUSÃO.....	253
REFERÊNCIAS.....	262
APÊNDICES	
Apêndice A: TCLE e Entrevista com alunas.....	293
Apêndice B: TCLE e Entrevista com egressas	298
Apêndice C: TCLE e Questionário com os gestores públicos.....	302

INTRODUÇÃO

Esta tese se propõe a estudar a inserção das alunas egressas, com 40 anos ou mais de idade, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA –, do Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG –, no mercado de trabalho. Para tanto, estabelece-se a conjugação do gênero com a geração no universo da educação profissional bem como do mundo do trabalho, sob a perspectiva crítico-dialética. O caminho metodológico utilizado foi realizado de acordo com a triangulação pesquisa bibliográfica, coleta de dados e análise dos resultados.

Novos estatutos referentes ao mundo do trabalho incidem de forma diferenciada sobre os diversos grupos que compõem a atual sociedade capitalista, provocando, assim, renovadas desigualdades sociais em seu arcabouço. Problematizar o mercado de trabalho na atualidade implica numa discussão que envolve, inicialmente, a assimetria nas condições de trabalho entre homens e mulheres.

Para Hirata e Kergoat (2003), a divisão sexual do trabalho encontra-se profundamente vinculada ao exercício do poder que os homens exercem sobre as mulheres, sendo que “as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho são expressões indissociáveis que, epistemologicamente, formam um sistema” (KERGOAT, 2009, p. 70). Na divisão sexual do trabalho, visibiliza-se, assim, um dos campos das relações de gênero em que hierarquias e assimetrias se pronunciam, evidenciando a sobreposição, sobretudo considerando a associação do desempenho do trabalho doméstico às mulheres. Para Hirata (2002b, p. 24), atualmente se assiste “à emergência de um novo paradigma de divisão sexual do trabalho profissional”, entendendo que não se trata apenas do trabalho profissional mas também do doméstico.

Aliás, diferença é uma condição que acompanha a mulher nos diversos contextos históricos, sociais e culturais ao longo do tempo. Desde a segunda metade do século XX, a questão das diferenças sexuais emerge em constante reelaboração teórica. Isso ocorre em função das discussões envolvendo o gênero, entendido aqui “como um sistema de dupla categorização hierarquizada entre os sexos (homens/mulheres) e entre valores e representações que lhes são associados” (BERENI, 2011, p. 3, tradução da autora¹), sendo que tem destacado uma

¹ No original: “Dans notre manuel, nous avons ainsi proposé de définir le genre – dans la continuité d’un certain nombre de définitions disponibles – ‘comme un système de bicatégorisation hiérarchisée entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées’”.

multidimensionalidade para sua conceituação (BERENI; CHAUVIN; JAUNAIT; REVILLARD, 2008).

A vivência e a produção do gênero no contexto histórico, social e cultural são resultados de normatizações estabelecidas, sendo que tal conjunto de normas sofre alterações de acordo com o tempo e o lugar. A classe, a raça, a geração, a etnia, a nacionalidade interseccionalizam com o gênero e, assim, estabelecem contextos próprios relacionados à participação feminina e masculina no mundo público e, particularmente discutido aqui, no PROEJA e no mundo do trabalho.

Em relação à atuação das mulheres no mercado de trabalho, Hirata (2002b, p. 24) chama a atenção para a distinta polaridade dos empregos:

Sobretudo em virtude do aumento considerável nas taxas de atividades femininas nos últimos trinta anos em todo o mundo, e a tendência mais recente – notável nos últimos dez anos – de bipolarização do emprego feminino entre um contingente minoritário, mas significativo, de trabalhadoras na categoria de executivos e profissões que exigem o grau superior, por um lado, e uma grande maioria de mulheres em situações de trabalho vulneráveis, precárias, mal remuneradas e não valorizadas socialmente, por outro.

As mulheres que vivenciam tais fragilidades e precariedades nas condições de trabalho aparecem nos dados estatísticos como pertencentes às categorias sociais específicas (IBGE, 2012a; IPEA, 2012). Maior inserção no mercado de trabalho não significa aderência às condições já consolidadas no próprio mercado, mesmo porque tais condições são mutáveis e apresentam-se em consonância com as demandas capitalistas do momento.

Atualmente, discutir a situação do gênero no país implica o reconhecimento de avanços femininos em diversos campos do espaço público como também da manutenção de desigualdades em outros, considerando, em especial que:

- a média de anos de estudo favorece as mulheres, pois a evolução entre 2004 e 2012, em termos de total, foi de 6,8 para 7,9 anos de estudo, sendo que no gênero feminino passou de 7,0 para 8,1 anos e no masculino, de 6,7 para 7,7 anos. Porém, ressalta-se que tal situação ocorre nas faixas mais jovens, pois, na faixa de 40 anos e mais, uma diferença menor começa a se fazer notar: em 2004 as mulheres de mais de 40 anos tinham 5,4 anos de estudo e os homens, 5,5; em

2012, tal grupo feminino tinha chegado a 6,6 anos e o masculino, a 6,4 anos de estudo (BRASIL, 2014, p. 56).

- em relação à divisão sexual do trabalho e ao uso do tempo, constata-se que, em 2012, a jornada total das mulheres era superior à jornada total dos homens: 35 horas semanais dedicadas ao trabalho principal e 21 horas semanais ao trabalho doméstico. Já a jornada dos homens correspondia a 42 horas dedicadas ao trabalho principal e 10 horas ao doméstico. Portanto, “tanto as mulheres rurais quanto as urbanas apresentam, na média, jornadas semanais totais mais longas que as dos homens, atingindo 55,9 horas semanais, respectivamente, contra 51,8 horas dos homens em média” (SPM, 2015, p. 20).

- o rendimento das mulheres continuou inferior ao dos homens, já que, comparativamente, em 2004 elas recebiam, em média, 70% do que recebiam os homens e, em 2014, essa relação passou para 74% (IBGE, 2015b, p. 74). Situação de inferioridade salarial ressaltada pelo relatório do BID (2015) e que se mantém vigente no país se comparada a anos anteriores, pois “as mulheres, independente do grupo de anos de estudo que se enquadrem, em média, recebem menos que os homens” (IBGE, 2012a, p. 19).

- em 2011 a população feminina ocupada apresentava grande concentração em trabalhos precários, pois alcançava “cerca de 37% dessa população, considerando-se as empregadas sem carteira (11,9%), as trabalhadoras domésticas (15,5%), as trabalhadoras na produção para o próprio consumo (5,1%) e as não remuneradas (4,4%)” (SPM, 2013, p. 44).

Mas, apesar da elevação de diversas taxas relacionadas à inserção das mulheres em campos específicos, o Brasil correspondia, em 2014, ao 71º lugar na colocação da lista do ranking de igualdade de gênero divulgado pelo “Fórum Econômico Mundial”², sendo que em 2013 ocupava o 62º lugar. A avaliação contou com a análise em 142 países. A queda de nove posições foi atribuída aos índices que medem participação feminina na economia e na política, sendo que a maior queda se deu nos índices que avaliam salários, participação e liderança feminina no mercado de trabalho.³

As mulheres brasileiras estudam e trabalham mais, mas, na média, têm salários menores do que os homens. Indiscutivelmente, os avanços são grandes, porém, como Maruani (2003, p. 21)

² Grupo conhecido pelas reuniões realizadas em Davos, na Suíça.

³ http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/10/141028_desigualdade_full_lab.

chama a atenção, “a feminização do mercado de trabalho é real, mas inacabada, incompleta, tanto que se fez sob o signo da desigualdade e da precariedade”.

As assimetrias e hierarquias relacionadas aos sexos presentes no mercado de trabalho da atualidade demonstram contextualizações reais do gênero em um momento que indicadores sociais apontam para o envelhecimento da população em diversos países. No Brasil, dados do IBGE (2013c) apontam a ocorrência de tal envelhecimento nas últimas décadas, sendo que o grupo etário das mulheres de 50 anos ou mais foi o que mais cresceu na PIA – População em Idade Ativa – (IBGE, 2012a). Bruschini (2007, p. 8) mostra que, de acordo com estatísticas oficiais relacionadas ao mercado de trabalho, desde a última década do século XX até 2005, o perfil das mulheres trabalhadoras demonstra que são em geral mais velhas, casadas e mães. A autora cita também que, de acordo com as taxas de atividades femininas, segundo faixas de idade, o grupo das mulheres de 40 a 49 anos é de 69% em 2005. Tendência que se alarga e consolida no cenário nacional, pois, conforme o relatório Síntese dos Indicadores Sociais 2015, acentua-se a variação da PEA para o grupo com 50 anos ou mais de idade, “o que mostra uma maior participação no mercado de trabalho da população com idade mais avançada” (IBGE, 2015b, p. 63).

Se historicamente sexo/gênero constituiu elemento estruturante na organização da divisão do trabalho, idade/geração também (MOTTA, 2010a). A inserção de mulheres “não jovens” no mercado de trabalho capitalista contemporâneo reflete uma tendência estatutária que demanda certa reflexão principalmente se essas mulheres possuem baixos rendimentos financeiros e se se encontram em situações que espelham vulnerabilidades sociais.

Consoante com a ideia que conjuga trabalho com educação, homens e mulheres retornam aos bancos escolares em diversos níveis e modalidades de ensino de cursos ou programas ofertados pelo Estado e por entidades privadas. A crença dizimada na sociedade capitalista contemporânea de que, em seus diversos níveis, a empregabilidade associa-se com a realização de cursos de qualificação adquire conotação de regra básica, pois, como lembra Aranha (2002, p. 48), perdura a ideia de que “quem tem acesso a uma maior formação tem ampliadas suas chances de inserção no mercado de trabalho”. Assim, crentes nessa perspectiva, homens e mulheres, carregados de expectativas e esperanças, procuram cursos profissionalizantes pela busca por inserção ou reinserção no mercado de trabalho, visibilizando na relação escola/trabalho uma possibilidade para melhoria de suas condições socioeconômicas.

O PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – configurou-se como um possível caminho para a busca de um emprego ou de um melhor emprego para determinado grupo social. Tal programa nasceu do Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, depois revogado em favor do 5.840, de 13 de julho de 2006, e sua implantação vinculava-se ao propósito de incorporar jovens e adultos em defasagem educacional aos sistemas oficiais de ensino proporcionando a realização simultânea do ensino médio e da formação profissional de nível técnico. Assim, o programa propõe a integração de três campos da educação: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos. Integração⁴ árdua considerando a existência de desafios já estabelecidos historicamente na integração do ensino médio com o técnico. O acréscimo da EJA potencializou tais desafios. Dessa forma, a complexidade do campo relacionado ao PROEJA mostrou-se visível desde seu início, sobretudo porque a ideia da oferta conjugada da educação de adultos atrelada à educação profissional perpassa o frágil território histórico da desigualdade socioeconômica do país diante de ações interventoras do Estado. Assim, o PROEJA é constituído pelo Estado, no bojo da adoção de políticas compensatórias que buscam o resgate social de determinados grupos excluídos economicamente. Por si só, o programa visibiliza várias faces de problemas econômicos, sociais, educacionais e culturais da sociedade brasileira.

O Instituto Federal de Minas Gerais, em aderência à recomendação do governo federal referente à oferta dessa modalidade de ensino nos espaços dos próprios institutos federais, ofereceu cursos em três de seus *campi*: Bambuí, que ofertou o curso técnico em Comércio e técnico em Açúcar e Álcool, Congonhas, que ofertou o técnico em Manutenção e Suporte em Informática, e Ouro Preto, que ofertou o técnico em Joalheria e o técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

A trajetória histórica do Instituto Federal de Minas Gerais apresenta-se integrada à significativa parte da história da educação técnica profissionalizante no país, seja sob o olhar da história dos *campi* antigos antes da formatação em torno do Instituto, seja já após tal formatação que

⁴ A constituição da educação profissional organizada pela integração do ensino técnico ao ensino médio tem sido espaço de diversos debates acadêmicos, pedagógicos, institucionais e jurídicos ao longo da história da educação brasileira. Atualmente prevalece o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 no qual se tem regulamentada a articulação do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio como também mantém aberta a concomitância e subsequência tratadas pelo Decreto 2.208/1997. O debate em torno da integração das duas modalidades tem como importante ponto de discussão o objetivo do ensino profissional em sua associação com os sistemas econômicos de produção e à sociedade contextualizada. Nesta pesquisa tal assunto é abordado no capítulo 4.

implicou na criação de novos *campi*. Dos três *campi* citados, Ouro Preto é o mais antigo já que sua data de criação é de 1944, enquanto Bambuí é de 1961 e Congonhas, de 2006.

Nos três *campi* a presença de mulheres foi maior do que a de homens nos cursos do PROEJA, sendo que elas representaram 54,13% do total de matrículas no IFMG. Esse indicador que demonstra maior participação feminina nos bancos escolares dessa modalidade reforça os dados oficiais (IBGE, 2012b) que apontam maior participação das mulheres em todos os níveis de ensino.

Assim, este trabalho foca o grupo das mulheres, com 40 anos ou mais de idade⁵, que retornaram aos bancos escolares por meio do PROEJA no IFMG, por se inferir que as análises empreendidas sobre tal grupo possibilitam a produção de elementos pertinentes à problematização envolvendo gênero e geração no mundo do trabalho.

A pesquisa proposta foi organizada metodologicamente por meio da triangulação consulta bibliográfica/documental; coleta de dados, realizada por meio da aplicação de entrevistas/questionários aos sujeitos envolvidos, e análise dos dados e seus resultados. As alunas e egressas⁶ do PROEJA constituem os sujeitos principais da pesquisa, sendo que com elas foram realizadas entrevistas semiestruturadas e presenciais. Já aos gestores institucionais dos três *campi* envolvidos foram aplicados questionários abertos.

Debruçar sobre o universo acadêmico e profissional das alunas e dos alunos do PROEJA provoca múltiplos questionamentos relacionados tanto à organização social como também à adoção de políticas públicas educacionais pelo Estado e seu papel frente à própria sociedade que representa. O caráter de provisoriedade que tangencia os programas dirigidos à educação de jovens e adultos continua caracterizando a modalidade se considerarmos a retração de que padece o PROEJA.

⁵ A classificação etária estabelecida pelo IBGE (2015a) compreende a População em Idade Ativa (PIA) como pessoas entre 15 a 64 anos de idade. Seguindo a apresentação de Rios-Neto (2005), a PIA pode ser considerada em três subdivisões: PIA jovem – de 15 a 24 anos –, PIA adulta – 25 a 44 anos – e PIA madura – 45 a 64 anos de idade. Dessa forma, ressalta-se que a idade de 40 anos foi estabelecida neste trabalho, entendendo que constitui como indicador temporal, para pessoas consideradas em idade ativa para o trabalho, sendo classificadas como não jovens, bem como pertencentes à fase adulta próxima à madura.

⁶ Quando se faz referência às alunas e egressas entrevistadas, subentende-se que todas elas têm 40 anos ou mais de idade, como especificado neste trabalho.

Esta tese foi estruturada, portanto, de forma que entre os capítulos 1 e 5 aborde o objeto, o campo e a problemática teórica e contextual, sendo que nos capítulos 6 e 7 apresenta-se a investigação efetivada no IFMG. Especificamente, no capítulo 1 apresenta-se a pesquisa proposta em que se elencam a problemática, o objeto, o campo e a metodologia utilizada.

No capítulo 2 são discutidos, de forma pontual, os conceitos teóricos adotados e trabalhados no decorrer da tese. As questões levantadas neste capítulo mostraram-se desafiadoras na sua redação principalmente devido à natureza complexa e profunda de cada uma delas.

No capítulo 3, propõe-se uma discussão envolvendo as categorias gênero, geração, classe e raça numa abordagem balizada por traços da interseccionalidade nos campos da educação e do trabalho no Brasil. Mesmo que o objetivo desta pesquisa seja vinculado às mulheres acima de 40 anos, tornou-se impossível ignorar classe e raça quando se discute qualquer situação relacionada ao gênero no país, sobretudo relacionada aos sujeitos desta pesquisa. Não se pode falar de uma mulher única no Brasil, o gênero apresenta distintas variáveis, sobretudo frente às históricas desigualdades sociais estabelecidas no país. Ressalta-se que, diante da complexidade teórica e metodológica relacionada a análises balizadas pela interseccionalidade dessas quatro categorias, bem como de cada uma delas em separado, o que se realizou aqui foram considerações às apresentações de dados e às problematizações nacionais envolvendo gênero, geração, classe e raça.

O capítulo 4 discute a educação profissional técnica e tecnológica, a educação de jovens e adultos, assim como o público constituidor dos dois universos educacionais no país. O foco no PROEJA apresenta-se estabelecido em duas seções por representar o cenário deste trabalho.

No capítulo 5, aborda-se, de forma breve e pontual, o IFMG e, em especial, seus *campi* de Bambuí, Congonhas e Ouro Preto por se tratarem de campos da pesquisa. De forma sucinta, foram apresentadas informações referentes aos mesmos pontos sobre os três *campi*. Com o propósito de descrição histórica acerca da inserção feminina em um *campus* institucional, propôs-se um estudo descritivo sobre a presença acadêmica das mulheres no IFMG – *Campus* Ouro Preto, na segunda seção desse capítulo. A opção pelo *campus* de Ouro Preto deve-se ao fato de ser o mais antigo e, dessa forma, permitir uma análise temporal mais ampla sobre a integração feminina em uma instituição de ensino técnico profissional. Para tal análise, foram levantados os números de formandos e formandas desde o ano de 1946 até a atualidade assim como o número de docentes que trabalharam na Instituição. Ressalta-se que tanto o

levantamento de discentes como o de docentes foram realizados com a intenção de compor o quadro histórico sobre a participação do gênero em um dos *campi* que compõem o IFMG, sendo que é importante destacar a posição secundária que tais levantamentos ocupam neste trabalho.

No capítulo 6, expõem-se os resultados da parte acadêmica da pesquisa que compõe a análise sobre o perfil das alunas com 40 anos ou mais de idade do PROEJA do IFMG; seus motivos do abandono dos estudos na idade regular e do retorno ao PROEJA e suas dificuldades acadêmicas; assim como a visão dos três gestores institucionais sobre o PROEJA no IFMG e a questão do gênero.

Já no capítulo 7, apresentam-se os resultados da segunda parte desta pesquisa que versam sobre a inserção no mercado de trabalho das egressas, acima de 40 anos, do PROEJA do IFMG. Nessa parte, prevalece a discussão profissional relacionada ao mundo do trabalho.

Nos capítulos 6 e 7 tentou-se, sobretudo, dar voz às mulheres entrevistadas, mediante problemáticas contextuais da sociedade contemporânea. Assim, falas das alunas e das egressas investigadas dos cursos da modalidade foram apresentadas de acordo com seus relatos e informações. A pertinência do uso dessas falas corrobora importante função das pesquisas acadêmicas na área das ciências humanas e sociais que é a de dar voz aos sujeitos investigados. E, como os sujeitos aqui investigados são mulheres de 40 anos ou mais de idade que retornaram aos estudos, suas vozes falam sobre vivências marcadas geralmente por exclusões sociais e várias concessões pessoais feitas em prol da família. Voz e presença constituem a tônica desses dois capítulos.

Vozes femininas ecoaram ao longo dos séculos por meio de falas e atos carregados em sua essência pela dor e sentimentos das mulheres personagens das tragédias e teatro de Eurípedes. Personagens que se transformaram em lugar de encontro de, sobretudo, angústias, lamentos e sacrifícios. Tragédias que se revelam impregnadas por mulheres que se sacrificam. O sacrifício parece-lhes natural à própria condição, tanto em *Andrômaca* quanto em *Hécuba* e *Alceste*. Se Andrômaca oferece sua vida a Menelau em troca da vida do seu filho, Polixena entrega-se voluntariamente à morte como sacrifício oferecido pelos gregos a Aquiles, enquanto Hécuba, sua mãe, tenta desesperadamente salvá-la, dispondo-se a morrer no lugar da filha. Destino também de Alceste que, condoída pelo marido, Admeto, na sua hora fatal, dispõe-se ao sacrifício e aceita substituí-lo na morte enquanto ninguém mais quis fazê-lo. Já em *As Fenícias*, Jocasta e Antígona, mãe e filha, vivem o desespero de verem Etéocles e Polinice, filhos de

Jocasta, baterem-se em duelo pela disputa do reinado de Tebas. A morte dos dois impele Jocasta à sua própria morte e sela o destino de Antígona que, ao contrariar seu tio Creonte, novo soberano, com a determinação de querer enterrar seu irmão Polinice e recusar em se casar com seu primo, acompanha o pai cego ao exílio determinado. Dor, morte e renúncias são companheiras constantes dessas mulheres.

As trajetórias de vida, independentemente do tempo e espaço, adquirem contornos pessoais ao mesmo tempo em que se apresentam impregnadas pelas relações sociais que envolvem, entre outras, o gênero, a geração, a classe e a raça.

CAPÍTULO 1

A PESQUISA: ELEMENTOS ESTRUTURANTES

1.1 A PROBLEMATIZAÇÃO

Mesmo considerando os indiscutíveis avanços relacionados à inserção feminina no universo público, ainda persistem situações em que prevalecem condições discriminatórias entre os gêneros em determinados campos. Indicadores socioeconômicos apontam que, apesar de alcançarem melhores índices na educação (SPM, 2013; IBGE, 2012a; QUIRINO, 2012; CGEE, 2010; INEP, 2006), as mulheres ainda têm menores salários em relação aos homens no campo do trabalho (IBGE, 2012a; BID, 2015).

Para Hirata e Kergoat (2003, p. 114), “a divisão sexual do trabalho está no âmago do poder que os homens exercem sobre as mulheres”, sendo que “as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho são expressões indissociáveis que, epistemologicamente, formam um sistema” (KERGOAT, 2009, p. 70). Na divisão sexual do trabalho, visibiliza-se a sobreposição, evidenciando, assim, assimetrias e hierarquias nesse campo das relações de gênero.

Hirata (2002b, p. 24) chama a atenção para a emergência de um novo paradigma da divisão sexual do trabalho, considerando o crescimento de indicadores referentes ao desempenho de atividades pelas mulheres nas últimas décadas, como também a notável tendência de bipolarização do emprego feminino diante da existência de trabalhadoras altamente qualificadas por alta escolaridade, de um lado, e de grande maioria de trabalhadoras em situações vulneráveis e precárias, em outro lado.

Em grande parte, as mulheres que vivenciam tais fragilidades e precariedades nas condições de trabalho aparecem nos dados estatísticos como membros de categorias sociais específicas (IBGE, 2012a; IBGE, 2012b). O RASEAM 2014 (SPM, 2015) aponta que em 2012, ano inicial desta pesquisa, as mulheres representavam mais de 51% da população brasileira, sendo que aquelas que se declararam negras compunham quase 52% da população feminina do país. Cita ainda que “a proporção da população feminina aumenta quanto mais alta é sua faixa etária, o que resulta em um processo de feminização da população idosa” (SPM, 2015, p. 11). O IBGE (2015b, p. 60) demonstra que a maior variação da PEA entre os anos de 2004 e 2014 ocorreu no grupo etário de 50 anos ou mais, embora, por outro lado, os indicadores da população não economicamente ativa – PNEA – mostraram que 69,5% dessa população era formada por

mulheres, 52,9% não tinham instrução ou o ensino fundamental era incompleto e 52,8% tinham 50 anos ou mais de idade. Tais especificidades dão visibilidade não só à conjunção gênero, classe, raça e geração como também ao baixo nível de ensino prevalente ao longo da história de vida dessas mulheres. Há uma perpetuação de ciclos em um país que historicamente ostenta altos níveis de desigualdade social. Perpetuação de barreiras sociais e culturais para as mulheres de baixa renda, negras e não jovens.

O retorno à escola fornece a expectativa de inclusão social e econômica para pessoas que foram excluídas da própria escola no passado e conseqüentemente vivenciaram dificuldades no mercado de trabalho que, com sua dinâmica capitalista, associa empregabilidade com escolaridade. Segundo o IBGE (2015b, p. 65), em 2004, 52,1% da PIA possuía baixa qualificação, isto é, não tinha instrução ou tinha o ensino fundamental incompleto, enquanto, comparativamente, em 2014, esse indicador reduziu para 39,0%. Apesar da redução, não há como ignorar o expressivo percentual da população com esse nível de ensino. Assim, programas educacionais/profissionais promovidos pelo Estado, entre os quais o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –, que visa à integração da Educação Profissional de nível médio com a Educação de Jovens e Adultos, aparecem como caminhos plausíveis para o aumento da escolaridade e da possível melhoria das condições de empregabilidade desse segmento social.

Durante a oferta de cursos nessa modalidade, o grupo das mulheres no IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais –, compôs a maioria dos discentes, sendo que o grupo de alunas com idade de 40 anos ou mais aparece de forma significativa, conforme demonstrado na TAB. 18. Olhar para esse grupo de mulheres, concebendo-as como sujeitos sociais, implica estender o olhar para a própria sociedade brasileira. Poderemos confirmar, mais uma vez, que, se o trabalho aparece como campo ainda discriminatório entre o gênero, e os indicadores sociais apontam o envelhecimento da população no país, justifica-se uma situação na qual os bancos escolares são ocupados por pessoas mais velhas, que anseiam por qualificação e requalificação.

Dessa forma, as relações sociais que envolvem gênero e geração no contexto do PROEJA do IFMG constituem eixo principal desta pesquisa. Sem desprezar, mas ao mesmo tempo sem priorizar, classe e raça fornecem elementos discursivos para a problematização proposta.

Mesmo entendendo que o PROEJA sofreu profundas retrações, o estudo e o conhecimento de seu universo social tornam-se necessários até para o estabelecimento e adoção de novas

políticas públicas educacionais direcionadas a pessoas de baixa renda que retornam aos estudos após longos períodos de ausência, imbuídas do desejo de crescimento social e pessoal.

A partir do quadro traçado, colocam-se as seguintes questões balizadoras para esta pesquisa: i) quem são as mulheres de 40 anos ou mais de idade que voltam a estudar no PROEJA no Instituto Federal de Minas Gerais?; ii) por que as mulheres de 40 anos ou mais de idade buscam, no IFMG, a continuidade dos seus estudos na modalidade Educação de Jovens e Adultos acrescida do ensino profissional nível médio?; iii) como ocorre a relação das mulheres de 40 anos ou mais de idade, como alunas e posteriormente egressas do PROEJA, com o mercado profissional?

1.2 OBJETIVOS

No âmbito das questões apresentadas, os objetivos da pesquisa foram assim estabelecidos:

OBJETIVO GERAL:

Analisar o perfil social das alunas com 40 anos ou mais de idade do PROEJA do IFMG e a integração dessas mulheres ao mercado de trabalho após a conclusão do curso profissionalizante.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a. Identificar o perfil social das alunas e egressas com 40 anos ou mais de idade do PROEJA do IFMG.
- b. Identificar os motivos que levaram as mulheres de 40 anos ou mais de idade a ingressarem como alunas do PROEJA no IFMG e suas perspectivas profissionais.
- c. Identificar se tais alunas egressas conseguiram inserção no mercado profissional nas profissões para as quais se formaram no IFMG.

1.3 CAMPO DA PESQUISA

Instituto Federal de Minas Gerais nos *campi* que ofertaram os cursos do PROEJA, que são:

- *Campus* Bambuí: Curso técnico em Comércio e curso técnico em Açúcar e Álcool;

- *Campus* Congonhas: Curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática;
- *Campus* Ouro Preto: Curso técnico em Joalheria e curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

As cidades de Bambuí, Congonhas e Ouro Preto são citadas de forma breve por representarem os cenários sociais e econômicos onde os *campi* estão instalados. Assim, constituem aqui, pequena ponta de discussão sobre a relação escola profissionalizante e a comunidade na qual está inserida. Tal discussão apresenta bases menos profundas em relação à vertente das discussões referentes à educação profissional e ao público da EJA, especificamente as mulheres de 40 anos ou mais de idade, que buscam o curso profissionalizante como caminho para inserção no mercado.

1.4 SUJEITOS DA PESQUISA

a) Sujeitos principais:

- as alunas de 40 anos ou mais de idade do PROEJA no IFMG;
- as egressas de 40 anos ou mais de idade, do PROEJA, no IFMG, que representam as alunas que se formaram nos cursos dessa modalidade.

b) Sujeitos secundários⁷:

- os gestores dos três *campi* do IFMG ofertantes de cursos do PROEJA que possuem experiência no gerenciamento dessa política pública.

1.5 METODOLOGIA

Entendendo as delicadezas e complexidades que envolvem aspectos de uma pesquisa em educação conjugada ao trabalho, ao gênero e à geração, faz-se necessário abordar alguns

⁷ Tentou-se, por meio de contato pessoal e eletrônico, a aplicação de um questionário aberto aos dirigentes das Associações Comerciais dos três municípios envolvidos nesta pesquisa. O objetivo da pesquisadora era a coleta de informações referentes à caracterização do mercado de trabalho de cada município e a relação trabalho/gênero/geração na região, de modo que tais informações representassem elementos enriquecedores para a discussão proposta neste trabalho. A Associação Comercial e Industrial e Agropecuária de Bambuí se manifestou dizendo não possuir as informações solicitadas. Como a Associação de Ouro Preto foi a única a responder com dados concretos, já que a Associação de Congonhas não se pronunciou, tal discussão não foi elaborada.

pressupostos metodológicos que sustentaram esta pesquisa. O processo de construção de uma pesquisa requer muitos cuidados diante da escolha dos caminhos possíveis considerando que a própria palavra pesquisa já exige uma seriedade específica, pois

não se pode tomar a palavra pesquisa de modo amplo e vago, mas é necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão (GATTI, 2006, p. 26).

Assim, discutir metodologia e procedimentos metodológicos em uma pesquisa que conjuga educação profissional ao trabalho associado às categorias gênero e geração está longe de ser uma ação simplista. Inicialmente, a problematização envolvendo a educação e sua constituição como campo científico de saber, embasado por pressupostos teóricos e metodologias investigativas consolidadas, constitui, historicamente, território de amplo debate.

Além da problematização sobre a educação e sua constituição como campo científico, a própria amplitude e complexidade do campo da educação com suas diversas subáreas estabelecidas demonstra maior variedade de desafios. Amplitude que se potencializa em função da proximidade que o campo da educação apresenta com áreas afins como a sociologia, a antropologia, a história, a psicologia, a economia (GATTI, 2003). Dessa forma, pesquisar no campo da educação implica no estabelecimento de conexões necessárias com outros campos, o que por si só aumenta os desafios metodológicos da própria pesquisa.

No caso específico deste trabalho, apresenta-se uma ponte da educação com a sociologia do trabalho, sendo que o suporte teórico vincula-se à sociologia do trabalho francesa. Considera-se que tal sociologia do trabalho incorpora, desde a segunda metade do século XX, a problemática da integração da dimensão sexuada nas análises do trabalho e que “a introdução das categorias de sexo e depois as relações sociais de sexo na sociologia do trabalho renovaram os conceitos e os enfoques sociológicos” (HIRATA; KERGOAT, 2008, p. 50). A incorporação do gênero às análises sociológicas demonstra especificidade do olhar analítico para obtenção de uma visão maior da própria sociedade mesmo porque o conceito de gênero é multidimensional (BERENI; CHAUVIN; JAUNAIT; REVILLARD, 2008). Especificidade que na verdade proporciona ampliação do olhar, pois a associação da categoria gênero à categoria geração, discutidas no mundo do trabalho, implica na adoção de práticas analíticas específicas. Sobretudo porque se considera que, historicamente, a sociedade se balizou por critérios como

idade/geração e sexo/gênero na organização da divisão do trabalho, enquanto, ao mesmo tempo, foram construídas também “formas organizativas outras que redundaram em discriminação, marginalização ou exclusão igualmente baseadas na idade – assim como em critérios relativos ao gênero” (MOTTA, 2010a, p. 3).

Assim, a proposição do gênero e da geração para o empreendimento desta pesquisa e a consequente adoção de práticas analíticas específicas potencializam o caráter desafiador que caracteriza o vasto território, de amplas fronteiras, da Educação.

Intensas discussões relacionadas à constituição da educação como campo científico foram travadas no final do século XX, tendo principalmente na oposição qualitativo/quantitativo um dos principais pontos geradores da polêmica (ALVES-MAZZOTTI, 1996). Essa é uma questão complexa e debatida em vários campos do conhecimento. A reflexão proposta por Popkewitz e Lindblad (2001) sobre o uso da estatística em cenários políticos demonstra o necessário cuidado na conduta do pesquisador com a utilização dos dados, pois “os números outorgam uma certeza e uma qualidade conclusiva que são técnicas por um lado, embora participem da fabricação de ‘classes de pessoas’ dentro das quais pensamento e ação podem ocorrer” (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 139).

Esta pesquisa apresenta uma base *quali-quant*, embora ressalte a ênfase na sua dimensão qualitativa. Se em um estudo quantitativo o pesquisador conduz seu trabalho com um plano já estabelecido com hipóteses especificadas, preocupado com a mediação objetiva como também com a quantificação de resultados precisos, em um estudo qualitativo ele não procura enumerar ou mensurar os eventos estudados, pois parte de questões de interesses amplos que se desenvolvem juntamente com o estudo e envolvendo a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos (GODOY, 1995, p. 58). A pesquisa qualitativa apresenta características próprias e recorrentes em vários estudos, como o ambiente natural como fonte de dados coletados pelo pesquisador, o caráter descritivo dos dados levantados, a priorização do processo em relação ao produto, a valorização pelo pesquisador dos relatos e percepções subjetivas dos pesquisados, como também o estudo dos dados de forma indutiva (BOGDAN; BIKLEN, 1982; LUDKE; ANDRÉ, 1986; GODOY, 1995). Tais características demarcam diferenciais em relação à pesquisa que trabalha com base quantitativa, sobretudo pela adoção da perspectiva teórica que lhe confere suporte.

Esta pesquisa desenvolve-se sob a abordagem crítico-dialética, centralizando a discussão na categoria trabalho, esta permeada pela formação profissional dada pela escola profissionalizante e pelas relações sociais entre os sexos no mundo do trabalho. Dessa forma, procurou-se manter uma coerência entre a metodologia desta pesquisa com seus objetivos propostos, uma vez que “é basicamente a partir desses três elementos, especialmente destacados, que se encontra a síntese do programa de educação marxiano: o trabalho, a escola e a práxis político-educativa”⁸ (SOUSA JR., 2009, p. 52).

A pesquisa desenvolvida com a abordagem crítica implica no entendimento de que sua característica essencial é “o pensamento relacional: procura-se investigar o que ocorre nas instituições (no caso, a escola), relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, buscando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas” (ALVES-MAZZOTTI, 1996, p. 18). Observar e manter a coerência da abordagem crítica com a metodologia dialógica empregada na pesquisa se constituem como os maiores riscos e desafios da empreitada.

O fato de a pesquisa colocar ênfase na dimensão qualitativa, não exclui o uso de números e dados empíricos, que serão necessários neste trabalho tanto na apresentação dos dados consolidados por institutos estatísticos oficiais, como o IBGE, bem como na apresentação de dados coletados pela própria investigação, como se pode observar nos capítulos 6 e 7. Assim, nuances entre teoria e prática como também análise de dados ou abordagem qualitativa e abordagem quantitativa permeiam este trabalho investigativo.

Portanto, o uso da base quanti neste trabalho de ênfase no qualitativo acontece de forma natural, não dicotômica e balizado por certa inseparabilidade entre os dois. Entende-se que “uma pesquisa qualitativa dedica-se mais a aspectos qualitativos da realidade, ou seja, olha prioritariamente para eles, sem desprezar os aspectos também quantitativos. E vice-versa” (DEMO, 1998, p. 101). Na verdade, a relação entre os dois tipos de abordagem revela uma proximidade entre eles. Para Minayo (1996, p. 22), “a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Assim como também para Gatti (2012, p. 29), ao expor que “o que se procura ao criar uma tradução numérica ou categorial de fatos, eventos,

⁸ Esclarece-se que o terceiro elemento seria constituído pela família, associações comunitárias, atividades envolvendo o lazer, entre outras tantas.

fenômenos, é que esta tradução tenha algum grau de plausibilidade ou de validade de interpretação, no confronto com a dinâmica observável dos fenômenos”.

Para Ferraro (2012, p. 144), na perspectiva dialética “não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas”. Ferraro (2012, p. 142) recorre a Marx (1998)⁹ e Gramsci (2001)¹⁰ crente de que esses dois autores oferecem elementos fundamentais para elucidar tal discussão e os avanços possíveis realizados nas pesquisas sociais e na educação, sob a perspectiva dialética.

Assim, ressalta-se que a análise sob uma base empirista é incorporada a este trabalho que não se faz segundo um princípio regulador de uma ciência exata, que formata um modelo único de pesquisa para todas as ciências, mas de importante e necessário fundamento para a discussão social que aqui se propõe, justificando-se na inseparabilidade em relação à análise qualitativa.

A ênfase desta pesquisa no qualitativo não se dá como uma escolha fortuita ou uma adesão sem substância. Ocorre devido à opção pelo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986), pela necessidade de debruçarmos sobre os depoimentos dos sujeitos envolvidos para compreendermos suas trajetórias de vida e analisarmos as práticas sociais vivenciadas.

Entende-se aqui a importância da análise do microsocial como a materialização de elementos palpáveis para a construção de uma compreensão mais geral sobre o social, em direção àquela “necessidade de articulação entre o particular e o geral, entre o micro e o macrosocial” (ANDRE, 2001, p. 59). De acordo com Martins (2004, p. 289), a pesquisa qualitativa “privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”. Isso é o que se pretende fazer neste trabalho, por meio da coleta e análise de testemunhos, relatos e opiniões dos sujeitos do PROEJA envolvidos, em especial o próprio grupo das mulheres de 40 anos ou mais de idade, objeto central desta pesquisa. Tentaremos lançar luz sobre os complexos mecanismos sociais de maior amplitude que se imiscuem nesse cotidiano escolar. Lançando tal olhar, vê-se que “a dialética como método de conhecimento pretende uma visão da totalidade. O particular e o universal são instâncias, numa linguagem

⁹ MARX, Karl. **O capital**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. 1.1, v.1.

¹⁰ GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Ed. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

lógica, subalterna que não se contradizem, mas são distintas numa formulação de proposição ou argumento” (FRANCO *et al.*, 2013, p. 94).

Assim, utilizando uma abordagem crítico-dialética, por meio de um estudo de caso em bases quanti-qualitativo, com ênfase na dimensão qualitativa, foram realizados questionários e entrevistas, importantes instrumentos metodológicos, que permitiram o alcance dos objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

Importante ressaltar que investigação significa

a busca de algo a partir de vestígios. Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou caminho, de se chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele, é dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como pode ser entendido quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a ser priorizado de tal maneira que o objeto fica descaracterizado (“desnaturalizado”), recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias (GAMBOA, 2012, p. 27-28).

Entende-se que as entrevistas e os questionários abertos realizados diretamente com os sujeitos desta pesquisa representam bons caminhos para análises investigativas que envolvem aspectos da vida das pessoas. Para Ludke e André (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Mas pondera-se também que

um questionário aberto pode ser a porta de entrada para um mundo de representações sociais mais subjetivas, e por isso mais profundas e determinantes, à medida que permite a fala descontraída, realista e natural, a não linearidade de respostas sobre realidades tipicamente não-lineares (DEMO, 1998, p. 101).

Logo entende-se que o uso tanto da entrevista quanto do questionário aberto nesta pesquisa investigativa proporciona as informações referentes à vida estudantil e laboral das alunas com mais de 40 anos de idade do PROEJA do IFMG de modo que se constituam como elementos balizadores e fomentadores para a discussão geral sobre gênero, geração, educação e trabalho que aqui se realiza. Eis a conjunção entre acidente e substância, matéria e forma, existência e essência, enfim, o micro e o macro fornecendo base prática e formulações teóricas para a compreensão dos fenômenos humanos.

1.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.6.1 Instrumentos para discussão teórica e coleta de dados relacionados à pesquisa

1.6.1.1 Estudo bibliográfico e estudo documental

O estudo de bibliografia específica, o estudo de documentos pertinentes bem como o uso/análise de dados estatísticos de diversos organismos oficiais institucionalizados subsidiam este trabalho de natureza descritiva e analítica.

1.6.1.2 Coleta de dados

Na coleta de dados considera-se a realização de entrevistas¹¹ com as alunas e as egressas do PROEJA do IFMG, a aplicação de questionários abertos aos dirigentes institucionais como também o levantamento de dados oficiais em órgãos de pesquisa nacionais referentes ao gênero/educação e gênero/trabalho que permeiam o corpo desta pesquisa.

Em relação à entrevista, Gil (2008, p. 109) a apresenta como “uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais” e a define

como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

A entrevista constitui-se como importante técnica de pesquisa ao mesmo tempo em que possibilita uma experiência reveladora ao pesquisador, pois

o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (MINAYO, 1993, p. 109-110).

¹¹ Como recomendado por Gil (2008, p. 119), as entrevistas foram registradas por meio de anotações e gravações. As anotações foram feitas nos espaços pertinentes da versão impressa das entrevistas que, por sua vez, foram devidamente assinadas tanto pelas alunas quanto pelas egressas. As gravações foram transcritas pela autora.

Na entrevista com as alunas de 40 anos ou mais de idade da modalidade, foram levantados dados que permitiram uma análise sobre o perfil identitário assim como sobre a vida acadêmica/institucional dessas discentes. Para tanto, tal entrevista foi constituída por duas partes:

- na primeira foram levantados os dados sobre a identificação das alunas, sob as categorias classe e raça, que são apresentados no capítulo 6, seção 6.2;
- na segunda foram levantadas informações acadêmicas acerca do cotidiano escolar como também das razões do abandono do ensino na idade regular aliadas ao retorno aos estudos. Tais informações são apresentadas no capítulo 6, seções 6.3.1 e 6.3.2, respectivamente.

As informações e os dados obtidos por meio da entrevista com as alunas foram coletados diretamente e presencialmente pela autora, em 2013/2014, nas salas de aula. Como já dito, o tratamento dado à apresentação dos dados e informações é estabelecido pela formatação da visão do IFMG como um todo e não por *campus* setorizado.

Já com as egressas foi realizada uma entrevista em que foram levantadas as informações e os dados constituidores das respostas relacionadas aos objetivos estabelecidos na pesquisa, conforme a matéria investigada. As questões trabalhadas giraram em torno do perfil identitário, da análise sobre sua inserção no mercado de trabalho após a formatura e da discussão sobre sua condição laboral como aluna e como formada. A apresentação dessa etapa está no capítulo 7, seção 1 e seção 2. As entrevistas foram realizadas, no primeiro semestre de 2015, de forma presencial pela autora, em local/horário definido por cada egressa, sendo que cinco delas preferiram a própria residência, enquanto seis optaram por ir até o *campus* em que o curso foi realizado. Somente duas solicitaram que ocorresse no local de trabalho.

A entrevista¹² aplicada tanto às alunas quanto às egressas é semiestruturada, pois “combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). As autoras ainda lembram que, na entrevista

¹² A configuração da entrevista realizada apresenta questões fechadas e abertas que atrelam-se aos objetivos propostos nesta pesquisa. Reconhecemos que o grande número de questões fechadas referentes ao perfil identificatório como também à vivência discente e condições laborais das entrevistadas tende à aproximação com a formatação de um questionário. Entretanto, as questões abertas abordadas conduzem a relatos particulares que envolvem histórias de vidas que, ao serem narrados, caminham mais livres e apresentam-se impregnados por sentimentos invocados pela memória. Assim, a possibilidade do caminhar mais livre na exposição das respostas às questões abertas propostas às entrevistadas aproxima da tipificação da entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa, aqui adotada pela autora (MINAYO, 1993; BONI; QUARESMA, 2005). Como lembra Manzini (2004, p. 9), “a entrevista semiestruturada é uma das formas para coletar dados. Ela se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta”.

semiestruturada, “o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Dessa forma, as entrevistas desta pesquisa foram realizadas mediante roteiros estabelecidos (Apêndices A e B) no qual as entrevistadas se manifestavam frente às questões apresentadas. Tais roteiros foram aqui seguidos no planejamento da coleta de informações básicas e também como meio de organização do processo de interação com o informante (MANZINI, 2004, p. 2). Assim, as perguntas constituidoras dos roteiros das entrevistas procuravam obedecer aos objetivos propostos nesta pesquisa e, ao mesmo tempo, propiciar uma conversação respeitosa entre pesquisadora/entrevistadas. Mesmo porque o respeito é fundamental no momento de uma entrevista que invoca relatos pessoais e histórias de vida.

Bordieu (2008) explicita sobre o necessário cuidado que o pesquisador deve assumir em relação à exposição pessoal do entrevistado. Para o autor,

devíamos, pois, cuidar primeiramente de proteger aqueles que em nós confiaram (especialmente mudando, muitas vezes, as indicações, tais como nomes de lugares ou de pessoas que pudessem permitir sua identificação); mas convinha também, e acima de tudo, procurar colocá-los ao abrigo dos perigos aos quais nós exporíamos suas palavras, abandonando-as, sem proteção, aos desvios de sentido (BORDIEU, 2008, p. 9).

O momento da entrevista e interação social resultante da relação pesquisador/entrevistado adquire, assim, uma perspectiva de respeito do pesquisador que deve não apenas ouvir o entrevistado mas também se colocar no lugar desse entrevistado (BORDIEU, 2008). O respeito aos seus relatos deve refletir o respeito às suas próprias vidas. No caso desta pesquisa, os relatos das mulheres entrevistadas emergiram impregnados por sentimentos e abordagens particulares. Aliás, relatos que foram provocados para manterem coerência com os objetivos propostos nesta pesquisa. Importante ressaltar que tais relatos dizem respeito às respostas dadas por elas nas questões abertas uma vez que essas respostas invocavam suas trajetórias de vidas. Daí as falas ampliavam-se à medida que as entrevistadas discorriam sobre suas motivações ou objetivos, por exemplo, pois essas questões vinculam-se ao curso de suas próprias vidas. E aí reside uma característica da entrevista semiestruturada já que ela “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença respeitosa do pesquisador no momento de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Já em relação aos questionários, Gil (2008, p. 121) explicita que sua proposição ao respondente ocorre, na maioria das vezes, na forma escrita e chama a atenção para a importância da tradução dos objetivos da pesquisa em questões específicas na construção de tal técnica investigativa.

Entre os gestores do IFMG buscamos, por meio de questionários abertos (DEMO, 1998), depoimentos e informações acerca da implantação e manutenção do PROEJA, uma vez que são os responsáveis pela adoção das políticas públicas educacionais do governo federal. Tal etapa apresenta-se no capítulo 6, seção 6.4. O agrupamento dos questionários abertos com os gestores juntamente com as alunas do PROEJA no capítulo 6 deve-se à intencionalidade de elaborar os dados e a discussão voltada para a face acadêmica desta pesquisa, estabelecida nos objetivos específicos. No contato inicial com cada um, todos os três solicitaram que o questionário aberto fosse enviado por e-mail. Assim aconteceu.

No QUADRO 1 é apontado os tipos e números de instrumentos de investigação que foram utilizados nesta pesquisa e o sujeito a quem se referia cada um deles.

QUADRO 1
Relação sujeitos, instrumentos de investigação utilizados e número de entrevistas e questionários aplicados

Sujeitos	Instrumento de investigação	Total do instrumento aplicado
Alunas do PROEJA	Entrevista (Apêndice A)	26
Egressas	Entrevista (Apêndice B)	13
Gestores dos <i>campi</i>	Questionário aberto (Apêndice C)	3

Fonte: Elaborado pela autora conforme aplicação dos instrumentos investigativos previstos.

1.6.1.3 Análise dos dados

Como metodologia para organização e análise dos dados nesta pesquisa foi usada a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2009), constitui-se como conjunto de técnicas de análise no qual procura descrever, por procedimentos sistemáticos e objetivos, o conteúdo manifestado no processo de comunicação, por meio de falas ou de textos que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Para Campos (2004, p. 613), produzir inferência, em análise de conteúdo, significa embasar suposições subliminares “com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações

concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção”.

Portanto, a análise de conteúdo compreende técnicas que permitem articulação entre seus textos e o contexto social vivenciado. Afinal, “é preciso reafirmar o caráter social da análise de conteúdo” (OLIVEIRA, 2008, p. 570).

De acordo com a autora, a análise de conteúdo permite

o acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de cada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros (OLIVEIRA, 2008, p. 570).

Entende-se que a análise de conteúdo trabalha com a materialidade linguística, expressa pelas situações empíricas do texto, propiciando, assim, a instauração de categorias para sua análise e interpretação. Minayo (1993) chama a atenção para a representação que a categorização adquire frente ao processo de compactação do texto tanto a palavras quanto a expressões significativas. Dessa forma, nesta pesquisa, ressalta-se a tonificação categorial em torno do gênero, geração, trabalho e educação propiciado pelo *corpus* do material investigativo.

Na pesquisa qualitativa, a aplicação da análise de conteúdo como método de organização e análise dos dados evidencia características, sendo que, entre elas, visibiliza-se, fundamentalmente, a consideração referente às vivências do sujeito assim como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos (BARDIN, 2009), lembrando que a análise de conteúdo “é um método que pode ser empregado na pesquisa qualitativa como também na quantitativa (TRIVIÑOS, 1987, p. 158).

Palavras, expressões, categorias presentes, enfim, as falas dos sujeitos aparecem nas entrevistas e nos questionários desta pesquisa, em suas respostas e relatos relacionados às suas experiências e práticas efetuadas em suas vivências. Para ouvir suas vozes, torna-se necessário estabelecer uma metodologia de interpretação.

De acordo com Triviños (1987), que, utilizando da classificação de Bardin¹³, estabelece nomenclatura própria, a análise de conteúdo se compõe de três etapas interligadas que são a pré-análise, a descrição analítica dos dados e a interpretação referencial. Sob tal orientação, o material investigativo foi tratado como fonte das informações e dados propostos nesta pesquisa, lembrando também que “a análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, 2009, p. 51).

Assim, após a coleta de dados realizada por meio das entrevistas e questionários abertos, iniciou-se a pré-análise, na qual as informações qualitativas e quantitativas foram separadas e organizadas, de modo que sistematizasse a tabulação dos dados. É necessário organizar, classificar e interpretar as informações dentro de um contexto (TRIVIÑOS, 1987, p. 170). Dessa maneira, as entrevistas com as alunas foram separadas das entrevistas com as egressas, sendo que o mesmo protocolo foi realizado com os questionários dos diretores de *campus*. O material foi organizado de forma que, sistematicamente, as falas dos sujeitos revelavam-se para interpretação. Nesse momento já se configurava o tratamento dado à apresentação e descrição dos dados.

A etapa da descrição analítica dos dados iniciou-se com a tabulação quantitativa e qualitativa das informações levantadas por meio dos instrumentos de investigação aplicados. Como resultado de tal análise, foram montados gráficos pizzas, tabelas e quadro, sendo que os gráficos apresentados nos capítulos 6 e 7 correspondem aos dados relacionados ao perfil identificatório das alunas e das egressas. As tabelas referentes às alunas, apresentadas nos capítulos 6 e 7, retratam informações variadas como a profissão, elenco de dificuldades pedagógicas, razões do abandono dos estudos e a posse de itens de apoio para o desenvolvimento das tarefas acadêmicas fora da escola.

Já na análise para os indicadores resultantes dos gráficos e tabelas, como para as questões abertas resultantes das entrevistas e questionários, predomina o caráter descritivo no texto dos mesmos capítulos 6 e 7.

A etapa da interpretação referencial se estabeleceu de forma interligada à descrição analítica dos dados, uma vez que a reflexão era realizada ancorada em material empírico constituído pelos dados e falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A conexão da interpretação referencial com tal material permitia, portanto, a reflexão referente aos sujeitos investigados e sua

¹³ Bardin (2009, p. 121) estabelece que as três fases da análise de conteúdo são a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

articulação ao contexto macrossocial. Segundo Triviños (1987, p. 162), na interação dos materiais utilizados como instrumentos da pesquisa,

no tipo de pesquisa que nos interessa, não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem. O primeiro pode orientar para conclusões apoiadas em dados quantitativos, numa visão estática e a nível, no melhor dos casos, de simples denúncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; o segundo abre perspectivas, sem excluir a informação estatística, muitas vezes, para descobrir ideologias, tendências, etc., das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico.

Assim, o debruçar sobre as respostas e relatos dos sujeitos, em seu conteúdo manifesto, representa o primeiro momento da interpretação referencial, uma vez que se torna fundante para a pesquisa a problematização invocada pelo seu conteúdo latente. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

1.7 VINCULAÇÃO DOS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS COM AS QUESTÕES E OBJETIVOS ESTABELECIDOS NA PESQUISA

A análise das entrevistas aplicadas às alunas de 40 anos ou mais de idade do PROEJA no IFMG busca os ingredientes que possibilitam discussão acerca especialmente das seguintes questões levantadas nesta pesquisa:

- Quem são as mulheres de 40 anos ou mais de idade que voltam a estudar no PROEJA no IFMG?
- Por que as mulheres de 40 anos ou mais de idade buscam, no IFMG, a continuidade dos seus estudos na modalidade Educação de Jovens e Adultos acrescida do ensino profissional nível médio?

Tal análise referente às alunas atende aos objetivos:

- Identificar quem são as mulheres de 40 anos ou mais de idade que voltam a estudar no PROEJA no IFMG;

- Contribuir para a reflexão acerca do perfil das alunas com 40 anos ou mais de idade, do PROEJA, e sua integração ao mercado de trabalho após a conclusão do curso profissionalizante;
- Identificar os motivos que levaram as mulheres de 40 anos ou mais de idade a ingressarem como alunas do PROEJA no IFMG e suas perspectivas profissionais.

Já a problematização e a análise relacionadas às entrevistas com as egressas constituem importante ponto desta pesquisa, sendo que buscam atender aos seguintes objetivos:

- Identificar quem são as mulheres de 40 anos ou mais de idade, que se formaram nos cursos do PROEJA no IFMG;
- Contribuir para a reflexão acerca do perfil das alunas, de 40 anos ou mais de idade do PROEJA e sua integração ao mercado de trabalho após a conclusão do curso profissionalizante;
- Identificar se as alunas egressas conseguiram se inserir no mercado profissional nas profissões para as quais se formaram no IFMG.

A análise dessas entrevistas discute a questão:

- Como ocorre a relação das mulheres de 40 anos ou mais de idade como alunas e, posteriormente, egressas do PROEJA, com o mercado profissional?

A análise proporcionada pelas informações obtidas, por meio dos questionários abertos, com os gestores do IFMG possibilitou a discussão acerca da adoção de políticas públicas educacionais em sua contextualização com a comunidade na qual a instituição de ensino está inserida. Nesse ponto não há o atendimento a questões e objetivos estabelecidos, mas há o atendimento à necessária discussão social envolvendo trabalho e educação profissional que perpassa toda a pesquisa.

1.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE O UNIVERSO EMPÍRICO NO CAMPO DA PESQUISA

Mesmo que se considere a prevalência da abordagem qualitativa nesta pesquisa, entende-se a relevância necessária à consideração relacionada aos aspectos quantitativos, sobretudo porque referem-se a conjuntos de alunos e alunas pertencentes a determinado universo. Assim,

apontam-se aqui indicadores numéricos que estruturam o campo investigado, ressaltando que não foi referendada a adoção de percentuais equânimes de universo e amostra para os três *campi* em vista do propósito, já apresentado, de tratamento geral como IFMG. A apresentação de alguns dados específicos aos três *campi* deve-se à necessária clareza balizadora de pesquisas acadêmicas. Tais dados aparecem para retratar a composição das partes que compõem o todo. Os indicadores citados estão apresentados no capítulo 6, na seção 6.1.

A amostragem tanto das alunas quanto das egressas é probabilística, pois havia a possibilidade de todos os sujeitos serem pesquisados sendo que prevaleceu a aleatoriedade da amostra.

Para o grupo das alunas com 40 anos ou mais de idade do PROEJA do IFMG foram realizadas 26 entrevistas.¹⁴ Tal grupo era constituído por 60 alunas, sendo que o total de alunas matriculadas, independentemente da faixa etária, era de 262 (Diretoria de Ensino de Bambuí, de Congonhas e de Ouro Preto). Colocando em termos percentuais, 23% das alunas do PROEJA do IFMG têm mais de 40 anos de idade sendo que 43,3% delas foram entrevistadas.

Com relação às egressas, definiu-se no projeto que seriam aplicadas duas entrevistas para cada curso de cada *campus*, o que implicaria na aplicação de quatro entrevistas em Bambuí, duas em Congonhas e quatro em Ouro Preto. Entretanto, as primeiras egressas contatadas do *Campus* Ouro Preto apresentaram espontaneamente suas colegas pertencentes ao grupo estudado e, assim, atingiu-se o número de sete entrevistadas em Ouro Preto, duas em Congonhas e quatro em Bambuí. Dessa forma, foram realizadas 13 entrevistas nesse grupo, sendo que, do total das 94 egressas do PROEJA no IFMG, 30 delas têm 40 anos ou mais de idade. Em termos percentuais, 32% das alunas egressas do PROEJA no IFMG têm idade acima de 40 anos sendo que 43,3% deste grupo foram entrevistadas.

Aos gestores de *campus* foram aplicados questionários abertos (Apêndice C). Como cada um deles teve mandato eleitoral e público, reconhecido por suas respectivas comunidades, não há necessidade do estabelecimento de nomes fictícios em nome de privacidade. Assim, apresentam-se as respostas e opiniões dos três diretores:

¹⁴ O projeto desta pesquisa apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – COEP – (Parecer 843.035) previa a aplicação de dez entrevistas entre o grupo de alunas investigado, sendo quatro para Bambuí, duas para Congonhas e quatro para Ouro Preto. Entretanto foram realizadas 26 entrevistas, sendo quatro em Bambuí, duas em Congonhas e 20 em Ouro Preto. Entende-se que o número superior de entrevistas que foi alcançado por um dos *campi* enriquece nosso trabalho ao possibilitar ampliação das discussões relacionadas à temática.

- Diretor-geral do *Campus* Bambuí: Prof. Dr. Flávio Vasconcelos Godinho;
- Diretor-geral do *Campus* Congonhas: Prof. Dr. Joel Donizete Martins;
- Diretor-geral do *Campus* Ouro Preto: Prof. Dr. Arthur Versiani Machado¹⁵.

¹⁵ Em conformidade com o requisito de transparência necessário à pesquisa, informa-se que o Prof. Arthur Versiani Machado é cônjuge da autora.

CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS

Neste capítulo apresentam-se importantes elementos constituidores da problematização que permeia a pesquisa realizada. Tais elementos são debatidos sob a abordagem teórico-conceitual utilizada sendo que se fundam como condição necessária para cimentar o terreno discursivo desta pesquisa.

2.1 O FEMINISMO

Discutir a trajetória do movimento feminista é extremamente desafiador, pois “a história do movimento das mulheres não é uma história linear” (LOBO, 2011, p. 211) sobretudo considerando as várias categorias analíticas que permeiam o gênero. Mas o fato de que, na atualidade, as mulheres contam com maior acesso à educação e ao mercado de trabalho como também com uma estrutura jurídica que lhes garante igualdade de direitos em relação aos homens, não pode ser desatrelado da atuação do movimento feminista na sociedade ocidental.

No nível mundial/ocidental, desde o final do século XIX e ao longo do século XX, as mulheres se mobilizaram por direitos legais (como de contrato e propriedade), direitos do corpo (como aborto e reprodutivos), direitos trabalhistas, direitos contra exploração, violência física, moral e outras formas de discriminação.

Algumas manifestações de protestos apresentaram e apresentam características próprias como a “queima de sutiãs” na década de 1960¹⁶ e o uso da nudez pelo Femen¹⁷ nos dias atuais.

Para Fougeyrollas-Schwebel (2009, p. 144), as lutas de mulheres que compõem o feminismo como movimento coletivo “partem do reconhecimento das mulheres como específica e sistematicamente oprimidas, na certeza de que as relações entre homens e mulheres não estão

¹⁶ “A queima de sutiãs”, em português refere-se ao episódio conhecido como *Bra-Burning*, quando cerca de 400 ativistas do WLM (*Women’s Liberation Movement*) protestaram contra a exploração comercial imposta às mulheres, durante o concurso de Miss América, no dia 7 de setembro de 1968, em Atlantic City, nos EUA. As manifestantes usaram o evento em função da representação que o concurso de beleza adquire como forma opressora sobre as mulheres e, assim, elas colocaram, no chão do local, utensílios como sutiãs e maquiagens como forma de protesto. Mesmo que a queima não tenha ocorrido, o ato teve uma conotação incendiária, e a mídia, de imediato, adotou o nome “queima de sutiãs”.

¹⁷ Grupo de origem ucraniana que protesta em *topless*, desde 2008, contra temas que abordam problemas sociais, como exploração sexual, homofobia e racismo.

inscritas na natureza, e que existe a possibilidade política de sua transformação”. A desnaturalização do ser mulher representa o fundamento básico do feminismo que, como movimento, apareceu vinculado aos valores democráticos. De acordo com Sorj (2002, p. 99), “o movimento feminista surgiu e construiu suas principais formulações, práticas e instituições, em diálogo criativo com valores e princípios incorporados na tradição ocidental de democracia liberal”.

Os estudos feministas apontam a classificação de três ondas históricas dos movimentos feministas, sendo que a primeira teria ocorrido nas últimas décadas do século XIX e início do XX, a segunda, nas décadas de 1960 a 1980 e a terceira teria iniciado na década de 1990. A primeira onda se caracterizou pela discussão em termos de direitos jurídicos e cidadania, e sua pauta incluía, entre vários pontos, a reivindicação pelo direito de voto, o acesso à educação e a posse de bens. A histórica subordinação feminina passou a representar importante questão para o movimento que se configurava.

Lobo (2011, p. 211) expõe que “paralelamente ao movimento feminista liberal, um feminismo de classe, estreitamente vinculado ao movimento e aos partidos socialistas, toma corpo na Europa”, pois as operárias denunciavam abusivas condições de trabalho. Para a autora tais denúncias foram silenciadas “em nome da tese de que a opressão das mulheres é produto da sociedade e de que, por conseguinte, a revolução social significará automaticamente o fim da sua opressão” (LOBO, 2011, p. 212). Ocorre, assim, a distinção entre o feminismo liberal como proponente da emancipação das mulheres e o feminismo socialista como defensor do direito de participação política das trabalhadoras.

Precedendo a segunda onda, o lançamento, em 1949, do livro *O segundo sexo* por Simone de Beauvoir, no qual a autora afirma que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, retratou teoricamente a desnaturalização da mulher e expressou a ideia básica do feminismo. As feministas da segunda onda promoveram debates que tinham como ideia norteadora a associação do pessoal como político na vida das mulheres. O livro *A mística feminina* de Betty Friedan, lançado em 1963, discutia criticamente a ideia estabelecida de que a mulher somente encontraria felicidade e realização na criação de filhos e desempenho das atividades no lar. Tal livro tornou-se a referência teórica do movimento. O slogan “O pessoal é político”, de Carol Hanisch, configurou-se como palavra de ordem dessa segunda onda, sendo o político envergado como relação de poder. Para Costa (2009, p. 53),

ao afirmar que “o pessoal é político”, o feminismo traz para o espaço da discussão política as questões até então vistas e tratadas como específicas do privado, quebrando a dicotomia público-privado, base de todo o pensamento liberal sobre as especificidades da política e do poder político.

Os estudos sobre a subordinação da mulher caminharam em várias direções sendo que uma delas foi a utilização do patriarcado como ferramenta teórica. Mulher, opressão e patriarcado constituíam-se como conceitos amplamente difundidos nos debates desse momento. Segundo Piscitelli (2009, p. 133), “a categoria ‘mulher’ foi desenvolvida pelo feminismo da segunda onda em leituras segundo as quais a opressão das mulheres está além de questões de classe e raça, atingindo todas as mulheres, inclusive as mulheres das classes altas e brancas”. As diferenças entre as mulheres tornavam-se secundárias diante da opressão maior que se abatia sobre a categoria como um todo. Tal ideia consistiu no reconhecimento político das mulheres como coletivo oprimido sobretudo pelo patriarcado. Abramo (2007) explicita que a formatação da família nuclear, moldada pela concepção de que o homem é o provedor central, fornece a estrutura da ideia classificatória que trata o trabalho da mulher como secundário.

A instituição da década da mulher pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1975, no México, representou importante marco para o avanço do movimento das mulheres. Significava o reconhecimento oficial de vários governos e países sobre a mobilização feminina no contexto da sociedade capitalista ocidental além de apontar para demandas socioeconômicas e culturais latentes entre os dois sexos.

Aliás, essa sociedade vivia intensa transformação sociopolítico e econômica devido ao reordenamento do mundo capitalista pós-guerra. Na associação feminismo e capitalismo, Fraser (2009, p. 14) discute que “as mudanças culturais impulsionadas pela segunda onda, saudáveis em si próprias, serviram para legitimar uma transformação estrutural da sociedade capitalista que avança diretamente contra as visões feministas de uma sociedade justa”. Todo o impacto contestatório e reivindicatório da crítica feminista se ajustaria perfeitamente a uma nova fase do sistema capitalista que ansiava por nova configuração socioeconômica, política e cultural.

A terceira onda manifesta-se praticamente como uma continuação cronológica da segunda, na qual as feministas propõem ajustes a serem elaborados. Acirrava-se a problematização acerca da figura feminina branca e de classe média como modelo e referência do próprio movimento feminista. Os debates giram em torno das diferenças culturais, políticas, sociais, econômicas, nacionais, étnicas, raciais, sexuais e geracionais que permeiam as próprias mulheres enquanto

grupo social. A tônica da diferença dentro da diferença incorporou os debates feministas desde então.

O movimento feminista como um todo propiciou a mobilização das mulheres no espaço público e nas ruas ao mesmo tempo que propiciou também análises, estudos e debates teóricos e acadêmicos. A própria conceituação de gênero mantém-se vinculada a tal movimento social, pois “as formulações de gênero que tiveram impacto na teoria social foram elaboradas a partir do pensamento feminista, na década de 1970” (PISCITELLI, 2009, p. 125).

A partir dos anos de 1980 visibiliza-se o avanço da substituição do termo mulher pelo termo gênero nos estudos específicos das áreas de Humanas e Sociais. Para Heilborn e Sorj (1999, p. 4), “em termos cognitivos esta mudança favoreceu a rejeição do determinismo biológico implícito no uso dos termos sexo ou diferença sexual e enfatizou os aspectos relacionais e culturais da construção social do feminino e masculino”. E,

para além da relevância cognitiva, a adoção do conceito de gênero em substituição aos termos mulher e feminino favoreceu a aceitação acadêmica desta área de pesquisa, na medida em que despolitizou uma problemática que, tendo se originado no movimento feminista, mobilizava preconceitos estabelecidos (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 5).

Evidencia-se, assim, o tangenciamento do movimento feminista na sua prática e militância ao seu desenvolvimento teórico e acadêmico. Segundo Sorj (1992, p. 16), a proximidade da reflexão acadêmica feminista com o movimento feminista “teve, em geral, uma dupla motivação: reestruturar a tradição das Ciências Sociais, alterando conceitos e metodologias consagradas, e formular um projeto de emancipação das mulheres”. Pinto (2010, p. 15) observa que o movimento feminista tem a particularidade “que deve ser tomada em consideração pelos interessados em entender sua história e seus processos: é um movimento que produz sua própria reflexão crítica, sua própria teoria”. Ir para as ruas travando discussões no público e ocupar espaços na academia construindo teorias não só caracterizaram o movimento como também fortaleceram-no como movimento social.

Atualmente, levantam-se discussões envolvendo a “quarta onda” dos movimentos e estudos feministas no Brasil e na América Latina, apontando para circuitos de difusão feminista operados a partir de distintas correntes horizontais de feminismos – negro, acadêmico, lésbico,

masculino, etc.” (MATOS, 2010, p. 67). A autora¹⁸ chama a atenção sobre a importância de análises interseccionais entre gênero, raça, classe, sexualidade e geração, considerando que a difusão feminista incide sobre a sociedade civil, movimentos sociais e o Estado.

Olhando para o movimento feminista como um todo, evidencia-se que os questionamentos levantados sobre corpo, sexualidade e maternidade, as discriminações em territórios como mercado de trabalho e educação como também as opressões cotidianas incidiram tanto na prática como na teoria feminista. Novos conceitos e categorias foram introduzidos nos debates ampliados pela própria efervescência contextual do movimento feminista como também das análises teóricas que o incorporam. Novos conceitos, novas categorias para discutir uma nova situação: o adentramento das mulheres na fronteira do mundo dos homens. Mesmo que carregando enorme bagagem com os pertences do seu histórico mundo privado e doméstico.

2.1.1 O feminismo no Brasil

Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma – na princesinha e na mendiga. E para ambas é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca – preparatório, e o momento dos filhos – definitivo. Depois disso, está extinta a mulher (LOBATO, 2009, p. 25).

Esse fragmento do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, explicita a profunda dimensão do patriarcalismo presente na sociedade brasileira, ainda nos anos de 1920, quando de sua publicação. Entretanto, por outro lado, as primeiras décadas do século XX evidenciaram-se também como momentos de grande efervescência cultural, nos quais desenvolveram movimentos sociais contestatórios cujas pautas apresentavam-se permeadas por discussões e reivindicações de direitos sociopolíticos no país. Entre tais movimentos, encontra-se o feminista. O contexto histórico nacional apresentava delineamentos e especificidades próprias.

¹⁸ Matos (2014, p. 10) destaca algumas características do que define como quarta onda, que sinteticamente são: 1) o alargamento, adensamento e aprofundamento da concepção de direitos humanos que tem sexo, gênero, cor, raça, sexualidade, idade, geração, classe social, etc.; 2) a ampliação e diversificação da base das mobilizações sociais e políticas, sobretudo dentro de um novo enquadramento transnacional, global, além de uma moldura ressignificada nacionalmente; 3) uma perspectiva que reforça a discriminação de gênero, mas vai além dela e valoriza o princípio da não discriminação embasada na raça, etnia, geração, nacionalidade, classe ou religião; 4) o foco no “*mainstreaming*” feminista, no qual ganham visibilidade as novas formas de relação com o Estado; 5) destaque para a nova forma teórica – transversal e interseccional – de compreensão dos fenômenos de raça, gênero, sexualidade, classe e geração incidindo na necessidade de se pensar em micro e macroestratégias de ações estabelecidas entre o Estado e a sociedade civil; 6) uma renovada retomada e aproximação entre pensamento, teoria e movimentos feministas.

Assim, a recepção e absorção dos valores feministas ocorreu de forma diferenciada no país em comparação a outros contextos nacionais. Para Sorj (2002, p. 101),

a persistência de altos níveis de pobreza e o aprofundamento das desigualdades sociais legitimadas, embora não exclusivamente, por valores personalistas, patrimonialistas e hierárquicos colocam constantes desafios à incorporação das ideias e práticas feministas no contexto social brasileiro.

Novos valores e comportamentos liberais feministas incidem numa sociedade que apresenta uma histórica desigualdade social nas suas entranhas acrescida de poderoso discurso religioso e moral. Assim, comparado a outros países, questões como direitos reprodutivos são discutidos com abordagens específicas no Brasil.

A característica aproximação da militância com a academia na construção do movimento feminista revelou-se de forma também distinta no cenário brasileiro. Heilborn e Sorj (1999, p. 3) atribuem tal distinção ao fato de que as enormes desigualdades sociais que prevaleciam no país diluíram o radicalismo presente no movimento feminista dos EUA e países europeus, sendo assim caracterizado, no Brasil, de forma mais moderada no confronto entre os sexos e mais atrelada às teorias da esquerda. Para as autoras, outra situação que caracterizaria tal distinção seria o fato de que várias ativistas ou simpatizantes feministas já estavam trabalhando nas universidades quando o movimento das mulheres torna-se visível.

A exemplo do contexto internacional em relação às mobilizações do movimento feminista, as brasileiras também se manifestaram. Elas deram voz à reivindicação pelo sufrágio e cidadania presentes na chamada primeira onda feminista. Manifestações feministas assim como mobilizações operárias, de influência principalmente anarquista, ocorreram no país. O direito de voto das brasileiras foi alcançado em 1934 por meio da constituição promulgada nesse ano.

Para Lobo (2011, p. 216), “depois de 1930, o projeto de mobilização das mulheres aparece atrelado a um projeto político-partidário, enquanto ‘frente de massas’”, sendo que, em 1934, organiza-se a União Feminista, braço da Aliança Nacional Libertadora e, em 1949, a Federação das Mulheres do Brasil. O programa da Federação e de associações girava em torno de soluções para problemas locais, como de bairro, mas ressaltando a importância maior e contextual da manutenção da democracia.

Nos anos de 1970, o movimento feminista brasileiro teve particularidades em relação ao internacional em função do contexto nacional em que vigorava o regime autoritário militar.

Enquanto países europeus ocidentais e EUA vivenciavam a segunda onda feminista, o Brasil vivenciava a ditadura militar que, pela própria natureza, impedia o florescimento de movimentos sociais reivindicatórios e contestatórios. A repressão imposta em 1968 pelo Ato Institucional nº 5¹⁹ impactou violentamente sua sociedade civil.

De acordo com Pinto (2010, p. 16), “foi no ambiente do regime militar e muito limitado pelas condições que o país vivia na época, que aconteceram as primeiras manifestações feministas no Brasil na década de 1970”. Grupos feministas manifestavam-se articulados às organizações políticas de influência marxista, configurando, assim, especificidades próprias do movimento. O envolvimento transgressor de mulheres em organizações clandestinas e na luta armada demonstravam um dimensionamento diferenciado na questão que envolvia o poder nas relações naturalizadas entre homens e mulheres como também nas relações políticas, sociais e econômicas.

Vários grupos feministas mobilizam-se de forma próxima a alguns movimentos populares de mulheres, influenciados pelas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, que lutavam por melhorias em questões como o saneamento, a educação e a saúde. No geral, mais uma vez, questões específicas e fundamentais das mulheres foram relegadas ao segundo plano por uma tendência do movimento feminista, tendo em vista a priorização dada ao contexto político e econômico do Estado.

Mas questões especificamente feministas, como subjetividade e identidade de gênero, não foram totalmente ignoradas e passaram a constar como pontos de pauta relevantes, até mesmo porque o próprio feminismo passou a se dar conta de que os problemas das mulheres exigiam tratamento singular e que não seriam solucionados pela alteração na estrutura social do país.

Assim, nos anos de 1970, observa-se a atuação das mulheres atingindo uma variedade de frentes sociais, como o engajamento subversivo na política; a postura reivindicatória por melhorias nas condições de vida da população nos movimentos de base; a mobilização por acesso ao mercado de trabalho, à educação e à cidadania e a frente discursiva sobre subjetividade feminina. De acordo com Costa (2009, p. 60), “em linhas gerais, poderíamos caracterizar o movimento feminista brasileiro dos anos 1970 como fazendo parte de um amplo e heterogêneo movimento

¹⁹ O Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, estabeleceu a suspensão de direitos políticos para os cidadãos brasileiros, intervenção federal nos estados e municípios e cassação de mandatos eletivos. Constituiu, assim, grave instrumento político de repressão usado pelo regime militar contra a sociedade civil.

que articulava as lutas contra as formas de opressão das mulheres na sociedade com as lutas pela redemocratização”²⁰.

Como forma de tendências, Sarti (2004, p. 41) expõe que, “parece haver um consenso em torno da existência de duas tendências principais dentro da corrente feminista do movimento das mulheres nos anos de 1970, que sintetizam o próprio movimento”. A primeira apresenta-se direcionada à atuação pública das mulheres centrada em questões como a inserção no mercado de trabalho, a educação, a saúde, a igualdade de direitos entre mulheres e homens. Já a segunda “preocupava-se sobretudo com o terreno fluido da subjetividade, com as relações interpessoais, tendo no mundo privado seu campo privilegiado” (SARTI, 2004, p. 41).

No cenário da redemocratização do final dos anos de 1970 e nos anos de 1980, o movimento feminista atua engrossando as mobilizações de outros movimentos sociais que estavam até então silenciados. Fica evidenciada a problemática contextual dos movimentos sociais no país e sua relação com o Estado.

Com a Anistia de 1979, várias exiladas retornam ao país trazendo discussões e propostas elaboradas nos movimentos feministas de países do hemisfério norte. Tais discussões exercem influências teóricas nos debates brasileiros. Ao longo da década de 1980, consolidou-se o discurso das relações de gênero e ideias feministas encontrando terreno fértil no novo cenário político e social do país.

Diversas entidades, como sindicatos e partidos, passaram a tratar a questão da mulher como diferenciada em relação à estrutura social como um todo. Debates em torno da violência, saúde, direito, trabalho e educação ampliaram-se na sociedade civil e também na academia. Pesquisas e estudos sobre as mulheres floresceram nas universidades e no mercado editorial. Foram criados vários órgãos e secretarias públicas nas esferas de poder federal, estadual e municipal do país focados nas mulheres. Lobo (1987, p. 64) expõe que

[...] depois de 1982, em alguns estados e cidades, se criaram os Conselhos dos Direitos da Mulher, e mais adiante o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, os quais se configuraram como novos interlocutores na relação com

²⁰ Há que se ressaltar que, em 1975, momento em que o país ainda vivenciava a ditadura militar, foi criado o Movimento Feminino pela Anistia, sob a coordenação de Terezinha Zerbini, “com o objetivo de articular as lutas e mobilizações em defesa dos presos políticos, pelo retorno dos banidos, por uma anistia ampla, geral e irrestrita. O MFA foi a primeira estruturação pública e oficial de questionamentos da ditadura militar” (COSTA, 2009, p. 59). De várias formas, como por meio de jornais, organização de debates, clubes e eventos, as mulheres colocaram opressão e ditadura na pauta de discussões sociais. De 1975 em diante manifestaram-se outros grupos sociais em prol da anistia e pela abertura política.

os movimentos. Duas posições polarizaram as discussões: de um lado, as que propunham ocupar os novos espaços governamentais, e do outro, as que insistiam na exclusividade dos movimentos como espaços feministas.

A criação e atuação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) representou a abertura de uma linha de frente oficial para o movimento feminista pois, a partir dele, organiza-se intensa campanha pela inclusão dos direitos das mulheres na Constituição de 1988. O trabalho empreendido foi exitoso uma vez que a Constituição de 1988 foi promulgada, reconhecendo, de forma avançada, os direitos jurídicos e estatutários das mulheres. Costa (2009, p. 63) esclarece que, utilizando “de uma ação direta de convencimento dos parlamentares, que ficou identificada na imprensa como *lobby do batom*, o movimento feminista conseguiu aprovar em torno de 80% de suas demandas, se constituindo no setor organizado da sociedade civil que mais vitórias conquistou”.

A Constituição de 1988 representou marco divisor sobre a condição da mulher na sociedade brasileira aos olhos da lei. Para Ávila (2002, p. 132), “é, portanto, um princípio gerador de transformação das regras anteriores, pois até 1988 as leis brasileiras estavam radicalmente marcadas pela hierarquia de gênero”.

Importante lembrar que a legislação brasileira²¹ dava, até então, um tratamento discriminatório à mulher. O Código Civil de 1917 reforçava sua condição inferiorizada em relação ao homem. De acordo com Verucci (1999, p. 268), esse

tão esperado Código Civil acabou confirmando a tendência conservadora e consagrou a superioridade do homem, dando o comando único da família ao

²¹ O Código Civil de 1917 estabelecia que a família era comandada pelo marido que tinha autoridade sobre a mulher e filhos; ele era o chefe da sociedade conjugal e administrador exclusivo dos bens do casal, sendo que os bens da esposa respondiam por dívidas do marido; a esposa era marcada pela incapacidade jurídica e equiparada aos índios, aos pródigos e aos menores de idade e ela não podia trabalhar sem autorização do marido. Tal condição jurídica teve modificações e esboço de avanços diante do Estatuto da Mulher Casada, em 1962, como a revogação da incapacidade relativa da mulher; a desvinculação do exercício do trabalho da mulher à autorização do marido e o estabelecimento da guarda dos filhos menores à mulher. Mas por outro lado manteve elementos conservadores no tratamento aos dois sexos (VERUCCI, 1999). Na década de 1970 ampliaram-se os debates relacionados à situação jurídica da mulher e do homem na sociedade brasileira. A Lei nº 6.515, designada Lei do Divórcio, representou um marco para o Direito de Família, embora não tivesse ainda estabelecido uma relação de igualdade jurídica para os sexos. Somente na Constituição de 1988 os termos aparecem de forma mais equânime, quando o art. 5 reza que “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (BRASIL, 1988). Apesar de grande amparo legal efetivado pela Constituição de 1988 às mulheres, lacunas ainda caracterizavam a condição feminina frente ao conjunto legal do país. Um grande passo foi dado pela Lei nº 11.340, a conhecida Lei Maria da Penha, sancionada no dia 6 de agosto de 2006, que punia homens que praticassem violência contra suas companheiras. O impacto social dessa lei foi grande, devido aos constantes casos de violência doméstica, sobretudo contra as mulheres, porque, a partir daí, essas mulheres, como vítimas, teriam amparo e proteção legal.

marido, sendo a mulher casada marcada pela incapacidade jurídica relativa, equiparada aos índios, aos pródigos e aos menores de idade.

Apesar de avanços identificados na época, o Estatuto da Mulher Casada de 1962, incorporado ao Código Civil, mantinha-se atrelado a componentes conservadores, pois

revogou a incapacidade relativa da mulher e corrigiu algumas aberrações porém deixou de corrigir outras igualmente intoleráveis, como por exemplo a que considera erro essencial de pessoa o defloramento da mulher ignorado pelo marido, motivo de anulação de casamento; tampouco revogado o artigo que permite ao pai deserdar a filha considerada “desonesta”, se esta viver sob o teto paterno (VERUCCI, 1999, p. 273).

Assim, o fato de a Constituição de 1988 consagrar o princípio da igualdade de direitos e de deveres entre os homens e as mulheres representou grande vitória para as mulheres brasileiras que se encontravam mobilizadas naquele momento lutando pela promulgação de direitos e acesso a direitos. Os direitos conquistados pela Constituição de 1988 ainda precisavam de consolidação na prática cotidiana das próprias mulheres. O cenário da sociedade nacional expunha dificuldades de diversas ordens, sobretudo culturais, nas instâncias públicas.

A relação de ativistas do movimento feminista e a participação nos conselhos oficiais nem sempre eram tranquilas. Mas o movimento não podia deixar de reconhecer as dificuldades para implantação de suas conquistas sem o suporte do Estado.

Nos anos de 1990, a problemática debatida dos recortes feitos pelas clivagens sociais e distintas referências culturais revela a complexidade do ser mulher. Discussões acerca do gênero agregado à raça, classe, idade e sexualidade assim como subjetividade e identidade feminina compõem fóruns e espaços na sociedade civil.

Na preparação para a Quarta Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em 1995, em Beijing, na China, percebia-se um revigoramento do próprio movimento no país assim como a aproximação com o feminismo latino-americano. Diversos debates e eventos foram organizados no intuito de elaboração de condutas e relatórios sobre a mulher brasileira em variados campos.

Após Beijing, torna-se visível a distinção de posições entre as feministas em relação à autonomia ou vinculação institucional do movimento ao Estado. Nos anos 1990, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) vivenciou certo desprezo nos governos de Fernando Collor de

Melo e Fernando Henrique Cardoso. No primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva foi criada a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres sendo dotada de status de ministério (PINTO, 2010).

Atualmente observa-se a permanência dessa secretaria como promotora e mantenedora de programas de políticas públicas em relação às mulheres. Observa-se, também, a atuação de diversas ONGs e de políticas coordenadas pela ONU assumidas pelo Governo Federal. O desafio da autonomia frente ao Estado permanece para o movimento feminista.

Aliás, desafios não faltam para o movimento feminista, considerando o atual quadro que aponta avanços relacionados à presença das mulheres em determinados campos sociais, ao mesmo tempo em que o mesmo quadro aponta, também, a manutenção de situações discriminatórias referentes ao gênero. Daí um desassossego da falta de linearidade da história do movimento feminista. E desafios não faltarão, pois é um movimento que explicita dialética, já que reivindica a igualdade partindo do princípio da diferença.

2.2 GÊNERO E SEXO

O gênero, como conceito das Ciências Sociais, surge nos anos 1970 movido por discussões feministas, sendo que na década de 1980 alcançou rápida disseminação. De acordo com Scott (1995), o termo gênero aparentemente fez sua primeira aparição entre as feministas americanas, que pretendiam “ênfatisar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (SCOTT, 1995, p. 72). As desigualdades entre os sexos evidenciam-se, assim, como resultados de arranjos sociais e não nas diferenças biológicas.

A problematização do “ser mulher” passa a ser discutida de forma interdisciplinar. Em pouco tempo “a ideia de gênero, pensada sobre a base de diferenciação com o sexo, foi difundindo-se com uma rapidez extraordinária” (PISCITELLI, 2001, p. 12).

É interdisciplinar, porque o diálogo da sociologia do gênero alcança a história, o direito, a economia, a antropologia, a filosofia. Empreende-se, assim, o conceito multidisciplinar, mesmo porque o conceito de gênero é multidimensional. Lembrando Heilborn (1992, p. 104), “gênero pode se multifacetar em prismas variados de análise”.

A análise que se faz da categoria gênero entendendo que homens e mulheres são construções sociais e culturais, incorpora os debates feministas tanto na academia como no seio da sociedade. Ressalta-se que o próprio conceito de gênero, tomado como estratégico nos estudos acadêmicos tangenciados pelo movimento feminista, ganhou desdobramentos nos últimos anos e demonstrou sua provisoriedade como conceito. Aliás, gênero e sexualidade não são necessariamente temas arraigados em terrenos de consenso, pelo contrário, eles envolvem diversas disputas, entre elas, a de poder.

Assim, discussões envolvendo estudos de gênero ou de mulheres têm ocorrido no cenário acadêmico sendo que, por vezes, são perpassadas por tensões. A problematização sobre a distinção sexo/gênero, e seu próprio conceito, tem possibilitado uma amplitude de abordagens quando analisada por perspectivas teóricas distintas. Sobressaem as críticas que apontam deslocamentos nos referenciais teóricos formulados nos conceitos iniciais do gênero, abrindo debates e reflexões sobre a categoria não centrados nas mulheres, mas também no masculino.

Mesmo que não se pretenda, neste trabalho, entrar no debate corpo/sexualidade/cultura/simbólico, entendemos a necessidade do estabelecimento de conceituações fundantes na nossa pesquisa. Sobre o gênero, Bereni (2011), expõe que, de acordo com *Introduction aux Gender Studies* (2008), escrito juntamente com Sébastien Chauvin, Alexandre Jaunait e Anne Revillard, foram colocados elementos de definição centrados numa visão “forte” dos estudos sobre o gênero, sendo que

essa visão forte do gênero não o considera como um novo termo para abordar os homens, as mulheres, o feminino, o masculino ou as diferenças entre os sexos, mas, sim, como uma categoria de análise que rompe com a maneira corrente de pensar sobre esses objetos, incorporando a tensão entre os conhecimentos acadêmicos e a crítica politizada herdada da tradição de pesquisas feministas. (BERENI, 2011, p. 2, tradução da autora²²)

E, assim, propõe-se uma conceituação de gênero “como um sistema de dupla categorização hierarquizada entre os sexos (homens/mulheres) e entre valores e representações que lhes são associados”, sendo que, a partir de estudos feministas sobre as mulheres e sobre o gênero, são destacadas quatro dimensões analiticamente centrais (BERENI, 2011, p. 3), aqui sintetizadas:

²² No original: “Cette vision forte du genre ne considère pas le genre comme un nouveau terme pour parler d’hommes, de femmes, de féminin, de masculin ou de différence des sexes, mais comme une catégorie d’analyse rompant avec les manières communes de penser ces objets, et incorporant la tension entre savoirs savants et critique politique héritée de la tradition des recherches féministes.”

- i) Adoção de uma perspectiva construtivista que romperia com o essencialismo e naturalismo, partindo da ideia de que o gênero não é natural, e sim construído;
- ii) Adoção de uma perspectiva relacional, que significa que homens/mulheres, feminino/masculino são produtos de relação social na qual se torna necessário, para referir-se a um deles, mencionar o outro;
- iii) Existência de uma relação de poder que, de forma assimétrica, implica em hierarquia do masculino sobre o feminino;
- iv) Interseccionalidade, que considera o cruzamento e a imbricação de gênero com outras relações de poder (classe, raça, sexualidade, etc.).

A abrangência e a complexidade das dimensões que compõem a conceituação dos autores contemplam os enfoques e perspectivas teórico-metodológicas deste trabalho.

Fazendo uma distinção entre sexo e gênero, Izquierdo (1998, p. 29) expõe que

la distinción entre sexo y género tiene como objetivo diferenciar conceptualmente las características sexuales, limitaciones y capacidades que las mismas implican, y las características sociales, psíquicas, históricas de las personas, para aquellas sociedades o aquellos momentos de la historia de una sociedad dada, en que los patrones de identidad, los modelos, las posiciones, y los estereótipos de lo que es/debe ser una persona, responden a una bimodalidad en función del sexo al que se pertenezca.

Para a autora, “el concepto de género nos remite a un sistema de relaciones. Lo relevante no son los géneros sino las relaciones que se establecen entre los géneros” (IZQUIERDO, 1998, p. 50). Importante ressaltar a dimensão relacional que se estabelece entre os gêneros, já que feminino é contraponto do masculino. Torna-se necessário referir-se um ao outro para compreender seus significados, pois as relações entre os gêneros são permeadas pelas relações de poder nas quais, de forma assimétrica, o masculino sobrepõe o feminino. Superioridade perceptível nas atividades desempenhadas e vinculadas ao masculino em contraposição às atividades desempenhadas e vinculadas ao feminino, independentemente do sexo das pessoas que as desempenham.

Dessa forma, como cita Izquierdo (1998, p. 51),

podemos estudiar la desigualdad de género en términos de estructura social. La sociedad se halla estructurada en dos géneros, el que produce y reproduce la

vida humana, y el que produce y administra los médios que permiten la ampliación de la vida humana o su destrucción massiva.

As atividades desempenhadas pelas pessoas na produção e reprodução social estabelecem contornos e mostram-se como definidoras na construção do gênero na sociedade. Assim, o trabalho passa a ter centralidade nas relações sociais de sexo. Como expõem Hirata e Kergoat (2003, p. 114), “a divisão do trabalho entre os sexos é o que está em jogo nas relações sociais de sexo”.

A partir dessa premissa, centra-se o debate sobre o gênero no campo do social, almejando a problematização trabalho, educação, gênero e geração nesta pesquisa.

2.3 GERAÇÃO

Correntemente, discussões que envolvem o tempo são permeadas por componentes de distintas naturezas, como a científica e a poética, seja na sua prática investigativa seja na sua literatura. Tanto em nível físico quanto em nível social, o tempo apresenta-se impregnado de enigmas para o ser humano, pois está longe de ser palpável. Relógios e calendários constituem os instrumentos que mensuram o impalpável na sociedade contemporânea. Segundo Elias (1998, p. 60),

o que chamamos “tempo” significa, antes de mais nada, um quadro de referência do qual um grupo humano – mais tarde, a humanidade inteira – se serve para erigir, em meio a uma sequência contínua de mudanças, limites reconhecidos pelo grupo, ou então para comparar uma certa fase, num dado fluxo de acontecimentos, com fases pertencentes a outros fluxos, ou ainda para muitas outras coisas.

A temporalidade define a dimensão biológica do indivíduo como ser que nasce, vive e morre e como também a dimensão social na qual está inserido ou, segundo Zárraga Moreno (1992), o tempo social e o tempo dos indivíduos enquanto agentes sociais. Tempo que exaspera ou que silencia, mas, biologicamente, marca corpos até sua finitude e, socialmente, define condições de vida e de morte. De acordo com Motta (2000, p. 4),

o tempo dos indivíduos é expresso mais perceptivelmente pela idade, mas é também socialmente construído, e institucionaliza-se, isto é, adquire significado mais diretamente social, como categorias ou grupos de idade – jovens, adultos, velhos – ou como legitimidades para realizar, ou não, tal ou qual ação social.

Essas periodizações, estudadas pelas ciências sociais, dão forma e conteúdo a pesquisas e estudos na intenção de análise da própria sociedade. Se, historicamente, a juventude é um grande foco dessas pesquisas, a velhice ou a “Terceira Idade”²³ tem despertado alto interesse em função da tendência mundial de crescimento das taxas referentes ao envelhecimento da população. Tal tendência aponta para a discussão de problemas relacionados, por exemplo, à saúde e à previdência social nas várias sociedades contemporâneas diante da nova realidade. De acordo com Debert (2006, p. 49), “as formas pelas quais a vida é periodizada, as categorias de idade presentes em uma sociedade e o caráter dos grupos etários nela constituídos são, do ponto de vista da Antropologia, um material privilegiado para pensarmos a produção e reprodução da vida social”. Assim, a idade, reconhecida pela Antropologia

é um componente bio-sócio-histórico estruturador na organização das sociedades, inclusive com definição simbólica forte, e as gerações são parte da dinâmica coletiva que as impele e lhes imprime continuidade social; ambas as esferas realizadoras ou participantes das relações de poder na sociedade (MOTTA, 2000, p. 1).

O fato é que as classificações geradas pelo tempo permeiam as existências e determinam lugar e atuação das pessoas na própria sociedade ao longo da história. O ser jovem, o ser adulto e o ser idoso passam a carregar representações físicas e morais pré-estabelecidas, ou seja, infância, juventude, maturidade e velhice passam a representar categorias históricas construídas socialmente. Gorz (2009) explicita que o envelhecer é estabelecido pelo julgamento de outros, como os jovens, por exemplo.

A etnografia aponta as representações geracionais estabelecidas por sociedades distintas em tempos distintos e visibiliza tratamentos desiguais para as mesmas faixas etárias dependendo do tempo e do local. Para Debert (2006, p. 51), “o próprio da pesquisa antropológica sobre os períodos da vida é mostrar como um processo biológico é elaborado simbolicamente com rituais que definem fronteiras entre idades pelas quais os indivíduos passam e que não são necessariamente as mesmas em todas as sociedades”. Idade/geração não esgota em si as mesmas vivências práticas como um todo. Como expõe Zárraga Moreno (1992, p. 28), a determinação

²³ De acordo com o Ministério da Justiça do Brasil, pelo Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003), entendem-se por idoso ou pessoa da terceira idade indivíduos com mais de 60 anos de idade.

geracional “é distinta em cada classe social, em cada categoria de sexo, etc. É específica para cada uma delas”.

Apesar dos debates sobre as imprecisões relacionadas ao uso do termo geração, apresentados por Motta (2010a), do reconhecimento dos desafios para a discussão da categoria, principalmente, “pelo aspecto multifacetado como se realiza e pela referida polissemia do termo”, como também “pela intercambialidade dos termos que a definem e dos lugares sociais a que se referem”, entende-se, conceitualmente, que “a geração, em um sentido amplo, representa a posição e atuação do indivíduo em seu grupo de idade e/ou de socialização no tempo” (MOTTA, 2010a, p. 226).

Esse conceito teve seus debates iniciais nas primeiras décadas do século XX, quando autores, como Mentré²⁴ (1920), Ortega y Gasset²⁵ (1926) e Mannheim (1928), se projetaram em tal discussão (TOMIZAKI, 2013, p. 87). A problematização referente à geração, levantada por Mannheim, mantém-se pertinente para os estudos contemporâneos sobre o assunto assim como para análises sociológicas que discutem as desigualdades de gênero, classe, raciais, culturais e geracionais (WELLER, 2010). Para Mannheim (1990), a geração deve ser compreendida frente à vivência de processos sociais e históricos aliada ao critério etário. Para o autor,

[...] só se pode falar de uma situação de geração [...] na medida em que os indivíduos que entram simultaneamente na vida participem potencialmente em acontecimentos e experiências capazes de criar laços entre eles. Somente um mesmo quadro de vida histórico social permite que a situação definida pelos nascimentos no tempo cronológico torne-se uma situação sociologicamente pertinente (MANNHEIM, 1990, p. 52).

A existência em determinado momento histórico e social não representa por si só uma mesma visão de mundo compartilhada por pessoas de faixa etária específica. Ainda como conceituação, Mannheim (1990) ressalta a necessidade da existência de uma conexão geracional entre os indivíduos que viria a ser estabelecida por um vínculo geracional resultado da vivência de determinada prática coletiva.

²⁴ Compunha, ao lado de autores como Comte e Hume, a visão positivista na qual se tentava “esboçar uma lei geral para o ritmo da história a partir do determinante biológico da duração limitada da vida de um indivíduo, do fator idade e de suas etapas” (WELLER, 2010, p. 207).

²⁵ Em 1923, Ortega y Gasset publicou *La idea de las generaciones*, no qual defendia que “as pessoas nascidas em um mesmo tempo partilham da mesma ‘sensibilidade vital’ que se opõe às gerações anteriores e mais recentes e que define sua ‘missão histórica’” (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 196).

Feixa e Leccardi (2010) expõem sobre a ampliação dada por Abrams (1982) ao conceito de Mannheim, quando associa a relação entre o tempo individual e o tempo social e enfatiza sua filiação com registros históricos. “Nesta perspectiva, gerações é o lugar em que dois tempos diferentes – o do curso da vida, e o da experiência histórica – são sincronizados. O tempo biográfico e o tempo histórico fundem-se e transformam-se criando desse modo uma geração social” (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 191).

Tal perspectiva, estruturada em Mannheim, mostra-se coerente com esta pesquisa, pois, ao constituir as mulheres acima de 40 anos como sujeitos, ressalta-se a importância da consideração de suas experiências de vida como também da aproximação de tais experiências com as de outras mulheres que vivenciam o mesmo tempo histórico e social. O agrupamento dessas mulheres não é conduzido em função única da idade cronológica, mas, sim, da sua idade somada às experiências vividas em um mesmo tempo histórico e social, afinal, como em Mannheim, consideram-se “gerações a partir de suas relações com o meio social, os sexos, a faixa etária, dentre outros” (WELLER, 2010, p. 218). Dessa forma, a geração representa uma categoria que transcende as idades.

Portanto, para desenvolver este trabalho de pesquisa entende-se que

todo e qualquer estudo de abordagem geracional precisa considerar (i) o peso das idades; (ii) a posição social dos indivíduos ou grupos; (iii) as experiências compartilhadas, capazes de constituir o sentimento de pertencimento a um “destino comum”; (iv) a dinâmica entre as gerações; (v) a conjuntura histórica na qual se inscrevem as gerações assumidas como objeto de estudo (TOMIZAKI, 2013, p. 89).

Mesmo porque os objetivos desta pesquisa envolvem a análise de seus sujeitos com a análise referente à inserção desses mesmos sujeitos no mercado de trabalho. E, na análise dos sujeitos, a geração entra associada ao gênero, classe e raça, problematiza as relações sociais do grupo construídas e efetivadas na atualidade. Como expõe Motta (2010a, p. 234), “é preciso lembrar sempre que, no interior de cada grupo geracional ou de idade, constroem-se representações, identidades e situações sociais que se confrontam com as de outros grupos ou categorias sociais”. E, ainda, torna-se impossível ignorar as gerações “ou menosprezar sua importância analítica, tanto na percepção das afinidades sociais como na construção das diferenças e desigualdades” (MOTTA, 2010b, p. 86). Justamente na geração, encontra-se o maior desafio no levantamento de intersecções proposto nesta pesquisa, uma vez que “mulheres na maturidade são personagens de referência escassa na produção sociológica e antropológica”

(MOTTA, 2013, p. 14). Essa constatação é observada também por Domingues (2002, p. 85), quando expõe sobre a pouca atenção dada à idade madura e adulta. Desafio que foi perceptível no desenvolvimento desta pesquisa, sobretudo se se considera, comparativamente, a amplitude bibliográfica referente à juventude e velhice, como já dito.

Em termos práticos, recentemente no Brasil, a problemática geracional tem se apresentado como movimento social frente às novas demandas da sociedade como também aos debates realizados com a sociedade civil em ambientes públicos e até mesmo nas ruas. Assim como outros movimentos sociais ou, especificamente, o movimento de gênero ou o movimento dos afro-brasileiros, o movimento de jovens e idosos “são considerados movimentos identitários e culturais porque conferem aos seus participantes uma identidade centrada em fatores biológicos, étnicos/raciais, ou geracional (idade)” (GOHN, 2013, p. 89).

O fato é que, na contemporaneidade, discussões específicas relacionadas à idade têm se apresentado como pauta reivindicatória de amplos movimentos como reflexo de contextos e vivências sociais. Nas situações que prevalecem pautas relacionadas aos jovens, destacam-se movimentos ligados à cultura, como envolvendo o *Hip Hop* e o *Rap* ou movimentos de meninos e meninas de rua, por exemplo. Já com relação aos idosos, apresentam-se outras pautas, como a normatização e o estabelecimento de prioridades nas condições cotidianas vivenciadas, seja no transporte ou no atendimento em instituições burocráticas. Como exposto por Gohn (2013, p. 108), “o olhar atento à questão social no Brasil, do ponto de vista das gerações e suas idades, nos revela uma intensa rede de mobilizações nos últimos dez anos que não existia antes”. Importante ressaltar que tais mobilizações foram produzidas pela sociedade civil contextualizada às demandas da atualidade como também pelos novos agentes criados após a promulgação da Constituição de 1988 por meio do Estatuto do Idoso e do Estatuto da Criança e Adolescente.

Assim, tanto na forma teórica quanto na forma prática, a questão das gerações caracteriza-se pela juventude nos seus caminhos. Território em elaboração no qual visibiliza-se a inevitabilidade de sua vinculação a outras categorias sociais, às vivências individuais, ao seu tempo histórico e à própria sociedade em si. Como exposto por Barros (2006, p. 120), “a questão das gerações está imbricada com a problemática das mudanças sociais e aparece nas reflexões sobre as formas de sociabilidade e sobre as experiências de vida de diferentes segmentos sociais”.

O desprezo ao tempo e ao que ele representa para a sociedade incide de forma nociva à própria história. Como Hobsbawn (1995, p. 13) chama a atenção,

a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal a das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.

2.4 SOCIOLOGIA DO TRABALHO: TRABALHO E GÊNERO

A tradicional sociologia do trabalho, focada no universalismo do trabalhador masculino e funcionário da grande empresa, foi problematizada na década de 1970 pelas teorias feministas. Tais teorias proclamaram, nesse momento, a parcialidade da abordagem e conhecimento dessa mesma sociologia relacionada ao mundo do trabalho e à própria sociedade. Os paradigmas estabelecidos até então, que se baseavam no conhecimento sobre homens brancos na vida laboral, foram questionados pela problemática da divisão sexual do trabalho, amparada pela argumentação de que as relações assimétricas não eram discutidas nessa sociologia tradicional e provocava, assim, uma falta de conhecimento sobre as condições de trabalho das mulheres. A proclamação do trabalho doméstico e não remunerado, realizado historicamente pelas mulheres, questionava o próprio conceito de trabalho que era associado ao trabalho assalariado e formal.

De acordo com Hirata e Kergoat (2008, p. 41), a primeira ruptura com a tradição da sociologia do trabalho francesa ocorre devido aos trabalhos pioneiros de Madeleine Guilbert e Viviane Isamber-Jamati²⁶, na década de 1950, sobre o trabalho doméstico, sendo que, com nova produção no início dos anos de 1960, as autoras²⁷ publicam um capítulo sobre “A repartição do sexo” do Tratado de Sociologia do Trabalho de G. Friedman e P. Naville. Mesmo que a questão não tenha sido debatida de forma ampla, sua exposição representava uma nova abordagem relacionada ao mundo do trabalho. Nos anos seguintes, ampliaram-se as discussões, que passaram a incorporar os debates em torno da assexualidade do trabalho, pela inclusão do

²⁶ GUILBERT, M.; ISAMBERT-JAMATI, V. **Travail féminin et travail à domicile**. Paris: CNRS, 1956.

²⁷ GUILBERT, M.; ISAMBERT-JAMATI, V. La répartition par sexe. In: FRIEDMANN, G.; NAVILLE, P. **Traité de sociologie du travail**. Paris: Armand Colin, 1961. p. 266-282.

gênero à temática, assim como do trabalho doméstico, não totalmente tranquilo e harmônico. Inicialmente, prevaleciam os estudos referentes ao trabalho das mulheres.

Durante os anos de 1970 e 1980, organiza-se uma transformação nos estudos das mulheres em estudos do sexo, sendo que “a noção de hierarquia entre os sexos estava, por exemplo, onipresente. Mas nem por isso as categorias constituíam um sistema e apenas progressivamente se impôs a necessidade de reconhecer e conceituar a relação social que unia estas categorias” (HIRATA; KERGOAT, 2008, p. 43). Para as autoras,

se nós definimos a relação social como uma tensão que atravessa o campo social, tensão que erige certos fenômenos sociais em jogo em torno dos quais se constituem grupos com interesses antagônicos, chegar-se à proposição seguinte: a divisão sexual do trabalho tem o status *d'enjeu* das relações sociais de sexo. Nós temos desde então um paradigma sólido para incluir a diferença dos sexos na sociologia do trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2008, p. 44).

Com tal raciocínio, a diferença dos sexos abre-se como possibilidade de ampliação de novos olhares, novas interrogações e abertura de novas pesquisas referentes ao próprio trabalho, à sociologia do trabalho. Para Hirata e Kergoat (2008, p. 44-45), a reconceituação do trabalho, a partir da inclusão do sexo social (gênero) e do trabalho doméstico no conceito, tornou o tradicional modelo de trabalho assexuado ampliado

para o entendimento do trabalho não assalariado, não remunerado, não mercantil, do trabalho informal. Trabalho profissional e doméstico, produção e reprodução, regime salarial e família, classe social e sexo social são consideradas como as categorias indissociáveis. A partir desta proposição epistemológica e de imbricação de dimensões antes separadas, foi possível construir um questionamento permitindo jogar luz entre as diferentes esferas de atividade e de romper definitivamente com a antiga noção de especificidade.

Observa-se, assim, o estabelecimento de uma dinâmica de sexuação da sociologia do trabalho francesa que tem sua centralidade no trabalho e nas relações sociais de sexo a partir do próprio trabalho.

No Brasil, a problematização acerca do trabalho feminino foi incorporada pela sociologia do trabalho a partir do final dos anos de 1960 e início da década de 1970. Trabalhos como a tese

de Heleieth Saffioti²⁸, *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, e a de Eva Blay²⁹, *A mulher e o trabalho qualificado na indústria paulista*, são exemplos de produções acadêmicas sobre a temática. Até então, prevalecia uma visão monolítica da classe trabalhadora que não fazia distinção ao trabalho feminino.

As discussões que se abrem sobre o trabalho das mulheres encontram espaços nos debates intelectuais daquele momento, que se ancoram na tônica da teoria marxista. Para Heilborn e Sorj (1999, p. 18), “o marxismo era tanto um denominador comum que legitimava as tematizações feministas frente ao público não feminista, bem como funcionava como ‘ponte’ intelectual para muitas cientistas sociais se aproximarem do feminismo”.

Debates sobre a divisão sexual do trabalho, no quadro do desenvolvimento industrial e tecnológico, permeavam o período e impulsionam os estudos sobre gênero nos anos de 1980. Às discussões direcionadas aos estudos sobre o avanço das mulheres no mercado de trabalho somavam-se as discussões sobre sua atuação doméstica na problemática da divisão sexual do trabalho. Estudos e análises envolvendo gênero e trabalho se desenvolvem sob a luz de dados empíricos que mostram a presença feminina no mercado movida principalmente pela empregabilidade na área industrial como também pelas ocupações menos remuneradas e de baixa qualificação.

Ampliaram-se os questionamentos envolvendo trabalho e sociedade. A exemplo do contexto internacional, a sociologia do trabalho brasileira passou a contar com a sexuação em suas análises teóricas e empíricas. Heilborn e Sorj (1999, p. 20) expõem que “as análises de gênero são as que mais consistentemente têm reivindicado o lugar da cultura, da história e do poder na sociologia do trabalho”.

Tal reivindicação encontrou espaços movida pela movimentação contextual da própria sociedade nas últimas décadas do século XX. Discutir a sexuação do mundo do trabalho constituía ponto de pauta não só para o movimento feminista nas ruas como também para o academicismo. Para Lobo (2011, p. 157),

²⁸ SAFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Livraria Quatro Artes, 1969.

²⁹ BLAY, Eva. **A mulher e o trabalho qualificado na indústria paulista**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972. Esse trabalho, posteriormente, foi publicado pela Ática sob o título *Trabalho domesticado: a mulher na indústria paulista*, em 1978.

o aporte mais importante que as pesquisas sobre a divisão sexual do trabalho trouxeram para as ciências sociais terá sido talvez o de apontar para a necessidade de uma metodologia que articule relações de trabalho e relações sociais, práticas de trabalho e práticas sociais.

Problematizar “relação” e “prática social” possibilita maior visibilidade sobre a própria divisão sexual do trabalho, uma vez que o mundo do trabalho tem apresentado condições laborais distintas entre os sexos, como também entre as mulheres, quando observadas outras relações sociais, como de classe, raça e geração, associadas ao nível de escolaridade. Condições de trabalho distintas demonstradas pela visível bipolaridade do trabalho feminino no mercado, pois, se um polo apresenta a inserção minoritária, embora significativa, de mulheres em ocupações de altos níveis de rendimento e formalização, como engenharia, administração, medicina e direito, o outro polo apresenta ocupações de baixa qualidade em relação ao rendimento e formalização (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2000; HIRATA, 2002b; BRUSCHINI, 2007).

O universo de cada polo retrata dificuldades tangentes ao trabalho feminino, pois, se no segundo polo citado os obstáculos vivenciados revelam-se na precariedade e nos baixos rendimentos, no primeiro polo revelam-se na segregação vertical³⁰ e falta de acesso a cargos de chefia na hierarquia organizacional, por exemplo. Na discussão de tal conjuntura emerge a metáfora do “teto de vidro” na qual representa o conjunto de barreiras que despregam as mulheres do topo das hierarquias profissionais e organizacionais. Para Cyrino (2012, p. 65), a análise desse conjunto de barreiras à ascensão deve considerar “a dimensão organizacional (comportamento da empresa), a dimensão doméstica, a dimensão normativa (normas sociais), entre outras”. Enfim, os obstáculos são vários e de variadas ordens. Não há como desconsiderar as discriminações culturais em relação à associação elaborada da mulher com o doméstico.

Tal associação parece emergir sem grandes questionamentos no polo configurado pela precariedade e baixos rendimentos, pois a flexibilidade permeia esse universo, flexibilidade que permite ajustes nas jornadas contratuais de trabalho, falta de proteção trabalhista e baixos arranjos salariais e que, dessa forma, incide sobre a mão de obra feminina disponível para o trabalho. É justamente nesse polo que se encontra o foco desta pesquisa, pois é o polo de atuação

³⁰ A segregação vertical se refere às menores chances que as mulheres têm de ascensão em cargos que envolvem maiores responsabilidades e maiores rendimentos na hierarquia organizacional, enquanto a segregação horizontal se refere à segregação feminina em determinados nichos ocupacionais (CYRINO, 2012, p. 63).

das mulheres que constituem sujeitos desta investigação e que vivenciam tais situações concretas no mercado de trabalho da atualidade.

2.4.1 O trabalho doméstico

Cuidar dos filhos e da casa: atividades que soam com simplicidade e, de acordo com preceitos culturalmente estabelecidos, evocam, obrigatoriamente, o afeto. Atividades que na verdade implicam numa rotina rígida de horários e repetição de tarefas de constante manutenção. Cuidar dos filhos e parentes envolve a execução de atividades que garantam a alimentação, os cuidados com a saúde física e emocional, o acompanhamento escolar e a higiene deles mesmos como também do ambiente em que vivem, ou seja, a casa. A vinculação família/casa é translúcida. Assim, o cuidar da casa significa a constante exigência do desempenho de tarefas como fazer compras; limpar casa, lavar chão; cozinhar, lavar louça, pia e fogão; lavar e passar roupa para o bem cuidar dos seus. Limpeza, comida e cuidados são atividades corriqueiras que compõem a rotina de mulheres ao longo da história e constituem o trabalho doméstico.

De acordo com Fougeyrollas-Scwebel (2009, p. 257), define-se o trabalho doméstico “como um conjunto de tarefas relacionadas ao cuidado das pessoas e que são executadas no contexto da família – domicílio conjugal e parentela – trabalho gratuito realizado essencialmente por mulheres”.

Como já dito, as discussões teóricas sobre o trabalho doméstico intensificaram nos anos de 1970, quando, sob influência das feministas marxistas, debatia-se sua categorização como trabalho produtivo e trabalho improdutivo. Para Bilac (2014, p. 129), “tratava-se de definir se aquela atividade – a de produção de valores de uso e de prestação de cuidados – poderia ser considerada realmente um trabalho sob a ótica da produção capitalista”.

Enquanto se travava o debate teórico, a prática social do trabalho doméstico continuava reservando à mulher o papel de principal fiadora. Evidenciava-se a pertinência socioeconômica e cultural dessa carga laboral associada às mulheres como executoras ao longo da história. Hirata (2004, p. 1) “mostra que as noções de ‘servidão voluntária’, de ‘consentimento’ à dominação, bem como a convocação do ‘sentimento amoroso’ são heurísticas para pensar a obra dos afetos na reprodução da servidão doméstica”. Trabalho doméstico tido como “natural ao sexo feminino” em oposição ao trabalho público “natural ao sexo masculino”, problemática discutida nas últimas décadas que ainda não saiu do campo das discussões. Às mulheres ainda

cabe a carga do trabalho doméstico apesar da inserção feminina no mundo público, antes exclusivo dos homens. O mundo público já não pertence exclusivamente aos homens, mas o mundo doméstico ainda é majoritariamente feminino. Dito de outra forma: os homens se mantiveram no mundo público, enquanto as mulheres romperam uma barreira cultural e ingressaram nesse mundo público carregando consigo, em grande parte, a bagagem laboral do mundo privado.

Ressalta-se que, numa definição desses dois domínios, de acordo com Lamoureaux (2009, p. 208), “certamente, os contornos do privado e do público variaram de acordo com a época, mas ainda assim podem-se verificar algumas constantes: o governo é sempre da competência do público, enquanto o doméstico faz inevitavelmente parte do privado”.

Para a autora, deve-se “a Rousseau a mais elaborada formulação da divisão entre esfera pública e esfera privada, divisão que reproduz exatamente os papéis sociais de sexo” (LAMOUREAUX, 2009, p. 210). Dessa forma, a associação da mulher com a mãe representaria a naturalização das mulheres. Ela diz ainda que

é nesse compasso que os pensadores dos séculos XVIII e XIX (dentre os quais Hegel, Hume, Kant, Nietzsche, Proudhon e Schopenhauer) desenvolvem a noção de “esferas separadas”, numa separação que tem como funções essenciais interditar o acesso das mulheres ao universo político e introduzir um “duplo padrão” sexuado no outro domínio público, o do mercado de trabalho (LAMOUREAUX, 2009, p. 210).

O predomínio da rigidez na fragmentação dos dois mundos estabelece afinidades com o patriarcado considerando, de acordo com Piscitelli (2009, p. 132), que, no sentido de que o poder patriarcal vincula-se ao controle do corpo da mulher, “o patriarcado situa e confina a mulher no mundo privado e doméstico, espaço dos ‘afetos’, de forma que, na ideologia patriarcal, os espaços privado e público parecem estar separados e em oposição”.

Mas, mesmo considerando a separação das duas esferas e a naturalização dos papéis masculinos e femininos em cada uma, é importante considerar também a permeabilidade existente em seus próprios domínios. Apesar de contar com estreiteza nos seus limites contextuais, o movimento feminista reivindica, a partir do século XIX, o rompimento do enclausuramento das mulheres ao espaço privado e sua inserção no espaço público. “A convivência compartimentada do arco e do cesto, em que cada mundo guardava sua identidade própria, sua vivência e simbolismo, rompeu-se de maneira assimétrica” (OLIVEIRA, R.D., 1999, p. 54).

Quando saem em direção ao mundo público e, assim, não se fazem presentes fisicamente no mundo privado, buscam mecanismos que solucionem o problema referente ao desempenho das atribuições do trabalho doméstico. A inserção no mercado de trabalho, na educação e a equiparidade jurídica da atualidade constituem realidades estabelecidas na sociedade brasileira contemporânea, ao mesmo tempo em que permanece a configuração do trabalho doméstico como atribuição feminina majoritária. De acordo com análise do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2012) referente aos afazeres domésticos nos domicílios do país,

pode-se concluir que de fato são atividades muito fortemente atribuídas às mulheres. Assim, não importa se a mulher tem uma alta renda, se é considerada chefe de família, se está ocupada; ela sempre gastará mais tempo com afazeres domésticos que os homens nas mesmas posições. E – o que é ainda mais revelador – ela gastará mais tempo com afazeres domésticos do que os homens na posição “oposta”. Assim, por exemplo, a condição de ocupação aparece como característica relevante na determinação do tempo dedicado aos afazeres domésticos – mulheres e homens desocupados gastam mais tempo do que os ocupados. No entanto, as mulheres ocupadas ainda despendem quase 10 horas a mais que os homens desocupados.

A constatação referente ao maior tempo gasto pelas mulheres em relação aos homens com a realização de tarefas domésticas incide sobre a problematização que envolve o tempo doméstico como “grande estruturador da identidade e da temporalidade das mulheres” (CYRINO, 2012, p. 46).

Numa visão geral, a permanência do trabalho doméstico como atribuição feminina se mantém mesmo diante das novas configurações das relações sociais de sexo no mundo do trabalho. Para Hirata (2004, p. 1), “mudanças na divisão sexual do trabalho profissional não se acompanharam de transformações similares na divisão sexual do trabalho doméstico e familiar, onde a gestão e a execução das tarefas continuam a ser de responsabilidade das mulheres”. Tal situação independe de diferenciação socioeconômica e cultural, pois

o que é mais espantoso é a maneira como as mulheres, mesmo plenamente conscientes da opressão, da desigualdade da divisão do trabalho doméstico, continuam a se incumbir do essencial desse trabalho doméstico, inclusive entre as militantes feministas, sindicalistas, políticas, plenamente conscientes dessa desigualdade (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 607).

Com o desempenho de atividades profissionais no mercado de trabalho, as mulheres desenvolvem a preocupação sobre o tempo que terá disponível para organizar e reorganizar suas propaladas responsabilidades domésticas, de modo que respondam ao padrão de

excelência que lhes é atribuído e que é esperado delas. Dessa forma, a busca no mercado de uma profissão que lhes garanta rendas financeiras implica, geralmente, na necessidade de contratar outra pessoa para desempenhar as tarefas cabíveis e necessárias da sua casa. Seria uma solução externa colocada para a manutenção da organização familiar. No Brasil, um grande recurso para tal situação é o uso da empregada doméstica. O país apresenta o maior número absoluto de empregadas domésticas no mundo, perfazendo um total de mais de 7 milhões (OIT, 2010). Como explicita Ávila (2016, p. 138), “no Brasil, a configuração do emprego doméstico foi historicamente tributária da escravidão e das heranças que persistiram como elementos constitutivos das relações sociais”.

Assim, como expõe Fougeyrollas-Scwebel (2009, p. 261), a contratação de empregadas domésticas é uma situação antiga que persiste na sociedade, mas que apresenta novos desdobramentos desses empregos nas relações entre empregador/empregado nas classes médias e populares, evidenciando, assim, as polarizações nos empregos femininos. Como as famílias de menor renda não podem contratar a figura da empregada doméstica, precisam recorrer a estratégias que geralmente sobrecarregam as mulheres da família com cargos e encargos laborais. Sendo assim, “a produção doméstica e as responsabilidades de cuidado aumentam a carga de tempo e, conseqüentemente, limitam a disponibilidade das mulheres para o trabalho remunerado, o que conduz a um círculo vicioso de pobreza” (ABRAMO; VALENZUELA, 2016, p. 120).

Tal situação retrata o valor socioeconômico atribuído às atividades pertinentes de cada universo, visibilizando a hierarquização do mundo público superior em relação ao mundo privado, dada pela própria sociedade. Imposição de crenças materiais e imateriais de que o trabalho no público vale mais que o trabalho doméstico. De forma simplista, de crença material porque não é considerado remunerado quando desempenhado pela mulher da família e imaterial porque, ao não ser classificado como produtivo pelo capitalismo, é relegado à posição secundária diante do que realmente importa ao sistema capitalista, que é a produção de bens. Reprodução da vida humana e produção de bens ocorrem, assim, em esferas distintas da vida social e são permeadas pela hierarquização conferida pelo capitalismo.

A conciliação trabalho-família passou a representar um desafio na prática como também na teoria. Se debates teóricos foram intensos nos anos de 1970, atualmente, a discussão envolvendo a problemática do trabalho doméstico retornou sob o ângulo da discussão do cuidado, do *care* (BILAC, 2014).

Para Boris (2014, p. 102), “o *care* é, certamente, um conceito mais estreito do que o de trabalho reprodutivo”, sendo que seu trabalho

envolve serviços pessoais para outrem: atividades que se voltam para as necessidades físicas, intelectuais, afetivas e para outras demandas emocionais de cônjuges, filhos e pessoas idosas, doentes ou com deficiências. Isso inclui tarefas da vida cotidiana, abarcando a manutenção da casa (cozinhar, limpar, lavar e mesmo fazer compras) e a existência pessoal (dar banho, alimentar, acompanhar, transportar). A produção sexo-afetiva pode ser parte do *care*. Ela não precisa ser heterossexual ou homonormativa (BORIS, 2014, p. 103).

A distinção entre o trabalho da casa e o trabalho formal tem provocado discussões envolvendo as fronteiras estabelecidas entre os dois mundos, sobretudo pela configuração dada às atividades que requerem cuidados com outrem se evidenciarem como atividades dotadas de acesso à empregabilidade tanto para as mulheres como para os homens. A figura da empregada doméstica como também a da cuidadora, profissões ocupadas majoritariamente por mulheres, têm encontrado espaço na atual sociedade ocidental industrializada como executoras profissionais necessárias à manutenção da própria sociedade em questão. Tal situação requer análises teóricas atualizadas acerca da dicotomia esfera pública e esfera privada no que tange aos aspectos socioeconômicos e culturais atrelados às atividades ditas domésticas executadas por mulheres. O limpar, o cozinhar e o cuidar compõem atividades geradoras de empregos para grande número de mulheres. Setor desprestigiado no mercado, mas extenso no mundo ocidental capitalista. Profissionais do *care* projetam atividades do cuidar, dar banho, alimentar e dar afeto (tidas como pertinentes à família e casa) a locais de trabalho como hospitais, escolas, creches e asilos, por exemplo.

Já para os homens visualiza-se o estabelecimento de distinções até mesmo nomenclaturais para as profissões ditas femininas e domésticas, ao mesmo tempo que ganham ares de *glamour*, como o homem que cozinha e é tratado por *chef* ou *gourmet*. Na problematização do trabalho doméstico, evidencia-se um campo transparente da hierarquização das categorias de análise envolvendo as relações de gênero e o trabalho.

2.4.2 A divisão sexual do trabalho e as relações sociais de sexo

Como exposto, a divisão do trabalho entre os sexos, como teoria e problemática de pesquisa sociológica, encontrava-se posta no campo das ciências sociais nos anos 1970 (HIRATA; KERGOAT, 2008). A consonância dessa discussão teórica com o movimento feminista nesse

momento não foi por acaso, uma vez que, a partir dos anos de 1960, várias pautas reivindicatórias foram abordadas pelas mulheres em diferentes espaços e sob diversos enfoques, como da Antropologia, História, Sociologia e Economia.

Importante lembrar que o estabelecimento das condições vivenciadas por homens e mulheres na sociedade vincula-se às construções sociais definidas e não meramente a determinismos biológicos. Para Kergoat (2009, p. 67), homens e mulheres “formam dois grupos sociais envolvidos numa relação social específica: as relações sociais de sexo”. Tais relações desenvolvem-se de forma estereotipada, sendo que “possuem uma base material, no caso o trabalho, e se exprimem por meio da divisão social do trabalho entre os sexos, chamada, concisamente, divisão sexual do trabalho” (KERGOAT, 2009, p. 67).

De acordo com Hirata e Kergoat (2007, p. 599), “a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos”. As autoras (2007, p. 599) chamam a atenção para “a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares, etc.)”. Assim, divisão sexual do trabalho, como as relações sociais de sexo, fundamenta a sociedade e o mundo do trabalho no qual se visualizam especificidades relacionadas ao trabalho feminino como ao masculino, embora tal situação apresente mobilidade em sua formatação.

Hirata e Kergoat (2007, p. 599) propõem a extensão do conceito defendido anteriormente por meio da distinção dos princípios da divisão sexual do trabalho e suas modalidades, quais sejam, “o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem ‘vale’ mais que um trabalho de mulher)”, sendo que “esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599). Mesmo sendo encontrados em todas as sociedades conhecidas, não significa “que a divisão sexual do trabalho seja um dado imutável” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 600). A plasticidade que envolve tal situação é demonstrada pelas atribuições e funções de trabalho aos homens e às mulheres em sociedades específicas no tempo e no espaço. “O que é estável não são as situações (que evoluem sempre), e sim a distância entre os grupos de sexo” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 600).

Se a articulação dos princípios da separação e hierarquia fundamenta a divisão sexual do trabalho, o aprofundamento conceitual evidenciou-se como necessário para a problematização da relação social. Entretanto, expõe Kergoat (2009, p. 70), “junto com esse trabalho de construção teórica, despontava o declínio da força subversiva do conceito de divisão sexual do trabalho”, pois, atualmente, o termo é usado despojado de uma conotação conceitual. O trabalho assalariado como também o trabalho doméstico devem ser analisados como fundantes da divisão sexual do trabalho, considerando que os grupos de homens e mulheres constituem-se como antagônicos e, assim, “esses grupos estão em tensão permanente em torno de uma questão: o trabalho e suas divisões” (KERGOAT, 2009, p. 71). O trabalho representa, assim, a materialidade na qual as relações sociais se organizam e, dessa forma, passam a constituir a divisão sexual do trabalho.

Na divisão sexual do trabalho, visibiliza-se, assim, um dos campos das relações de gênero em que se evidencia a sobreposição e visibiliza-se as hierarquias e assimetrias. Mesmo que a complexidade das relações sociais seja ampla e diversa, o campo da sistematização do trabalho e a consequente ocupação de funções e desempenhos mostram-se repletos de tensões entre os dois sexos, pois se estabelecem nesse *locus* várias disputas de poder e domínio.

Portanto, a divisão sexual do trabalho se revelava frente à organização social como o desempenho de tarefas associadas aos homens e às mulheres balizadas pelas práticas sociais dos sexos. Tal formatação apontava o condicionamento dessas práticas sociais à separação dos espaços, pois as práticas sociais masculinas vinculavam-se à esfera produtiva enquanto as femininas atrelavam-se à esfera reprodutiva.

Conforme Triviños (2006, p. 122), a prática social

é o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional. Esse mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais sociais, está em constante movimento, organizando-se e reorganizando-se perpetuamente. Na existência real o ser humano, como ser social, realiza uma atividade prática, objetiva, que está fora de sua consciência e que visa à transformação da natureza, da sociedade. Este processo de mudanças fundamentais ou não, se realiza através dos seres humanos, das classes sociais, dos grupos e dos indivíduos.

Ressalta-se que mudanças e alterações têm ocorrido nas últimas décadas em relação ao mundo do trabalho e da produção. A globalização, o desemprego, a flexibilidade da mão de obra, a terceirização de serviços, a fragilidade e precariedade dos laços empregatícios e a

vulnerabilidade do sujeito frente ao mercado têm sido indicadores atuais sobre as condições laborais e sobre o próprio trabalho. Hirata (2002a, p. 341) questiona o “teor destas mudanças” e se “elas configuram uma inserção essencialmente positiva da mão de obra feminina ou recriam padrões de discriminação e de desigualdades sociais”.

O fato de que o mundo do trabalho tem apresentado novas fórmulas à atuação de homens e mulheres incorre na discussão sobre esfera produtiva e esfera reprodutiva, uma vez que o trabalho doméstico é visto como atributo da mulher. Para Hirata e Kergoat (2003, p. 113),

a divisão do trabalho entre os homens e as mulheres é em primeiro lugar a imputação aos homens do trabalho produtivo – e a dispensa do trabalho doméstico – e a atribuição do trabalho doméstico às mulheres, ao passo que são cada vez mais numerosas na nossa sociedade salarial as mulheres a querer entrar e se manter no mercado de trabalho.

As autoras expõem que

as razões dessa permanência da atribuição do trabalho doméstico às mulheres, mesmo no contexto da reconfiguração das relações sociais de sexo a que se assiste hoje, continua sendo um dos problemas mais importantes da análise das relações sociais de sexo/gênero (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 607).

A inserção das mulheres no mercado de trabalho na atualidade tem evidenciado tal problematização na prática e no político, pois a associação do trabalho doméstico como feminino persiste em graus diferentes nas várias sociedades. Para Kartchevsky-Bulport (1986), a distinção entre trabalho feminino e trabalho das mulheres aponta para a importância da discussão do trabalho assalariado como também do trabalho doméstico para a análise das relações sociais.

Assim, discutir a divisão sexual do trabalho está longe de percorrer um caminho linear, pois aderem sentidos diferentes à própria expressão em si, sobretudo ao se considerar a atual sociedade capitalista na qual a natureza do trabalho aparece revestida de conceitos politicamente corretos, enquanto exerce a mesma função exploratória do capitalismo ao longo da história.

2.5 TRABALHO E QUALIFICAÇÃO

O trabalho é um tema que potencializa muitos debates nas ciências humanas e nas sociais. Por meio dele, análises empreendidas sobre a condição humana ao longo da história provocam estudos antropológicos, sociológicos, econômicos, filosóficos, políticos e culturais, seja envolvendo sua materialidade ou sua ideologia. Naturalmente não se elabora aqui uma análise profunda sobre o tema. Seguindo os passos propostos, apresentam-se nesta seção os conceitos adotados na perspectiva de estudo e pesquisa nesta investigação.

Segundo Marx (1983, p. 153), o processo de trabalho “é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer necessidades humanas, condição universal eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais”.

Com Marx, a concepção de trabalho alcançou a dimensão filosófica de um valor social comum às sociedades. Nessa perspectiva, o trabalho tem a conotação do processo no qual o homem relaciona com a natureza, sendo que, nessa relação, ele a transforma de maneira conveniente a si:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1996, p. 27).

O fato de agir sobre a natureza e, dessa forma, obter transformação para o atendimento de suas necessidades implica na necessária execução laboral efetivada por homens e mulheres ao longo da história. Tem-se assim, “por meio do trabalho, um processo que simultaneamente autotransforma o próprio ser que trabalha” (ANTUNES, 2000, p. 142). Transformação e autotransformação, por meio do trabalho, proclamadas, sobretudo, em função da vivência social do ser humano. Como em Aranha (1994, p. 106), “dentro da atividade social do homem, o trabalho é o elemento essencial, capaz de estabelecer o vínculo entre teoria e prática fundamental ao desnudamento da realidade social e material, pois propicia as condições de transformação e autotransformação”.

Trabalho, valor de princípio, meio e fim, que, ao longo da existência humana, se funde com a própria essência do homem. Como expõe Saviani (2007, p. 154), “o que o homem é, é-o pelo trabalho”. A associação homem/trabalho é responsável pela existência da humanidade e, como cita Lukács (1979), o trabalho mantém-se vinculado à construção da sociabilidade. Assim, pela produção compreende-se, além do caráter social e histórico do ser humano, sua capacidade para elaboração de conhecimentos, estabelecimento de relações sociais e construção da sociedade bem como da própria história.

Como atividade humana, o trabalho “pode conter duas dimensões, dependendo das condições históricas e sociais em que é realizado”: uma construtora e emancipadora, sendo relacionada com o que Marx chama de trabalho concreto, e a outra alienante em função da existência da propriedade privada e ausência de condições do trabalhador em interferir sobre o produto do seu trabalho (ARANHA, 1994, p. 107). Assim, considerando que o trabalho tem o valor de uso como produção de vida, há que se considerar também um outro sentido que lhe foi configurado ao longo da história, mais precisamente com o advento do capitalismo: sua transformação em mercadoria e valor de troca. Nessa situação, de acordo com Frigotto (1996, p. 153), o trabalho “é para a grande massa de trabalhadores, um tormento e um processo alienador”. Por meio da transformação do trabalho em mercadoria e consequente recebimento de um salário, o trabalhador passa a não ter controle sobre o próprio produto de seu trabalho. Segundo Marx (1983), seria o trabalho abstrato, o que representa a fonte do valor de troca. Para Aranha e Dias (2009, p. 123), a dimensão concreta do trabalho permite chegar aos sujeitos, situação que, entre várias aberturas, possibilita reconhecer o trabalho como espaço de produção, aprendizagem e obtenção de saberes, como também representa complementação da compreensão do trabalho como princípio educativo. Tal perspectiva adquire relevância nesta pesquisa que, ao mesmo tempo, não prescinde da dimensão alienante, já que ela se apresenta vinculada ao mercado de trabalho.

A consideração das duas dimensões explicita a problematização relacionada ao estudo e conceituação do trabalho em toda sua amplitude social, pois o olhar focado em apenas uma delas poderia acarretar em leituras reducionistas. Dessa forma,

se é fundamental a análise da atividade do trabalho, resgatando algo que o capitalismo tenta obnubilar – o trabalhador, seus valores, sentimentos e saberes –, é necessário que haja sempre uma contextualização mais ampla das condições em que esse trabalho se realiza. Assim, a articulação entre o individual e a dimensão social, a partir do que se passa no trabalho, permite-nos relacionar a situação concreta de trabalho às questões mais amplas

relativas a ele, evidenciando os interesses mais hegemônicos aos quais tais condições de trabalho estão subordinadas (ARANHA; DIAS, 2009, p. 123).

Para se efetivar uma discussão que envolva o trabalho, torna-se importante definir de que tempo histórico e sociedade está se falando. No caso desta pesquisa, foca-se no trabalho assalariado moldado pelo capitalismo no qual o assalariado exerce sua função para o capitalista que se apropria do produto desse trabalho. Segundo Hirata e Zarifian (2009), o nascimento da noção de trabalho assalariado é a história da separação entre uma sequência de operações que podem ser objetificadas e a capacidade humana de realizá-las, ou seja, da separação que opõe uma forma objetificada a uma potência subjetiva. Sendo assim, “o trabalhador, ser de subjetivação, torna-se prisioneiro daquilo a que ele deve se reportar: as operações objetificadas” (HIRATA; ZARIFIAN, 2009, p. 253).

Na segunda metade do século XX, alterações profundas ocorreram nas sociedades capitalistas de forma que se evidenciaram rupturas que provocaram novas configurações nas relações sociais e de trabalho. O predomínio do fordismo/taylorismo, nas décadas de 1950 e 1960, mostrava a “situação em que a organização do processo de trabalho se pautava por uma estratégia de comando/controle cujas partes se integravam de forma hierárquica e cada agente conhecia apenas o âmbito imediato de seu trabalho” (SANTOS, 2004, p. 80). Evidenciava-se a sobreposição de quem pensa sobre quem faz e, assim, aos gestores cabia a coordenação das operações, enquanto aos trabalhadores, o executar. Para tanto, predominava a exploração do trabalho físico e ampla habilidade manual.

Naquele momento de vigência do modelo fordista de organização do trabalho, o Estado manteve o chamado Estado do bem-estar social³¹, pelo qual chamava para si o controle sobre a efetivação de políticas sociais, entre elas, atendimento de algumas reivindicações históricas dos trabalhadores. Nesse quadro, como a produção e o consumo de massa foram excessivamente altos, vislumbrava-se uma manutenção e duração de tempo maior para tal momento econômico. Não foi o que aconteceu. Brito e França (2010, p. 47) esclarecem que, “no final dos anos 60, a etapa de ouro do capitalismo começou a passar por deteriorização em função do esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, que se apoiara na produção em massa,

³¹ A concepção de “Estado de Bem-Estar” tinha forte vinculação ao pensamento do economista John Maynard Keynes nos anos 30. “Keynes defendia o desenvolvimento da política de pleno emprego, uma economia planejada que almejasse uma maior estabilidade, a redistribuição de renda em favor dos trabalhadores e o incentivo à especulação financeira, reduzindo as taxas de juros, entre outras medidas” (SOUZA, L.M., 2010, p. 58).

demandando um mercado consumidor também em contínua expansão”. Dentre os vários reflexos desse quadro, sobressai uma rearticulação dos movimentos trabalhistas. De acordo com Bernardo (2004, p. 77),

nas décadas de 1960 e 1970, desenvolveu-se em todo o mundo um vasto movimento de contestação que, em vez de se limitar a exigir uma maior participação das riquezas, teve como características principais colocar em causa a disciplina reinante nas empresas e processar-se fora das instituições reivindicatórias oficiais, ou até contra elas.

Tais movimentos ocorreram em diversos países, sendo que, no Brasil, grandes mobilizações operárias eclodiram em São Paulo e Minas Gerais, apesar da conduta repressora do governo militar naquele momento. Diante de um cenário de crise capitalista, sobretudo delineado pela profunda recessão de 1973, e frente às efervescentes manifestações sociais e trabalhistas, em contexto mundial, forças capitalistas se reconfiguraram de modo a efetivar uma reestruturação produtiva e manter, em funcionamento, a dinâmica do capital. Assim, evidenciou-se “um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político” (HARVEY, 2012, p. 140). Dessa forma, em diversos países capitalistas, o fordismo/taylorismo foi suplantado pelo toyotismo³², modelo que “procura horizontalizar o processo de produção e transferir a terceiros parte do que antes era produzido na própria fábrica. Multiplicam-se os Círculos de Controle de Qualidade (CQC), integrados por trabalhadores estimulados a pensar alternativas para elevar a produtividade” (BRITO; FRANÇA, 2010, p. 52). De forma comparativa, enquanto no fordismo/taylorismo os dirigentes se apropriavam dos saberes do trabalhador para a administração, no toyotismo apropriam-se da sua capacidade intelectual, de cooperação e imaginação. O trabalhador deveria ajustar-se a novas situações impostas pelo mercado de forma ágil e criativa. Para Antunes (2011), essa forma flexibilizada de produção e acumulação capitalista, baseada na empresa enxuta, provocou grandes consequências no mundo do trabalho. Para o autor,

criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador “polivalente e multifuncional” da era informacional, capaz de operar com máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores

³² Em traços gerais, o toyotismo vincula-se, como uma forma de organização do trabalho, à fábrica da Toyota, no Japão, sendo que apresenta como características básicas (em contraposição ao Taylorismo/Fordismo): produção vinculada à demanda; heterogeneidade; trabalho operário fundado em equipe com múltiplas funções; *just in time* como princípio, produção realizada no melhor tempo de aproveitamento (ANTUNES, 2011, p. 196).

precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as forma de *part-time*, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural (ANTUNES, 2011, p. 198).

Tal situação no mundo do trabalho visibiliza que fragilidade, vulnerabilidade e precariedade compõem a realidade laboral das pessoas na atualidade. A configuração do trabalho para a sociedade passou a ser contornada por diversos formatos, já que se visibilizou, nesse momento, a redução do trabalho associado ao caráter emprego, mas na amplitude estabelecida no processo de reestruturação do capital (SAMPAIO, 2010). Inversamente à precariedade das condições do trabalho, as empresas e companhias se fortaleceram, globalizaram e tornaram-se transnacionais. Já no final dos anos de 1970, o poder de tais empresas inibiam a ação do Estado em diversos países capitalistas, pois “as companhias transnacionais passaram a ser, elas mesmas, um poder” (SANTOS, 2004, p. 83). Consolidava-se a política econômica neoliberal, pela qual, segundo Sampaio (2010, p. 154), “o Estado deveria ser desmontado e gradativamente desativado, com a diminuição dos tributos e a privatização das empresas estatais, enquanto os sindicatos seriam esvaziados por uma retomada da política de desemprego”. Nesse contexto, flexibilidade e qualidade passaram a ser palavras de ordem. Dessa forma, observa-se que

o novo paradigma da flexibilização refere-se não apenas à produção, ao deslocamento de unidades produtivas para novos territórios, à composição dos produtos, aos mercados, ao consumo, mas também ao conteúdo do trabalho, às relações de trabalho e ao perfil do trabalhador (NEVES, 2013, p. 416).

Nessa direção, as condições de trabalho ganhavam certa fragilidade, ao mesmo tempo que se ajustavam ao perfil dos trabalhadores e trabalhadoras. A terceirização de serviços passa a ser via condutora de processos produtivos de várias empresas que buscavam a redução de custos em relação à mão de obra (NEVES, 2013).

No Brasil, segundo Antunes (2012, p. 46), foi “durante a década de 1980 que ocorreram os primeiros impulsos do nosso processo de reestruturação produtiva, levando as empresas a adotar, no início de modo restrito, novos padrões organizacionais e tecnológicos, bem como novas formas de organização social do trabalho”. Como em nível internacional, o fordismo brasileiro começava a ser suplantado pelo toyotismo, e, nos anos de 1990, a reestruturação produtiva do capital amplificou-se de forma mais efetiva no país. De forma tentacular, o neoliberalismo alcançava diversos setores da sociedade brasileira, sendo que as condições para o desempenho do trabalho por homens e mulheres no final do século XX e início do XXI apresentavam-se em conformidade com o modelo internacional estabelecido pelo

reordenamento do capitalismo. E, nessa configuração neoliberal, os direitos de igualdade ficam suprimidos pelo princípio de liberdade de mercado (FERRARO, 2009, p. 154).

Mesmo que nesta pesquisa não se pretenda problematizar a empregabilidade em si, entende-se a importância da definição de emprego em função do amplo uso do termo no decorrer de todo o texto. Conforme Declouflé e Maruani (1987 *apud* MARUANI, 2009, p. 85), o emprego “é o conjunto das modalidades de entrada e saída do mercado de trabalho, assim como a tradução de atividade laboriosa em termos de estatuto social”. Na sociedade contemporânea, o emprego constitui representação de status social e, dessa forma, funciona como segmentador para a própria sociedade. Do emprego dos sonhos ao emprego dos pesadelos, definem-se várias condições de exercício que compreendem fatores objetivos e também subjetivos para os homens e mulheres: fatores como horas de trabalho, salário, salubridade, prazer pessoal no exercício da função, segurança, entre outros. A associação da flexibilidade, importante diretriz das condições laborais da atualidade, com a divisão sexual do trabalho possibilita a visão que expõe distinções relacionadas às condições laborais entre os sexos. Como lembra Toledo (2008), tal flexibilidade e precariedade laboral incidem de forma opressiva sobre as mulheres na atualidade. Hirata (2007, p. 104) expõe que “a flexibilidade aumenta as desigualdades entre homens e mulheres quanto a condições de trabalho e emprego”, sobretudo se analisados critérios como tempo de trabalho e salário, por exemplo. O recurso à flexibilidade do tempo de trabalho feminino mantém-se conectado à legitimação social existente de que as menores jornadas de trabalho permitem a conjugação da vida profissional com a vida familiar pelas mulheres. Já a flexibilidade do emprego e dos salários encontra legitimação social à representação de que o salário da mulher é renda complementar para a família, isso apesar das estatísticas e dados que demonstram situação oposta para tal condição na contemporaneidade (HIRATA, 2007, p. 104-105).

Como o acesso e a permanência no mercado de trabalho têm se notabilizado como espaço de desigualdades entre os gêneros, Maruani (2009, p. 86) coloca que “analisar a situação das mulheres no mercado de trabalho é questionar seu estatuto social: o emprego feminino é um fio condutor para compreender o espaço das mulheres na sociedade”. Mesmo porque, atualmente, é impossível se referir ao mundo do trabalho sem considerar o trabalho feminino.

2.5.1 A educação associada ao trabalho

Considerando que a ação do homem sobre a natureza por meio do trabalho possibilita a própria existência humana dimensionada nas relações materiais e sociais, ressalta-se a importância da relação entre o desempenho das atividades laborais e o aprendizado das práticas que levam a tal desempenho. Portanto o ser humano, quando tem que aprender a produzir sua existência, tem que vivenciar um processo formativo, o que demonstra que a origem da educação vincula-se à origem do próprio homem (SAVIANI, 2007, p. 154). Assim, trabalho e educação permeiam, ontologicamente, a condição humana.

Dessa forma, a educação profissional constitui espaço de significativa representação social. Importante ressaltar que a própria concepção de educação profissional apresenta amplitude quando considerados seus níveis de ensino, seja no básico ou no superior. De acordo com Fidalgo (2000, p. 9),

a educação profissional é um campo multidisciplinar de estudos e práticas, o que o faz confluência de um grande conjunto de termos e expressões, muitos deles com numerosas acepções admitidas e reconhecidas pelo uso. Além da pluralidade das áreas de conhecimento que fundamentam essa atividade, concorrem ainda para essa diversidade terminológica e heterogeneidade das orientações teóricas e filosóficas e das instituições e instâncias que nela intervêm: sistema de educação formal, organizações não-governamentais, organismos políticos nacionais e internacionais, empresas privadas e seus departamentos de recursos humanos, etc. Não são, portanto, pequenos os problemas de comunicação entre os que atuam no campo, perturbações próprias do processo de produção e generalização de linguagens especializadas, das dificuldades de transmissão ou de entendimento dos jargões utilizados.

A terminologia que envolve a educação profissional reflete parâmetros técnicos e políticos providos de referenciais teóricos. Assim, educação profissional, formação profissional, formação técnico-profissional, qualificação, capacitação, competências profissionais, entre outros, adquirem significados consonantes com o processo produtivo e com a formação profissional (SOUZA, V.F., 2010). Isso levado em conta, sobretudo, com o momento histórico e demandas estabelecidas pelo capitalismo e refletidas na relação com instituições formativas. Com a Revolução Industrial, alguns países passaram a normatizar e coordenar os sistemas nacionais de ensino (SAVIANI, 2007). Portanto, capitalismo, indústria, trabalho, ensino e profissionalização permeiam o contexto da educação profissional e seu público intrínseco.

Desde sua consolidação, a ordem burguesa industrial reivindicava qualificações, pois subsistiram

no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinado diretamente pelas necessidades do processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 159).

Tal condição manifestada provoca o dualismo no sistema de ensino no qual instauram-se escolas das ciências e humanidades para os futuros dirigentes e escolas profissionais para os trabalhadores. No Brasil³³, evidencia-se o dualismo estrutural³⁴, presente historicamente no sistema de ensino do país, sendo que, a relação trabalho e educação, que não aparece de forma direta no ensino fundamental, evidencia-se abertamente no ensino médio³⁵. Para Saviani (2007, p. 160), trata-se de explicitar, no ensino médio, “como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo”. E o saber associado ao fazer, a teoria articulada à prática deveriam nortear a conduta educacional e laboral da sociedade.

A busca por uma educação profissional omnilateral, balizada pelo trabalho como princípio educativo, encontra-se vinculada à dimensão emancipadora do trabalho, relacionada ao que Marx chama de trabalho concreto, e ao seu valor de uso como produção de vida. Situação oposta à de uma educação voltada para o mercado que tem vinculação com a dimensão alienante do trabalho e representa valor de troca como produção de mercadoria. Conceitos teóricos articulados à prática social que representam caminhos essencialmente diferentes para a educação associada ao trabalho, especialmente quando considera-se a profunda importância que

³³ Lembrando que a discussão relacionada à educação profissional no país é tratada no capítulo 4 deste trabalho, onde são ressaltadas as mediações e determinações das categorias trabalho e educação profissional no país.

³⁴ Expressa fragmentação do ensino e, segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 28), “no caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas”. Assim, o ensino propedêutico ficaria reservado aos filhos da elite, enquanto o ensino profissional caberia aos filhos das classes populares.

³⁵ De acordo com a LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, a educação no Brasil se divide entre educação básica e educação superior, sendo que a educação básica conta com a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

o trabalho e/ou a ausência dele representam para a sociedade contemporânea. Como expõe Silva (2012, p. 145),

apesar de todas as profundas mudanças, o trabalho permanece como uma atividade crucial para a sociabilidade humana, pois, por intermédio dele, os indivíduos organizam suas vidas, constroem suas relações com o tempo, com a família e com os outros. E, embora a identidade no trabalho não seja a única dimensão identitária possível de uma pessoa, a privação de trabalho, além do sofrimento econômico e simbólico, rompe a relação com os outros, criando uma “ferida identitária”.

2.5.2 Qualificação

Segundo Ramos (2001), o termo qualificação surgiu após a segunda guerra mundial, sendo que se apresenta apoiada a dois sistemas: “a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas” (RAMOS, 2001, p. 42). Para a autora, o conceito de qualificação efetiva-se com o modelo fordista-taylorista de produção por considerar os padrões de formação como os de emprego e carreira.

Como categoria teórica, a qualificação do trabalho reapareceu com intensidade na Europa, nos anos de 1970/1980, “embora os estudos da sociologia do trabalho já se debruçassem sobre a questão desde a década de 1940, com as investigações de Friedmann e, posteriormente, de Naville, na década de 1950” (FERRETI, 2004, p. 404). No Brasil, as discussões em torno do tema, ganharam força em 1980/1990, sendo que é no fim dos anos de 1990 que

qualificação passa para o domínio público: cotidianamente, ela aparece nos discursos do governo, dos empresários, dos sindicatos, da mídia em geral, como instrumento para a solução de problemas individuais – conquista ou manutenção de uma posição no mercado de trabalho – e sociais – aumento de produtividade para as empresas e consequente desenvolvimento econômico e social para os países (TARTUCE, 2004, p. 354).

Tem-se conceitualmente, segundo Aranha (2000, p. 9), a qualificação do trabalhador como o “conjunto de habilidades e conhecimentos adquiridos pelo trabalhador para exercer uma atividade de trabalho”. Ressalta-se que tal processo ocorre como construção social, considerando que o indivíduo se qualifica em múltiplos espaços, como escola, família e local de trabalho, e também que se desenvolve em tempo móvel, já que é balizada pelo acúmulo de

experiências seja no trabalho ou na vivência cotidiana na sociedade em geral (ARANHA, 2000).

A qualificação profissional, reivindicada por uma atividade profissional, apresenta-se inserida dentro de um amplo quadro de relações, no qual se inscrevem as que o trabalhador acumula com os objetos de seu conhecimento, resultado de sua prática e, também, com as expectativas sociais referentes ao seu conhecimento, ação e comportamento (ARANHA; MACHADO, 2000). Naturalmente, tais relações são vinculadas a determinado contexto econômico e tecnológico, sendo que, de acordo com Aranha e Machado (2000, p. 10), “elas têm a ver com a divisão sexual do trabalho, os fatores étnicos e etários, o prestígio social da profissão, o jogo de interesses políticos e o poder que possui a categoria profissional na correlação de forças existentes”.

Para Silva (2012, p. 146),

ao se tratar do mundo do trabalho, sabe-se que o recorte geracional e o da qualificação profissional constituem elementos fundamentais de investigação e de desnudamento dos modelos explicativos, pois agrupam trajetórias de vidas semelhantes e mediam as experiências de trabalho e de desemprego dos sujeitos.

Portanto, entende-se que a qualificação profissional emerge como uma amplitude de relações sociais contextualizada ao momento histórico. Como exposto por Ferreti (2004, p. 418),

o enfoque da qualificação como relação social, sem abandonar o exame das relações entre a qualificação do trabalhador e as demandas da inovação tecnológica, antes tomando-a como elemento importante, confere prioridade ao exame do conceito no âmbito das relações sociais de produção e, neste sentido, enriquece-o.

Com a flexibilização envolvendo a reestruturação da produção capitalista e o mundo do trabalho, a noção de qualificação profissional passou a permear debates relacionados ao trabalho e à educação, sendo que o termo competência passou a incorporar os mesmos debates. Mas, apesar da proximidade, qualificação e competência não devem ser vistas como sinônimos. Para Ferreti (2004, p. 402), “a noção de qualificação profissional situa-se no âmbito das preocupações da sociologia do trabalho e tem sido por esta exaustivamente estudada”, enquanto a noção de competência tem origem no campo econômico, mesmo que venha sendo abordada pela sociologia do trabalho, em função de uma aproximação equivocada ou em função das

mudanças introduzidas na forma de produzir e de organizar a produção. Hirata (2011, p. 132) observa a imprecisão do conceito, sobretudo se comparado ao de qualificação que se apresenta entranhado pela ideia de relação social e representa ponto-chave na sociologia do trabalho francesa. Mas o vigor da flexibilidade que pairou com a reestruturação da produção capitalista no final do século XX impulsionou o uso do termo competência em associação com diversas dimensões do universo produtivo.

Segundo Deluiz (2001, p. 13),

a literatura corrente sobre a noção de competência assinala, em termos gerais, que a competência profissional é a capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, colocando-os em ação para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade em uma dada situação concreta de trabalho e em um determinado contexto cultural.

Na verdade, tal termo representava princípios estabelecidos pela nova roupagem neoliberal do capitalismo e, assim, era bastante significativo sob tal perspectiva. Para elaboração do termo competência, Kuenzer (2002) ressalta a capacidade de ação rápida e eficiente em qualquer situação como lembra a importância da articulação entre conhecimentos tácitos e científicos com as experiências de vida e de trabalho dos indivíduos. Agilidade, flexibilidade e individualidade compõem a tônica do conceito. Afinal,

os objetivos da adoção do modelo das competências no mundo do trabalho são adequar a formação da força de trabalho às novas exigências do sistema produtivo, possibilitar maior flexibilização do mercado de trabalho pela noção de empregabilidade (o trabalhador passa a ser responsável por sua inserção no mercado, mantendo suas competências atualizadas) e unificar o sistema de qualificação profissional, tornando possível a disponibilidade e a mobilidade dos trabalhadores, que passariam a ter livre circulação no mercado de trabalho setorial, intrasetorial, nacional e internacional (DELUIZ, 2001, p. 13).

O fato é que, frente ao novo contexto capitalista consolidado no final da década de 1970, alterou-se o tipo de qualificação arrogada aos trabalhadores. Exigia-se maior destreza e raciocínio na realização de operações, enfim, exigia-se certa formação e qualificação (SANTOS, 2004). As exigências laborais foram estabelecidas tendo em vista a associação dos conteúdos do trabalho juntamente às subjetividades individuais que envolviam os saberes e práticas do executar, do fazer. Assim, “foi pelo processo de reestruturação produtiva e com o objetivo de atingir metas e seguir normas que a qualificação profissional foi caracterizada pelas demandas de um novo perfil da força de trabalho, amparado em um maior nível de

escolaridade” (SAMPAIO, 2010, p. 165). Nessa situação, as empresas passaram a creditar ao Estado a função de conduzir e ofertar cursos de capacitação direcionados ao atendimento da exigência de um novo perfil de trabalhador que, além dos saberes teóricos, deveria se caracterizar pela iniciativa nas atitudes, atenção, motivação e, naturalmente, flexibilização da conduta no processo de trabalho. Dessa forma, a qualificação profissional deveria compor a tessitura da educação profissional na vertente que a associa com o atendimento às demandas contextuais do capitalismo. Como exemplo, o Estado brasileiro estabeleceu o PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional³⁶ –, em 1997. Tal plano vigorou até 2003, quando foi substituído pelo PNQ – Plano Nacional de Qualificação³⁷.

A formação profissional acadêmica balizada por criticidade ficaria relegada em função da prioridade dada à qualificação imediata, o que comprometeria uma visão mais ampla da sociedade e das relações de trabalho. Observa-se que

tanto a formação geral como a formação profissional tiveram que se adequar às políticas atuais de reestruturação do capital. A formação profissional, ao longo dos anos, tem constituído uma ação de caráter técnico e político inerente ao processo de ampliação da maquinaria e da democracia (SAMPAIO, 2010, p. 171).

Situação que evidencia com extrema nitidez os anseios do mercado de produção capitalista, mas não oferece garantias à sociedade composta por trabalhadores, já que a exigência de cursos de qualificação, propalada pelo mercado, não significa, necessariamente, acesso a empregos.

2.6 A INTERSECCIONALIDADE

A pouca idade do tema interseccionalidade na Sociologia aponta para a promissora ampliação de um debate sobre sua utilização, uma vez que, atualmente, o termo tem sido bastante aplicado nas pesquisas sociais. Sua origem está ligada ao movimento feminista, na década de 1970, especificamente ao *Black Feminism*, “cuja crítica coletiva se voltou de maneira radical contra o feminismo branco, de classe média, heteronormativo” (HIRATA, 2014, p. 62).

³⁶ O PLANFOR transferia a responsabilidade do acesso ao emprego para o trabalhador como se o problema fosse individual e não resultado de toda uma complexa reestruturação produtiva (SOUZA, V.F., 2010, p. 189-190).

³⁷ O PNQ foi instituído conforme resolução do CODEFAT – Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador –, nº 333/2003, sendo que, no seu artigo 2º, informa que “deve contribuir para promover a integração das políticas e para articulação das ações de qualificação social e profissional do Brasil, e, em conjunto com outras políticas e ações vinculadas ao emprego, ao trabalho, à renda e à educação, deve promover gradativamente a universalização do direito dos trabalhadores à qualificação” (BRASIL, 2003, p. 26).

O termo interseccionalidade, adotado pela jurista Crenshaw (1989), aparece para demonstração da estreita vinculação das relações de poder de sexo, raça e classe. A autora (1994, p. 54) apresenta o termo como proposta para levar em conta as várias identidades sem propor nova teoria global da identidade.

A relevância de considerar a interseccionalidade de distintas relações sociais revela-se de forma robusta quando se analisa o contexto específico. Para Crenshall (2002, p. 176),

a discriminação interseccional é particularmente difícil de ser identificada em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo, de forma a colocar as mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação. Por ser tão comum, a ponto de parecer um fato da vida, natural ou pelo menos imutável, esse pano de fundo (estrutural) é, muitas vezes, invisível. O efeito disso é que somente o aspecto mais imediato da discriminação é percebido, enquanto que a estrutura que coloca as mulheres na posição de “receber” tal subordinação permanece obscurecida.

A autora, para quem os exemplos de opressão interseccional são relacionados à violência contra as mulheres estabelecida pela raça e etnia, considera que atos discriminatórios intencionais não se manifestam apenas na violência sexual ou física, mas também em outras esferas como o mercado de trabalho e a educação (CRENSHAW, 2002, p. 179).

Se Crenshaw fala inicialmente em interseccionalidade entre sexo e raça, Kergoat elabora a consubstancialidade no final dos anos de 1970 “em termos de articulação entre sexo e classe social, para ser mais desenvolvida, mais tarde, em termos de imbricação entre classe, sexo e raça” (HIRATA, 2014, p. 63). Segundo Kergoat (2010, p. 94),

as relações sociais são consubstanciais; elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica; e as relações sociais são coextensivas: ao se desenvolverem, as relações sociais de classe, gênero e “raça” se reproduzem e se co-produzem mutuamente.

Dessa forma, a consideração de que as relações sociais se estabelecem, permeadas por categorias distintas, torna-se fundante em vista à compreensão das práticas sociais frente à divisão do trabalho no que se refere ao gênero, à classe e à raça. A consubstancialidade outorga centralidade ao entrecruzamento que perpassa as relações sociais, de forma que, reciprocamente, cada uma interage como constitutiva da outra.

A proximidade entre interseccionalidade e consubstancialidade revela-se na proposta de análise das categorias sociais/relações sociais envolvidas, gênero, raça e classe, considerando as relações de opressão que cada categoria representa. Hirata (2014, p. 63) aponta que “um ponto maior de convergência entre ambas é a proposta de não hierarquização das formas de opressão”. Kergoat (2016, p. 21) explicita que tal proximidade emerge na criticidade frente a tendências que tomam experiências particulares de “opressão das mulheres” como experiências de todas.

A consideração de outras relações sociais amplia o imbricamento social. Hirata (2014, p. 66) defende que “a controvérsia central quanto às categorias de interseccionalidade e consubstancialidade se refere ao que chamo ‘interseccionalidade de geometria variável’”. A autora expõe que, se para Kergoat existem três relações sociais fundamentais que se imbricam transversalmente – o gênero, a raça e a classe –, para outros autores, “a intersecção é de geometria variável, podendo incluir, além das relações de gênero, de classe e de raça, outras relações sociais, como de sexualidade, de idade, de religião etc.” (HIRATA, 2014, p. 66). Ressalta-se, assim, que a concepção de interseccionalidade permite o acolhimento de outras espécies para além do gênero, classe e raça.

Bilge (2009 *apud* HIRATA, 2014, p. 62-63) expõe a interseccionalidade da seguinte forma:

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais.

A consideração dos vários eixos que perpassam pela sociedade e que produzem diferenciações nela provoca discussões e análises pertinentes às realidades socioeconômicas e culturais específicas às próprias sociedades. Diversas categorias compõem diversos grupos sociais em diversas sociedades. Em consonância com Bilge (2009), trabalharemos a interseccionalidade, considerando a idade/geração como eixo de diferenciação social agregada ao gênero, à classe e à raça.

As relações sociais envolvendo a raça são particularizadas pelos contextos próprios de cada país. Salienta-se que, no contexto brasileiro, tais relações adquirem especificidades históricas devido ao uso da mão de obra escrava africana como sistema institucionalizado pelo Estado

durante séculos. O racismo representa componente que perdura como prática social opressiva no país, sendo que sua conjugação ao sexismo e classismo agrava a situação dos grupos sociais envolvidos até os dias atuais. Indicadores sociais nacionais apontam dificuldades vivenciadas pelas mulheres negras em vários espaços, como o mercado de trabalho, pois, mesmo que, atualmente, a temática do combate ao racismo se mostre visível em diversos campos, “há uma arena ainda pouco focalizada neste cenário e na qual iniciativas com este mote mostram-se incipientes: o trabalho” (ARANHA; SALES, 2010, p. 328).

De acordo com o IPEA no relatório “Retrato das desigualdades de gênero e raça”,

O desemprego é também uma realidade permeada de desigualdades de gênero e raça. Assim, a menor taxa de desemprego corresponde à dos homens brancos (5%), ao passo que a maior remete às mulheres negras (12%). No intervalo entre os extremos, encontram-se as mulheres brancas (9%) e os homens negros (7%) (IPEA, 2011, p. 27).

A importância da análise da relação social que envolve a raça no Brasil não implica em estipular hierarquizações sobre as demais categorias que denotam opressão, implica, sim, em reconhecer sua relevância em relação ao gênero e à classe no enfoque da interseccionalidade. Mesmo porque, como já foi citado, a interseccionalidade tem como proposta a não hierarquização das formas de opressão. E, em relação à sociedade brasileira, há que se considerar que a fronteira entre classe e raça é extremamente tênue. Na verdade, as desigualdades sociais que historicamente caracterizam o país perpassam os diversos campos de estudo de formas distintas, mas sempre presentes. Não há como desconsiderá-las em qualquer discussão referente às relações sociais no país. Citá-las e discuti-las torna-se natural e por vezes necessário em análises referentes à educação e ao trabalho. Segundo Moutinho (2014, p. 203), “muitas das recentes reflexões acerca da produção da diferença e da análise da desigualdade social vêm investindo na articulação dos chamados ‘marcadores sociais da diferença’”.

Embora a proposição inicial desta pesquisa caminhasse na direção da análise referente ao gênero e à geração na educação profissionalizante de jovens e adultos e no mercado de trabalho correspondente, a invocação à classe e à raça foi inevitável. Mas ressalta-se que o tratamento teórico dessas duas relações sociais se efetiva de forma simplista, uma vez que não constituem o eixo principal desta pesquisa. Entende-se que tais dimensões “produzem efeitos que não podem ser simplesmente adicionados, porque obedecem lógicas distintas” (FERRARO, 2010, p. 505). Aqui, elas emergem, majoritariamente, por meio da apresentação e consideração de

informações e dados estatísticos que incrementam a problematização em torno do objeto desta pesquisa. A geração articulada a gênero, classe e raça irrompe no interior de uma certa dinâmica de sociabilidade presente no grupo de discentes que busca a retomada nos estudos de cursos profissionalizantes.

Portanto, neste trabalho, o uso da concepção de interseccionalidade será tratado de forma análoga à análise dos dados obtidos nas articulações das relações sociais que conotam o pertencimento das alunas do PROEJA. Dessa forma, a intersecção entre gênero, classe, raça e geração aparece como imbricamento palpável para a problematização social acerca dessas mulheres em relação à educação e ao mercado de trabalho, configurando, assim, numa perspectiva para a problematização descritiva analítica aqui realizada. Em momento algum terá caráter metodológico ou representará objetivo estabelecido nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3

GÊNERO, CLASSE, RAÇA E GERAÇÃO: INTERSECÇÕES VISÍVEIS NO CONTEXTO BRASILEIRO ATUAL

A discussão proposta neste capítulo parte da apresentação das desigualdades sociais envolvendo, sobretudo, a categoria gênero associada à classe, geração e raça, conforme são estabelecidas tais relações nos campos da educação e do trabalho no país. Mas registre-se que não há nesta pesquisa a menor pretensão de se esgotar qualquer um desses assuntos. A complexidade das questões teóricas e metodológicas que envolvem estudos e análises referentes à interseccionalidade de dimensões sociais distintas é muito grande e demanda estudos aprofundados, que escapariam ao escopo e pretensões deste trabalho. Assim, fica aqui estabelecido que a abordagem dada à problematização das intersecções, tanto na seção da Educação, quanto na seção do Trabalho, constituir-se-á, prioritariamente, pela apresentação de dados estatísticos e informações descritivas relacionadas ao objeto desta pesquisa. Portanto, o caráter descritivo prevalecerá sobre o analítico no desenvolvimento deste capítulo.

Embora gênero e geração tenham se constituído como as dimensões condutoras e prioritárias desta pesquisa, no momento da identificação dos grupos de alunos do PROEJA, questões relativas à raça e à classe apareceram de forma intensa. Assim, mesmo que de forma distinta e secundarizada, tais categorias foram incorporadas à problematização, pois, se geração, classe e raça têm estreiteza entre si e com a educação, essa estreiteza torna-se ainda maior quando focada na educação profissionalizante de jovens e adultos e em sua inserção no mundo do trabalho. Não há como desprezar tal situação.

Portanto, a problematização referente à integração das mulheres acima de 40 anos na educação profissionalizante por meio do PROEJA e no mundo do trabalho³⁸ na contemporaneidade,

³⁸ De acordo com conceitos e definições nas Notas Técnicas da PNAD 2013 (IBGE, 2013b), sendo estas usadas na PNAD 2014 (IBGE, 2015d), considerou-se como trabalho em atividade econômica o exercício de: a) Ocupação remunerada em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas etc.) na produção de bens e serviços; b) Ocupação remunerada em dinheiro ou benefícios (moradia, alimentação, roupas etc.) no serviço doméstico; c) Ocupação sem remuneração na produção de bens e serviços, desenvolvida durante pelo menos uma hora na semana: – Em ajuda a membro da unidade domiciliar que tivesse trabalho como: empregado na produção de bens primários (que compreende as atividades da agricultura, silvicultura, pecuária, extração vegetal ou mineral, caça, pesca e piscicultura), conta própria ou empregador; – Em ajuda à instituição religiosa, beneficente ou de cooperativismo; ou – Como aprendiz ou estagiário. d) Ocupação desenvolvida, durante pelo menos uma hora na semana: – Na produção de bens, do ramo que compreende as atividades da agricultura, silvicultura, pecuária, extração vegetal, pesca e piscicultura, destinados à própria alimentação de pelo menos um membro da unidade domiciliar; ou – Na construção de edificações, estradas privadas, poços e outras benfeitorias (exceto as obras destinadas unicamente à reforma) para o próprio uso de pelo menos um membro da unidade domiciliar. Portanto, no conceito de trabalho caracterizam-se as condições de: – Trabalho remunerado (itens a e b); – Trabalho não remunerado (item c); e – Trabalho na produção para o próprio consumo ou na construção para o próprio uso (item d) (IBGE, 2013b, p. 25).

proposta nesta investigação, acabou por gerar uma discussão acerca da assimetria que envolve o trabalho masculino e o feminino, bem como das diferentes condições relacionadas ao desempenho profissional de homens e mulheres balizadas pelas categorias de análise raça, classe e geração.

Com referência à classe, ressalta-se que, como exposto por Haddad (1997, p. 98), “com efeito, rigorosamente falando, o conceito de classe social em sentido pleno é definido, dentro do discurso de Marx, pelas relações de distribuição que são expressão *imediata* das relações de produção”. Guimarães (2016, p. 28) explicita a vinculação de classe com o modo de produção quando expõe que “as classes sociais, em Marx, são definidas rigorosamente no interior de sua teoria da economia política, ou seja, de acordo com o sistema de produção capitalista e através da mudança histórica”. Assim, basicamente, de forma simplista, o que faz dos assalariados e dos capitalistas membros das classes sociais é a forma de integração no modo de produção capitalista, que divide as classes sociais tendo em conta a propriedade dos meios de produção: de um lado os que possuem os meios, de outro os que possuem apenas a sua força de trabalho (MARX, 2001, p. 828). As vivências sociais dos indivíduos apresentam-se em consonância com a forma como eles se integram na composição das relações no âmbito político e socioeconômico. Ressalta-se, dessa forma, a fundamentação proposta por Thompson (1987, p. 10), quando expõe que “a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) aos seus”.

Mas torna-se importante frisar aqui que o IBGE, importante órgão fornecedor de dados e informações sociais nesta pesquisa, não trabalha teórica e conceitualmente com o conceito de classe social e opera com categorização por rendimentos. Entretanto, entende-se que não há um equívoco entre o referencial teórico deste trabalho e os dados do IBGE, uma vez que nesta pesquisa não se estabeleceu nenhuma comparação interclasse, já que os sujeitos desta investigação são assalariados, de acordo com os preceitos marxianos, e são classificados na classe baixa de rendimentos, de acordo com o IBGE. Melhor dizendo, não há contradição teórica por não haver discussões sobre classes e muito menos por apresentação de conceitos opostos. Pelo contrário, os dados do IBGE referentes a rendimentos fornecem os elementos necessários para a abordagem realizada acerca das condições de vida da população. As discussões aqui elaboradas referem-se a sujeitos assalariados que vivenciaram e vivenciam uma

série de exclusões sociais frente às relações sociais estabelecidas pelo capitalismo e que têm suas ocupações laborais caracterizadas por baixas rendas.

O tratamento operacional dado às classes sociais pelo IBGE, em suas pesquisas, assim como pelo governo federal³⁹, é realizado mediante a referência ao salário mínimo. Assim, a classificação estabelece cinco classes sociais, de acordo com o rendimento familiar bruto mensal: a classe E compreende aquelas famílias que recebem até dois salários mínimos; a classe D vai de dois até quatro salários; a classe C vai de quatro a dez salários; a classe B compreende quem ganha de dez até vinte salários mínimos; e a classe A engloba quem recebe mais de vinte salários mínimos (ROSA; GONÇALVES; FERNANDES, 2014, p. 8).

A discussão sobre a relação entre renda e educação é ampla no Brasil e, de acordo com Ferraro (2009), ela teve grande projeção na década de 1970. Para o autor, as desigualdades de renda e de educação se reforçariam mutuamente e é “neste sentido que, com base nos censos, se pode perguntar sobre a relação que emprego, tipo de ocupação e nível de renda têm com o nível de educação escolar das pessoas” (FERRARO, 2009, p. 149).

Já em relação à raça, não foi feita nenhuma abordagem teórica em função da não representação de tal objetivo neste trabalho, já que não se pretendia estabelecer nenhum levantamento e debate teórico em função do reconhecimento sobre a profundidade exigida por tal abordagem. Aguiar (2007, p. 84) lembra que, “se do ponto de vista da natureza o conceito de raça não se sustenta para discutir nossas diferenças, apesar disso, ele ainda opera na vida social. Os seres humanos se pensam e se classificam enquanto pertencentes às raças”. Sendo assim, tabulados por estatísticas nos institutos de pesquisas, a exposição do levantamento de dados sobre raça ou cor⁴⁰ permeia, em algumas partes, o corpo desta pesquisa. Importante frisar que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – 2012 (IBGE, 2013c, p. 50), a maior parcela observada da população residente (46,2%, ou seja, 91 milhões de pessoas) declara-se

³⁹ A Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República – SAE/PR – considerou em 2012 que o rendimento familiar de \$227 reais implicava na categorização extremamente pobre; \$648 reais na categorização pobre e \$1030 reais na categorização como vulneráveis (BRASIL, 2012, p. 7). Tais valores foram expressos em R\$ de abril de 2012, quando o salário mínimo correspondia a \$622 reais.

⁴⁰ A partir do Censo de 1991, foi incluída, pelo IBGE, a quinta categoria, indígena, passando-se a falar de cor ou raça. Desse modo, no Censo de 2000, a autoclassificação das pessoas em relação à cor ou raça compreendiam as cinco categorias: branca, para quem assim se enquadrava; preta, para quem assim se enquadrava; amarela, para a pessoa que se enquadrava como amarela pela origem japonesa, chinesa, etc.; parda, para quem assim se enquadrava ou se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça; e indígena (FERRARO, 2010, p. 512).

branca; 45,0% declaram-se pardas (88,6 milhões) e 7,9%, pretas (15,6 milhões). O grupo formado pelas declarações indígena e amarela representou 0,8% (1,6 milhão).

Mais do que lacerações presentes na coletividade, as intersecções sociológicas impelem para a compreensão das hierarquias sociais estabelecidas pela própria sociedade. Assim, o gênero, a geração, a classe ou a raça apresentam suas marcas distintas que evocam a composição e distribuição do poder em suas diversas manifestações. Foucault (1985) propõe a compreensão do poder como uma relação entre variados sujeitos, em variadas direções, em variados lugares. Para o autor (1985, p. 89), “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”. O poder como relação de força em constante exercício existe como movimento e em variadas formas que perpassam o cotidiano dos sujeitos e manifesta-se de forma visível nas hierarquias sociais e nas próprias relações sociais vivenciadas pelo gênero, como também pelo gênero nas intersecções com classe, raça e geração.

De forma rasteira, mas emblemática, características que configuram a valorização do homem, assim como da juventude, do prestígio social conferido por alta renda financeira bem como da superioridade branca, personificam hierarquicamente o poder social. Hierarquias forjadas em relações sociais: clivagens que vão se sobrepondo e estabelecendo condições frágeis e vulneráveis para os que se enquadram nos elos frágeis das subdivisões. Ser mulher, idosa, pobre e negra resulta em profundos antagonismos em relação a homens, jovens, brancos e ricos, que em geral repercutem dramaticamente sobre as trajetórias de vida individual e social.

Desse modo, visualiza-se um delicado cenário brasileiro, no qual o funcionamento de estruturas democráticas convive com gritantes desigualdades sociais. Frente a tais problemas socioeconômicos, o fato de, isoladamente, ser mulher, negro ou idoso tende a ser visto como secundário pela própria sociedade. A intersecção do gênero com outros eixos da subordinação complexifica o projeto feminista (FRASER, 2002, p. 77), é verdade. Mas não há como não abordá-la num país marcado pelas desigualdades sociais e pela tênue fronteira entre classe e raça.

Mas há que se considerar que tal complexificação que caracteriza o projeto feminista poderá também complexificar as outras categorias sociais de análises. Segundo Rosemberg (2005, p. 2),

no Brasil, a busca por compreensão simultânea das hierarquias de gênero, raça e classe tem se baseado, muitas vezes, em modelo cumulativo, esperando-se

uma associação linear entre os eixos de desigualdade. Tal modelo associativo não dá conta, porém, da complexidade e das contradições observadas, por exemplo, nas instituições educacionais onde as dinâmicas de gênero, raça e classe não são redutíveis umas às outras, evidenciando, muitas vezes, um movimento não sincrônico.

Na verdade, alterações, impactos, complexificações do entendimento podem ocorrer em qualquer campo, quando visto sob o olhar da interseccionalidade, afinal as desigualdades são resultado de hierarquias elaboradas desde o início da sociedade brasileira. Tal situação expõe as vicissitudes no desenvolvimento de uma visão simultânea entre gênero, classe, raça e geração no processo de conscientização social e individual, sobretudo, como já dito, em um país impregnado de desigualdades.

3.1 INTERSECÇÕES VISÍVEIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: CONSIDERAÇÕES BÁSICAS

Qualquer análise sobre a educação brasileira, em especial sobre o acesso da população aos diversos níveis e modalidades de ensino, acarreta discussões profundas que envolvem problemas sociais de variadas dimensões. Realmente não há como ser diferente, se considerada a desigualdade social, que funciona como espécie de marco regulador da sociedade nacional ao longo de sua história. E assim,

em uma sociedade na qual se verifica uma situação desigual relativamente não só às posições de partida (condição social das famílias) mas também às posições de chegada (visadas para os filhos), é de prever que os percursos e os títulos escolares sejam marcados por desigualdades sociais importantes e persistentes (DURU-BELLAT, 2011, p. 189).

Portando, ao se discutir o acesso à escolarização, não há como não considerar as históricas distinções classistas, sexistas, raciais e geracionais que perpassam a estrutura social do país.

Se durante séculos a admissão da mulher à educação formal foi represada por limites estreitos, atualmente seu ingresso no sistema escolar é avassalador no país. Dados estatísticos e relatórios oficiais (IBGE, 2015a; IBGE, 2015b; SPM, 2015; SPM, 2013, entre outros) apontam a majoritária presença feminina nos diversos níveis de ensino e nos indicadores referentes a anos de estudos. Alguns números:

- A evolução do tempo de estudos entre 2004 e 2012, considerando-se a totalidade da população, foi de 6,8 para 7,9 anos de estudo, sendo que no gênero feminino passou de 7,0 para 8,1 anos e no masculino, de 6,7 para 7,7 anos (IBGE, 2014, p. 56).
- A taxa de frequência escolar bruta das pessoas de 6 a 14 anos de idade permaneceu próxima da universalização. Por sua vez, a taxa de conclusão do ensino médio, em 2014, era de 54,9% para os homens, enquanto para as mulheres atingiu 66,9% (IBGE, 2015b).
- As mulheres também constituem maioria em relação à matrícula e conclusão do ensino profissional, pois em 2012 elas representavam 53,8% das matrículas e 54,5% dos concluintes dos cursos profissionalizantes (SPM, 2015).
- O grupo feminino também é maior do que o masculino na EJA, uma vez que a taxa de alfabetização da população de 15 anos de idade ou mais por gênero no período 2004 – 2012 indica o crescimento em favor das mulheres, “indo de 88,8% para 91,6%, enquanto nos homens cresceu de 88,4% para 91,0%” (IBGE, 2014, p. 46).
- Quanto ao ensino superior, em 2012 as mulheres são maioria tanto em relação às matrículas como em relação aos concluintes, pois representam 57,2% das/os matriculadas/os e 61,2% das/os concluintes de cursos de graduação (SPM, 2015).
- Com relação à pós-graduação *stricto sensu*, em 2009 titularam-se 2.749 mulheres a mais do que homens nos programas de mestrado brasileiros e 300 mulheres a mais em programas de doutorado. Isso correspondeu a uma diferença em favor das mulheres da ordem de 7,09% do total de mestres titulados e 2,65% do total de doutores titulados naquele ano (CGEE, 2012, p. 394).

Mas, se se percebe a proeminente presença das mulheres nos vários níveis de ensino no país, constata-se também uma alteração nesse quadro quando observadas determinadas clivagens que, por si, demonstram a impossibilidade de entendimento da presença feminina como um todo monolítico. Não basta ser mulher para usufruir de condições igualitárias como integrante do grupo feminino, o maior grupo relacionado ao sexo no acesso à escolaridade, pois os indicadores estatísticos apontam que a classe, a raça e a geração criam situações diferenciadas relacionadas ao acesso e à permanência da população na vida escolar.

Se os dados oficiais citados mostram que as mulheres, no geral, têm mais anos de estudos, indicam também algumas particularidades que devem aqui ser ressaltadas. Como já dito, de

acordo com a Versão Preliminar do Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015 (BRASIL, 2014), a evolução, em relação a anos de estudos, de 2004 e 2012 para as mulheres foi de 7,0 a 8,1 anos e para os homens, 6,7 a 7,7 anos. Entretanto a indicação de crescimento para as mulheres mostra uma diferença quando associada à faixa etária, pois tal crescimento ocorre nas faixas mais jovens, já que “na faixa de 40 anos e mais, uma diferença menor começa a se fazer notar: em 2004 as mulheres de mais de 40 anos tinham 5,4 anos de estudo e os homens 5,5; em 2012, a população feminina tinha chegado a 6,6 anos e a masculina, a 6,4 anos de estudo” (BRASIL, 2014, p. 56). Assim, como expõe Ferraro (2009, p. 159), “somente a desagregação da população por grupos de idade ou por gerações poderá revelar eventuais tendências de mudança na relação entre gênero e educação. Aliás, isto vale também para outras dimensões, como cor/raça, classe, região, etc.”. Naturalmente, há que se considerar que o dado apontado referente ao gênero e à geração, que reflete a diminuição da diferença de tempo de permanência nos estudos em favor do gênero feminino, quando se trata de mulheres mais velhas, tem vinculação com a conjuntura básica do ensino, que leva em conta a alfabetização e as trajetórias pessoais frente à escola.

Segundo o RASEAM 2014 (SPM, 2015), a taxa de alfabetização no país atingiu 84% da população com mais de 10 anos em 2012, sendo que as mulheres tinham em geral a taxa mais alta, quando se levava em consideração a população mais jovem, e taxas mais baixas, quando se considerava o grupo etário de 50 anos ou mais, etapa em que os homens apresentavam melhor situação. Em relação à cor ou raça, as mulheres negras apresentam índices de alfabetização inferiores aos das mulheres brancas, tendência que se agrava à medida que os níveis de ensino tornam-se mais altos. Como exposto por Hasenbalg (2006), “as diferenças no acesso, desempenho e permanência dos grupos de cor no sistema educacional aumentam nos níveis de ensino mais elevados”.

A desigualdade cor/raça torna-se ainda maior quando desagregam-se esses índices por idades, já que as mulheres negras entre 50 e 59 anos apresentavam uma taxa de alfabetização 12% menor do que a taxa das mulheres brancas da mesma faixa etária, e as mulheres negras com mais de 70 anos apresentavam uma taxa de alfabetização quase 30% inferior à observada para as mulheres brancas (SPM, 2015, p. 23). Gonçalves (2007, p. 325) chama a atenção para o fato de que a gravidade da situação dos negros na educação emerge de forma gritante não só quando comparada com a dos brancos, mas também quando comparada, por geração, com os próprios negros.

A distribuição da população analfabeta por grupos etários dá visibilidade ao envelhecimento dessa população, pois os mais velhos passaram a representar uma parcela maior do total de analfabetos de 2004 a 2014. Em 2014, 58,2% dos analfabetos tinham idade acima dos 55 anos, enquanto em 2004 esse percentual era apenas de 46,7%. Isso é fruto da associação entre analfabetismo, idade, raça e pobreza. “Esses resultados são um retrato da dívida educacional brasileira, pois gerações de diferentes estratos de renda vivenciaram o acesso à educação de forma desigual” (IBGE, 2015b, p. 57). Importante ressaltar que é esse o grupo que procura a EJA em busca de alfabetização básica e de aumento de escolaridade e qualificação.

Se a taxa de frequência escolar bruta das pessoas de 6 a 14 anos de idade, no Ensino Fundamental, permaneceu próxima da universalização entre 2004 e 2014, por sua vez a proporção de jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentavam a escola cresceu apenas 2,4 pontos percentuais, indo de 81,8%, em 2004, para 84,3%, em 2014 (IBGE, 2015b). Tal indicador evidencia a existência de diversas resistências sociais no problemático território do Ensino Médio, de tal modo que esse nível de ensino venha a representar um gargalo no campo da educação. Gargalo educacional atrelado especialmente ao fator socioeconômico, pois “estudos feitos para o Brasil revelam a persistência do efeito das características socioeconômicas da família de origem nas chances de conclusão do ensino médio, mesmo após um longo período de expansão educacional” (IBGE, 2012a, p. 119). Não há como desprezar que a necessidade de ingresso no mercado de trabalho, a busca de fontes de renda, somadas a problemas de ordem privada e social tiram considerável parte da juventude dos bancos escolares nesse nível de ensino.

O RASEAM 2013 (SPM, 2013) aponta que 57,6% das mulheres jovens de 15 a 17 anos estão matriculadas nesse nível de ensino, na idade ideal, em contraponto a 45,9% dos homens jovens na mesma faixa etária. O mesmo relatório ressalta fortes distinções entre esse público estudantil, quando observada a dimensão da raça e classe. Em relação à raça, o RASEAM 2013 (SPM, 2013) informa que a taxa de frequência líquida das pessoas de 15 a 17 anos de cor branca é 60%, enquanto na população preta ou parda esse percentual é de 45,3%, e ressalta que as mulheres brancas e as pretas ou pardas têm uma taxa de frequência líquida superior à do sexo masculino na mesma condição de cor/raça.

A grave situação do ensino médio já era apontada pelo Relatório Geral sobre a Mulher na Sociedade Brasileira, apresentado na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Pequim, em 1995, que indicava que, apesar de alguns avanços detectados, em 1987, “29% das negras e

pardas continuavam sem instrução e as que estavam terminando o 2º grau e, portanto, com possibilidade de ingresso na universidade eram apenas 1,2%” (ONU, 1996, p. 328).

Já em relação ao ensino superior, o RASEAM 2013 (SPM, 2013) aponta que a raça impacta de forma ampla, uma vez que mulheres e homens brancos têm as maiores taxas de frequência líquida⁴¹, 23,6% e 18,3%, respectivamente, em comparação às mulheres e homens negros/os, que têm 10,9% e 7,4%, respectivamente. Observa-se que, quanto mais elevado o nível de ensino, mais se evidencia a desigualdade entre mulheres brancas e mulheres negras, de um lado, e entre homens brancos e homens negros, de outro, pois, embora as taxas de acesso ao ensino superior tenham crescido entre todos os segmentos populacionais, houve poucos avanços no sentido da reversão desse padrão de desigualdade. Assim, o mesmo relatório na versão 2014 indica que 24,6% das mulheres brancas e 19,7% dos homens brancos de 18 a 24 anos frequentavam o ensino superior, enquanto somente 11,6% das mulheres negras e 7,7% dos homens negros nessa faixa etária o faziam.

A TAB. 1 demonstra tais desigualdades nas relações sociais presentes entre os discentes da educação superior brasileira no ano de 2011, de forma mais detalhada.

TABELA 1

Percentual de pessoas que frequentam ou já concluíram a Educação Superior por renda, cor/raça e sexo, segundo faixas etárias - Brasil 2011

Faixa etária (em anos)	Total	Renda*		Cor/raça					Sexo	
		1º quintil	5º quintil	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Masculino	Feminino
18 a 24	17,8	5,1	43,9	26,0	9,0	11,1	33,7	9,6	14,8	20,8
25 a 34	18,2	2,7	49,0	26,1	10,4	11,2	33,7	12,5	15,5	20,7
35 a 44	14,0	2,0	40,2	19,3	8,7	8,9	27,7	10,2	12,1	15,7
45 a 54	12,4	1,8	32,6	17,0	7,3	7,3	34,1	9,1	10,8	13,8
55 a 64	9,7	1,0	27,6	14,1	4,1	4,5	30,2	7,4	9,7	9,7
65 e mais	5,4	0,8	18,6	7,9	1,0	2,4	8,6	1,0	6,4	4,6

Fonte: Pnad/IBGE; Tabela elaborada por Deed/Inep

Nota: * Renda familiar per capita

Tabela extraída de: INEP, 2014b, p. 10.

Pelo demonstrado na TAB. 1, percebe-se o predomínio das mulheres em relação aos homens nas faixas de idade mais jovens; no entanto essa diferença em favor das mulheres vai

⁴¹ A taxa de frequência líquida representa o percentual de alunos na faixa etária adequada para uma determinada etapa sobre o total da população da faixa etária prevista para a etapa referida (INEP, 2015, p. 3).

diminuindo nas faixas mais maduras, até se igualar, quando se atinge a faixa de 55 a 64 anos, passando a ser desfavorável às mulheres a partir dos 65 anos, quando os homens adquirem maior presença na educação superior.

Constata-se também que a situação referente à renda dos estudantes desse nível de ensino indica o forte predomínio de quem possui o quinto quintil (faixa de renda mais alta), independentemente da faixa etária. Já em relação à cor/raça, observa-se que, mesmo somando a preta à parda, mantém-se considerável diferença negativa em relação aos indicadores da branca e amarela.

Importante lembrar que tal situação que apontava a elevada desigualdade existente no país serviu como justificativa pelo governo federal para a adoção de mecanismos como a política de cotas, bem como a expansão da rede federal, por meio das novas universidades e institutos federais, ampliando o acesso à educação superior (SPM, 2013).

Ainda seguindo o padrão das matrículas no ensino superior, em 2012 as mulheres possuíam 56,5% das bolsas de pesquisa de iniciação científica, mas tinham sua participação reduzida nos níveis superiores, com 50,6% das bolsas de doutorado, além de corresponderem a 45,1% das/os bolsistas no exterior. Já no nível mais alto, no qual o CNPq atribui a Bolsa de Produtividade Sênior às/aos pesquisadoras/es, elas representavam somente 21,6% dessas/es bolsistas (SPM, 2015, p. 25).

Em relação à pós-graduação, observa-se que o quadro que demonstra a majoritária presença feminina se complexifica nas intersecções referentes à raça e geração. Resumidamente, o perfil dos estudantes frequentes da pós-graduação *stricto sensu* no país em 2010 é marcado pela presença maior das mulheres constituindo 53,5% do total, com grande predomínio da cor/raça branca, que representa 73,2% de tais estudantes, enquanto 4,3% são pretos e 21,5%, pardos. Ainda, com relação à idade, 45% do total de estudantes têm de 25 a 34 anos, 30,5% têm de 35 a 44 anos, 13,3% possuem de 45 a 59 anos, 10,2% têm de 18 a 24 anos e 1%, mais de 60 anos (ABREU, 2013).

Em relação aos sexos, ressalte-se que a diferença entre a proporção de títulos outorgados em favor das mulheres foi se ampliando a partir de 1998, tendo alcançado um patamar que variou em torno de 2% e 4% entre os anos 2000 e 2006, e, nos anos seguintes, atingiu uma diferença de cerca de sete pontos percentuais a mais de mulheres tituladas na pós-graduação em relação aos homens (CGEE, 2012, p. 71).

Não existe, contudo, na pós-graduação, um predomínio das mulheres em todas as grandes áreas do conhecimento. Elas predominam de maneira acentuada nas áreas de ciências da saúde e na linguística, letras e artes, pois, de acordo como os dados relativos ao ano de 2009, elas representaram nessas áreas quase 70% dos titulados. Nas grandes áreas de ciências biológicas e humanas, as mulheres ainda apresentam grande participação, recebendo 61% dos títulos. Já nas grandes áreas de engenharias, ciências exatas e da terra, elas representavam menos de um terço do total de titulados (CGEE, 2012, p. 72).

Aliás, tal predomínio não existe nem na graduação, pois a persistência de separação masculino-feminino entre as áreas de conhecimento ainda ocorre de forma visível. Situação apontada por Rosemberg (2001, p. 524) referente à análise empreendida nos anos de 1990 em que a autora aponta também a progressão educacional acidentada e interrompida para mulheres e homens de estratos sociais e raciais subordinados. Atualmente ainda se observa a tendência de concentração do gênero em áreas culturalmente estabelecidas pela divisão sexual do trabalho: mulheres compondo áreas associadas à educação e saúde, e homens compondo cursos das áreas militar e engenharias, por exemplo (SPM, 2015). Mesmo com os avanços dos indicadores que atestam o crescimento da participação feminina em todos os níveis educacionais, as mulheres marcam presença ostensiva nos cursos que histórica e culturalmente são associados à própria imagem feminina. Como expõe Épiphanie (2011, p. 576), quando analisa a educação das mulheres em nível mundial, “a história – e a geografia – das escolaridades é, pois, aquela de uma inversão das desigualdades sexuais em benefício das moças, conjugada com a manutenção de uma forte segregação horizontal nas diferentes áreas de formação”. Dessa forma, cursos como Pedagogia e Enfermagem, que se associam ao papel da mulher-mãe, contam com ampla maioria feminina, enquanto prevalece a maioria de homens em cursos culturalmente associados ao gênero masculino. O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012 (INEP, 2014a, p. 63) indica que os homens predominam nas áreas de “Engenharia, Produção e Construção”, de “Ciências, Matemática e Computação” e de “Agricultura e Veterinária”, enquanto as mulheres apresentam maior número de matrículas nas demais áreas com destaque para “Saúde e Bem-Estar Social”, cursos de graduação em “Ciências Sociais, Negócios e Direito” e “Educação”. Naturalmente as mulheres incorporaram áreas de estudo e trabalho que historicamente eram atreladas à figura masculina (Negócios e Direito), mas a manutenção de nichos ainda se apresenta como uma realidade concreta no país.

Quando se sai da escola em direção ao mercado de trabalho, a situação que envolve nicho do gênero para curso/trabalho aponta para um caminho tendencioso. Segundo Daune-Richard (2003, p. 65),

o aumento do nível de formação das mulheres ocorre num respeito relativo ao caráter sexuado das carreiras de orientação, e o aumento da atividade das mulheres alimentou sobretudo os setores de empregos já feminizados. Essa segmentação dos estudos e dos empregos segundo o sexo é hierarquizada. Aqueles que são feminizados são menos “interessantes” que aqueles em que predominam os homens: eles oferecem menos oportunidades de carreira e remuneração inferior.

O acesso à educação não significou garantia de acesso ao mercado de trabalho em condições igualitárias, sobretudo em relação aos ganhos, objetivo fundante da relação homem/trabalho. Realmente, como expõe Neves (2012, p. 14), “o fato de as trabalhadoras disporem de credenciais de escolaridade superiores aos seus colegas de trabalho não se reverte em ganhos semelhantes, pois os dados deixam claros que homens e mulheres com igual escolaridade obtêm rendimentos diferentes”. Se discutido sob a clivagem geração, classe e raça, tudo, potencialmente, se complexifica. E, importante lembrar, não há como desprezar tal discussão numa sociedade impregnada por desigualdades, como a brasileira.

3.2 INTERSECÇÕES VISÍVEIS NO MUNDO DO TRABALHO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO: CONSIDERAÇÕES BÁSICAS

Como observação inicial, sublinha-se que a associação gênero/trabalho permeia, historicamente, as relações sociais, em suas variadas distinções, pois, como Rago (1997, p. 581) lembra,

já em 1901, um dos primeiros levantamentos sobre a situação da indústria no estado de São Paulo constata que as mulheres representavam cerca de 49,95% do operariado têxtil, enquanto as crianças respondiam por 22,79%. Em outras palavras, 72,74% dos trabalhadores têxteis eram mulheres e crianças.

Assim, a consideração de que, desde o início do século XX, no país, a presença feminina é visível no trabalho produtivo merece relevância, sobretudo, se se ressaltam as relações sociais de classe e a constituição do setor têxtil como nicho de trabalho feminino.

Já a maior participação da mulher no mercado de trabalho brasileiro desde os anos 1970 representa a consolidação de uma ampla alteração nas relações sociais vigentes. Bruschini (2000, p. 16) expõe que tal processo

[...] teria resultado não apenas da necessidade econômica e das oportunidades oferecidas pelo mercado, em conjunturas específicas, mas também, em grande parte, das transformações demográficas, culturais e sociais que vêm ocorrendo no Brasil e que têm afetado as mulheres e as famílias brasileiras.

Para a autora, o acesso das mulheres ao novo contexto do mercado de trabalho vincula-se, também, a fatores como a expansão da escolaridade e a grande queda da fecundidade (BRUSCHINI, 2000, p. 16). O fato é que fatores subjetivos, somados à conjuntura econômica, impeliram as mulheres ao mercado de trabalho e provocaram, assim, profundas alterações sociais.

Ao traçar um quadro referente ao mercado de trabalho nacional na última década, o IBGE (2015b, p. 60), por meio do relatório Síntese dos Indicadores Sociais 2015, chama a atenção sobre os avanços sociais ocorridos, que implicaram na diminuição de situações discriminatórias no país, mas demonstra a permanência de grandes desigualdades, como as relativas a sexo, cor ou raça e rendimentos, por exemplo.

Em tal documento observa-se que “a variação da PEA com 50 anos ou mais de idade foi um pouco maior que a variação da PIA, o que mostra uma maior participação no mercado de trabalho da população com idade mais avançada” (IBGE, 2015b, p. 63). Mas aponta também que, de um modo geral, entre 2004 e 2014, a totalidade da população economicamente ativa – PEA⁴² – teve um crescimento de 16,1%, valor menor que a variação da população em idade ativa – PIA⁴³ –, que foi de 19,7%, o que indica que o crescimento da população está mais acelerado que o ritmo de ingresso da população no mercado de trabalho, seja na condição de população ocupada ou de população em busca de trabalho.

⁴² De acordo com Conceitos e Definições nas Notas Técnicas da PNAD 2013 (IBGE, 2013b), a PEA corresponde às pessoas economicamente ativas, pesquisadas no período de referência especificado (semana de referência ou período de referência de 365 dias), sendo consideradas as pessoas ocupadas e desocupadas nesse período (IBGE, 2013b, p. 26). Lembrando que “as estatísticas oficiais brasileiras sobre ocupação e desocupação referem-se às pessoas de 10 anos ou mais” (HYPOLITO, 2010, p. 20).

⁴³ A PIA – População em Idade Ativa – é desagregada em três subgrupos mutuamente exclusivos (ocupados, desocupados e não economicamente ativos).

Contudo, os indicadores da população não economicamente ativa – PNEA⁴⁴ – mostraram que 69,5% dessa população era formada por mulheres, 52,9% não possuíam instrução ou tinham apenas o ensino fundamental incompleto. Com relação à geração, cerca de 21,4% eram jovens de 16 a 24 anos, enquanto 52,8% tinham 50 anos ou mais idade. Percebe-se uma situação complexa vivenciada por tal faixa etária, que retrata considerável atuação profissional, por um lado, e a não inserção no mercado, por outro. Ou seja, muitas trabalham e muitas estão alijadas do trabalho. Provavelmente o baixo nível de escolaridade do grupo é fator proibitivo para o acesso ao emprego por um grande contingente de pessoas mais maduras. Mas o que realmente salta aos olhos é o crescimento e mudança no padrão de comportamento desse grupo. Se até início do século XX esboçava-se certa crença social sobre as mulheres maduras estarem muito precocemente destinadas à cadeira de balanço, na segunda metade do mesmo século o desenho era outro. A inserção no mundo público e o aumento das jornadas de trabalho deram outro contorno às trajetórias pessoais das mulheres. Percepção visível e exposta por Bruschini (1998, p. 17), já que

as trabalhadoras que, até o final dos anos 70, em sua maioria, eram jovens, solteiras e sem filhos passaram a ser mais velhas, casadas e mães. Um dos indicadores mais evidentes dessa mudança é a idade. Como revelam os dados, embora a atividade feminina tenha se ampliado em todas as faixas etárias, os aumentos mais relevantes ocorreram nas mais elevadas, tendência já observada nos anos 80, mas que se intensifica na década seguinte.

Hirata (2003, p. 18) também chama a atenção sobre essa tendência, quando indica que “a taxa de atividade feminina no final da década de 1990 era de mais de 47%, no Brasil e França, onde ela chega a atingir, entre as mulheres na faixa etária de 25 a 49 anos, 80%; essa cifra dobrou entre os anos 1960 e 1990”. Diversos fatores incidem sobre tal situação, como expõe Bruschini (1998, p. 21):

O crescimento do trabalho das casadas e mães poderia ser tomado, de um lado, como um indício da pressão econômica, que estaria forçando mulheres com essas características a procurar o mercado de trabalho. A diversificação das pautas de consumo, gerando novas necessidades e desejos, o empobrecimento da classe média e a necessidade de arcar com os custos de educação e saúde, devido à precarização dos sistemas públicos de atendimento, fariam parte desse processo. Contudo, esse aumento também é fruto de um intenso

⁴⁴ De acordo com Conceitos e Definições das Notas Técnicas da PNAD 2013, a PNEA – População Não Economicamente Ativa – corresponde às pessoas que não foram classificadas como ocupadas nem como desocupadas no período de referência especificado (semana de referência ou período de referência de 365 dias) (IBGE, 2013b, p. 26).

processo de modernização e mudança cultural observado no Brasil a partir dos anos 70, do qual faz parte a expansão da escolaridade, à qual as mulheres vêm tendo cada vez mais acesso.

Em relação ao contexto nacional nos últimos anos, o RASEAM 2014 (SPM, 2015, p. 16) aponta que,

em 2012, a taxa de atividade das mulheres de 16 a 59 anos era de 64,2%, enquanto a dos homens era de 86,2%. Já sob a observação da cor/raça, as desigualdades evidenciaram-se de forma relevante, uma vez que as menores taxas (62,2%) fossem verificadas entre mulheres negras e as maiores (86,5%) entre homens brancos.

De acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais 2015, a jornada de homens e mulheres no trabalho remunerado e não remunerado teve diminuta alteração quando se compara 2004 a 2014: a jornada das mulheres no mercado de trabalho se manteve em 35,5 horas semanais e na realização de afazeres domésticos houve uma ligeira queda no período, de 22,3 horas semanais para 21,2 horas. Por outro lado, a jornada dos homens no trabalho remunerado teve uma pequena redução de 2,4 horas, passando de 44,0 horas para 41,6 horas semanais.

Contudo, a jornada masculina com afazeres domésticos se manteve em 10 horas semanais, menos da metade da jornada feminina neste tipo de trabalho. Com efeito, a jornada total feminina que, em 2004, era superior à jornada masculina em 4,1 horas semanais passou para 5,0 horas. (IBGE, 2015b, p. 76).

Se em 2004, 91,3% das mulheres ocupadas⁴⁵ desempenhavam tarefas domésticas e de cuidados, a situação pouco se alterou comparativamente a 2014, quando tal percentual foi de 90,7% e, dessa forma, observa-se a sobreposição e acúmulo de trabalho (IBGE, 2015b, p. 63). A idealização do desempenho do trabalho doméstico como atribuição feminina persiste, apesar de tantas alterações nas últimas décadas relacionadas ao mundo do trabalho e atuação do gênero. Se essa persistência diz respeito ao gênero, outras clivagens emergem dessa situação, como, por exemplo, o fato de que mulheres com mais idade, assim como pretas e pardas, gastam mais tempo no trabalho doméstico do que as mais jovens e brancas (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007, p. 51). E também, como explicita Abramo e Valenzuela 2016, p. 118), “os padrões de

⁴⁵ De acordo com Conceitos e Definições das Notas Técnicas da PNAD 2013, foram classificadas como ocupadas, no período de referência especificado (semana de referência ou período de referência de 365 dias), as pessoas que tinham trabalho durante todo ou parte desse período. Incluíram-se, ainda, como ocupadas as pessoas que não exerceram o trabalho remunerado que tinham no período especificado por motivo de férias, licença, greve etc.) (IBGE, 2013b, p. 25).

desigualdade de gênero na distribuição dos tempos de trabalho são mais agudos nos domicílios mais pobres”.

A taxa de desocupação, que dimensiona referenciais de pessoas economicamente ativas que estão desocupadas⁴⁶, constitui-se como um importante indicador na análise do mercado de trabalho. O IBGE aponta que a taxa de desocupação feminina é quase o dobro da taxa masculina e essa relação não se modificou na última década no país (1,7 vez) (IBGE, 2015b, p. 69). Segundo o RASEAM 2013 (SPM, 2013, p. 40), em 2011 as mulheres apresentam a taxa de desocupação de 9,4% em contraponto a uma taxa de 5% dos homens. Portanto, de forma geral, as mulheres são muito mais afetadas pelo desemprego.

O mesmo relatório indica que a taxa de desocupação é maior na faixa etária de 16 a 24 para ambos os sexos, sendo a das mulheres de 19,5% e a dos homens de 11,7%, enquanto “para os homens desta faixa etária a taxa de desocupação é cinco vezes maior que os de 50 a 59 anos (2,4%). Para as mulheres, essa comparação é ainda maior. A taxa de desocupação entre as jovens de 16 a 24 anos é seis vezes maior que entre as mulheres de 50 a 59 anos (3,2%)” (SPM, 2013, p. 41). A atuação dessas mulheres no mercado profissional revela não só alteração cultural mas uma dinâmica do capitalismo da qual elas participam, mesmo que, em grande parte, em condições de trabalho precárias.

O IBGE (2006)⁴⁷ aponta que, em maio de 2002, 15,9% dos homens ocupados tinham 50 anos ou mais de idade e, em maio de 2006, esse percentual cresceu para 18,7%. O índice de mulheres ocupadas, nessa mesma faixa etária, passou de 14,7%, em 2002, para 17,4%, em 2006. Esse crescimento também se faz notar quando se leva em conta o fator racial, pois o percentual de brancos ocupados com 50 anos ou mais em relação ao total de brancos ocupados cresceu de 16,5% para 19,4% entre maio de 2002 e de 2006, sendo que se observou também o crescimento para os pretos e pardos no mesmo período, que foi de 13,7% para 16,0%. Já com relação à composição por grupamento de atividade, foi observado que nos grupamentos da “*construção*,

⁴⁶ De acordo com Conceitos e Definições das Notas Técnicas da PNAD 2013, foram classificadas como desocupadas, no período de referência especificado (semana de referência ou período de referência de 365 dias), as pessoas sem trabalho que tomaram alguma providência efetiva de procura de trabalho nesse período (IBGE, 2013b, p. 26).

⁴⁷ Indicadores apresentados na Pesquisa Mensal de Emprego envolvendo Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/estudos_50_anos_idade.shtm.

da educação, saúde, serviços sociais, administração pública, defesa e seguridade social e o dos serviços domésticos encontravam-se os setores que tinham proporcionalmente mais pessoas com 50 anos ou mais na comparação com o total desocupados” (IBGE, 2006, p. 20).

Mas o fato é que, apesar da constatação do crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho, independentemente da faixa etária, a renda feminina mantém-se inferior em relação à do homem, pois em 2014 as mulheres ocupadas recebiam em média 74% do rendimento masculino, sendo que a maior diferença aparece entre mulheres em trabalhos informais, que recebiam em média 50% do rendimento daquelas empregadas em trabalhos formais (IBGE, 2015b, p. 74).

O fato de as mulheres possuírem maior escolaridade não altera a situação. Segundo o RASEAM 2013 (SPM, 2013, p. 48), em 2011 o rendimento-hora dos homens ocupados de 16 anos ou mais de idade era de R\$ 11,10, enquanto para as mulheres era de R\$ 9,20, sendo que, à medida que a escolaridade avança, o rendimento médio aumenta para ambos. Contudo, apesar de as mulheres possuírem maior escolaridade em todos os grupos de anos de estudo analisados, elas recebem salários inferiores aos dos homens. O CGEE (2012), por exemplo, aponta que, mesmo considerando que as mulheres são maioria entre os titulados em programas de mestrado, desde 1998, e que a proporção delas tenha crescido de maneira significativa desde então, sua remuneração mensal média era cerca de 42% menor do que a dos mestres homens em 2010.

Observa-se que os rendimentos-hora de mulheres e homens de acordo com a cor/raça demonstram substanciais diferenças, pois, em 2011, “uma mulher branca com 12 anos ou mais de estudos ganha R\$ 19,30 e a negra R\$ 15,00 – uma diferença de R\$ 4,30 –, enquanto essa mesma comparação indica uma diferença mais expressiva entre os homens brancos e negros, em que a diferença atinge R\$ 6,00” (SPM, 2013, p. 49). Percebe-se, assim, a força que a cor/raça incide sobre a sociedade, indicando que as mulheres brancas recebem rendimentos maiores do que os homens negros (SPM, 2013, p. 49). Tal situação tinha sido descrita, nos anos de 1990, pelo Relatório Geral sobre a Mulher na Sociedade Brasileira apresentado na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, em Pequim, em 1995, quando se evidenciava que

a cor, quando associada ao gênero, interfere na determinação de desigualdades salariais. Trabalhadores pretos e pardos ganham, em média, menos do que os homens e mulheres brancos, mas são as mulheres negras as mais discriminadas de todos os grupos, tanto na cidade quanto no campo (ONU, 1996, p. 320).

De modo geral, mesmo que grande parte da sociedade reconheça a diferenciação salarial entre os sexos como uma situação injusta, persistem os indicadores que apontam a inferioridade salarial das mulheres em relação aos homens. Apesar de ter havido uma diminuição dessa diferenciação salarial nos últimos anos, ainda se mantém inequívoca tolerância em relação a tal estruturação salarial discriminatória, no bojo da reestruturação capitalista contemporânea.

Balizada por tal reflexão associada à permanência e manutenção de nichos profissionais para os sexos, Silvera (2003, p. 157) argumenta que “na realidade, se as mulheres não recebem o mesmo salário, em primeiro lugar é porque não ocupam os mesmos empregos. São os efeitos de estrutura e de setor e a persistência de segregação profissional que justificam em grande parte essas diferenças”. Dessa forma, compreende-se que o mercado se estrutura de modo que, nos espaços nos quais prevalecem os trabalhos caracterizados pela precariedade e vulnerabilidade, o público envolvido para seu desempenho são os setores tidos como hierarquicamente mais frágeis da sociedade, como o público feminino, que, apesar de carregar extensa bagagem cultural atrelada ao mundo do doméstico e à família, demonstra avidez pela atuação no mercado de trabalho formal. Hirata (2003, p. 19) chama a atenção para a associação do trabalho precário à mão de obra feminina, uma vez que nos países do hemisfério norte essa precarização do trabalho dá-se pela carga de trabalho realizada em tempo parcial, em grande parte, por mulheres (80% na França e 95% no Japão). Assim, a parcialidade do tempo de trabalho passa a implicar na parcialidade salarial. Já nos países do sul, como o Brasil, a precarização se reflete no trabalho informal, desprovido de proteção social assim como na inferioridade salarial.

E, assim, os guetos ocupacionais e segregações profissionais também se mantêm. Observam-se padrões distintos entre os sexos que, na verdade, reproduzem situações e condições estabelecidas culturalmente, pois, mesmo que tenham conseguido nas últimas décadas adentrarem setores profissionais tidos como masculinos,

as mulheres estão concentradas em ramos ou setores relacionados com os papéis tradicionalmente atribuídos a elas: alojamento e alimentação, educação, saúde e serviços sociais; serviços domésticos e outros serviços sociais, coletivos e pessoais que conjuntamente somam, aproximadamente 45% da população ocupada feminina. Da população masculina ocupada, cerca de 48% está alocada nos setores agrícola, industrial e construção (SPM, 2013, p. 45).

Historicamente, o desempenho de tarefas em setores associados ao trabalho feminino, como produção de alimentos, costura, docência infantil, cuidados no setor da saúde, manutenção da casa e produção doméstica, marcou a atuação profissional das mulheres, assim como definiu fronteiras entre os sexos no mundo do trabalho. Segundo Neves (2013, p. 411), “a persistência de guetos ocupacionais femininos, como na enfermagem, no ensino primário ou no secretariado, configura outra forma de discriminação, pois favorece a segregação das mulheres em ocupações de pouco prestígio e baixos níveis de remuneração”. Sendo assim, a manutenção desses guetos reflete preconceitos em relação a trabalhos atribuídos às mulheres, condições de trabalho que implicam precariedades e vulnerabilidades no seu exercício e salários inferiores às executoras.

Entretanto, mesmo entendendo que existem os campos nos quais as atividades são culturalmente vistas como naturalizadas e vinculadas ao gênero, ocorrem deslocamentos contextuais nesses mesmos campos. Não há como ignorar a atuação feminina como médicas, engenheiras, advogadas e executivas em campos culturalmente vistos como masculinos pela sociedade. A entrada feminina no mercado de trabalho é incontestável, o que se discute são as condições da sua entrada e sua permanência nesse mesmo mercado. Discute-se também o fato de que, enquanto um grupo de mulheres com alta escolaridade adentra no mercado, um outro grande grupo de mulheres “sem qualificação” ocupa postos de trabalho vulneráveis e frágeis (HIRATA, 2002b, p. 24). Revela-se, assim, a chamada “polarização” dos empregos femininos (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2000; HIRATA, 2002; LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013).

Observa-se, em consonância com Lima, Rios e França (2013), em análises referentes a tal processo de bipolarização do trabalho, que as dimensões gênero, classe e raça emergem no contexto devido às distintas situações demarcadas, como o fato de que as mulheres brancas, com alta escolaridade e de classes sociais média/alta, ocupam espaços diferentes das mulheres brancas e negras com baixa escolaridade e de baixa renda, por exemplo. Dessa forma, a colocação no mercado aparece atrelada às categorias de dominação. As autoras indicam que, em geral, as mulheres brancas apresentam nível de estudo mais elevados que as mulheres negras, enquanto a estas são reservadas ocupações mais vulneráveis, com alta informalidade e menor renda, sobretudo o trabalho doméstico e de prestação de serviços. Já as mulheres brancas conseguem aderência em ocupações de nível superior, para a prestação de serviços nas áreas administrativas ou de educação e saúde (LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013, p. 56).

É verdade que, no país, o emprego formal de um lado e o trabalho terceirizado de outro compõem realidades distintas para uma mesma sociedade. Precarização, vulnerabilidade e baixa remuneração caracterizam a ocupação de grandes grupos sociais, sendo que, de acordo com Gorender (1997, p. 318), o quadro de empregos temporários de determinadas empresas é constituído sobretudo por “[...] mulheres, com preferência dos empregadores por trabalhadoras acima dos 40 anos, praticamente fora da idade fértil. São elas que fornecem o contingente maior de trabalhadores menos qualificados e pior pagos, em condições precárias”.

Por não serem jovens e não usufruírem de alta escolaridade, essas mulheres são facilmente rotuladas como aptas apenas ao desempenho de tarefas e trabalhos no setor informal, que é caracterizado pela vulnerabilidade, baixos salários e fragilidade. Como expõe Walby (2003, p. 295),

convém distinguir claramente esses diferentes grupos de mulheres para avaliar as diferenças de gênero e na flexibilidade. As mulheres mais velhas com menos escolaridade ocupam os empregos menos remunerados, os mais marginais, enquanto algumas mulheres jovens diplomadas conseguem entrar no mercado de trabalho em postos mais altos e menos precários.

De qualquer forma,

nesse quadro de novas configurações do trabalho decorrentes do processo de flexibilização, encontra-se o que pode ser entendido como trabalho atípico, caracterizado não só pela nova informalidade, mas também por atividades cujos contratos se diferenciam do paradigma do trabalho assalariado em tempo integral, estável e protegido: contratos temporários, terceirizados, de tempo parcial, informal, em domicílio e outras formas de precarização do trabalho (NEVES, 2013, p. 417).

Realmente, no contexto de globalização, precarização do trabalho e ajustes estruturais, a participação feminina no mercado de trabalho é heterogênea, com visível crescimento no setor de serviços, comércio e também na indústria, sendo que, nesse último, “a entrada das mulheres ocorre, muitas vezes, na forma de inserção excluída, ou seja, em funções menos qualificadas e com menor oportunidade de mobilidade ocupacional” (NEVES, 2013, p. 415).

Em oposição à grande presença feminina em trabalhos vulneráveis, a proporção de mulheres em trabalhos formais era inferior à de homens em 2012, sendo que emergem significativas diferenças estabelecidas por cor/raça: “somente 48,4% das mulheres negras estavam em trabalhos formais, frente a 64,6% dos homens brancos” (SPM, 2015, p. 16). Tal situação

demonstra que, à medida que as condições de trabalho melhoram e tornam-se mais sólidas, evidencia-se a sobreposição do gênero masculino sobre o feminino.

Já observadas as conjunções gênero, classe e raça associadas às condições que envolvem precariedade no trabalho, constata-se que um dos históricos nichos profissionais femininos está na profissão de empregada doméstica. Para Ávila (2016, p. 138), “uma análise crítica da trajetória do emprego doméstico evidencia que essa relação de trabalho foi tecida pelos fios da dominação e da exploração patriarcal e racistas que estão incontornavelmente atados à formação do sistema capitalista no país”.

Realmente, a relevância deste trabalho evidencia-se quando é apurado o percentual de mulheres ocupadas nessa atividade, que é da ordem de 15,5% sobre o total das mulheres ocupadas. Tal situação contrasta imensamente com a situação dos homens ocupados nessa atividade, que representam somente 0,9% sobre o total dos homens ocupados (SPM, 2013, p. 59). Segundo o RASEAM 2014 (SPM, 2015, p. 17), em 2012 as mulheres representavam 92% de um total de mais de 6 milhões de pessoas de 16 anos ou mais de idade ocupadas no trabalho doméstico sendo, portanto, visível o recorte de gênero como também o de cor/raça, considerando que 63,4% dessas trabalhadoras eram negras. Observa-se também a baixa escolaridade nesse grupo, já que 20,1% dessas mulheres tinham menos de quatro anos de estudo. Todos esses dados associam-se com o estabelecimento de situações precárias, informais e discriminatórias estabelecidas em torno dessa ocupação, como o fato de que somente 28,4% das mulheres que eram empregadas domésticas possuíam carteira de trabalho assinada em 2012, enquanto 50,2% dos homens nessa mesma ocupação eram portadores do documento (SPM, 2015, p. 18). As desigualdades ainda se acentuam no que se refere aos rendimentos, quando observada a cor/raça associada ao gênero, já que

as empregadas domésticas negras recebiam, em 2012, 86% dos rendimentos médios das empregadas domésticas brancas: R\$ 546,15, frente a R\$ 637,30. Os homens, por sua vez, tinham rendimentos superiores aos das mulheres: R\$ 848,45, em oposição a R\$ 579,81 – as mulheres empregadas no trabalho doméstico percebiam, assim, 68% do rendimento médio dos homens com a mesma ocupação. Essa significativa diferença entre os rendimentos percebidos por homens e mulheres no trabalho doméstico está relacionada com os tipos de atividades realizadas – os homens são a grande maioria entre os jardineiros, caseiros, motoristas e as mulheres, entre as babás, faxineiras e cozinheiras (SPM, 2015, p. 18).

Assim, a imbricação das relações sociais de sexo, raça e classe dá conformação ao trabalho da empregada doméstica no país.

Os contextos particulares de mulheres que vivenciam situações discriminatórias tendem a se agravar quando elas se tornam chefes de família e quando são analisados indicadores sociais relacionados à pobreza. Em relação à chefia de família, segundo o RASEAM 2013 (SPM, 2013, p. 55), “entre as famílias chefiadas por mulheres, 26,6% delas estão em situação de pobreza, enquanto as chefiadas por homens são de 22,8%”. O mesmo relatório indica que a

análise interseccional por cor/raça e sexo dos chefes de família denota a existência de profundas disparidades entre as famílias chefiadas por mulheres negras e homens brancos. Enquanto a taxa de participação das famílias mais pobres chefiadas por mulheres negras é 15,6% do total, para as famílias chefiadas por homens brancos essa taxa é 4,8%. São, portanto, mais que o triplo o número de famílias chefiadas por mulheres negras em relação à taxa de homens brancos na mesma condição. Na classe de rendimento de $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{2}$ salário mínimo, as famílias chefiadas por mulheres negras somam quase o dobro das chefiadas por homens brancos neste patamar de renda. Essa tendência muda quando se analisa a classe de rendimento de mais de 2 (dois) salários mínimos: as famílias chefiadas por homens brancos são o triplo das famílias chefiadas por mulheres negras (SPM, 2013, p. 57).

Já em relação aos indicadores estatísticos referentes à análise da pobreza, em 2011, o RASEAM 2013 (SPM, 2013, p. 55) indica que

com base em desigualdades de gênero e cor/raça demonstra níveis de pobreza muito elevados entre a população negra em geral, com piores níveis entre as mulheres negras. As pessoas negras com rendimentos familiares per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo são 38,9%, uma concentração de pessoas muito acima da média nacional. Em números absolutos, há, aproximadamente, 37 milhões de pessoas negras entre os 55 milhões de pobres. Entre as mulheres negras, 39,8% delas estão em situação de pobreza. Os homens negros em situação de pobreza são 38,1% do total de homens negros. Na população branca, 19,9% das pessoas têm rendimento familiar per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo. As mulheres brancas em situação de pobreza são 20,3% do total de mulheres brancas. Os homens brancos em situação de pobreza são 19,5%.

Assim, frente às grandes desigualdades sociais que afligem a população brasileira, formam-se grupos e relações sociais que refletem essa sociedade desigual. Gênero, geração, classe e raça acabam por definir as noções e condições de pertencimento social a pessoas que, de modo geral, têm objetivos e propósitos de vida semelhantes. É nesse grupo de mulheres que ocupam postos de trabalho demarcados pela vulnerabilidade e que possuem baixa renda financeira que se

encontra grande parte do público feminino do PROEJA. Tal grupo aparece nos capítulos 6 e 7 desta pesquisa.

3.3 TRAÇOS RELACIONADOS AO TRABALHO E EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DE BAMBUÍ, CONGONHAS E OURO PRETO

Nesta seção apresentam-se, de forma descritiva, dados e informações sociodemográficos⁴⁸ básicos referentes à educação e ao trabalho nos três municípios que contam com *campus* do IFMG e ofertaram o PROEJA. Tentou-se traçar uma breve apresentação de indicadores sociais locais relacionados à pesquisa executada, uma vez que as instituições formativas, no caso os *campi* do IFMG, inserem-se em contextos socioeconômicos específicos. Ressalte-se que as informações apresentadas são básicas e apenas fornecem elementos para as problematizações realizadas neste trabalho, mantendo coerência com a discussão anterior, que envolve a intersecção entre gênero, classe, raça e geração.

Como o rendimento das mulheres aparece como um importante indicador socioeconômico desta pesquisa, inicia-se pelo seguinte dado: a média do percentual de contribuição do rendimento das mulheres no rendimento familiar mantém certa similaridade entre os três municípios – 36,1% em Bambuí, 34,2% em Congonhas e 39,7% em Ouro Preto.

A proporção de homens de 16 anos ou mais de idade, sem rendimento, em Bambuí é de 10,6%, e a de mulheres é da ordem de 26,3%. Tal proporção em Congonhas é de 14,1% para homens e 36,2% para mulheres e, em Ouro Preto, é de 16,4% para homens e 29,3% para mulheres. Observa-se que o percentual de mulheres sem renda representa mais do que o dobro em relação ao percentual dos homens sem renda nos dois primeiros municípios, e algo em torno de 80% a mais de mulheres sem renda em Ouro Preto.

Já a proporção de homens de 16 anos ou mais de idade com rendimento de até um salário mínimo em Bambuí é de 26,7% e de mulheres, 45,6%. Em Congonhas, a proporção é de 15,8% de homens e 31,9% de mulheres, enquanto em Ouro Preto é de 25,3% de homens e 35,2% de mulheres. Como, na proporção de pessoas sem rendimentos, Congonhas e Bambuí apresentam indicadores similares, pois as mulheres constituem praticamente o dobro dos homens na

⁴⁸ Importante frisar que todos os dados e informações apresentados nesta seção foram obtidos por meio do Censo de 2010, disponível no site <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=310510>. As tabelas nas quais aparecem dados relacionados aos três municípios foram elaboradas pela autora.

referência de recebimento de até um salário mínimo, Ouro Preto apresenta dados que indicam uma diferença menor entre os sexos. De qualquer forma, os indicadores apontam para o fato de que as mulheres representam o público maior de pessoas de baixo rendimento. Essa situação se reverte à medida que os rendimentos aumentam, como demonstra a TAB. 2. O fato é que, nessas cidades, como de resto em todo o país, as mulheres encontram-se em situação financeira inferior aos homens. Como Bruschini e Lombardi (2007, p. 79) lembram: “o nível de ganhos dos brasileiros em geral é reconhecidamente baixo, e as mulheres brasileiras ganham ainda menos do que os homens”.

TABELA 2

Pessoas de 10 anos ou mais de idade com classes de rendimento nominal mensal, por sexo, nos municípios de Bambuí, Congonhas e Ouro Preto, em 2010

Classes de rendimento	Bambuí		Congonhas		Ouro Preto	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Até ¼ de salário mínimo	215	448	246	1.005	340	1.649
De ¼ a ½ salário mínimo	210	472	252	803	535	1.337
De ½ a 1 salário mínimo	2.181	3.519	2.652	4.552	5.970	7.327
De 1 a 2 salários mínimos	3.066	1.615	5.470	3.448	7.481	5.586
De 2 a 3 salários mínimos	1.189	408	3.334	1.117	3.086	1.724
De 3 a 5 salários mínimos	749	315	2.326	765	2.202	1.435
De 5 a 10 salários mínimos	378	209	1.099	563	1.435	797
De 10 a 15 salários mínimos	86	23	171	57	307	217
De 15 a 20 salários mínimos	59	-	85	11	202	83
De 20 a 30 salários mínimos	25	12	32	32	107	32
Mais de 30 salários mínimos	65	17	74	-	113	22

Fonte: IBGE, Censo 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

A razão entre o rendimento médio das mulheres ocupadas em relação ao rendimento dos homens ocupados, em Bambuí, é de 61,8%, em Congonhas, 56,7% e, em Ouro Preto, 75,7%. Constata-se que o indicador de Ouro Preto mantém maior proximidade com o indicador nacional que, de acordo com o Censo de 2010, era de 73,8%.

De forma geral, pela TAB. 3 constata-se que a PEA de 20 a 24 anos apresenta acentuado aumento em relação a idades menores nos três municípios. Na faixa de 40 a 44 anos inicia, sem grandes impactos, o declínio da PEA e o aumento da PNEA, sendo que se observa em Bambuí

que a PEA na faixa de 40 a 44 anos é superior à da faixa de 35 a 39 anos. Somente na faixa de 60 a 69 anos ocorre a inversão, quando a PNEA vai superar a PEA.

TABELA 3

Pessoas com condição de atividades na semana de referência de economicamente ativas ou não, por idade, nos municípios de Bambuí, Congonhas e Ouro Preto, 2010

Idade	Bambuí		Congonhas		Ouro Preto	
	Economi- camente ativas	Não econômica- mente ativas	Economi- camente ativas	Não econômica- mente ativas	Economi- camente ativas	Não econômica- mente ativas
10 a 14 anos	123	1.604	202	3.978	219	5.939
15 a 19 anos	780	992	1.658	2.776	2.022	4.316
20 a 24 anos	1.269	493	3.357	1.063	4.608	1.721
25 a 29 anos	1.364	282	3.626	900	5.180	990
30 a 34 anos	1.303	237	3.164	788	5.047	712
35 a 39 anos	1.412	255	2.789	633	4.383	691
40 a 44 anos	1.522	305	2.747	860	4.067	954
45 a 49 anos	1.396	441	2.239	1.139	3.705	1.074
50 a 54 anos	1.154	379	1.818	1.061	2.570	1.234
55 a 59 anos	876	455	1.185	1.096	1.989	1.486
60 a 69 anos	775	1.131	755	1.933	1.528	2.856
70 anos ou mais	209	1.542	240	1.859	498	3.112

Fonte: IBGE, Censo 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Importante lembrar que, se o relatório Síntese dos Indicadores Sociais 2010⁴⁹ (IBGE, 2010b) expõe indicadores que determinam a diminuição da população de crianças e adolescentes, por um lado, e o aumento da população idosa, por outro (IBGE, 2010b, p. 28), o mesmo relatório na versão 2015 aponta a amplitude da variação da PEA com 50 anos ou mais de idade (IBGE, 2015b, p. 63). Dessa forma, percebe-se, de modo geral, o envelhecimento da população

⁴⁹ Tal relatório foi utilizado como fonte de informações por estabelecer análises coerentes com o Censo de 2010, fornecedor de grande parte dos dados utilizados nesta seção.

brasileira, assim como certa ampliação da participação de pessoas com idades mais avançadas no mundo do trabalho na atualidade.

A TAB. 4 indica um predomínio da população ocupada masculina em relação à população feminina nos três municípios, sendo que, em Congonhas e em Ouro Preto, a população total de cor preta/parda é maior do que a branca para os dois sexos. Razões históricas explicam a alta presença da população negra nesses dois municípios, que possuem tradição mineradora desde o período do escravismo colonial. Já em Bambuí observa-se o predomínio da população branca, também para os dois sexos.

TABELA 4

População ocupada com 16 anos ou mais de idade por sexo e raça, nos municípios de Bambuí, Congonhas e Ouro Preto, em 2010, por pessoas

Raça/cor	Bambuí		Congonhas		Ouro Preto	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Total	6.883	4.725	12.947	8.468	18.463	14.140
Preta/ Parda	2.627	1.823	8.090	5.102	12.385	8.845
Branca	4.197	2.890	4.692	3.255	5.845	4.980

Fonte: IBGE, Censo 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Em relação à escolaridade, Bambuí contava com um total de 665 homens analfabetos, com 15 anos ou mais de idade, e de 634 mulheres na mesma condição. Tal número era de 655 homens e 1.016 mulheres em Congonhas e 872 homens e 1.416 mulheres analfabetas em Ouro Preto. Em Bambuí, percebe-se um equilíbrio entre homens e mulheres quanto à taxa de analfabetismo. No entanto, quando analisadas as cidades de Ouro preto e Congonhas, as mulheres aparecem com uma franca desvantagem nesse quesito.

Em nível nacional, em 2010, os homens apresentavam a taxa de analfabetismo de 9,8% enquanto a mesma taxa para as mulheres era de 9,1% (IBGE, 2014, p. 95). O relatório Síntese dos Indicadores Sociais 2010 indicava que “a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade baixou de 13,3%, em 1999, para 9,7%, em 2009, correspondendo a um contingente de 14,1 milhões de pessoas” (IBGE, 2010b, p. 51). Esse relatório ressalta que 32,9% das pessoas analfabetas têm 60 anos ou mais de idade com predomínio das mulheres sobre os homens; 10,2% são pessoas de cor preta e 58,8%, pardas, e 16,4% das pessoas vivem

com meio salário mínimo de renda familiar *per capita*, como importantes características de tal grupo.

Já em uma análise em que é observada a participação do gênero nos níveis de ensino (TAB. 5), constata-se que em Congonhas os indicadores apresentam equilíbrio entre homens e mulheres, enquanto em Bambuí e Ouro Preto as mulheres predominam sobre os homens nos níveis indicados. Tal tabela indica também que, nessas duas cidades, os homens predominam sobre as mulheres em relação à falta de instrução. De forma geral, a maior escolaridade feminina é apontada por dados estatísticos de diversos relatórios oficiais (IBGE, 2015a; IBGE 2015b; IBGE 2010b; SPM, 2015; SPM, 2013; entre outros) no país.

TABELA 5
População de 25 anos ou mais ocupada, por sexo e nível de ensino, nos municípios de Bambuí, Congonhas e Ouro Preto, em 2010, em %

Nível de ensino	Bambuí		Congonhas		Ouro Preto	
	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher
Fundamental completo e Médio incompleto	14,9%	18%	15,9%	14,7%	17%	14,9%
Médio completo e Superior incompleto	21,4%	29,4%	34,1%	33,3%	29,5%	34,3%
Sem instrução e Fundamental incompleto	56,1%	38,1%	39%	33,5%	42,6%	30,4%

Fonte: IBGE, Censo 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Conforme identificado na TAB. 6, o setor da agricultura tem uma representatividade bem maior do trabalho masculino e feminino em Bambuí do que nos dois outros municípios estudados. Evidencia-se a vocação agrária da região de Bambuí, em oposição a Congonhas e Ouro Preto, que apresentam vocação industrial, com forte influência da mineração e metalurgia. A baixa participação feminina no setor da indústria é visível nos três municípios, como também é visível sua majoritária presença, comparada aos homens, no setor de serviços. O alto índice de mulheres ocupadas nesse setor evidencia, de certa forma, uma maior possibilidade de vivência laboral sujeita a condições vulneráveis. Expectativas opostas possuem os trabalhadores da

indústria, uma vez que tal setor conta com maior amparo e controle na regulamentação trabalhista do que o setor de serviços como também o setor agrícola⁵⁰.

TABELA 6
Ocupação de pessoas com 16 anos ou mais de idade, nos municípios de Bambuí, Congonhas e Ouro Preto por setor e sexo, 2010, em %

Setor	Bambuí		Congonhas		Ouro Preto	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Agricultura	31,1%	14,1%	3,6%	2,6%	7,5%	4,5%
Indústria	28,0%	4,9%	54,8%	11%	44%	9,4%
Serviços	40,8%	81,0%	41,6%	86,4%	48,5%	86,2%

Fonte: IBGE, Censo 2010.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Com relação aos dados referentes à atuação do gênero por setor de atividade no país, durante a década de 1990 e início dos primeiros anos do novo milênio, Bruschini expõe a persistência da diferenciação dos padrões de inserção feminina e masculina nos setores de atividades econômicas, que

pela ordem os setores do mercado de trabalho nos quais as trabalhadoras continuam encontrando maiores oportunidades de trabalho e emprego são a prestação de serviços, a agropecuária, o setor social, o comércio de mercadorias e a indústria. A força de trabalho masculina, por sua vez, manteve presença significativa, também pela ordem, na indústria, nos trabalhos ligados à agropecuária, no comércio de mercadorias e na prestação de serviços (BRUSCHINI, 2007, p. 559).

De modo geral, os indicadores sociais dos três municípios apresentam similaridades entre si como apresentam também algumas distinções em padrões estabelecidos em nível nacional. A natureza agrária de Bambuí já desponta de forma diferenciada das cidades mineradoras Congonhas e Ouro Preto. Entretanto, a distinção não está apenas na vocação do município, mas, sobretudo, nas relações sociais que emergem dessas sociedades específicas. Dessa maneira, transparece em Bambuí a importância da agricultura como setor produtivo, associada ao

⁵⁰ Segundo o RASEAM 2014 (SPM, 2015), em 2012, quase 3,9 milhões de mulheres maiores de 16 anos, o que correspondia a 9,8% das mulheres ocupadas, estavam envolvidas em atividades agrícolas, sendo que 72,6% se dedicavam ao trabalho para consumo próprio ou a atividades desprovidas de remuneração; “apenas 6% eram empregadas com carteira assinada e o mesmo percentual trabalhava informalmente; 15% declararam trabalhar por conta própria; e menos de 1% declarou ser empregadora. Entre as/os trabalhadoras/es não remuneradas/os, 61,5% eram mulheres” (SPM, 2015, p. 16).

predomínio da população branca, enquanto em Congonhas e Ouro Preto, municípios com histórico caráter industrial/minerador, ocorre o predomínio da população preta/parda. Visibilizam-se situações específicas que refletem constantes inconsistências conjunturais favoráveis ao equilíbrio dos dois sexos relacionadas tanto à educação quanto ao trabalho.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA/TECNOLÓGICA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Sem a pretensão de desenvolver um estudo histórico profundo e minucioso, seja sobre a educação profissional, seja sobre a EJA, pretende-se neste capítulo discutir determinadas posturas do Estado frente às duas modalidades⁵¹ de ensino na sociedade brasileira.

4.1 O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA⁵²

Desde seu início, no alvorecer do século XX, a educação profissional institucionalizada pelo Estado apresentou um caráter mais instrumental, dirigida aos filhos das classes populares, ao mesmo tempo em que a educação básica propedêutica era destinada aos filhos da elite. Essa configuração dual⁵³, que sempre perpassou a modalidade, apresentou-se com variadas nuances em contextos diferenciados. Nuances intensas ou opacas, mas sempre presentes ao longo da existência da modalidade no país.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2009c), em seu discurso de posse no dia 15 de novembro de 1906, o presidente da República, Afonso Pena, declarou que “a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (BRASIL, 2009c). Tal declaração demonstrava o olhar direcionado a instituições formativas do ensino profissional básico como necessárias à formação de mão de obra operacional naquele momento em que,

⁵¹ A LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece que a educação no Brasil se divide entre educação básica e educação superior, sendo que a educação básica conta com a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. As modalidades são compreendidas como Educação Profissional e Tecnológica; Educação de Jovens e Adultos; Educação Indígena; Educação Especial e Educação a Distância.

⁵² De acordo com o INEP (2011), no Brasil, a Educação Profissional encontra-se dividida em três níveis: básico, técnico e tecnológico, sendo que os cursos básicos são abertos a qualquer pessoa, independentemente da situação escolar; os técnicos são ofertados de forma simultânea, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio; e os tecnológicos são cursos de nível superior.

⁵³ Indica a fragmentação do ensino e, segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 28), “no caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas”. Assim, o ensino propedêutico ficaria reservado aos filhos da elite, enquanto o ensino profissional caberia aos filhos das classes populares.

com a recente proclamação da República, abriam-se debates sobre o modelo de desenvolvimento econômico a ser adotado no país. Grupos que defendiam a efetivação da indústria encontravam dificuldades diante do consolidado poder da agricultura exportadora. Mas, independentemente da atividade econômica, tornava-se visível a carência de mão de obra qualificada no país, que vivenciou por séculos a associação do trabalho à escravidão, mas que, com a recente abolição, deveria procurar novos caminhos relacionados ao recrutamento, formação e exploração da força de trabalho.

Até então, a educação profissional que prevalecia no país caracterizava-se por um caráter assistencialista e tutelar de associações civis ou órgãos institucionais para com os desamparados pela sorte. Mesmo que no início do século XX visualizava-se uma preocupação político-social com a preparação de trabalhadores para o desempenho profissional, a preocupação assistencialista ainda estava presente na estrutura organizadora da modalidade. Por meio do Decreto 7.566 em 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, foram criadas dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices” destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Esse decreto, em seu artigo 6º, expressa que a admissão dos alunos “obedecia aos seguintes critérios: ter idade de dez anos no mínimo e de 13 anos no máximo e a preferência na matrícula deveria recair sobre os ‘desfavorecidos da fortuna’” (SANTOS, 2007, p. 212). As escolas, que contavam com carente estrutura física e humana, localizavam-se em diferentes unidades federativas e mantinham-se vinculadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. A vinculação das escolas a esse ministério externa, de certa forma, a prioridade da agricultura cafeeira no contexto econômico do momento inicial da República. E assim, o Decreto nº 8.319/1910 apresenta regulamentação referente ao ensino agrícola no Brasil e sua finalidade de instrução técnica profissional relativa ao setor primário (SOBRAL, 2009).

Apesar de efetivos debates envolvendo desenvolvimento e industrialização ocorrerem nos novos espaços políticos, a forma como o republicanismo se instalou não representava significativas mudanças em relação aos padrões socioeconômicos e culturais estabelecidos na colônia e no império. No início do século XX, a maior parte da população residia na zona rural, enquanto as classes médias urbanas mantinham-se tímidas diante das forças ruralistas predominantes. Predomínio esse que, somado a formas arcaicas de produção e ao reduzido urbanismo, provocava certa desconsideração pela educação escolar.

A dinâmica produtora e produzida pela segunda Revolução Industrial não encontrava ecos sonoros no país e, assim, técnica, tecnologia e educação não representavam preocupações centrais para o novo governo. Como expõe Romanelli (2013, p. 46),

enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisavam para, de um lado, ascender na escala social e, de outro, obter um mínimo de condições para consecução de empregos nas poucas fábricas, para a grande massa composta de populações trabalhadoras da zona rural, a escola não oferecia qualquer motivação.

E, assim, a educação profissional foi desde a origem entranhada pela dualidade estrutural em um modelo no qual invocava o direcionamento do ensino profissional aos membros de classes populares, enquanto reserva o ensino propedêutico à elite do país. Como descreve Kuenzer (1997), os percursos escolares já eram definidos, de forma distinta, desde o curso primário.

A partir de 1930 evidencia-se, no país, a mudança do modelo econômico agrário exportador para o esboço de um modelo urbano industrial. A quebra do monopólio das oligarquias rurais, associada ao relativo desenvolvimento do capitalismo industrial, impactava a sociedade e gerava alterações culturais em padrões historicamente estabelecidos. A ascensão de Getúlio Vargas e seu grupo político representava a vitória de um modelo desenvolvimentista para o país, baseado na expansão da indústria. Assim, a tônica desenvolvimento/industrialização/urbanização sobressai na nova conjuntura econômica e política brasileira. Para Romanelli (2013, p. 64), “é então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino”. Mas, como a própria sociedade é marcadamente heterogênea, consonante com o crescimento do capitalismo industrial urbano ao mesmo tempo em que ainda persistia o latifúndio ruralista, a escola não é a mesma para todos.

Diante do novo contexto socioeconômico, político e cultural instaurado, novas lógicas eram elaboradas, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930. Essas novas condições implicavam em um novo mercado assim como uma nova força de trabalho. Assim, o Ministério da Educação e Saúde estruturou a implantação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que assumia a responsabilidade sobre as Escolas de Aprendizes Artífices, até então ligadas ao Ministério da Agricultura.

A chamada Reforma Francisco Campos, nome do primeiro ministro da nova pasta, buscava uma ação mais efetiva em relação à condução de uma política educacional em todo o país. Ação

complexa carregada de dificuldades, sobretudo em função do embate entre forças conservadoras e forças progressistas no cenário político, socioeconômico, cultural e educacional de um país que buscava caminhos para si próprio.

Os debates relacionados à educação apontam a defesa pelos renovadores da laicização do ensino, a expansão do ensino público, como também o direito de acesso à educação pelos dois sexos. Já grupos conservadores, muitos ligados ao catolicismo, divergiam desses pontos. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, divulgado em 1932, refletia as ideias reformadoras propostas e defendidas pelo grupo progressista e criticava o dualismo estrutural vigente no sistema educacional, que mantinha a divisão em dois subsistemas: o ensino primário e profissional para os pobres e o ensino secundário e superior para os ricos (ROMANELLI, 2013). Assim, ao sistematizarem a educação em dois grandes blocos, o de humanidades e ciências, de um lado, e o de caráter técnico, por outro, acabavam por provocar a distinção entre o pensar e o fazer.

A recente Inspetoria do Ensino Profissional foi transformada, em 1934, em Superintendência do Ensino Profissional, sendo que novas escolas foram criadas, assim como novas especializações foram introduzidas nas escolas existentes (BRASIL, 2009c). Com a promulgação da Constituição de 1934, a diretriz educacional nacional ficaria a cargo da União.

A instituição do Estado Novo por Getúlio Vargas, em 1937, implicou no estabelecimento de uma nova ordem política ditatorial e na promulgação de uma nova constituição. Em seu artigo 129, que tratava especificamente do ensino técnico, profissional e industrial, dizia que:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 2009c, p. 4).

Observa-se, assim, que o próprio governo federal legitimava a educação profissional direcionada ao atendimento das demandas educacionais dos mais pobres e desfavorecidos. Legitimação que ocorre em um momento de fortalecimento da nova burguesia industrial, em um contexto mundial marcado pela segunda grande guerra, no qual países emergentes, como o

Brasil, encontravam espaços para o desenvolvimento industrial em substituição à produção dos países europeus, EUA e Japão, envolvidos diretamente no conflito bélico.

Nesse novo contexto nacional, o Estado tenta dar respostas às novas demandas econômicas e laborais por meio da educação profissional. Assim, em 1942 passaram a vigorar as chamadas Leis Orgânicas do Ensino⁵⁴, promulgadas no contexto da Reforma Capanema, nas quais alguns ramos do ensino foram concebidos de forma fragmentada, negando novamente a adoção de uma política única para a educação. A reforma, conduzida pelo ministro Gustavo Capanema, estabelecia, entre vários pontos, que o ensino profissional seria considerado de nível médio, sendo que o ingresso passou a se dar por meio de concurso de admissão. Os cursos passaram a ser divididos em dois níveis: “o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria”. E o segundo “correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades” (BRASIL, 2009c). Nesse mesmo ciclo incluía-se o ensino pedagógico, destinado à formação de pessoal docente e administrativo apto a atuar no ensino industrial.

O Decreto 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, converte as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, “passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário” (BRASIL, 2009c, p. 4). A partir daí, “inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação” (BRASIL, 2009c, p. 4). O percurso dos discentes já estava definido.

No decreto referente ao ensino profissional, o governo registra a necessidade de as indústrias qualificarem seus empregados mediante o estabelecimento de escolas de aprendizagem. Assim, promove o envolvimento do setor industrial no atendimento às suas próprias demandas relacionadas à qualificação. Embora essas leis representem inquestionável importância para a educação profissional, o engessamento do ensino técnico ao ensino secundário produzia limitações acadêmicas aos seus discentes como também só possibilitava o acesso ao ensino

⁵⁴ As Leis Orgânicas foram decretadas sequencialmente e de modo que contemplaram o ensino técnico profissional nas três áreas da economia. O Decreto-Lei 4.073 (30 de janeiro de 1942) sistematizava o ensino industrial, enquanto o Decreto-Lei 6.141 (28 de dezembro de 1943) sistematizava o ensino comercial e, finalmente, o Decreto-Lei 9.613 (20 de agosto de 1946) sistematizava o ensino agrícola.

superior na área profissional correspondente. Dessa forma, as classes médias não se interessavam pelo ensino profissional de nível médio.

Além disso, segundo Safiotti (1976, p. 226), a Lei Orgânica do Ensino Secundário não significou um avanço para o público feminino, pois

sem penetrar na qualidade do ensino que instituiu, pelo simples fato de ter concebido um “ensino secundário feminino”, discriminou as mulheres e desferiu um golpe no processo de aceitação social da coeducação em curso. Sem instituir a obrigatoriedade da educação segregada para os dois sexos, sugere que a educação da mulher se faça em classes especiais, isto é, em classes exclusivamente femininas.

A segregação entre os sexos apontava para a manutenção de estereótipos elaborados nos quais evocavam a natureza feminina que a vinculava com o doméstico.

Nos anos de 1940, por meio de dois decretos, o 4.048/1942 e o 8.621/1946, o governo cria, respectivamente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). A instituição do Senai atendia às reivindicações do setor industrial relacionadas à formação de mão de obra qualificada para o atendimento das demandas contextuais geradas pela expansão da indústria no país. A própria regulamentação da entidade partia do governo e configurava-se, assim, no estreitamento relacional entre o público e o privado, em um campo educacional permeado por concessões e benefícios.

Com a criação do Senai, o governo define, pelo Decreto 4.481, de 16 de julho de 1942, deveres dos industriários e dos aprendizes, sendo que tal regulamentação acaba por estabelecer um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial de ensino.

Evidencia-se a distinção entre os ensinos. Para Ciavatta e Ramos (2011, p. 29-30),

as Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação. Com a industrialização, acentuou-se, porém, a necessidade de se prepararem as pessoas para a produção, predominando a função profissionalizante desse nível de ensino, apesar da permanente tensão com sua função propedêutica.

No novo formato, observa-se que “o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios. Portanto, ratifica-se o caráter dualista da educação e sua função reprodutora da estrutura social” (MOURA, 2007, p. 9).

A vinculação do ensino profissional ao ensino médio figurou, ao longo do tempo, como espaço de desafios constantes, pois o próprio ensino médio tem se constituído como o nível de agudos enfrentamentos geradores de gargalos na educação nacional (MORAES; ALAVARSE, 2011). Para Kuenzer (1997, p. 9-10),

é esta dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambiguidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.

A condição de nível intermediário já impõe dificuldades existenciais ao ensino médio, que, no caso brasileiro, tendem a se agravar em função da já explicitada dualidade histórica que apresenta uma ramificação que dá acesso ao trabalho intelectual ou ao trabalho instrumental.

Ao contrário da Constituição de 1937, a Constituição de 1946 apresenta inspiração liberal-democrática. O artigo 168 define que:

A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

- I- O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
- II- O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
- III- As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e filhos destes;
- IV- As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem para seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores (BRASIL, 1946).

Nesse momento, imediatamente após a Segunda Guerra Mundial, quando os países do Hemisfério Norte conseguem retomar o controle da economia mundial e reafirmar sua hegemonia, o Brasil, como outros países, teve que se ajustar a uma nova ordem burguesa, industrial e capitalista. Foi um momento de intensos debates na sociedade nacional, uma vez que o país buscava realocações para si próprio no cenário internacional, entre distintos modelos

de desenvolvimento. Um entre esses debates foi aquele que se travou no campo da educação. Como resultado, em 1948 ocorre o encaminhamento do primeiro projeto de lei para a construção de uma lei orgânica da educação nacional que só foi finalizado em 1961, com a publicação, pelo presidente João Goulart, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961).

No contexto econômico dos anos 1950, a presença cada vez maior de multinacionais evidencia o grande crescimento da demanda por recursos humanos aptos a ocupar funções variadas no universo industrial do país. Desenvolve-se no Brasil a ideia de uma sociedade de mercado, mesmo que seja na condição de país dependente de um núcleo capitalista composto, principalmente, pelos EUA.

A Lei 1.076, de 31 de março de 1950, e a Lei 1.821, de 12 de março de 1953, eram frutos de debates educacionais que em seu cerne traziam a crítica à dualidade do ensino, que direcionava os discentes do ensino profissional para o trabalho manual, enquanto reservava o ensino secundário para a elite. Assim, a Lei 1.076 permitia que os estudantes, após cursarem o primeiro ciclo do ensino industrial, comercial e agrícola, pudessem ingressar no curso secundário, desde que se submetessem a exames para as disciplinas não cursadas. Já a Lei 1.821 possibilitava aos portadores de diplomas de cursos técnicos nos ramos da indústria, comércio ou agricultura o acesso a qualquer curso superior, desde que aprovados em exame vestibular (até então os egressos de cursos técnicos só tinham direito a ingressar em cursos de ensino superior na mesma área do seu curso técnico).

Em 1959 ocorre a transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias com a designação de Escolas Técnicas Federais e, a partir daí, ganham autonomia didática e de gestão (BRASIL, 2009c).

A primeira LDB, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, expressa a completa articulação entre os ensinos secundário e profissional, sendo que ressalta, assim, o ingresso do estudante formado no ramo secundário ou profissional em qualquer curso do ensino superior. Embora, como expõe Santos (2007, p. 219),

se mantivesse a mesma proposta pela reforma empreendida por Capanema no início dos anos 40, previa um modelo de ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e técnico profissional, permitindo com

isso o acesso irrestrito ao curso superior para quem concluísse quaisquer das duas modalidades.

A Lei 4.024 abriu possibilidade para que o Senai ofertasse a mesma organização estabelecida para o ensino público. Isso implicava na possível oferta, pelo Senai, do ginásial em quatro anos e do técnico industrial em três anos, que correspondia, em equivalência, ao secundário, sendo propiciado o acesso a qualquer curso do ensino superior aos seus discentes.

Mesmo considerando que o avanço impulsionado pela LDB, de 1961, relacionado à articulação entre os ensinos secundário e profissional, tenha resultado, formalmente, no fim da dualidade no ensino, não se pode desconsiderar que a manutenção dos conteúdos curriculares da vertente do ensino direcionada ao superior – os cursos secundários propedêuticos – eram os exigidos nos exames de seleção para a educação superior. Já nos cursos profissionalizantes, os conteúdos eram focados nas demandas estabelecidas pelo mundo do trabalho. Dessa maneira, com uma nuance mais opaca, a dualidade continua perpassando a educação nacional. O secundário ainda se constituía como *locus* de reconhecimento social, como uma espécie de caminho natural para a continuidade dos estudos no nível superior. Culturalmente, o ensino profissional ainda era associado ao trabalho manual e por isso tido como inferior, numa sociedade que ainda se ressentia por ter sido constituída, em quase toda a sua história, sob a marca do escravismo.

Com o golpe civil-militar de 1964, outras imposições se colocam para o país, entre elas a revisão na LDB. Isso resulta na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, elaborada durante o mandato do presidente Emílio Garrastazu Médici, que instaura o currículo do segundo grau (antigo secundário) como obrigatoriamente técnico-profissional.

A vinculação compulsória do ensino profissional ao ensino médio provocava efeitos que, para Santos (2007, p. 219), “foram o de não produzir nem a profissionalização nem o ensino propedêutico, tendo em vista o fracasso da política educacional imposta pela política aplicada pelo regime militar”. Importante ressaltar que tal compulsoriedade vingou apenas na rede pública de ensino, já que grande parte da rede privada mantinha o currículo propedêutico voltado para as humanidades visando ao atendimento às elites (MOURA, 2007). E, mesmo na rede pública, a compulsoriedade enfrentava vários desafios, como a falta de bibliotecas especializadas e laboratórios. Tais carências acabaram por provocar a ampliação da oferta de cursos técnicos em áreas que não demandassem a estrutura física necessária, como cursos de contabilidade e secretariado. Já as escolas técnicas da rede federal contaram com o benefício do aparelhamento físico laboratorial para seus cursos focados na indústria e, assim, tornaram-

se referências para “as outras escolas de ensino secundário que, a partir da promulgação da Lei 5.692, de 1971, deveriam passar obrigatoriamente a fornecer a iniciação ao trabalho e a habilitação profissional em seus currículos” (MACHADO, A.V., 2015, p. 7).

Adotou-se então o tecnicismo como método de ensino na educação profissional de nível médio. Esse modelo valorizava os meios de ensino como componentes estruturantes do processo de ensino-aprendizagem, o que implicava em vasta preocupação com laboratórios e equipamentos, por exemplo. Mas, como é próprio do tecnicismo, prevalece a concepção de obtenção do resultado máximo com dispêndios mínimos, amparada na base pedagógica que se atrela aos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2011, p. 167).

As escolas públicas estaduais e municipais vivenciam um processo de profunda desvalorização, pois os filhos da classe média buscam seus estudos nas escolas particulares almejando uma formação que lhes possibilite acesso ao ensino superior. O posicionamento da classe média, nesse momento, ao lado da elite, fragiliza as classes populares, que ficam sozinhas na luta por uma escola pública de qualidade.

Há que se considerarem os altos índices de desníveis sociais apresentados pela sociedade brasileira nesse momento. A exclusão social já definia o corpo discente que tinha acesso aos sistemas de ensino secundário e superior e os compunha. Dificilmente elementos das classes mais baixas terminavam seus estudos, pois a prioridade da família era dada ao trabalho, a necessidade de rendimentos financeiros se impunha em detrimento dos estudos. Importante ressaltar que a taxa de analfabetismo no país durante a década de 1970 era de 33,70% (INEP, 2003) apesar da implantação do MOBRAF (Movimento Brasileiro de Alfabetização) pelo governo federal em 1967.

Por outro lado, os profissionais oriundos das Escolas Técnicas Federais tinham grande absorção no mercado de trabalho, pois se reconhecia nacionalmente o alto nível de ensino ofertado por tais instituições. As indústrias buscavam esses técnicos formados no contexto dos anos de 1960 e 1970, oferecendo uma brecha de possibilidade de ascensão social da classe trabalhadora, ainda que em um nível intermediário.

Em 1978, a Lei nº 6.545 transforma as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs –, o que lhes possibilita a oferta de cursos superiores de tecnologia.

Ciavatta (2007, p. 15) concebe três hipóteses sobre o significado da transformação dos Cefets em instituições de ensino superior, sendo que a primeira considera que “a transformação dos CEFETs em ensino superior é uma exigência posta por sua aproximação com o mundo da produção, da ciência e da tecnologia e a necessidade de formar para o trabalho complexo”; enquanto a segunda hipótese seria “a necessidade de formar professores para as disciplinas técnicas, considerando-se o número insuficiente formado pelas universidades nas suas licenciaturas plenas para suprir as necessidades do ensino médio técnico”, e, como terceira hipótese, sugere a autora que o CEFET “estaria expressando uma espécie de *up grade* ou de ‘diferenciação para cima’, um dado reiterado na cultura brasileira, na forma de rejeição às atividades técnicas tradicionais, consideradas subalternas. Esta tem sua origem no mundo ocidental e no Brasil”.

O fato é que tal transformação representou uma ascensão de status para as escolas técnicas vistas pela sociedade como meras instituições de promoção operacional para trabalhadores. A possibilidade da oferta de cursos superiores, mesmo que tecnólogos, quebrava um estereótipo. E, para o Estado, uma educação voltada para a tecnologia representava um avanço e até mesmo um ajuste necessário para a inserção nessa fase contextual do capitalismo.

Entretanto, a lógica da produção capitalista, norteadora da formação e qualificação profissional, constitui um desafio para a formatação do próprio ensino profissional no território da educação. Ciavatta (2007, p. 18) chama a atenção sobre a contradição existente entre a lógica da produção capitalista e a lógica da educação, pois “a primeira tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que deve se realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana”. Já a educação, tem

a finalidade de formar o ser humano, deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito à sua individualidade, a participação construtiva e a cidadania (CIAVATTA, 2007, p. 18).

Assim, tal contradição provoca o grande desafio existencial da educação técnica e tecnológica, tanto nos CEFETs quanto nas escolas técnicas responsáveis pelo ensino médio técnico-profissional.

O fim da ditadura militar nos anos de 1980 e a reestruturação democrática criaram, novamente, espaços para debates em todos os níveis da sociedade brasileira. A educação foi um dos espaços que se mostrou pulsante, diante de uma extensa pauta a ser discutida, sendo que o ensino médio e a educação profissional compreendiam pontos importantes dessa agenda. Do ponto de vista conceitual, o referencial marxiano, que aponta o caráter formativo do trabalho para a essência da organização humana e social, como também propõe a Escola Politécnica conectora da formação geral e específica, somado ao pensamento gramsciano referente à Escola Unitária⁵⁵ compuseram importante arcabouço teórico para os debates sobre trabalho e educação.

De uma forma geral, a educação aparecia como um grande dilema para a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, pois se visibilizava, numa ponta, a educação da “massa pobre da população” e, na outra ponta, a educação dos privilegiados, que praticamente adquirem e mantêm, historicamente, o monopólio da cultura (FERNANDES, 1989, p. 132).

A promulgação da Constituição de 1988 desassombrou a sociedade nacional ansiosa por democracia e apresentava visíveis avanços no campo da educação. Entretanto, várias questões controversas não foram desfeitas e mantinham-se preservadas na sociedade. Segundo Fernandes (1989, p. 42),

a Constituição de 1988, ao avançar, também engendrou várias camisas de força. Desvendou um bom sistema de referência, mas manteve a privatização do público e não alicerçou as bases de um sistema público de ensino, de pesquisa científica e tecnológica, de renovação da cultura cívica e de pluralização ideológica, que permitisse falar em “extensão” e em tarefas práticas na crítica social à altura do porte das instituições educacionais nos países com desenvolvimento desigual da periferia.

Desse modo, mantinha-se estruturado um modelo de educação compatível com o modelo de país capitalista periférico. Por sua vez, o projeto da nova LDB foi encaminhado ao Congresso

⁵⁵ A Escola Unitária, apresentada por Gramsci, romperia com o dualismo que criava distinções no ensino escolar entre as classes sociais (NOSELLA; AZEVEDO, 2009). Seria a instituição “de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo” (GRAMSCI, 1975 *apud* NOSELLA; AZEVEDO, 2009, p. 27). Segundo Manacorda (2007, p. 136), “Gramsci repropõe a conexão marxiana (e leniniana) de ensino-trabalho”, sendo que Gramsci tem no trabalho “um elemento constitutivo do ensino, semelhante ao que é o aspecto prático no ensino tecnológico em Marx; o trabalho não é um termo antagônico e complementar do processo educativo, ao lado do ensino em suas variadas formas, mas se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método”.

Nacional em 1988. Portanto, ainda havia espaço para avanços na educação de uma forma geral, assim como para a educação profissional.

Enquanto a LDB não saía, por força da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas, gradativamente, em CEFETs, sendo que para cada instituição haveria um decreto próprio, a partir da avaliação de condições estruturais – físicas e humanas.

E a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova LDB, finalmente foi promulgada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Nessa lei, o ensino médio é tratado como etapa final da educação básica, com a duração mínima estabelecida em três anos e apresenta a educação profissional em um capítulo separado da educação básica.

Moura (2007, p. 16) entende que, com o tratamento dado pela Lei 9.394, “a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto”.

Em seu conteúdo, a LDB insiste na educação como preparação para a vida. Para Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), “sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo”.

A política neoliberal, vigente no governo Fernando Henrique Cardoso, alcança todos os níveis da sociedade brasileira, impondo um modelo que associa a modernização à dependência econômica. De acordo com os princípios do neoliberalismo, a economia deve basear-se na ausência do Estado em todas as áreas e, assim, eliminar gastos públicos. Para Frigotto (2011, p. 240), o fundamento das reformas neoliberais, empreendidas por Fernando Henrique Cardoso, “é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não é mais direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil”.

Nesse momento, expressões e palavras como globalização, flexibilização do mercado, terceirização e produtividade ganham espaço nos discursos políticos e econômicos. Na educação, como reflexo, notabilizam-se expressões como qualidade total e educação por competências. Mas, como a educação profissional é tratada de forma generalista e ambígua pela

Lei 9.394, aprova-se o Decreto 2.208/1997, específico à modalidade e que incorpora as aspirações do governo federal: consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional. Para Berger Filho (1999, p. 92), secretário da Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, à época do Decreto 2.208, embora a LDB “não o explicita, a educação profissional é tratada como um subsistema de ensino”. Assim, de acordo com o secretário, esse decreto apresenta a educação profissional como

um ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho; que tem a função de qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral, independente do nível de escolaridade que possuam no momento do seu acesso; que ela habilita para o exercício de profissões quer de nível médio, quer de nível superior; e, por último, que ela atualiza e aprofunda conhecimentos na área das tecnologias voltadas para o mundo do trabalho (BERGER FILHO, 1999, p. 93).

Com o Decreto 2.208, ocorreu na educação profissional a separação entre o ensino técnico e o ensino médio, que passa a ter um sentido exclusivamente propedêutico. Os cursos técnicos, por sua vez, com o fim da modalidade integrada, passam a ser ofertados de forma concomitante ou subsequente⁵⁶. Evidencia-se, nesse momento, por meio de um instrumento legal, uma política educacional que reforça claramente a dualidade estrutural pertinente à educação profissional de nível médio. Como expõem Caires e Oliveira (2016, p. 142), “as formas concomitante e subsequente, muitas vezes desenvolvidas em módulos fragmentados, acabaram por manter uma relação mais próxima com uma capacitação focada, apenas, no mercado de trabalho, afastando-se de uma educação mais humanista e reflexiva”.

O momento vivenciado pelas escolas da rede federal de educação profissional foi marcado por grandes dificuldades do ponto de vista financeiro. Juntamente com o Decreto nº 2.208/97, o governo federal passou a negociar empréstimos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – com o objetivo de custear a reforma da educação profissional como parte integrante do projeto de privatização adotado pelo Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal adotada (MOURA, 2007). Tal financiamento foi efetivado por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP –, que estabelecia a liberação de recursos para as instituições federais mediante a apresentação de projetos. Com essa dinâmica

⁵⁶ A forma concomitante previa sua apresentação sob duas condições: a interna, na qual o estudante podia realizar o curso técnico ao mesmo tempo que o ensino médio na mesma instituição com matrículas distintas, e a externa, na qual podia realizar o ensino médio em uma instituição e o curso técnico em outra. Já a forma subsequente destinava-se aos estudantes que já tivessem concluído o ensino médio em qualquer instituição.

acionada, o orçamento das IFETs foi reduzido e evidenciava a desobrigação do governo federal no fornecimento de recursos financeiros para manutenção de tais instituições.

O atrelamento do MEC ao BID associado à promulgação do Decreto 2.208 evidenciava também que o norte da política educacional do governo federal, em relação ao ensino técnico, constituiu-se predominantemente pela ideia de submissão da educação profissional e técnica de nível médio ao mercado. Para Castro, Barbosa e Barbosa (2011, p. 145), as posições contidas nas políticas da educação profissional, nesse contexto, “são decorrentes das configurações sociais próprias da reestruturação produtiva e produção flexível”. Natural, pois, nesse momento, tal conjunto de ações mostra afinamento com a política neoliberal adotada pelo Estado brasileiro.

Na verdade, como expõe Saviani (2011, p. 167-168), a concepção tecnicista da obtenção do resultado máximo com dispêndios mínimos, no contexto dos anos de 1990, defende a valorização dos mecanismos de mercado, aliança com setor privado, bem como a diminuição do tamanho do Estado e suas iniciativas. A orientação de diminuir custos e encargos públicos e, sobretudo, transferi-los ou dividi-los com o setor privado é coerente com a essência do neoliberalismo. Para Saviani (2011, p. 168), nesse momento, “redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo como recomenda o toyotismo”. Seria a configuração de um neotecnicismo que valoriza ao máximo os resultados para, dessa forma, garantir a eficiência e a produtividade. A noção de “qualidade total” das empresas aplicava-se, também, às escolas (SAVIANI, 2011). Como dito, a educação espelhava todo um conjunto de nomenclaturas e de práticas empresariais voltadas apenas para o mercado apregoado pela política econômica neoliberal.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) direciona projetos e programas para a educação, buscando, assim, congruência com suas propostas sociais. Entre outros níveis de ensino, a educação profissional vivenciou notável crescimento, não só no orçamento e nos quadros funcionais das escolas já existentes, mas, sobretudo, na abertura de novas escolas, com uma distribuição bastante capilarizada em todo o país. A publicação do Decreto 5.154/2004 assinala a revogação do 2.208/1997, permitindo novamente a oferta do ensino integrado. A integração da educação profissional ao ensino médio possibilita a formação do profissional e do cidadão, um indivíduo com a vivência da educação integral que não se resume aos aspectos técnicos e tecnológicos, mas também aos aspectos humanísticos, sociais, éticos, políticos, que

conformam a integridade daquele que sabe ser, sabe fazer, sabe conhecer, sabe conviver, sabe fruir a beleza, entre outros possíveis saberes.

Em 2005, por meio da Lei 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Tal expansão representava acelerada e imediata ampliação da rede federal o que, por sua vez, implicava na necessidade de investimentos financeiros e humanos para o atendimento a tal demanda. O ensino técnico de nível médio assim como diversos programas para rápida qualificação passam a ser adotados tanto por instituições formativas públicas como por privadas. Frigotto (2011, p. 246) salienta que

no âmbito da educação profissional, técnica e tecnológica, centro de grandes disputas na Constituinte, na LDB e no PNE em prol de uma concepção não adestradora e tecnicista e de sua vinculação jurídica e financiamento públicos, esta foi-se constituindo na grande prioridade da década, sem alterar, todavia, seu caráter predominantemente privado. Certamente, a opção pela parceria do público com o privado não favorece a reversão da dualidade educacional.

Os novos institutos “são instituições de educação superior, mas também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e *multicampi*; terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de sua existência” (PACHECO; CALDAS; DOMINGOS SOBRINHO, 2012, p. 23). De acordo com documentação oficial, estabelece-se que:

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (BRASIL, 2008, p. 27).

A adoção de programas focais ganha relevância social mas, ao mesmo tempo, demonstra preocupação com o atendimento a um mercado cada vez mais destituído de preocupações sociais. Mantém-se a face do dualismo estrutural relacionado aos níveis de ensino como mantém-se o modelo econômico desenvolvimentista de capitalismo dependente. Para Frigotto (2011, p. 245), o Estado brasileiro na primeira década do século XXI,

em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências.

Há que se considerar a priorização concedida pelo governo federal à expansão da Rede Federal de Educação Profissional, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como também a ênfase em programas que refletem as políticas públicas educacionais e sociais. A criação de programas voltados para a educação de jovens e adultos, como o PROEJA, Rede Certific, PROEJA FIC, Educação Técnica a Distância (Programa E-Tec Brasil), Mulheres Mil e o PRONATEC⁵⁷, demonstra a preocupação governamental com a formação profissionalizante de nível básico e técnico em um contexto de práticas inclusivas de largo alcance. Mas, em relação aos cursos de rápida duração, também denotam uma preocupação com a adoção de formas mais rápidas de formação profissional; com a busca frenética por resultados quantitativos; com a capilarização de núcleos formadores em várias regiões, na medida em que a indústria também se capilariza; com os programas de formação fundados unicamente no desenvolvimento de habilidades operativas, entre outras práticas que colocam em cena a velha dualidade que sempre pautou a educação para o trabalho no Brasil. Se, atualmente, nos cursos integrados do nível técnico da educação profissional, tal dualidade

⁵⁷ A Rede Certific foi criada pela Portaria Interministerial (MEC e MTE) n° 1.082, de 20 de novembro de 2009, e constitui um programa de certificação de saberes adquiridos realizado pelos institutos federais.

O PROEJA FIC, elaborado pelo Ofício Circular n° 40 GAB/SETEC/MEC, apresenta como objetivo apoiar, por intermédio dos institutos federais, a implantação de cursos de formação inicial e continuada integrados com o ensino fundamental na modalidade da educação de jovens e adultos nos municípios brasileiros e nos estabelecimentos penais.

O sistema Rede e-Tec Brasil, lançado em 2007, visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância, sendo que os cursos devem ser ofertados por instituições públicas.

De acordo com a Portaria do MEC n° 1.015, de 21 de julho de 2011, “o Programa Mulheres Mil tem como objetivo oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero. Mulheres em situação de vulnerabilidade social têm acesso à educação profissional, ao emprego e renda. Os projetos locais são ordenados de acordo com as necessidades da comunidade e segundo a vocação econômica regional”. A mesma portaria ressalta que “o programa Mulheres Mil faz parte das ações do programa Brasil Sem Miséria, articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema, estabelecida pelo governo federal” (<http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>).

Já o PRONATEC foi institucionalizado pela Lei 12.513/2011, “com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público”, tendo como “busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda” (<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>).

não se faz presente, há que se considerar sua existência nos programas educacionais e sociais implantados pelo governo federal.

Tais políticas e programas evidenciaram um caráter compensatório de resgate social ao mesmo tempo que apregoavam a importância da inserção dos sujeitos no mundo do trabalho. A tônica do resgate social somado à qualificação impregnou os textos descritivos do governo federal como justificativas para implantação dos ditos programas. Evidencia-se uma prática materializada do dualismo estrutural, afinal, como já dito, esses programas destinavam-se a grupos sociais que apresentavam grandes lacunas escolares e econômicas. Nesse contexto atual, tal prática não está na lei, como já esteve, mas materializa-se na realidade.

Mas, frente às gritantes desigualdades econômicas e sociais que caracterizam historicamente a sociedade brasileira, questões relacionadas ao fato de ser mulher, negro ou idoso tendem a ser vistas como secundárias. Daí a adoção de tais programas adquire aura de vitalidade. Assim, o pensar e o estabelecer programas de equalização de direitos convertem-se em passo necessário ao Estado. Mesmo com a efervescência de questões ligadas às novas identidades multiculturais, o problema da redistribuição dos recursos econômicos adquire contornos basilares nessa sociedade marcada pelas desigualdades. Olhando com o foco na categoria social do gênero, Fraser (2002, p. 74), chama a atenção para o fato de que “uma política feminista atual precisa ser bidimensional, articulando a política de reconhecimento com a política de redistribuição. Somente uma política assim pode evitar o truncamento da agenda feminista e o conluio com o neoliberalismo”. O olhar ampliado às outras categorias sociais e suas intersecções alcança a similaridade quanto à necessária articulação do reconhecimento com a política de redistribuição de recursos econômicos.

O lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 2007, gerou a criação de vários *campi* para o conjunto dos institutos já implantados. Na nova proposta do modelo educacional, amplia-se a oferta de cursos e modalidades, o que, de certa forma, possibilita o atendimento aos discentes pertencentes às distintas categorias sociais. Categorias como gênero, classe, raça e geração permeiam as relações cotidianas dos alunos e das alunas no universo acadêmico do ensino profissional e tecnológico sendo visíveis nos pátios dos *campi*. Atualmente, o alunado é composto, majoritariamente, por adolescentes que cursam o médio integrado e subsequente, como também por jovens no ensino superior e jovens e adultos no PROEJA. Não há como desconsiderar a figuração das diversidades, frutos da inclusão social, presentes no cenário dos Institutos Federais.

4.1.1 Considerações sobre a educação profissional de nível médio e seu público

Devemos considerar que, no início do século XX, a preocupação do Estado em relação à educação profissional não era apenas com o atendimento assistencialista aos órfãos e abandonados, mas também com a formação de operários para a mão de obra nos diversos segmentos da economia. Daí a modalidade não se efetiva como um espaço educacional igualitário, direcionado a todas as classes sociais (MOURA, 2007). Tal espaço direcionava-se aos filhos das classes populares destinados ao desempenho de funções ligadas ao trabalho operacional e demandadas pela incipiente indústria, pelo comércio, ampliado diante da nova face da urbanização ou pela tradicional agricultura.

Tendo em vista o direcionamento dos cursos técnicos ofertados pelo governo federal a tal grupo social, observa-se que não havia uma preocupação ampliada quando se tratava do atendimento às novas demandas sociais das mulheres. Mesmo que a primeira onda do movimento feminista estivesse eclodindo, o lugar e o papel da mulher na educação profissional permaneciam negligenciados. O novo contexto capitalista exigia a atuação efetiva do Estado no que concerne à formação para o trabalho, no entanto a participação da mulher no processo produtivo deveria estar praticamente focada na imagem cultural tradicional, que associava o trabalho feminino à sua vocação maternal e doméstica. Assim, o desempenho de atividades femininas, mesmo no espaço público, deveria se manter condicionado à “vocação natural” atribuída ao gênero. Importante lembrar que o discurso positivista⁵⁸ de Auguste Comte usufruía de amplo espaço na sociedade brasileira do início do século XX e divulgava a associação mulher/lar como importante fundamento da sociedade.

Seguindo tal perspectiva, observa-se a oferta de cursos profissionalizantes direcionados ao público feminino, promovida por escolas de Estado, como São Paulo e Rio Grande do Sul, como também, pela iniciativa privada, por Minas Gerais.

⁵⁸ De acordo com Ismério (1995), o Positivismo reforçava a moral conservadora, criticava a inserção feminina no campo profissional e educacional ao mesmo tempo em que enaltecia o modelo de “rainha do lar” e “anjo tutelar” a ser desempenhado pela mulher.

Por meio do Decreto nº 2.118, de 28 de setembro de 1911⁵⁹, o governo de São Paulo cria, no bairro do Brás, a Escola Profissional Feminina⁶⁰. De acordo com Novelli (2004, p. 7),

a Escola inicia suas atividades com cursos destinados a meninas de 12 anos que já possuísem diploma do Grupo Escolar ou conhecimentos equivalentes. O currículo era composto de aulas de Português, Aritmética, Geografia e Desenho Geométrico, entre outras disciplinas, além das atividades práticas exercidas nas oficinas, como, por exemplo, as mais procuradas (nesta ordem): Confecção; Rendas e Bordados; Flores e Chapéus.

Os cursos organizavam-se em aulas teóricas e práticas tendo a duração de três anos. Oliveira (1994, p. 60) expõe que a “preparação em ofícios inerentes às atividades domésticas, como arte culinária e administração do lar, ainda que oferecida pela Escola, era pouco procurada”. Provavelmente, a concepção social e cultural de que tais conhecimentos eram apreendidos na família e na própria comunidade demonstrava a falta de interesse pela formação escolar nesses ofícios.

Frente às alterações socioeconômicas e culturais vivenciadas pela sociedade brasileira nesse momento, sobretudo no Estado de São Paulo, onde a incipiente industrialização e a urbanização ganhavam força, a aprendizagem profissional ganha importância aos olhos da própria sociedade. A normatização dos espaços públicos e privados passa a ser fundamento para a construção de uma ordem legal na qual homens e mulheres têm papéis definidos. Para as mulheres era ofertado o aprendizado profissional, mas preferencialmente voltado para a edificação de uma família e de um lar moldados na ordem, limpeza e cuidados domésticos.

Em momentos nos quais ocorreram alterações nos currículos da Escola Profissional Feminina, ficam evidentes as preocupações com a perspectiva citada. Por exemplo, o Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921, acordado com a Reforma Sampaio Dória, determinava a introdução dos programas de Economia Doméstica e Puericultura na referida escola. Para Oliveira (1994, p. 61), a inclusão desses programas “foi acompanhada de um veemente discurso que enfatizava ser tarefa das instituições educacionais encarregadas da qualificação da mão de obra feminina,

⁵⁹ Esse mesmo decreto cria, também, no mesmo bairro, a Escola Profissional Masculina voltada para a indústria.

⁶⁰ Desde a sua criação, em 1911, a escola teve vários nomes: Escola Profissional Feminina, em 1911; Escola Normal Feminina de Artes e Ofícios, em 1931; Instituto Profissional Feminino, em 1933; Escola Industrial Carlos de Campos, em 1945; Escola Técnica Carlos de Campos, em 1952; Colégio de Economia Doméstica e Artes Aplicadas Estadual Carlos de Campos, em 1962; Centro Estadual Interescolar Carlos de Campos, em 1979; Escola Técnica de Segundo Grau Carlos de Campos, 1982; e, em 1994, Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, quando foi incorporada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) (NOVELLI, 2004).

nas sociedades modernas, também propiciar o ‘devido’ preparo da mulher para o lar”. Reforçava-se a ideia de que o ensino profissional feminino não deveria ser voltado exclusivamente para o mundo público. Pelo contrário.

Em outro momento, o Decreto nº 4.929, de 11 de março de 1931, na Reforma Lourenço Filho, criou os cursos Normal e Vocacional e também reorganizou o programa de Economia Doméstica e Puericultura. E, em 1935, os cursos ofertados pela Escola Profissional Feminina eram o Vocacional, o Secundário de Habilitação Profissional, o de Aperfeiçoamento e o de Educação Doméstica Especializada, sendo que, em 1939, são implantados os cursos de Auxiliares em Alimentação e o de Dietética para Donas de Casa (NOVELLI, 2004).

Já em Porto Alegre, o Decreto Estadual nº 649, de 29 de dezembro de 1942, possibilitou a criação da Escola Técnica Estadual Ernesto Dornelles (ETSED), que foi fundada em 1946 “com o objetivo de ser uma das primeiras Escolas Técnicas Femininas do país”⁶¹. Era constituída de dois ciclos, sendo que

o primeiro ciclo correspondia a um Ginásio Industrial, de quatro anos, exigindo para ingresso o primário completo, a idade mínima de 12 e máxima de 17 anos. Ai funcionavam dois cursos: o de “Corte e Costura” e o de “Chapéus, Flores e Ornatos”. O segundo ciclo, Técnico, constituía-se de três anos, dividindo-se também em dois cursos: “Artes Aplicadas” e “Decoração” (LOURO; MEYER, 1996, p. 130).

Os cursos ofertados pela Escola Técnica Feminina de Porto Alegre, pela Escola Profissional Feminina de São Paulo e pela Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte apresentam-se consonantes com a natureza própria do espaço doméstico. Profissionalizar as práticas vinculadas ao ambiente doméstico implicava na oferta de disciplinas que ensinassem, no ambiente escolar e acadêmico, atividades como limpar, passar roupa, preparar refeições, ordenar o ambiente de forma higiênica e salutar, ações que as mulheres já desempenhavam na vida cotidiana e prática no seio da família. Mas o discurso do profissionalizar e qualificar, tão caro às instituições normatizadoras do século XX, alcançava também o espaço doméstico.

Para Louro e Meyer (1996, p. 132), foi construída uma proposta de escola técnica destinada “em princípio para moças das classes trabalhadoras – o que justifica seu caráter profissionalizante (formando artífices e técnicas) – no entanto pensada a partir do imaginário dos grupos dominantes. Ali espera-se conciliar a artesã habilidosa e a dona de casa econômica e prezada”. Mesmo porque,

⁶¹ <http://www.escolaernestodornelles.com.br/historico.htm>.

apesar de as mulheres adentrarem o mercado de trabalho e o mundo público, o casamento e a constituição da família permanecem como referências estruturais da sociedade e ideal máximo da mulher. Sendo assim, era necessário garantir, em primeira instância, que elas fossem excelentes esposas, mães e donas de casa.

Os saberes domésticos serão transformados em saberes escolares por meio do processo de escolarização do doméstico que, segundo Louro e Meyer (1996, p. 150),

vai além da complexificação e racionalização do “fazer”. Envolve o reconhecimento da escola como instância legítima da formação integral da mulher, na acepção mais ampla do termo. Daí que a educação feminina deve compreender a formação da esposa e da mãe das futuras gerações.

Já em Minas Gerais, a Escola Profissional Feminina foi criada em Belo Horizonte, em 1913, por iniciativa do professor Benjamim Flores⁶². Assim, diferentemente do órgão similar de São Paulo, a Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte não tinha vinculação com o governo de Minas Gerais⁶³.

Fato é que o jornal oficial Minas Gerais, de 11 de fevereiro de 1920, fonte mais antiga sobre a escola e suas disciplinas, estampa em suas páginas:

Diariamente, do meio dia às duas da tarde, à rua Bernardo Guimarães n. 1577, próximo à Chefia de Polícia, acha-se aberta a matrícula nos vários cursos da Escola, a qual confere a suas alumnas o diploma de: Normalista profissional, desenhista, guarda-livros, chimico-analista, dactylographo, tachygrapho, telegraphista, e bem assim certificados de mestra em – costuras, flores, chapéus, pastelaria etc. [...] (MINAS GERAIS,⁶⁴ 1920 *apud* CHAMON; GOMES, 2010, p. 5)

Mas, tanto na instituição pública de ensino como na instituição privada, observava-se visivelmente a formatação dos nichos ditos femininos que poderiam dar acesso às mulheres ao mundo do trabalho. Entre tais nichos, o ensino normal evidenciava-se como *locus* referencial. Para se ter uma ideia,

⁶² Como a Escola Profissional Feminina em Belo Horizonte não foi fundada e adotada pelo poder público, sua citação nesta seção é feita de forma breve, uma vez que não é compatível com os objetivos estabelecidos neste capítulo, que associa o Estado com a educação profissional e com a EJA.

⁶³ Apesar de que nos anos de 1930, como Chamon e Gomes (2010, p. 11) chamam atenção, “é interessante perceber nos jornais desta época, principalmente no Minas Gerais, por ser o jornal oficial do governo, a tentativa de associar a escola com o governo do Estado Novo. Resta a dúvida se tal associação era ou não voluntária por parte da Escola Profissional Feminina e seu diretor, o dr. Benjamim Flores”.

⁶⁴ MINAS GERAIS. Belo Horizonte, 11 fev. 1920, p. 7.

em 1964, as mulheres representavam 95,24% dos alunos das escolas normais de todo o país e, em 1965, 94,56%. O corpo docente das escolas primárias chegaria mesmo a ser quase totalmente feminino, como era o caso do Rio de Janeiro em 1935, em que as mulheres representavam 99,0% dos professores do ensino elementar (SAFIOTTI, 1976, p. 221).

Independentemente da natureza pública ou privada dessa Escola, os cursos ofertados reforçavam, de forma mais incisiva, a imagem da mulher ao doméstico. Mesmo que contextualmente tal situação já denunciava uma contradição, uma vez que, ao buscar uma escola profissional, a mulher demonstrava desejo de rompimento com o modelo estabelecido pela sociedade até então. Ainda que os cursos representassem caminhos já conhecidos, o acesso à escola em si representava um passo adiante. Já significava um novo rumo. Pode-se observar, na oferta de cursos de datilografia, telegrafista, analista químico, guarda-livros e desenhista em uma escola feminina, um direcionamento, ainda que restrito, ao mercado de trabalho em funções, principalmente, de secretaria.

Se os cursos técnicos no início do século XX eram destinados às classes populares e atingia, principalmente, o público masculino, observa-se uma situação diferenciada no início do século XXI em relação à constituição do gênero. De acordo com o MEC (BRASIL, 2006), no ano de 2004 foi registrado um total de 676.093 matrículas na educação profissional no país, sendo que 335.532 eram masculinas e 340.561 eram femininas. Do total, 82.293 pertenciam à rede federal e as demais dividiam-se pelas redes estaduais, municipais e privada. É preciso considerar que os dados apontam que as áreas em que as mulheres têm indicadores muito superiores aos dos homens referem-se às áreas do Desenvolvimento Social e Lazer, assim como a área da Saúde, mas hoje a participação feminina é efetiva e equilibrada na imensa maioria dos cursos.

Prevalendo a tendência do indicador quantitativo referente ao crescimento do número de matrículas femininas, observa-se que, segundo a Versão Preliminar do Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015, no ano de 2012 foram registradas 1.063.655 matrículas na educação profissional, sendo que 568.590 eram femininas e 495.065 eram masculinas (BRASIL, 2014). Lançando luz sobre dados referentes ao crescimento da rede federal, o MEC (BRASIL, 2015) divulga que no ano de 2014 foram registradas 1.784.403 no total de matrículas na educação profissional, das quais 249.604 são pertencentes à rede federal. As demais referem-se a cursos vinculados aos Estados da Federação, ao município ou à iniciativa privada. Do total de matrículas pertencentes à rede federal, o IFMG contou, segundo seu Relatório de Gestão 2014, com um total de 13.112 matrículas (IFMG, 2015b).

Já quanto à situação socioeconômica, em relação ao total dessas matrículas, em 2014, o mesmo Relatório de Gestão do IFMG aponta que 67,9% dos discentes matriculados têm renda *per capita* familiar (RPF) de até um salário mínimo, sendo que 82,3% têm RPF de até 1,5 salário mínimo (IFMG, 2015b, p. 162). Tal indicador aponta o predomínio de estudantes tidos como público-alvo de políticas beneficiárias e bolsas assistenciais, pois o próprio Relatório de Gestão 2014 esclarece que, como indicador socioeconômico,

a RPF de até 1,5 salários mínimos é utilizada como referência, por exemplo, na reserva de vagas destinadas a alunos egressos da escola pública, na concessão de auxílios no PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil – e também como critério para concessão de bolsas no PROUNI – Programa Universidade para Todos (IFMG, 2015b, p. 180).

Assim, o público da educação profissional continua sendo caracterizado pela vulnerabilidade social e que enxerga na educação o território de possibilidades para ascensão.

4.2 O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONSIDERAÇÕES

Apesar dos graves problemas sociais e educacionais vivenciados por grande parte da sociedade brasileira desde o período da colônia, a história da educação de jovens e adultos é relativamente recente no país. Se a educação, de forma geral, é terreno impregnado por complexidades, a EJA não seria diferente. De acordo com Arroyo (2001, p. 10), a EJA tem uma história carregada de mais tensão do que a história da educação básica. Durante o século XX foram empreendidas pelo Estado brasileiro algumas ações nessa direção, sendo que alguns programas instalados pelo próprio governo respondiam de certa forma a orientações ditadas por agências internacionais ligadas à ONU, que propagavam o combate ao analfabetismo desde o final da Segunda Guerra Mundial. O quadro brasileiro era grave, já que o Censo de 1940 apontava o alto índice de analfabetismo: 55% da população acima de 18 anos (FÁVERO, 2009, p. 9).

Em 1947 ocorreu o lançamento da 1ª Campanha de Educação de Adultos pelo governo que propunha: “alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário” (PORCARO, 2007, p. 1). Nas propostas da campanha, se observados os prazos estabelecidos, sobressaía o caráter de urgência da tentativa de minimização do problema.

No final da década de 1950 e início dos anos de 1960 ganhou destaque um novo paradigma pedagógico proposto por Paulo Freire que problematizava a relação entre a educação e a contextualização social. Apesar do reconhecimento nacional das propostas de Freire em relação à educação de adultos, o exílio imposto ao educador pelo regime militar obscureceu seu programa naquele momento. No final dos anos 1960, após a repressão de movimentos sociais ligados à educação popular, o governo militar lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Para Ferraro (2009, p. 98), o governo “entendeu que precisava provar que a alfabetização era e devia ser tratada como uma questão apenas *técnica*, de método”. O MOBRAL objetivava a alfabetização funcional de pessoas de 15 a 30 anos, sendo perceptível seu caráter assistencialista.

Na década de 1970, acordos estabelecidos entre o MEC e a agência americana USAID (*United States Agency for International Development*) modelaram a educação brasileira, em geral, assim como a educação de adultos, por meio de cursos realizados nos Centros de Estudos Supletivos sob influência tecnicista. Tais acordos comprometeram a autonomia escolar e geraram soluções artificiais para a educação como um todo, sobretudo, em função das distintas realidades entre os EUA e o Brasil (FERNANDES, 1989, p. 131).

Somente com a promulgação da Constituição em 1988, a EJA conheceu a amplitude de ser tratada como dever do Estado. Entretanto, de acordo com Di Pierro e Graciano (2003, p. 17), “na segunda metade dos anos 90 a participação do governo federal na escolarização de jovens e adultos caracterizou-se por intervenções focalizadas ou de caráter compensatório, destinadas a atender prioritariamente as regiões mais pobres do País”. As autoras destacam o Programa Alfabetização Solidária, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor –, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera – e o Programa Recomeço como as iniciativas governamentais daquele momento. Como a década de 1990, no Brasil, foi amplamente marcada pela adoção do modelo neoliberal e a consequente substituição dos espaços públicos pelos espaços privados, o sistema educacional também vivenciou a efetivação do discurso da qualidade total, competitividade e produtividade (FERNANDES, 2009). Assim, muitos programas da EJA foram atrelados às empresas e desenvolvidos por meio de parcerias com a sociedade civil de forma desarticulada. No início da década, a postura governamental em

relação à EJA mostrou-se inteira, sem peias, pois, segundo o ministro da Educação, Prof. José Goldemberg⁶⁵,

o grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (JORNAL DO BRASIL⁶⁶, 1991 *apud* BEISIEGEL, 1997).

Da década de 1990 até a atualidade, diversos desafios têm perpassado a educação de adultos o que motivou um grande debate internacional que tem chamado atenção para a modalidade no país e em nível mundial.⁶⁷

Fato é que as iniciativas do governo federal em relação à EJA mostraram-se, desde meados do século XX, como ações pontuais e descontínuas. Assim como descontínuas são as políticas da EJA nos Estados da União e prefeituras municipais. Soares (2001, p. 206) aponta para a ausência de uma política nacional para a EJA: “o que existem são ações fragmentadas e desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se e, muitas vezes, extinguem-se, sem que resultem efetivamente em políticas de EJA”.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 já ter universalizado o direito à educação para todos os brasileiros, o Parecer CEB/CNE (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação), de 10 de maio de 2000, verificou a questão da EJA sob a ótica do direito, elaborando um parecer que reconhece a modalidade como específica e dotada de princípios próprios.

Na primeira década do século XXI, a EJA conquistou espaços na pauta educacional do governo federal, obtendo, inclusive, financiamentos diretos. De acordo com Paiva (2009, p. 25), “em

⁶⁵ A atuação de José Goldemberg como ministro da Educação se deu no governo Fernando Collor de Mello, entre o período de agosto de 1991 a agosto de 1992.

⁶⁶ JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, n. 137, 23 ago. 1991.

⁶⁷ Importante ressaltar que, em âmbito internacional, a Declaração de Educação Básica para todos, de Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi o primeiro marco, seguido da V Conferência de Educação de Adultos, a Confinteia – 1997, em Hamburgo, Alemanha, que reconhecia, principalmente, dois aspectos com que os países mais pobres conviviam: “a maciça existência de jovens na modalidade de educação de adultos, o que já fazia com que fosse designada como educação de jovens e adultos nesses países” e “o reconhecimento de que essa educação atuava/podia atuar alterando as construções sociais e a esfera dos direitos das populações, se pensada pelo sentido do *aprender por toda a vida* (PAIVA, 2009, p. 23). Nessas duas conferências, a educação da mulher emergiu como ponto-chave para o desenvolvimento econômico e social (NOGUEIRA, 2006).

2007 o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) veio cumprir papel extensivo à EJA, à educação infantil e ao ensino médio, que o Fundef⁶⁸, anteriormente, até 2006, não assumira”. Novos programas surgiram, entre eles o PROEJA, que conjugava a EJA com a educação profissional integrada ao ensino médio.

Atualmente, o analfabetismo ainda persiste no país, mas seu declínio foi visível, sobretudo se comparando os dados atuais com os de 1872, quando se realizou o primeiro censo brasileiro. Essa pesquisa apontava o indicador de analfabetismo para pessoas de 10 anos ou mais em torno de 78%, sem distinção de sexo (FERRARO, 2009, p. 49). De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2013b), a taxa de analfabetismo em 2013, na faixa de 15 anos ou mais, é de 8,5%. O resultado está abaixo do registrado em 2012, que foi de 8,7%. Em relação ao analfabetismo funcional⁶⁹, também registrou-se uma queda de 18,3% para 17,8% nos indicadores, entre 2012 e 2013.

De qualquer forma, mesmo considerando o declínio dos números ao longo das décadas, eles não são desprezíveis e apontam para o necessário aprofundamento da EJA no país. Programas governamentais, campanhas e movimentos de massa não resolveram em definitivo o problema do analfabetismo nessas últimas sete décadas. Não pode ser desconsiderada a gravidade do problema e sua relação umbilical com a desigualdade da própria sociedade que o produziu. Fávero (2009, p. 19) expõe que o analfabetismo “é gerado pela ausência e pela insuficiência da escolarização das crianças e adolescentes. Boa parte dos analfabetos jovens e adultos de hoje passou um ou dois anos na escola; aprendeu mal, mas aprendeu alguma coisa, esquecida pelo desuso”. Para o autor, “continuamos oferecendo pobres escolas, para as camadas pobres da população. Diz-se ter sido universalizado o ensino fundamental. Qual ensino? Com qual qualidade?” (FÁVERO, 2009, p. 19). A constatação de uma baixa qualidade para o ensino

⁶⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**FUNDEF**) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, sendo que foi implantado no país em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova dinâmica com relação à redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

⁶⁹ Conceito aplicado a indivíduos que, embora saibam ler e reconhecer números, são incapazes de compreender textos mais simples, assim como elaborar operações matemáticas mais complexas. Segundo Ribeiro (1997, p. 147), a disseminação do termo analfabetismo funcional, em nível internacional, se deve à adoção do termo pela Unesco na definição de alfabetização que propôs, em 1978, quando visava padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas de países-membros. Frente às dificuldades de estabelecimento preciso referente à alfabetização em países com realidades sociais distintas, a própria Unesco sugeriu a tomada do número de anos de escolarização como indicador do nível de alfabetização de países ou regiões. No Brasil, “são considerados analfabetos funcionais pelo IBGE aqueles com menos de quatro anos de estudo” (BRASIL, 2009b, p. 15).

fundamental aponta para a constante reprodução dos graves indicadores educacionais no país e, mais, para a necessária existência da EJA como concepção de política restauradora e resgatadora social. Um ciclo que não se rompe.

O campo de reflexão e das práticas da EJA extrapola as fronteiras da educação regular por carregar diferenciais explícitos e singulares. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 58) explicam que isso ocorre porque primeiramente “abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar”. Os alunos e as alunas da EJA carregam bagagens de vida que os diferem totalmente dos alunos e alunas do ensino regular até mesmo pelo tamanho, profundidade e consistência dessas experiências de vida. Enquanto os discentes dos cursos regulares são crianças e adolescentes, os da EJA geralmente são adultos trabalhadores, responsáveis frente a núcleos familiares e que se viram obrigados a abandonar os estudos na idade regulamentar. Descrição superficial sobre os discentes da modalidade, porque na verdade tal homogeneidade é perpassada pela heterogeneidade cultural e pela necessária abordagem sobre gênero, geração, raça e classe.

A educação de jovens e adultos como modalidade de ensino representa campo de inúmeros desafios, porque expressa também a possibilidade de integração social de um segmento que se viu excluído socialmente durante tempo considerável. Os significados adquirem enorme importância tanto para o aluno e para a aluna que cursam a modalidade, na crença de que podem alcançar melhorias nas suas condições de vida, quanto para a própria sociedade que espera melhorias nos seus indicadores de igualdade social. Resta saber se é realmente isso que o governo deseja. Como expõe Soares (2001, p. 221),

partindo do princípio de que não há educação sem utopia, qualquer esforço educativo se relaciona com a vontade de construir uma sociedade melhor. A educação de jovens e adultos precisa ser assumida no âmbito de uma concepção mais ampla, que contemple os múltiplos processos de formação.

Ainda em relação à amplitude da EJA, destaque-se a forma específica que adquiriu no processo de integração do ensino médio com a educação profissional, pelo entendimento da importância e urgência do trabalho e da qualificação profissional na vida dos jovens e adultos. Daí nasce o PROEJA.

4.3 O PROEJA: A ARTICULAÇÃO DA EJA COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS INSTITUTOS FEDERAIS

O PROEJA foi engendrado com o propósito de incorporar jovens e adultos em defasagem educacional, com idade mínima de 18 anos, aos sistemas oficiais de ensino, proporcionando a realização simultânea do ensino médio e da formação profissional técnica de nível médio. O programa foi criado pelo Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, depois revogado em favor do 5.840, de 13 de julho de 2006. Seu Documento Base desenvolve a concepção do trabalho como princípio educativo, enquanto, de acordo com Santos (2011, p. 179), “apresenta como orientação teórica a perspectiva gramsciana de educação; objetiva a formação omnilateral do ser humano, rompendo, desse modo, com a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual”. Concepção desafiadora estabelecida no historicamente complexo território da educação profissional aliada ao ensino médio em nível nacional.

Assim, o PROEJA, ao propor a integração de três campos da educação – o ensino médio, a formação profissional técnica e a Educação de Jovens e Adultos –, de certa forma potencializou os desafios já existentes nessas três modalidades.

A complexidade do campo relacionado ao programa mostrou-se visível desde seu início. Moura (2006, p. 62) expõe que o PROEJA surge

com uma dupla finalidade de enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil, no âmbito do Ensino Médio e, além disso, integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade desses coletivos.

De acordo com seu Documento Base (BRASIL, 2009a, p. 11), a EJA

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

O programa foi coordenado administrativamente e financeiramente pela SETEC/MEC, sendo que, conforme estabelecido pelo Decreto 5.840/2006, as instituições públicas de ensino federal, estadual e municipal, bem como entidades privadas, poderiam propor e ofertar o PROEJA para

o público específico a que se destina. Silva⁷⁰ (2007, p. 1) anunciava, na época do lançamento do PROEJA, que os números estimados para o programa “preveem investimentos da ordem de R\$558 milhões no período de 2007 a 2011, sendo R\$22 milhões em 2007, R\$48,42 milhões em 2008, R\$94,78 milhões em 2009, R\$178,02 milhões em 2010 e R\$238,78 milhões em 2011”.

O citado Documento Base do PROEJA, após ponderar sobre a baixa expectativa de inserção na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica pelos jovens de classes populares, afirma que:

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2009a, p. 11).

O documento também apresenta, como diretriz, a adoção da Rede Federal como “referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA” (BRASIL, 2009b, p. 34). Importante lembrar ainda a recomendação oficial para que os institutos federais de educação técnica e tecnológica destinassem 10% do total de suas vagas para tal modalidade de ensino. A associação do PROEJA com a rede federal aparece como natural, quando se considera a própria natureza do programa, que vincula o ensino médio ao ensino técnico (tal como nos cursos técnicos integrados, amplamente adotados pelos IFs em todo o país). Também contribui o fato de a rede federal estar presente em todos os Estados do país, contando ainda com uma considerável capilaridade em termos das regionais, atingindo o interior e os rincões mais distantes. Assim, observa-se coerência entre os propósitos de tal política educacional e a estrutura escolar de nível médio mantida pelo governo federal. Como expõe Machado (2011, p. 20), “o lugar de excelência na formação profissional do país agora teria o desafio de manter essa excelência com um público diferenciado do que vinha atendendo, pois o PROEJA passou a ser a porta de entrada dos jovens e adultos trabalhadores nessas instituições”.

Diante desse quadro, ocorreram incentivos do governo federal, como os investimentos para a realização de cursos de formação para docentes e os financiamentos, pela Capes, de pesquisas relacionadas ao programa.

⁷⁰ Caetana Juracy Silva – técnica em Assuntos Educacionais do Ministério da Educação e coordenadora-geral de Educação Técnica no Departamento de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, na época do lançamento do programa.

Mas a falta de experiência da Rede Federal em lidar com a EJA e com os diversos desafios decorrentes da modalidade tornou-se visível na prática cotidiana do programa. De forma ampla, currículos já instituídos não foram adaptados à modalidade e os docentes demonstraram não estar preparados para a vivência profissional com o distinto público da EJA. Vivência essa que se apresenta impregnada por desafios referentes às concepções do ensino e construções do conhecimento pois de um lado evidencia-se o conhecimento científico do educador e do outro, o conhecimento advindo das experiências do educando (EITERER; COELHO, 2006, p. 172).

Dessa forma, como já dito, desafios relacionados ao funcionamento do programa não faltaram desde seu início, pois, além das dificuldades relacionadas à construção de currículos que envolvem os três campos da educação, sobrevinham dificuldades na lida com a pluralidade dos discentes em seus diferentes níveis cognitivos. A experiência dos alunos do PROEJA, mais velhos, também agrega novos desafios. Geralmente são alunos e alunas trabalhadores (as) que carregam suas bagagens de trabalho e vida pessoal de forma mais consolidada. Como expõe Colla (2011, p. 95), “os alunos em geral, sobretudo os mais velhos e evadidos da escola há muitos anos, são homens e mulheres marcados pelo mundo do trabalho e isso deve ser tanto valorizado quanto problematizado no seu processo de formação”.

A integração entre as modalidades de ensino até então dissociadas não se mostrou fácil, porque é preciso lidar “com um segmento social muito particular: os que vivem do trabalho e que se veem, crescentemente, excluídos do mercado de trabalho, devido ao desemprego estrutural e às crescentes exigências de qualificação” (MACHADO; OLIVEIRA, 2010, p. 7).

Assim, seja pelo despreparo do docente em lidar com tal grupo de estudantes, ou pela falta de um currículo específico, ou pela inexperiência da Rede federal em lidar com tal modalidade de ensino, ou ainda pela falta de reconhecimento das grandes bagagens laborais e vivenciais dos seus discentes, entre outros, as dificuldades técnicas sobressaíram, obliterando, em muitos casos, os inegáveis pontos positivos do citado programa.

Apesar de o PROEJA, de certa forma, revelar avanços, se comparado a outros programas e políticas educacionais para a EJA, a descontinuidade impactou sua existência diante da edição de outros programas educacionais conduzidos pelos diversos órgãos administrativos. A retração do PROEJA evidenciou-se em várias instituições, como nos três *campi* investigados nesta pesquisa, mas é inegável que tal programa apresenta um significativo potencial socioeconômico e cultural, sobretudo por inserir na vida acadêmica um segmento da

população que conheceu a exclusão em diversos momentos das suas vidas. Por ofertar o ensino profissional associado ao ensino médio, o PROEJA já mostrava um importante diferencial em relação a outros programas da modalidade EJA. Além disso, a inserção dos adultos como alunos e alunas dos institutos federais tem forte conotação de inclusão em instituições que apresentam reconhecida qualidade no ensino. Importante ressaltar que tais instituições são dotadas de serviços e equipamentos dos quais os alunos do PROEJA geralmente não dispuseram em suas experiências escolares anteriores, como boas bibliotecas, restaurante escolar a custo subsidiado, monitoria, atendimento médico, odontológico, psicológico, quadras esportivas, auditórios e serviços de acompanhamento social e pedagógico. A disponibilização desses serviços adquire um relevante caráter social para esse grupo específico que nem sempre conta com tais serviços na sua vida cotidiana extraescolar.

O alcance do PROEJA abarca dimensões variadas das vidas pessoais dos seus discentes. Daí a impossibilidade de classificá-lo como programa de única esfera, sobretudo considerando as enormes desigualdades presentes na sociedade brasileira. Programa educacional, programa econômico e programa social se mesclam em função dos princípios estabelecidos no próprio PROEJA.

Mas, ao identificá-lo como um programa destinado ao atendimento de grupos socialmente excluídos, como é o caso, ressalta sua condição de política social, com a função de reparo de falhas cometidas pelo Estado, em determinados contextos, em setores sociais até então excluídos. De certa forma, por meio do PROEJA, o Estado condutor de políticas públicas-acaba assumindo uma função compensatória, quando admite a reparação como uma das funções desse programa (HOTZ, 2010). O reconhecimento da desigualdade social e o estabelecimento de políticas sociais reparadoras exigem que o Estado assuma também políticas econômicas relacionadas ao mercado de trabalho. Como qualificação e trabalho compõem a tônica do discurso capitalista acerca da empregabilidade na contemporaneidade, o PROEJA representa um lugar de encontro entre um Estado condutor de políticas sociais com os interesses capitalistas e representações sociais advindas desses interesses. Para Castro, Barbosa e Barbosa (2011), desde os anos de 1990, quando sobressaiu o processo de liberalização da economia no qual ocorria a integração periférica ao mercado capitalista central, novas demandas sociais e econômicas tornaram-se visíveis.

Teve curso a transição do padrão tecnológico eletromecânico e o método de produção e gestão fordista para o padrão tecnológico microeletrônico e para o método de produção e gestão flexível, determinando a demanda de novos papéis e atribuições aos trabalhadores. Por consequência, emergiram novas

concepções e políticas de educação e formação profissional (CASTRO; BARBOSA; BARBOSA, 2011, p. 126).

O êxito na mudança de condição que o país almejava, de uma nação em desenvolvimento para o patamar de país desenvolvido, exigia o investimento em escolarização e qualificação profissional, para o atendimento dos grupos sociais excluídos que maculavam os dados estatísticos do país. A pertinência de políticas educacionais, como o PROEJA, justifica-se exatamente pela tentativa de supressão, ou mitigação, das históricas lacunas sociais que levam a altos índices de defasagem educacional e econômica.

Desse modo, é importante considerar que, em uma sociedade com tamanha desigualdade como a brasileira, o êxito do programa representaria o êxito na vida de grupos sociais que vivenciaram a própria vulnerabilidade social. Torna-se indiscutível que os benefícios levados à classe trabalhadora pela conjunção proposta de vinculação dos três campos/modalidades de ensino – Médio, Profissional e EJA – seriam grandes. O PROEJA representa o acesso real à educação e à realização de um curso em uma escola profissionalizante de referência, ou seja, o discente viveria a escola em todos os seus significados, inclusive no tempo. Representaria o acesso real à vida escolar e a uma formação ampla e integral, não a cursos rápidos de qualificação para o mercado, que geralmente se esgotam em poucos dias ou meses.

As razões da retração do PROEJA merecem atenção especial, em função, até mesmo, da compreensão sobre os propósitos do governo federal em relação à educação profissional e ao mercado. A atual oferta massiva de cursos profissionalizantes de curta e média duração, especialmente por intermédio do PRONATEC, tem se sobressaído como política social e educacional do governo voltada para esse segmento. Tal situação não deixa de ser inquietante, pois, como expõe Haddad (2001, p. 198), “as reformas educativas, na verdade, vêm dando ênfase aos aspectos econômicos e de controle administrativo. Importa mais a formação da mão de obra para o capital do que a formação do cidadão para a sociedade”. Assume-se aqui um valor perverso.

4.3.1 Considerações sobre o PROEJA e seu público

De acordo com Franzoi, Silva e Costa (2013, p. 11), o número de matrículas do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica aumentou de forma gradual no período de 2006-2011. Se em 2006 foram registradas 632 matrículas, em 2007 foram 5.000, em 2008 registraram-se 8.238 matrículas, em 2009, por sua vez, foram 10.026, em 2010 registraram-se

14.279 e em 2011 foram 15.354 matrículas⁷¹. De forma superficial, o avanço no crescimento dos números demonstra a busca por cursos profissionalizantes, em instituições de ensino de referência, por pessoas com defasagem educacional que se viram excluídas dos bancos escolares em contextos diferentes.

Entretanto o público dessa modalidade carrega, historicamente, marcas de exclusões sociais que persistem na sociedade brasileira. Arroyo (2006, p. 29) explicita que:

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas.

Assim, qualquer mapeamento sobre os grupos que frequentam a EJA não pode descartar a perspectiva da pluralidade cultural e heterogeneidade das categorias sociais que os formam, mas não pode também desprezar a homogeneidade que é visível na composição das turmas do PROEJA, sob determinados aspectos. Tendo por base os dados referentes à pesquisa realizada pela autora e apresentados no capítulo 6, nas turmas do PROEJA do IFMG observa-se que há uma tendência dominante no que se refere à classe e à raça entre os discentes, já que pessoas com baixos rendimentos financeiros e negros constituem a maioria do grupo. Numa abordagem referente à posição socioeconômica dos estudantes do PROEJA em nível nacional, Castro, Barbosa e Barbosa (2011) apontam a prevalência de trabalhadores, tanto formais quanto informais, caracterizados pelo desempenho de atividades precarizadas e de baixa remuneração, como também de pessoas desempregadas. Traços aparentes de homogeneidade.

No entanto, se observarmos os grupos quanto ao gênero e à geração, fica evidenciada uma distribuição mais equilibrada e heterogênea entre os estudantes da modalidade. Apesar do predomínio das alunas sobre os alunos, o equilíbrio numérico entre os sexos é maior do que os indicadores referentes à classe e à raça. Para Castro, Barbosa e Barbosa (2011, p. 134), a presença das mulheres em cursos do PROEJA em nível nacional pode relacionar-se “ao fato de grande parte dos cursos oferecidos voltar-se para o setor de serviços, no qual a presença feminina é elevada e o trabalho precarizado”.

⁷¹ Segundo as autoras, os dados foram apresentados no Censo/INEP e Capes e extraídos do Módulo Público do SIMEC. Disponível em: <http://painel.mec.gov.br>.

Importante ressaltar que a ampla participação e atuação das mulheres na modalidade EJA oportuniza o diálogo referente não só à escolarização feminina como possibilita o estabelecimento da modalidade como cenário para discussões que envolvem gênero/trabalho/educação. Além disso, como lembram Eiterer, Dias e Coura (2014, p. 175), a necessidade de diálogo do campo da educação com outros campos que problematizam as desigualdades vivenciadas pelas mulheres no país, como as ciências sociais e antropologia por exemplo, torna-se fundamental para análises que envolvem as dificuldades da escolarização das mulheres na EJA. A presença destas mulheres como alunas na modalidade é alta, reflete heterogeneidade na composição dos sexos nas turmas ao mesmo tempo que reflete a necessidade de análises sociais relacionadas ao gênero.

Já quanto à geração, observa-se total heterogeneidade entre os membros do grupo, uma vez que a idade dos alunos e das alunas compreende faixas que vão dos 18 aos 70 anos. Ainda que participem de uma vivência escolar semelhante, suas temporalidades não são as mesmas e, portanto, as experiências sociais e humanas dos alunos são distintas, sobretudo se analisadas sob as categorias de idade. Como expõe Debert (2006, p. 53), essas categorias de idade “são constitutivas de realidades sociais específicas, uma vez que operam recortes no todo social, estabelecendo direitos e deveres diferenciais em uma população, definindo relações entre as gerações e distribuindo poder e privilégios”. Sendo assim, apresentam-se como construções culturais que se alteram historicamente, mas também são perpassadas pela subjetividade, que possibilita a elaboração e atribuição de significados adquiridos por cada um. Experiências pessoais e experiências de grupo se interpõem, igual e diferente se confundem, enfim, sociedade e indivíduo se mesclam.

Assim, nesse grupo de pessoas, constituidoras do público das políticas públicas inclusivas na educação, heterogeneidade e homogeneidade se entremeiam de variadas formas. Vivências pessoais constroem singularidades nas vidas dos indivíduos, no entanto, com um olhar mais acurado, percebe-se que, nos sujeitos estudantes do PROEJA, muitas marcas “pessoais” refletem histórias comuns ou similares. Os aparentes sulcos subjetivos foram modelados pela exclusão, situação comum a muitos deles. Exclusão, quando tiveram que abandonar a escola para trabalhar ou cuidar de parentes; exclusão, quando não conseguiram bons empregos, e, até mesmo, a exclusão motivada por sentimentos pessoais de inferioridade. São esses alguns elementos socioeconômicos e culturais que perpassam a vida cotidiana desses alunos e dessas alunas e lhes impelem ao desenvolvimento de uma afinidade identitária. Suas histórias de vida os aproxima, propiciando a concepção de pertencimento social. Como expressa Gomes (2006,

p. 89), “poderemos compreender aqueles que participam dos processos de EJA como sujeitos socioculturais e, assim, percebê-los inseridos em um processo cultural e histórico de periodização da vida, constituído de semelhanças e particularidades”.

Os obstáculos vivenciados por esses alunos na escola, como dificuldades financeiras, fadiga após jornada laboral, dificuldades operacionais em relação às novas tecnologias da escola, dificuldades no cumprimento de prazos para atividades acadêmicas, entre outros, permeiam o cotidiano desses discentes. No entanto, muitas vezes, grandes obstáculos manifestam-se internamente, movidos pela falta de autoestima e falta de fé em suas próprias potencialidades.

O conjunto de obstáculos externos e internos para esses alunos (as) por si só os estigmatiza em relação ao grupo/escola e, caso esses obstáculos não sejam enfrentados, tendem a reproduzir, constantemente, a situação social excludente com a qual convivem, provavelmente, com ancestralidade. Assim, pobreza, exclusão escolar, preconceitos raciais e sexuais, falta de autoestima apresentam-se como pares da precariedade no trabalho e reforçam a vulnerabilidade social.

Mas, quando tal grupo volta à escola e busca cursos e qualificação, sobressai a vontade de romper com tal ciclo. No momento em que homens e mulheres responderam ao chamado do governo para voltarem à escola, tornou-se visível o desejo de romper com a sina, desejo manifesto de crescimento profissional, social e pessoal, desejo, enfim, de mudanças importantes na vida. Provavelmente, vivenciaram mobilizações internas provocadas, como em Freire (1996), pela consciência do inacabamento do ser ou inconclusão de homens e mulheres.

A associação da escolaridade, especificamente da qualificação, com a inserção qualitativa no mercado de trabalho tornou-se um discurso recorrente na sociedade contemporânea. Mesmo que a escola tenha papel fundamental para o trabalho, ela não é garantia para o ingresso e sucesso no mercado de trabalho. Aranha e Pacheco (2010, p. 97) lembram inclusive que a formação profissional dos sujeitos “são condições imprescindíveis, mas jamais suficientes ou únicas para promover o desenvolvimento do sujeito social”.

Embora, geralmente, os discentes do PROEJA sejam alunos e alunas trabalhadores (as) que se sentam nos bancos escolares após uma jornada laboral, o que faz com que o exercício do ofício do trabalho desempenhado lhes dê uma bagagem específica que se traduz pelo saber laboral, a escola em si não valoriza necessariamente tal situação.

Fato é que os desafios e as dificuldades do cotidiano escolar da EJA nas instituições da rede federal mostravam-se muito grandes no processo real de funcionamento do programa. Dessa forma, atualmente vários *campi* se retraíram na oferta de cursos do PROEJA, acentuando, mais uma vez, a característica da descontinuidade que sempre marcou a EJA em todas as suas formas.

CAPÍTULO 5

CENÁRIOS DA PESQUISA: DESCRIÇÃO INSTITUCIONAL E DESCRIÇÃO HISTÓRICA REFERENTE AO GÊNERO NO UNIVERSO ACADÊMICO DE UM CAMPUS DO IFMG

5.1 O INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS

A proposta de criação do atual Instituto Federal de Minas Gerais foi encaminhada ao Ministério da Educação atendendo à Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007⁷². Nessa proposta, apresentava-se a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Centro Minas, cuja composição compreendia o CEFET Ouro Preto e a UNED Congonhas. Entre os objetivos apresentados na referida proposta, ressalta-se:

- Apresentação da proposta de constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Centro Minas, de forma a contemplar a região central do Estado com um Instituto voltado para a formação técnica e tecnológica que corresponda ao perfil industrial característico dessa região de Minas Gerais.
- Contribuição para a efetivação dos objetivos do PDE na sua proposta de promover o desenvolvimento socioeconômico das regiões brasileiras por meio da democratização do conhecimento, da promoção de atividades produtivas locais e da formação para o trabalho.
- Potencialização da ação educacional do proponente, ampliando sua área de influência e suas possibilidades de oferta de uma educação ampla que contemple todos os níveis e modalidades de ensino nas áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes e naquelas que visam à formação profissional.
- Promoção do desenvolvimento sustentável dos municípios que irão integrar a área de influência do IFET Centro Minas, articulando as ações acadêmicas com as potencialidades e demandas socioeconômicas e culturais que caracterizam o arranjo proposto.
- Atuação na promoção de atividades formativas que estimulem o empreendedorismo e a melhoria das condições de vida, de ocupação e de renda, em especial da população carente da região, por meio de parcerias com empresas e o terceiro setor (CEFET - OP, 2008, p. 5).

A proposta foi aprovada pela Lei 11.892, sancionada em 29 de dezembro de 2008 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com ampliação da composição do próprio instituto que foi designado como Instituto Federal de Minas Gerais. A instituição representava o quinto

⁷² Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, Brasília, 12 de dezembro de 2007. Chamada Pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet2.pdf. Acesso em: 22 jan. 2014.

instituto presente no Estado de Minas Gerais do total de 38 no país. Sua reitoria, tal como a proposta previa, funcionaria em Belo Horizonte.

Com a aprovação e criação institucional, o IFMG era composto pela incorporação da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, dos Cefets de Bambuí e Ouro Preto e das UNEDs de Formiga e Congonhas. Atualmente o IFMG é composto por 12 *campi*: Bambuí, Betim, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Ouro Branco, Ouro Preto, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista. Conta também com os *campi* avançados de Conselheiro Lafaiete, Itabirito, Ipatinga, Piumhi, Ponte Nova e Arcos. Sendo assim, 18 cidades com *campus* definido estão envolvidas na composição geográfica do Instituto. A instituição também mantém polos de Ensino a Distância nos municípios de Betim, Belo Horizonte, Cachoeira do Campo (distrito de Ouro Preto), Jeceaba, Piumhi e São Gonçalo do Sapucaí bem como tem parceria para oferta do projeto especial do Proeja FIC nos municípios de Carandaí, Congonhas, Sabará, Iguatama, Perdões, Pompéu e Santa Bárbara, sendo ofertados mais de 60 cursos, divididos entre as modalidades de Formação Inicial e Continuada, Ensino Técnico (integrado ao Ensino Médio, concomitante, subsequente e Educação de Jovens e Adultos), Ensino Superior (bacharelado, licenciatura e tecnologia) e Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Scripto Sensu* (IFMG, 2015)⁷³.

A trajetória histórica do Instituto Federal de Minas Gerais tangencia parte significativa da história da educação técnica profissionalizante no país. A ampliação física, pedagógica, acadêmica e administrativa do IFMG sempre esteve atrelada às diretrizes do governo federal e ao comprometimento de formação de mão de obra técnica e tecnológica que atendesse ao desenvolvimento do mercado capitalista brasileiro.

O documento do PDI institucional (IFMG, 2015^a, p. 24)⁷⁴ prevê que

o IFMG caracteriza-se por sua atuação pluricurricular e multicâmpus. No âmbito de sua atuação, tem como objetivos ministrar educação profissional técnica de nível médio, ofertar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, ministrar educação superior e de pós-graduação, respeitando os preceitos da Lei 11.892/2008.

O mesmo documento institucional (IFMG, 2015, p. 23) apresenta, na TAB. 1, as áreas de atuação acadêmica em seus *campi*, de acordo com a classificação das grandes áreas de conhecimento do CNPq (QUADRO 2):

⁷³ <http://www.ifmg.edu.br/index.php/institucional/historico.html>.

⁷⁴ <http://www.ifmg.edu.br/index.php/legislacao-cabecalho/2012-06-12-20-06.html>.

QUADRO 2
Áreas de atuação acadêmica do IFMG, por *campus*

Nome do <i>Campus</i>	Grande Área do CNPq
Bambuú	Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências Agrárias e Ciências Sociais Aplicadas
Betim	Ciências Exatas, Engenharias, Ciências Sociais Aplicadas
Congonhas	Ciências Exatas e da Terra, Engenharias
Formiga	Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Sociais Aplicadas
Governador Valadares	Engenharias
Ouro Branco	Engenharias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas e da Terra
Ouro Preto	Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Sociais Aplicadas
Ribeirão das Neves	Ciências Sociais Aplicadas
Sabará	Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas e da Terra, Engenharias
Santa Luzia	Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias
São João Evangelista	Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMG para o período 2014-2018, p. 24.

Atualmente, o IFMG conta com um total de 10.505 alunos⁷⁵ regulares distribuídos entre vários *campi* que o compõem.

5.1.1 Instituto Federal de Minas Gerais-*Campus* Bambuú

O IFMG-*Campus* Bambuú tem sua origem histórica na Escola Agrícola de Bambuú, criada pela Lei 3.864/A, em 1961. Seu histórico institucional (IFMG, 2015a)⁷⁶ vincula o nascimento da Escola com a Superintendência do Ensino Agrícola, sendo que, de acordo com o decreto de criação, deveria funcionar nas dependências do Posto Agropecuário e do Centro de Treinamento de Tratoristas, já instalado desde 1950 na fazenda Varginha. O Posto

⁷⁵ Total de número fornecido pela Pró-Reitoria de Ensino relativa ao ano de 2015 nos *campi* de Conselheiro Lafaiete, Congonhas, Bambuú, Ouro Branco, Ouro Preto, São João Evangelista, Sabará, Ribeirão das Neves, Itabirito, Ponte Nova, Betim, Formiga, Governador Valadares, Santa Luzia e Piumhi.

⁷⁶ <http://www.cefetbambui.edu.br/portal/node/2>.

Agropecuário contava com estrutura e maquinário que facilitaria a dinâmica de uma escola voltada para o setor agrícola e pecuário da região.

Em 13 de fevereiro de 1964, a Escola foi transformada em Ginásio Agrícola pelo Decreto nº 53.558 e, no dia 20 de agosto de 1968, o Decreto nº 63.923 elevou o Ginásio à posição de Colégio Agrícola de Bambuí. A primeira turma de alunos do então Colégio Agrícola de Bambuí contava com 37 discentes do sexo masculino.

O Decreto 83.935, de 04 de setembro de 1979, transformou o Colégio Agrícola em Escola Agrotécnica Federal de Bambuí (EAFBí), vinculada à Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI). Mantendo a vocação agropecuária originária, a instituição ofertava o curso técnico em Agropecuária e o curso supletivo de Técnico em Leite e Derivados e Técnico em Agricultura.

Em 1993, a Escola Agrotécnica Federal de Bambuí foi elevada à autarquia federal com dotação própria no orçamento da União. Tal dotação proporcionou relativa autonomia administrativa e financeira comparada à situação anterior que condicionava a obtenção de recursos à produção interna. A partir de 1997 se ampliou a oferta de cursos distintos da consolidada exclusividade da área agropecuária, pois a instituição passou a contar também com cursos nas áreas da agroindústria e da informática.

A exemplo de outras instituições, em 2002 ocorre a transformação da Escola Agrotécnica Federal de Bambuí em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET –, de acordo com regulamentação federal. Com a nova condição, a instituição oferta o primeiro curso de nível superior: Tecnologia de Alimentos.

Desde dezembro de 2008, com a criação dos Institutos Federais, o CEFET Bambuí compõe o Instituto Federal de Minas Gerais, sendo que a nova condição viabilizou ampliação de possibilidades relacionadas à educação técnica e tecnológica. Atualmente, são oferecidos os seguintes cursos: no nível técnico aparecem Agricultura, Açúcar e Álcool, Comércio, Eventos, Gerência em Saúde, Informática, Mecânica com ênfase em manutenção agrícola, Mecânica com ênfase em manutenção automotiva, Meio Ambiente e Zootecnia. Na graduação apresentam-se os cursos Bacharelado em Administração, Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Zootecnia, Bacharelado em Engenharia de Produção, Bacharelado em Engenharia da Computação, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Turismo. Já na pós-

graduação: Controle de Qualidade na Indústria de Alimentos, Educação Ambiental e Finanças Empresariais. Na modalidade EJA, os cursos ofertados eram Técnico em Comércio e Técnico em Açúcar e Álcool.

No ano de 2015, o *Campus* Bambuí registrou um total de 1726 matrículas (Pró-Reitoria de Ensino – IFMG).

5.1.1.1 Breves considerações histórica, econômica e populacional sobre o município de Bambuí

O IBGE (2010a) aponta a área de 1.455,819km² para o município. Sua origem data também do século XVIII envolvida pela presença de fazendeiros, índios e escravos no território. Mesmo não fazendo parte da explorada região aurífera, Bambuí vivenciou disputas e lutas territoriais.

Sua economia vincula-se tradicionalmente à agricultura e pecuária, sendo que a cidade conta com uma usina de álcool e açúcar, que apresenta ligação com a Petrobras.

De acordo com o IBGE (2010a), a população residente do município é de 22.734 habitantes, dos quais 11.252 são homens enquanto 11.482 são mulheres. Do total das mulheres, 5.255 têm mais de 40 anos de idade, o que corresponde a 45,7%. Entre os homens, a proporção para os que têm mais de 40 anos é de 43,4%.

O total de habitantes da área urbana é de 19.325 residentes, sendo que 9.983 são mulheres e 9.342 são homens. Já na área rural, o total de residentes é de 3.409, sendo 1.499 mulheres e 1.910 homens. Dessa forma, 85% dos moradores estão localizados na área urbana.

5.1.2 Instituto Federal de Minas Gerais-Campus Congonhas

O IFMG-*Campus* Congonhas nasceu em 2006 como Unidade de Ensino Descentralizada – UNED –, do então, na época, CEFET Ouro Preto. A unidade funcionava, inicialmente, na Escola Municipal Judith Augusta e ofertava cursos de Técnico em Edificações, Técnico em Mineração, Técnico em Mecânica e Técnico em Produção Industrial. Em 2007 foi transferida para prédio próprio construído com o intuito de abrigá-la sendo que o terreno para a construção foi recebido como doação particular e sua grande amplitude permite novas acomodações para

o processo de crescimento físico e acadêmico que a instituição tem vivenciado desde então (IFMG, 2015a)⁷⁷.

Com a nova formatação do ensino técnico e tecnológico adquirida com a criação dos institutos federais, em 2008, pelo governo federal, a UNED de Congonhas passou a compor o Instituto Federal de Minas Gerais.

De acordo com a Pró-Reitoria de Ensino/IFMG, atualmente o *Campus* Congonhas oferta os seguintes cursos: no nível técnico integrado: Edificações, Mecânica, Mineração e Manutenção e Suporte em Informática – modalidade PROEJA. No nível técnico subsequente: Edificações e Mecânica. Já no nível superior: Licenciatura em Física, Engenharia de Produção e Engenharia Mecânica. Conta com o total de 1038 matrículas referentes ao ano letivo de 2015.

5.1.2.1 Breves considerações histórica, econômica e populacional sobre o município de Congonhas

O município é composto atualmente por três distritos, Congonhas (sede), Alto Maranhão e Lobo Leite, sendo que ocupa uma área de 304,067km² e compõe a mesorregião metropolitana de Belo Horizonte. A cidade de Congonhas tem suas raízes na exploração mineral do século XVIII, sendo que a edificação do atual Santuário de Bom Jesus de Matosinhos, nesse mesmo século, mescla-se com seu próprio desenvolvimento.

A força simbólica do monumento para a cidade é incorporada pela própria história do país, na época colônia de Portugal. A simplicidade inicial do santuário foi trabalhada pela conjunção da mineração com o barroco mineiro que, por sua vez, gerou belíssimas manifestações artísticas traduzidas nos monumentos, nas pinturas e nas imagens. Conhecida como a “cidade dos profetas”, em função das figuras dos 12 profetas no adro do santuário, a cidade é cenário de peregrinações de fiéis em busca de amparo espiritual e cura.

No início do século XIX a cidade contou com a instalação de uma fábrica para produção de ferro realizada pelo barão Wilhelm L. von Eschwege. Para Libby (2002, p. 20), tal fábrica, Patriótica, está “certamente entre as mais bem-sucedidas siderúrgicas oitocentistas de todo o Brasil”.

⁷⁷http://www.cng.ifmg.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:historico&catid=2:institucional&Itemid=7.

Atualmente, o município conta com a extração mineral e a indústria metalúrgica como importantes fontes de renda. Empresas de grande porte, como a Companhia Siderúrgica Nacional – CSN –, a antiga Ferteco e hoje incorporada à Vale, instalaram-se no município de modo que constituem importantes geradores de recursos econômicos e financeiros para a região.

De acordo com o IBGE (2010a), a população residente do município é de 48.519 habitantes, dos quais 23.834 são homens enquanto 24.685 são mulheres. Do total das mulheres, 10.613 têm mais de 40 anos de idade, o que corresponde a 43%. Entre os homens, a proporção para os que têm mais de 40 anos é de 40,6%.

Como prevalece a natureza industrial urbana no município, sua população urbana é muito superior ao número de habitantes na zona rural. O total de residentes da área urbana é de 47.236 residentes, sendo que 24.053 são mulheres e 23.183 são homens. Já na área rural, o total de residentes é de 1.283, sendo 632 mulheres e 651 homens. Assim, 97,3% dos habitantes residem na área urbana (IBGE, 2010a).

5.1.3 Instituto Federal de Minas Gerais-Campus Ouro Preto

O Instituto Federal de Minas Gerais-*Campus* Ouro Preto iniciou sua trajetória em 1944, tendo como base de organização o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que estabelecia no seu art. 7º: “Fica instituída, anexa à Escola Nacional de Minas e Metalurgia, com sede na cidade de Ouro Preto, uma escola técnica com a finalidade de ministrar o curso de mineração e o curso de metalurgia [...]” (BRASIL, 1942).

A instituição funcionava anexa à Escola de Minas, na Praça Tiradentes, tendo sido elevada, em 1959, à condição de autarquia federal. Em 1964 foi transferida para as instalações desativadas do 10º Batalhão de Caçadores do Exército Brasileiro, no Morro do Cruzeiro, onde até hoje permanece⁷⁸. Assim, a já designada Escola Técnica Federal de Ouro Preto se estruturou fisicamente no espaço próprio e expandiu a oferta de cursos nos anos seguintes.

No início de seu funcionamento, a Escola Técnica de Ouro Preto contava com o público acadêmico totalmente formado por homens. Alunos e professores compunham o cotidiano escolar da instituição nos anos de 1940 e 1950.

⁷⁸ <http://www.ouopreto.ifmg.edu.br/instituicao/historico>.

Em 2002, a ETFOP foi transformada em Centro Federal de Educação Técnica e Tecnológica, o que permitia oferta de cursos superiores, que, em 2009, foi transformado em Instituto Federal, de acordo com diretrizes estabelecidas pelo governo federal. Atualmente, a instituição compõe, juntamente com outros *campi*, o Instituto Federal de Minas Gerais.

Tendência de superação do número de matrículas femininas sobre as masculinas tem sido observada no IFMG-*Campus* Ouro Preto, pois, de acordo com a Diretoria de Ensino Técnico, em 2014, do total de 591 matrículas, 285 são masculinas e 306 são femininas.

Atualmente, a instituição oferta, além dos dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio citados, os cursos de Edificações (criado em 1981) e Automação Industrial (criado em 1987 como Informática). No ensino superior, oferta-se o curso de Tecnologia em Gestão da Qualidade (criado em 2002), curso de Tecnologia em Conservação e Restauro (criado em 2008), Licenciatura em Geografia (criado em 2008), Licenciatura em Física (criado em 2010) e curso de Tecnologia em Gastronomia (criado em 2011). Já na forma subsequente ao Ensino Médio, ofertam-se Segurança do Trabalho (criado em 1989) e Meio Ambiente (criado em 1999) como também Metalurgia, Mineração, Edificações e Automação Industrial. A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) conta com os cursos de Joalheria e Gemologia (criado em 2008) e Manutenção e Suporte em Informática (criado em 2010), apesar da situação de retração que se encontra tal modalidade.

Alguns cursos tiveram vida curta na instituição em função de particularidades pertinentes, como foi o caso do Magistério em Educação Física (criado em 1981), Gemologia e Metalografia, na década de 1980, e Turismo (criado em 1997). A instituição conta também com a oferta de cursos a distância (EAD) e cursos estabelecidos por convênios pontuais com outras instituições.

De acordo com a Pró-Reitoria de Ensino do IFMG, o *Campus* Ouro Preto conta com 2495 matrículas no ano letivo de 2015.

5.1.3.1 Breves considerações histórica, econômica e populacional sobre o município de Ouro Preto

O município compreende uma área de 1.245,865km² e é composto por 13 distritos: a sede Ouro Preto, Amarantina, Antônio Pereira, Cachoeira do Campo, Engenheiro Correia, Glaura, Lavras Novas, Miguel Burnier, Santa Rita de Ouro Preto, Santo Antônio do Leite, Santo Antônio do Salto, São Bartolomeu e Rodrigo Silva.

Foi a primeira cidade brasileira a ser declarada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em 1980, Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade. Sua importância histórica e cultural atrela-se à própria história do país no contexto da exploração da mineração na época da colonização portuguesa.

Como a exploração do ouro e das pedras preciosas na região representava a concretização de uma grande expectativa da metrópole lusitana em relação à sua colônia, o aparato administrativo, político e religioso adquiriu contorno de singularidade em relação a outros territórios da mesma colônia. A alta produção aurífera da então Vila Rica possibilitou o atendimento à ação exploratória de Portugal como também à estruturação de uma sociedade local e urbana. No século XVIII Vila Rica exalava contradições para seus habitantes com relação à riqueza e ao poder. Exalava também conspiração, religião e arte. A arquitetura do casario e igrejas somada à pintura e à escultura produzidas na época compõem um importante legado artístico.

Atualmente, o turismo é um grande catalisador econômico para a região que conta também com a presença de indústria metalúrgica, como a Novelis (apesar de se encontrar em situação de retração) e mineradora, como a Vale. A presença da Universidade Federal de Ouro Preto também representa importante elemento de mobilização econômica para o município.

De acordo com o IBGE (2010a), a população residente do município é de 70.281 habitantes, dos quais 34.277 são homens enquanto 36.004 são mulheres. Do total das mulheres, 13.461 têm mais de 40 anos de idade, o que corresponde a 37,3%. Entre os homens, a proporção para os que têm mais de 40 anos é de 33,5%.

O total de habitantes da área urbana é de 61.120 residentes, sendo que 31.590 são mulheres e 29.530 são homens. Já na área rural, o total de residentes é de 9.161, sendo 4.414 mulheres e 4.747 homens. Dessa forma, 86,9% dos moradores estão localizados na área urbana.

5.2 CENÁRIO DA PRESENÇA FEMININA EM UM *CAMPUS* DO IFMG: GÊNERO NAS CATEGORIAS DISCENTE E DOCENTE DO IFMG-*CAMPUS* OURO PRETO⁷⁹

5.2.1 Considerações metodológicas sobre a análise apresentada nesta seção

Com a intenção de montagem de um cenário sobre relações de gênero numa instituição de ensino técnico e tecnológico, organizamos um levantamento de dados⁸⁰ com foco prioritário na presença feminina como discente e docente ao longo da história do IFMG-*Campus* Ouro Preto. Importante ressaltar que:

- i) tal levantamento de dados não compõe os objetivos estabelecidos nesta pesquisa de doutoramento, embora seja exposto aqui como importante cenário da discussão proposta sobre relações de gênero, educação profissional e trabalho. Dessa forma, a pesquisa sobre discentes e docentes apresentada nas seções 5.2.2 e 5.2.3 tem efeito de complementariedade à discussão central deste trabalho que é sobre a inserção das alunas acima de 40 anos, do PROEJA do IFMG, no mercado de trabalho;
- ii) a opção pela pesquisa no *Campus* Ouro Preto atribui-se ao fato de o referido *campus* ser o mais antigo do IFMG e, assim, possibilitar a análise no maior recorte de tempo.

Os dados quantitativos referentes aos discentes formandos⁸¹ por curso, nível, modalidade, turno e período são apresentados nas tabelas elaboradas, obedecendo a especificidades propostas e considerando que não se pretendia alcançar o universo total de formandos da instituição. Os

⁷⁹ Esta seção sobre a inserção feminina no universo acadêmico do IFMG-*Campus* Ouro Preto foi publicada e, assim, testada, como parte do capítulo da autora “Da ausência à visibilidade: a inserção feminina no universo acadêmico do Instituto Federal de Minas Gerais-*Campus* Ouro Preto”, In: SILVA, Fabiano G.; MACHADO, Arthur V.; BARBOSA, Daniel Diniz (Org.). O ensino técnico entre imagens e memórias institucionais: história, contextos e identidades do IFMG-*Campus* Ouro Preto 1944-2014. Tal livro foi editado em comemoração aos 71 anos da instituição e lançado em junho de 2015.

⁸⁰ Os dados das tabelas apresentados nesta pesquisa foram buscados pela autora nos departamentos administrativos responsáveis no próprio IFMG-*Campus* Ouro Preto: Diretoria de Ensino Técnico (DETEC) e Diretoria de Graduação e Pós-Graduação (DGPG) para pesquisar sobre discentes e Gerência de Gestão de Pessoas (GGP) para fazer o levantamento de dados sobre os docentes. A DETEC e a DGPG constituem os órgãos responsáveis pelo ensino na instituição, sendo que têm compilados os dados referentes à vida acadêmica dos seus alunos e suas alunas. Nas duas diretorias buscou-se o levantamento do número de formandos por curso/ano na instituição. Já a GGP, vinculada à Diretoria de Administração da Instituição, constitui o órgão responsável pelos recursos humanos e gestão de pessoas, tanto docentes quanto técnicos-administrativos.

⁸¹ O uso do termo formandos (as) se deve à situação possível de formatura dos alunos e das alunas, de acordo com as listas encaminhadas pela Diretoria de Ensino, uma vez que não foi apurado, neste trabalho, se os discentes colaram grau. A colação de grau representa o uso do termo formado (a), sendo que, para obtê-la, é necessário tirar todas as dependências e, até meados da década de 2000, fazer o estágio. Atualmente não se exige o estágio para a colação de grau.

resultados são apresentados nas seções correspondentes às categorias estudadas, sendo que o texto é dotado de caráter descritivo analítico com predomínio descritivo.

5.2.2 Inserção feminina como discente: ser aluna na ETFOP

Se a partir dos anos de 1960 o discurso do movimento feminista alcançou vários campos, a prática do acesso à educação como forma de alcance à profissionalização e ao mercado de trabalho produtivo foi intensificada pelas mulheres no país. Cursos profissionalizantes tidos como guetos masculinos passaram a contar com a presença feminina em seus bancos escolares nas salas de aula pela percepção social de que a educação representava caminho possível para a empregabilidade, pois, como já dito, concebe-se que “quem tem acesso a uma maior formação tem ampliadas suas chances de inserção no mercado de trabalho” (ARANHA, 2002, p. 48). O caminho do trabalho sustentado pela educação foi consolidado por grande parte das mulheres como via de acesso ao mundo produtivo.

Atualmente, no IFMG-*Campus* Ouro Preto, observa-se a incisiva presença das alunas no seu corpo discente, como demonstrado nas tabelas desta seção. Trajetória de crescimento da participação feminina percorrida tanto na verticalidade quanto na horizontalidade considerando o aumento do número de alunas inseridas e a ampliação dos cursos ofertados⁸².

As tabelas⁸³ apresentadas a seguir demonstram dados relacionados às concluintes dos cursos. Análises sobre matrículas e permanência escolar não foram realizadas neste trabalho. A opção por formandas justifica-se pelo entendimento de que a conclusão do curso representa, inclusive, a sobrevivência em um universo acadêmico marcado pela natureza masculina, como era a ETFOP até início dos anos de 1990. Por coerência, mantivemos tal opção nos anos seguintes, mesmo considerando a diluição de tal natureza. Dessa maneira, todas as tabelas nas diversas modalidades de ensino, apresentadas nesta seção, retratam os concluintes dos cursos. Mesmo entendendo que essas tabelas permitem amplas análises sobre os significados e representações

⁸² Lembrando que a ETFOP entrou em funcionamento a partir de 1944 ofertando o curso de Metalurgia e Mineração. Em 1966 ocorre a primeira formatura distinta para técnicos em metalurgia e técnicos em mineração. Atualmente, os cursos ofertados pela instituição são citados na respectiva seção sobre o Instituto Federal de Minas Gerais-*Campus* Ouro Preto. Nas tabelas aqui apresentadas, não foram abordados os cursos do EAD nem os dos convênios.

⁸³ No levantamento dos dados referentes aos discentes, seguimos listas encaminhadas pela Diretoria de Ensino em que se apresentavam os nomes, sexo, curso e ano dos formandos de cada modalidade de ensino. Como optamos por apresentar o quantitativo numérico, lembramos possíveis variáveis relacionadas à evasão no último momento, dependências realizadas, colação de grau pelos discentes ou problemas operacionais no sistema acadêmico-institucional.

sociais sobre o gênero e a educação profissionalizante, adotou-se a abordagem predominantemente descritiva em função do propósito estipulado na elaboração desta seção.

TABELA 7
Relação quantitativa de discentes formandos na Escola Técnica Federal de Ouro Preto, por curso e sexo, no período 1946-1982

Ano	Total		Curso			
	Homens	Mulheres	Metalurgia		Mineração	
			Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
1946	8		8			
1947	4		4			
1948	4		4			
1949	10		10			
1950	10		10			
1951	10		10			
1952	6		6			
1953	13		13			
1954	13		13			
1955	16		16			
1956	21		21			
1957	17		17			
1958	19		19			
1959	32		32			
1960	50		50			
1961	40		40			
1962	26		26			
1963	29		29			
1964	33		33			
1965	41		41			
1966	102		77		25	
1967	70	1	36		34	1
1968	65		26		39	
1969	84	2	34	2	50	
1970	102		69		33	
1971	81	1	37		44	1
1972	82		47		35	
1973	112	7	61	4	51	3
1974	75		40		35	
1975	135	5	65	2	70	3
1976	199	13	96	7	103	6
1977	161	18	67	15	94	3
1978	173	27	90	17	83	10
1979	176	25	108	19	68	6
1980	155	6	106	2	49	4
1981	145	17	84	13	61	4
1982	132	17	54	8	78	9

Fonte: Diretoria de Ensino – ETFOP.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

O ingresso feminino iniciado na segunda metade da década de 1960 mostra-se tímido por dez anos já que, somente na segunda metade da década de 1970, percebem-se avanços nos referidos indicadores. A busca por cursos técnicos, que se caracterizavam por constituírem nichos masculinos no mercado de trabalho, não atraiu o público feminino nesses dez anos. Ideias cristalizadas pelo senso comum, como a de que a entrada de mulheres nas minas mineradoras não davam sorte, que elas não poderiam trabalhar nas minas localizadas em longínquos interiores do país, como também de que elas enfrentariam dificuldades operacionais nos altos-fornos das empresas metalúrgicas, bem como a ideia de que os trabalhos por turnos as afastariam das exigências da rotina doméstica compunham representações que desfavoreciam a participação feminina no contexto acadêmico dos dois cursos da Escola Técnica de Ouro Preto.

Assim, apesar da atuação do movimento feminista nos anos de 1960 e do amadurecimento de uma pauta reivindicatória da mulher referente às relações sociais, notabiliza-se a baixa presença feminina nos cursos técnicos, pois, além das resistências culturais da própria instituição profissionalizante, o setor apresentava móveis de difícil acesso às mulheres no mercado de trabalho correspondente tanto na área da metalurgia quanto na área da mineração. Especificamente na área da mineração, as dificuldades laborais do gênero são abordadas por Quirino (2011)⁸⁴.

Em relação ao mercado de trabalho nesse contexto, Rosemberg e Bruschini (1982) expõem que, na década de 1970, a grande maioria das mulheres ocupadas estavam alocadas em profissões de baixo prestígio e remuneração, como empregadas domésticas, costureiras, enfermeiras e professoras primárias, por exemplo.

Com a ampliação da oferta de cursos profissionalizantes, percebe-se uma nova movimentação do alunado e dos(as) formandos(as), como pode ser constatado pela TAB. 8. Se a inserção das alunas já avançava na segunda metade dos anos de 1970, conforme demonstrado na TAB. 7, ela cresce durante os anos de 1980 (TAB. 8).

⁸⁴ A autora elabora importante análise das condições do trabalho feminino em uma empresa mineradora de grande porte na região de Minas Gerais.

TABELA 8
Relação quantitativa de discentes formados na ETFOP, no diurno, por curso e sexo, no período 1983-1996

Ano	Total		Curso														
			Metalurgia		Mineração		Edificações		Magistério		Informática		Gemologia		Metalografia		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
1983	152	30	52	3	86	9	11	4	3	14							
1984	143	27	46	4	76	6	13	5	8	12							
1985	163	40	42	4	81	8	33	6	7	22							
1986	136	40	47	3	62	3	22	9	5	25							
1987	114	58	43	4	55	4	11	23	5	39							
1988	121	35	50	8	61	5	6	10	4	12							
1989	175	70	74	11	49	3	9	15	4	19	39	22					
1990	148	47	49	4	42	1	7	11	1	10	29	13	6	-	7	4	
1991	133	58	43	5	32	1	11	6	2	16	33	25	4	2	8	3	
1992	111	48	33	3	29	7	19	11	1	9	29	18					
1993	123	66	37	5	30	5	20	31	2	4	34	21					
1994	112	66	43	-	22	2	20	39	-	3	27	22					
1995*																	
1996	101	66	20	6	38	5	18	26	-	-	25	29					

Fonte: Diretoria de Ensino – ETFOP.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

*O Departamento de Ensino não tem o levantamento organizado dos discentes formados neste ano.

Apesar do visível avanço, persistiam barreiras culturais no cotidiano escolar. Machado, J.M.R. (2015, p. 95) apresenta depoimentos de ex-estudantes da ETFOP, que demonstram a vivência de situações diferenciadas para os sexos, como:

Havia sim um excessivo controle sobre a questão da sexualidade – meninas separadas dos meninos nas salas (as enturmações eram feitas pela altura dos alunos, exceto em relação às meninas, que ficavam todas distribuídas nas turmas 1 e 2, junto com os alunos de menor tamanho e idade); controlavam o vestuário das meninas, os namoros no pátio, nas aulas de educação física as meninas eram separadas dos meninos, coisas assim (André, aluno do curso de Mineração, ingresso em 1976).

Era comum se escutar em sala de aula frases, com tom irônico, dos professores: “As meninas só poderão trabalhar em escritórios de Desenho, porque, no canteiro de obras, os peões não irão respeitá-las”. “Aqui não é lugar para vocês, só para homens”. “Vocês deveriam parar de brincar de querer ser pedreiro”. Pela estrutura administrativa, recordo que os deveres e proibições para as alunas eram diferentes dos alunos. Ex.: Era proibido às alunas entrarem na escola trajando camisetas, saias ou bermudas, proibição que não era imposta aos alunos (Jane, aluna do curso de Edificações, ingressa em 1982).

Com a criação, em 1981, do curso de Magistério em Educação Física, observa-se o encontro de um *locus* institucional para as mulheres. A presença quase majoritariamente feminina refletia a visão cultural de gueto para o magistério. Entretanto, a oferta do curso foi interrompida por questões reguladoras associadas à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Com o intuito de observação referente especificamente ao turno noturno, apresentam-se as TAB. 9, 11 e 12. A TAB. 9 compreende o período de 1985, ano da formatura das primeiras turmas desse turno, a 1996, sendo que as TAB. 11 e 12 compreendem o período de 1997 a 2001.

TABELA 9
Relação quantitativa de discentes formandos na ETFOP, turno noturno, por curso e sexo, no período de 1985 a 1996

Ano	Total		Curso														
			Metalurgia		Mineração		Edificações		Seg. do Trabalho		Gemologia		Metalografia		PCD*		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
1985	50	2	17	1	33	1											
1986	32	3	14	2	18	1											
1987	59	4	27	2	32	2											
1988	40	3	20	3	20	-											
1989	46	4	29	3	17	1											
1990	91	7	29	3	14	3			48	1							
1991	69	13	38	6	20	2			11	5							
1992	101	24	37	5	18	4			30	13							
1993	118	33	41	10	19	6			33	9	13	2	3	-	9	6	
1994	95	27	29	4	19	1	10	4	31	16					6	2	
1995															
1996	89	29	17	1	22	3	14	12	36	13							

Fonte: Diretoria de Ensino – ETFOP.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

*PCD – Processamento de Dados

A TAB. 9 aponta a baixa presença feminina nos bancos escolares da ETFOP no noturno, assim como os indicadores referentes a discentes formandos apontados no turno diurno demonstrados na TAB. 7 no mesmo período. No início do funcionamento das atividades acadêmicas da ETFOP no turno noturno, a relação do gênero era permeada pela mesma desigualdade que marcava o diurno. O número de alunas formandas era reduzido, se comparado aos alunos. Tal realidade, que

já se visibilizava nos cursos de Metalurgia e Mineração dos dois turnos, aparece nos primeiros anos do curso subsequente de Segurança do Trabalho, em que a desproporção entre os sexos é considerável. Mas, observando o ano de 1992, quando houve um avanço na formatura de alunas do curso de Segurança do Trabalho, já que elas representaram 30,2% do total de discentes formados no curso, constata-se ainda a manutenção de um baixo índice para formatura de mulheres no curso de Metalurgia tanto no noturno quanto no diurno (11,9% e 8,3%, respectivamente, do total de discentes formados no curso).

Na década de 1990, na ETFOP, a presença feminina nos cursos de Metalurgia e Mineração ainda se mostra tímida e irregular. Mas observa-se uma situação diferenciada para os cursos de Edificações e Informática, que registram indicadores mais consistentes relacionados ao gênero. De forma geral, torna-se inegável o avanço feminino nas vagas concluintes de cursos.

No ano 2000, tem-se a primeira formatura do curso do Ensino Médio desvinculado do técnico. A busca dos discentes era exclusivamente pelo ensino médio com vistas ao vestibular e a realização de curso superior. A TAB. 10 aponta o alto referencial relacionado à presença feminina no curso, já que elas constituem maioria sobre os homens. Mas a dissociação ensino médio/ensino técnico se manteve por pouco tempo, sendo que logo depois houve a formatação da junção das duas modalidades no integrado, de acordo com a normatização federal estabelecida pelo Decreto 5.154/2004.

TABELA 10
Relação quantitativa de discentes formados na ETFOP, no diurno, por curso e sexo, no período 1997-2001

Ano	Total de discentes		Curso											
			Metalurgia		Mineração		Edificações		Informática*		Ensino Médio		Meio Ambiente	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
1997	148	49	33	2	52	4	24	17	39	25	-	-	-	-
1998	126	65	28	-	38	9	20	21	40	35	-	-	-	-
1999	132	60	25	-	41	9	16	25	50	24	-	-	-	-
2000	105	95	8	-	14	5	7	12	13	13	63	65	-	-
2001	127	125	14	4	15	11	12	14	24	17	51	64	11	15

Fonte: Diretoria de Ensino Técnico do IFMG-Campus Ouro Preto.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

*O curso de Informática sofreu alterações no nome, sendo que atualmente chama-se Automação Industrial.

A mesma tendência relacionada à constituição da maior presença das mulheres sobre os homens como discentes no ensino médio do diurno mantém-se no noturno, como demonstrado nas TAB. 11 e 12. As mesmas tabelas apontam também a maior presença feminina entre os discentes formandos no curso de Turismo em todas suas turmas citadas, como também a variável crescente para as turmas de Segurança do Trabalho e Meio Ambiente.

O curso técnico de Turismo representava acesso ao setor de serviços e notabilizava-se, assim, de forma distinta da natureza industrial que caracterizava outros cursos da instituição. Atualmente, esse curso não é mais ofertado.

TABELA 11

Relação quantitativa de discentes formandos na ETFOP, no noturno, por curso técnico nível médio e sexo, no período 1997-2001

Ano	Total de discentes		Curso									
			Metalurgia		Mineração		Edificações		Informática		Ensino Médio	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
1997	52	22	10	2	20	4	22	16	-	-	-	-
1998	56	9	15	2	28	-	13	7	-	-	-	-
1999	82	32	32	4	25	8	25	20	-	-	-	-
2000	119	42	26	1	32	7	18	15	32	14	11	5
2001	101	54	26	10	22	4	14	23	22	8	17	9

Fonte: Diretoria de Ensino Técnico do IFMG-Campus Ouro Preto.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

TABELA 12

Relação quantitativa de discentes formandos na ETFOP, no noturno, por curso técnico nível pós-médio e sexo, no período 1997-2001

Ano	Total de discentes		Curso					
			Meio Ambiente		Segurança do Trabalho		Turismo	
	H	M	H	M	H	M	H	M
1997	30	20	1	-	29	20	-	-
1998	51	34	17	9	34	25	-	-
1999	61	93	30	23	20	38	11	22
2000	63	95	27	29	21	25	15	41
2001	22	48	-	1	16	28	6	19

Fonte: Diretoria de Ensino Técnico do IFMG-Campus Ouro Preto.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

De acordo com a TAB. 13, no período analisado de 2006 a 2013, as mulheres alcançam igualdade quantitativa entre os discentes formados nos cursos integrados, considerando que elas representam 50,2% do total da categoria.

TABELA 13

Relação quantitativa de discentes formandos no IFMG-*Campus* Ouro Preto, por curso diurno do integrado e sexo, no período 2006-2013

Ano	Total de discentes		Curso							
			Metalurgia		Mineração		Edificações		Instrumentação Eletrônica	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
2006	78	79	20	18	21	24	13	20	24	17
2007	126	101	39	20	39	30	19	26	29	25
2008	89	135	22	37	34	55	5	21	28	22
2009	130	122	44	24	44	43	17	35	25	20
2010	128	111	33	21	45	39	22	24	28	27
2011	128	118	30	23	41	30	16	43	41	22
2012	100	121	16	11	25	42	22	38	37	30
2013	108	110	16	25	22	29	28	38	42	18

Fonte: Diretoria de Ensino Técnico do IFMG-*Campus* Ouro Preto.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

Na TAB.14 são apresentados índices relacionados aos discentes formados no PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica – na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Federal de Minas Gerais-*Campus* Ouro Preto. O IFMG-*Campus* Ouro Preto oferta os cursos técnicos de Joalheria e Gemologia e de Manutenção e Suporte em Informática. Atualmente, ambos se encontram em situação de retração.

TABELA 14

Relação quantitativa de discentes formandos no IFMG-*Campus* Ouro Preto, no PROEJA, por curso e sexo, no período 2011-2013

Ano	Curso			
	Joalheria e Gemologia		Manutenção e Suporte em Informática	
	Homem	Mulher	Homem	Mulher
2011	5	5	-	-
2012	6	3	2	7
2013	2	6	6	3

Fonte: Diretoria de Ensino Técnico do IFMG-*Campus* Ouro Preto.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

De acordo com a TAB. 14, as alunas formandas dos dois cursos são maioria entre os discentes formandos, já que representam 53,3% da categoria. Tendência confirmada para os cursos vistos separadamente, considerando que elas correspondem a 51,8% do total de formandos de Joalheria e Gemologia e 55,5% dos formandos de Manutenção e Suporte em Informática.

Já a TAB. 15 apresenta a situação quantitativa referente aos discentes formandos nos cursos superiores. O IFMG-*Campus* Ouro Preto oferta atualmente cinco cursos superiores, já citados na respectiva seção sobre a instituição, sendo que Licenciatura em Física e curso superior de Tecnologia em Gastronomia tiveram suas primeiras turmas formadas no ano de 2014.

TABELA 15
Relação quantitativa de discentes formandos no IFMG-*Campus* Ouro Preto, por curso superior e sexo, no período 2008-2014

Ano	Curso									
	Tecnólogo em Gestão da Qualidade		Conservação e Restauro		Geografia		Física		Gastronomia	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
2008	24	18								
2009	5	8								
2010	-	4	5	12						
2011	7	7	3	9						
2012	3	4	1	2	2	3				
2013	15	19	2	7	6	18				
2014	14	19	6	8	9	9	0	1	0	3

Fonte: DGPG: Diretoria de Graduação e Pós-Graduação do IFMG-*Campus* Ouro Preto.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

Nos cursos superiores observa-se, também, como no PROEJA, a maior incidência de mulheres sobre homens como discentes formandos. Elas correspondem a 60,3% do total de formandos dos três cursos superiores, representando maioria também em cada um dos três cursos. Tal tendência mostra-se consonante com a situação nacional e já citada neste trabalho.

5.2.3 Inserção feminina como docente: ser professora na ETFOP

Inversamente à situação do ensino fundamental, no qual prevalece, desde o início do magistério, a figura feminina como docente, notabiliza-se no ensino técnico uma alta incidência do número de professores sobre o de professoras. Se as professoras são maioria no ensino básico, como demonstrado pelo *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, elaborado com base nos dados do censo escolar de 2007* pelo INEP (2009), na educação profissional ocorre uma inversão que corresponde à composição de “46,7% de profissionais do sexo feminino contra 53,3% do sexo masculino” (PENA, 2014, p. 94).

No IFMG-*Campus* Ouro Preto, a proporção da desigualdade é maior, pois, atualmente, num total de 168 docentes efetivos e ativos em exercício, 64,3% são homens enquanto as mulheres representam 35,7%, conforme demonstrado na TAB. 17.

As tabelas apresentadas nesta seção foram elaboradas a partir de pesquisa realizada pela autora no Departamento de Gestão de Pessoas do IFMG-*Campus* Ouro Preto. Na TAB. 16 aparecem dados quantitativos referentes à admissão dos docentes na instituição desde sua fundação até a atualidade, organizados e sistematizados por períodos de décadas⁸⁵. Tal periodização foi estabelecida pela autora de forma aleatória.

⁸⁵ Para elaboração da TAB. 16, a autora pesquisou nos arquivos e documentos do Departamento de Gestão de Pessoas, setor responsável pelos Recursos Humanos do IFMG-*Campus* Ouro Preto, para o levantamento de apenas duas questões: sexo e data de admissão como docente na instituição. Para os efetivos e ativos, o setor conta com listagem confeccionada, mas para os inativos não há listagens próprias que identificam o período de trabalho e áreas acadêmicas de atuação. Assim, procuramos nas próprias pastas dos(as) ex-professores(as) as informações objetivadas nesta pesquisa, que se referem ao sexo e data de admissão na instituição, sendo que tais informações se encontravam disponíveis na capa dessas pastas. Não foram levantados, nem era objetivo deste trabalho, dados sobre a permanência e condições do desligamento do ex-docente. Dessa forma, situações como aposentadoria, óbitos, afastamentos, transferências e rompimentos de contrato não aparecem nesta pesquisa, pois o objetivo estabelecido era apenas a entrada.

Lembramos da existência de possíveis variáveis relacionadas ao quantitativo de ex-docentes, considerando a antiga inexistência de sistematização administrativa sobre a situação. Para qualquer falha relacionada aos números, assumimos total responsabilidade.

TABELA 16
Relação quantitativa do ingresso de docentes no IFMG-*Campus* Ouro Preto por período e sexo

Período	Docentes		
	Total	Homens	Mulheres
1944-50	5	5	0
1951-60	2	2	0
1961-70	49	47	2
1971-80	176	146	30
1981-90	102	73	29
1991-2000	65	39	26
2001-2010	85	45	40
2011-2013	26	12	14

Fonte: GGP do IFMG-*Campus* Ouro Preto.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

Historicamente, na instituição, o ingresso de professoras era reduzido, sobretudo se comparado ao de professores. Somente na segunda metade da década de 1960 entraram as duas primeiras docentes, ao mesmo tempo que ingressaram as primeiras alunas. A primeira docente foi admitida em 1966 na instituição e, em 1967, outra professora também passou a compor o quadro da categoria. Assim, nos anos de 1960 contabilizam as duas professoras, enquanto o número de professores admitidos no período girava em torno de 40. Ressalta-se que a formação acadêmica dos docentes, nas primeiras décadas de funcionamento da ETFOP, refletia forte vinculação às engenharias ofertadas pela Universidade Federal de Ouro Preto. Mesmo porque, em nível nacional, “uma análise dos pressupostos históricos da formação docente para a EPT mostra que tal formação demorou a ser objeto de preocupação em nosso país” (PENA, 2014, p. 62). Normatizações relacionadas à licenciatura referentes à educação profissional são recentes.

Na década de 1970, a entrada feminina para a carreira do magistério na ETFOP apontava avanços, sendo que percebe-se um crescimento nos anos de 1980 e, a partir dos anos de 1990, acentua-se mais em relação aos períodos anteriores. Importante ressaltar que nessa década novos cursos tinham sido criados na instituição e, assim, abriram-se novas vagas para concursos públicos que, nesse momento, eram normatizados em conformidade com a regulamentação referente ao serviço público estabelecida pela Constituição de 1988.

A TAB. 17 compreende o número de docentes por áreas acadêmicas da instituição e permite observar as particularidades de cada área e suas representações sociais no universo acadêmico.

TABELA 17
Relação quantitativa de docentes efetivos e ativos em exercício do IFMG-
Campus Ouro Preto, por área acadêmica e sexo, em 2014

Área Acadêmica	Docentes		
	Total	Homens	Mulheres
CODAMET: Metalurgia	11	11	0
CODAMIN: Mineração	12	10	2
CODAEDI: Edificações	8	7	1
CODAUT: Automação	13	12	1
CODAMB: Meio Ambiente	3	2	1
CODASET: Segurança do Trabalho	5	4	1
CODALIP: Língua Portuguesa e Libras	12	2	10
CODACIS: Filosofia, Sociologia, Educação	6	3	3
CODAHIS: História	7	6	1
CODADES: Desenho	6	2	4
CODACIB: Biologia	7	0	7
CODAQUIM: Química	9	5	4
CODAFIS: Física	13	10	3
CODAFID: Educação Física	5	3	2
CODAMAT: Matemática	16	12	4
CODALIN: Línguas	5	2	3
CODAARTES: Artes	2	2	0
CODARES: Conservação e Restauro	5	3	2
CODAGASTRO: Gastronomia	4	1	3
CODAGES: Gestão da Qualidade	5	3	2
CODAADM: Administração	4	1	3
CODAJOIA: Joalheria e Gemologia	3	2	1
CODAGEO: Geografia	7	5	2
TOTAL	168	108	60

Fonte: Lista de docentes efetivos e ativos em exercício fornecida pela GGP do IFMG-*Campus* Ouro Preto, em que se informava o nome e a data de ingresso como docente na instituição.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

O avanço quantitativo feminino é inegável, se comparado às primeiras décadas de funcionamento da instituição, mas a observação setorializada sobre a presença feminina nas áreas de ensino aponta particularidades persistentes e, de certa forma, consolidadas culturalmente, como demonstra a TAB. 17. Constata-se a presença desproporcional do gênero nas áreas técnicas. A área de Metalurgia nunca contou com uma professora efetiva no seu quadro e a de

Edificações tem uma professora que ingressou em 2011. A Mineração possui 16,6% do seu quadro docente composto por professoras e a Automação, 7,7%.

Situação reproduzida pontualmente em algumas áreas acadêmicas do núcleo básico de disciplinas, como Artes e História. Inversamente, nesse núcleo básico, observa-se o predomínio de professoras sobre professores em áreas acadêmicas pontuais, como Português e Biologia, em que as mulheres representam 83,3% e 100%, respectivamente, do total de docentes. Tais quadros contextuais merecem um aprofundamento em pesquisas específicas.

Se se organiza o quantitativo por Área/Ensino, na área técnica, considerando Metalurgia, Mineração, Edificações, Automação, Meio Ambiente, Segurança do Trabalho, Administração e Gemologia, constata-se que, do total de seus docentes, 83% são homens, enquanto 17% são mulheres. Já na relação referente à área básica – Português, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira, História, Sociologia, Geografia, Filosofia, Matemática, Biologia, Química e Física –, constata-se que, do total dos seus docentes, 57% são homens e 43% são mulheres. Já no ensino superior⁸⁶, nos cursos de Gestão da Qualidade, Conservação e Restauro e Gastronomia, a proporção é de 50% para o gênero.

Diversos fatores sustentam o crescimento do número de professoras na instituição assim como em toda a rede de ensino técnico e tecnológico, sendo que, entre eles, destaca-se o avanço dos indicadores relacionados à educação feminina como também o atual quadro de expansão da rede de ensino profissionalizante adotado pelo governo federal. Torna-se importante lembrar que tal crescimento no nicho masculino da docência técnica representa uma manutenção da horizontalidade dos empregos, pois ela ocorre em um setor profissional já tido como feminino. Para Daune-Richard (2003, p. 68), “a evolução da atividade feminina ocorre principalmente na direção de espaços já bastante feminizados do emprego, pulverizando os efeitos de diversificação, que, no entanto, não são negligenciáveis”.

Atualmente, o perfil dos docentes dos atuais Institutos Federais carrega singularidades em relação ao seu universo de atuação, uma vez que eles trabalham com várias modalidades de ensino e, conseqüentemente, pela variedade discente, lidam com a diversidade provocada por

⁸⁶ Os docentes dos cursos superiores de Geografia e Física são os mesmos integrantes da área básica dos referidos cursos/disciplinas. Dessa forma, os dados dos docentes não foram repetidos para os cursos superiores. A disposição do exercício da docência/nível de ensino é atribuição interna da própria área.

categorias sociais distintas, como geração, e diversidade também entre os níveis de escolaridade entre seus alunos e alunas.

Nessa perspectiva de pluralidade, a própria docência como categoria profissional apresenta diferenciações se comparada unicamente com a natureza tecnicista presente nos primeiros cursos técnicos da instituição. Afinal, como aponta Vianna (2001/2002, p. 81), “as diferenças entre os sexos indicam diferentes significados masculinos e femininos das identidades docentes e das relações escolares, assim como apontam para os desafios impostos pela articulação entre o sexo e o gênero da docência”.

CAPÍTULO 6

A PESQUISA NA SUA FACE ACADÊMICA: DADOS E ANÁLISES SOBRE AS ALUNAS DE 40 ANOS OU MAIS DE IDADE DO PROEJA NO IFMG

Neste capítulo apresentam-se os resultados desta pesquisa quanto às questões acadêmicas relacionadas às alunas do PROEJA de 40 anos ou mais de idade. Tais resultados serão sistematizados conforme disposto abaixo:

- i) Seção 6.1. Apresentação da composição das turmas do PROEJA - IFMG por idade, sexo e *campus*, bem como dos dados referentes à matrícula, evasão e conclusão de curso por parte dos discentes do PROEJA no IFMG, dados esses provenientes de levantamento realizado nas diretorias de ensino de cada *campus*.
- ii) Seção 6.2. Análises quantitativas e qualitativas referentes ao perfil identitário das mulheres de 40 anos ou mais de idade que voltaram a estudar no PROEJA no IFMG, baseadas em entrevistas com 26 alunas da instituição.
- iii) Seção 6.3. Análises quantitativa e qualitativa referentes à vivência do cotidiano acadêmico das alunas de 40 anos ou mais de idade do PROEJA do IFMG e sobre os dados relacionados aos motivos do abandono escolar na idade regular aliados ao retorno à escola baseadas na mesma entrevista.
- iv) Seção 6.4. Análise qualitativa sobre a adoção e funcionamento do PROEJA nos três *campi* do IFMG embasada pelos questionários respondidos pelos seus dirigentes.⁸⁷

6.1 COMPOSIÇÃO E SITUAÇÃO ACADÊMICA DOS DISCENTES DO PROEJA NO IFMG

Com o propósito de realizar uma primeira caracterização do grupo de alunos e alunas que compõe o universo desta investigação, foi levantada uma série de dados sobre os discentes do PROEJA - IFMG nas diretorias de ensino de todos os *campi*. Assim, a TAB. 18 permite a visualização do universo aproximado de alunos e alunas do PROEJA no IFMG por idade, sexo e *campus* ao longo do período compreendido entre 2006 e 2013.

⁸⁷ Como exposto no capítulo 1, o envio do questionário aberto assim como suas respostas se deram por e-mail, conforme solicitação dos três diretores dos *campi*.

TABELA 18
Total de discentes do PROEJA matriculados no IFMG, por *campus*/
período levantado, por idade/sexo

<i>Campus</i>	18-19 anos		20-29 anos		30-39 anos		40-49 anos		50-59 anos		60 a mais anos	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Bambuú/ 2006-12	17	13	63	61	10	36	6	14	1	1	0	0
Congonhas/ 2010-12	5	5	18	18	9	9	3	7	1	2	0	0
Ouro Preto/ 2008-13	12	8	41	31	19	21	12	26	4	8	1	2
TOTAL IFMG	34	26	122	110	38	66	21	47	6	11	1	2

Fonte: Diretoria de Ensino de cada um dos três *campi* citados.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

Constata-se, portanto, que Bambuí possuiu um total de 222 discentes matriculados no PROEJA, sendo que, desses, 97 eram homens e 125 mulheres. O *Campus* Congonhas contou com 77 matrículas no total, das quais 41 eram masculinas e 36 femininas. Já Ouro Preto apresentou um total de 185 discentes matriculados, sendo que 89 eram homens e 96, mulheres. Considerando todos os *campi*, o IFMG totalizou 484 matrículas no PROEJA entre 2006 e 2013, das quais 222 eram masculinas e 262, femininas.

Em relação à idade, observa-se que os homens representam maior número de matrículas em relação às mulheres, nas faixas que atingem 29 anos. Já nas faixas etárias acima de 30 anos, prevalece a presença feminina, sendo que, nas faixas acima de 40 anos, as mulheres atingem maior representatividade.

As condições acadêmicas relacionadas à evadido (a), egresso(a) e matriculado(a) no ano de 2015 são retratadas na TAB. 19. Torna-se importante lembrar que no ano analisado já não havia oferta de curso do PROEJA em qualquer *campus* do IFMG.

TABELA 19
Situação acadêmica dos discentes do PROEJA no IFMG por idade/sexo

Situação	18-19 anos		20-29 anos		30-39 anos		40-49 anos		50-59 anos		60 a mais anos	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Evasão	27	19	76	72	19	20	6	19	3	3	0	1
Egresso	3	5	35	31	12	28	10	24	2	6	0	0
Matriculado*	4	2	11	7	7	8	2	4	4	8	1	1
TOTAL	34	26	122	110	38	66	21	47	6	11	1	2

Fonte: Diretoria de Ensino do IFMG dos *campi* Bambuí, Congonhas e Ouro Preto.

Nota: Tabela elaborada pela autora, 2015.

*Condição de matriculados em 2015 devido a pendências acadêmicas, como reprovação, no curso. Importante frisar que em 2015 já não havia oferta de novas matrículas na modalidade.

Portanto, em levantamento realizado em 2015, enquadrara-se na categoria evasão, por abandono dos cursos, um total de 265 estudantes. Desse grupo de evadidos, 131 estudantes eram do sexo masculino e 134, do feminino. As mulheres com 40 anos ou mais correspondiam a 17,1% do total de mulheres evadidas e 8,6% do total de discentes evadidos.

De forma geral, os dados apresentados expõem uma elevada taxa de evasão na modalidade. Como esta pesquisa não se debruçou sobre essa questão em particular, que foge dos objetivos estabelecidos, não foram elaboradas análises referentes ao assunto. Mas, de forma intuitiva, imagina-se que razões de ordem pedagógica, como problemas na aprendizagem após tempos de afastamento escolar, somadas a razões de ordem pessoal, como dificuldades na conciliação do tempo exigido pela escola com as atividades familiares/profissionais, tenham impulsionado grande parte dos discentes ao abandono dos estudos.

Na análise da evasão por sexo, apura-se que as mulheres evadiram em maior quantidade, mas, ao se analisarem os números relativos aos egressos, elas também se destacam como o grupo que mais conseguiu chegar à conclusão dos cursos. Observa-se que o percentual dessas egressas corresponde ao dobro das que, pertencentes ao mesmo grupo etário, evadiram da instituição. Quando se toma o índice de evasão apenas entre as mulheres com 40 anos ou mais, verifica-se que, de 60 mulheres ingressantes (ver TAB. 18), 23 se evadiram, o que representa um índice de 38,33% nesse grupo específico, índice ainda alto, mas bem mais aceitável do que a taxa de evasão apurada no universo total dos alunos (56,81%).

Já na condição de egressos, ou seja, de alunos que lograram integralizar o curso, 156 estudantes foram contabilizados, sendo que, desses, 94 eram mulheres e 62, homens. Das 94 mulheres, 30 têm 40 anos ou mais de idade, o que significa que 31,9% das mulheres egressas do PROEJA do IFMG pertencem a tal faixa etária. Em relação ao total de egressos de ambos os sexos, as mulheres com 40 anos ou mais de idade representam 19,2%. Observa-se, assim, que o grupo das mulheres de 40 anos ou mais de idade apresenta bons índices relacionados ao sucesso escolar, revelados pela conclusão do curso realizado em relação ao total de alunas matriculadas por faixa etária, sobretudo se se compara com os índices femininos dos outros grupos etários, pois, das 60 alunas matriculadas, 30 conseguiram concluir o curso e se formar. Assim, o índice foi de 50% de egressas em relação a tal grupo etário matriculado. Já na relação egressas/matriculadas pertencentes ao grupo etário de 18-19 anos, o índice foi de 19,2%, enquanto no grupo de 20-29 anos foi de 28,1% e, no grupo das mulheres de 30-39 anos, de 42,4%.

Portanto, vale destacar que, ao conferir os dados referentes ao gênero/geração, verifica-se que praticamente um terço das egressas constituía-se pelo grupo de mulheres com 40 anos ou mais de idade e, sobretudo, que as alunas pertencentes a tal grupo etário obtiveram os melhores índices quando analisada a situação de formatura por faixas de idade.

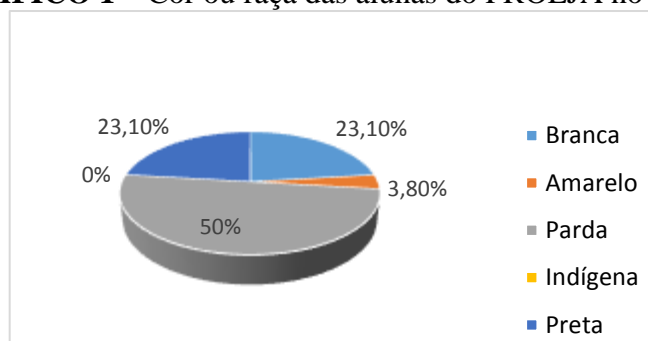
6.2 ANÁLISE DO PERFIL IDENTITÁRIO DAS ALUNAS DE 40 ANOS OU MAIS DE IDADE DO PROEJA NO IFMG

Para o assentamento em relação à identidade das alunas com 40 anos ou mais de idade do PROEJA no IFMG, apresentam-se os resultados obtidos por meio da aplicação de entrevistas estruturadas com essa finalidade. Os dados apresentados referem-se à raça, religião, rendimentos financeiros próprios e familiares, profissão e moradia. Importante lembrar que eles são apresentados nesta seção a partir de informações fornecidas pelas próprias alunas. Nas entrevistas aplicadas foi utilizado o método da autoatribuição de pertença “no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo da qual se considera membro” (OSORIO, 2003, p. 7)⁸⁸.

⁸⁸ O autor cita três métodos de identificação racial: o primeiro, a autoatribuição de pertença, como dito; o segundo, a heteroatribuição de pertença, na qual outra pessoa estabelece o grupo do sujeito; e o terceiro como a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes próximos por meio de técnicas biológicas, como a análise de DNA (OSORIO, 2003, p. 6-7).

No GRAF. 1, observa-se que a maioria das alunas pesquisadas se autodeclarou negra.

GRÁFICO 1 – Cor ou raça das alunas do PROEJA no IFMG



Fonte: Entrevista realizada pela autora com as alunas do PROEJA do IFMG, 2013-14.

De acordo com as declarações, 23,1% das entrevistadas são brancas, 50% são pardas, 23,1% são pretas e 3,8%, amarelas. Assim, a soma das categorias pardas e pretas corresponde a 73,1% do grupo de alunas da modalidade no IFMG. Em nível nacional, a taxa de matrícula por cor/raça na modalidade EJA, em 2012, foi de 14,0% para brancos e 39,3% para pretos/ pardos, sendo que 45,7% não declararam (BRASIL, 2014, p. 45).

Assim, no quadro relacionado à educação no país, as mulheres negras apresentam situações de inferioridade educacional em comparação às mulheres brancas, já que elas possuem quantidade menor de anos de estudos, índice inferior de alfabetização, além de menores taxas de presença no ensino médio, no superior e na pós-graduação (SPM, 2013; SPM, 2015; BRASIL, 2014; IBGE, 2015b). Por outro lado, elas são maioria na modalidade EJA. Esse último dado apenas reforça a inferioridade da mulher negra no que se refere ao acesso e permanência nos distintos níveis de ensino do país⁸⁹. Essa condição de inferioridade se agrava quando se avalia a situação das mulheres com 40 anos ou mais de idade.

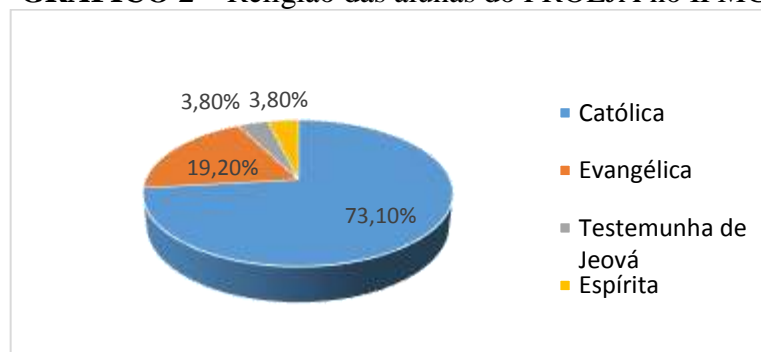
O fato de as negras representarem minoria em relação às brancas nos níveis de ensino e maioria na educação de jovens e adultos explicita o contexto histórico no qual transparece a exclusão da população negra no acesso à educação. Para Gonçalves (2007, p. 325), no que diz respeito à população negra “há uma esperada inversão nas expectativas geracionais de forma que quanto mais diminui a idade mais aumenta o grau de escolarização”.

⁸⁹ Lembrando que, como expõe Rosemberg (2005, p. 6), “o MEC/INEP introduziu o quesito cor/raça no Censo Escolar de 2005 com respaldo de instituições do governo federal (especialmente a SEPPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), de pesquisadores e do movimento negro”.

Inversão cruel, uma vez que o contrário deveria nortear a expectativa de um grupo social. Mas, em se tratando da situação educacional da população negra brasileira, os indicadores acentuam o grave quadro de baixa escolaridade e exclusão do grupo etário mais maduro. O PROEJA foi um caminho para essas mulheres tentarem mudar suas condições sociais, econômicas e educacionais.

A questão levantada sobre a religião das alunas (GRAF. 2) não compõe eixo prioritário na pesquisa, mas optou-se por incluí-lo devido à relevância cultural que esse aspecto representa no contexto sociocultural brasileiro.

GRÁFICO 2 – Religião das alunas do PROEJA no IFMG



Fonte: Entrevista realizada pela autora com as alunas do PROEJA do IFMG, 2013-14.

Como exposto no gráfico anterior, a maioria das alunas (73,10%) disseram ser católicas, enquanto 19,2% das estudantes se declararam evangélicas, 3,8%, testemunhas de Jeová e 3,8% das alunas se declararam espíritas. Entre as alunas católicas, percebe-se alguma flexibilidade e falta de rigor quanto às crenças, pois Eduarda, por exemplo, apesar de assinalar a opção “católica”, acrescentou: “Vou em tudo”, e Sônia, que afirma ser católica, complementou: “Cristã”. Tal flexibilidade é conhecida da sociedade brasileira, que convive historicamente com o sincretismo religioso. No entanto, a maioria das alunas que se declararam evangélicas fizeram questão de especificar também sua igreja: “Assembleia de Deus” (Mírian), “Congregação Cristã no Brasil” (Rosa) e “Batista” (Franciele).

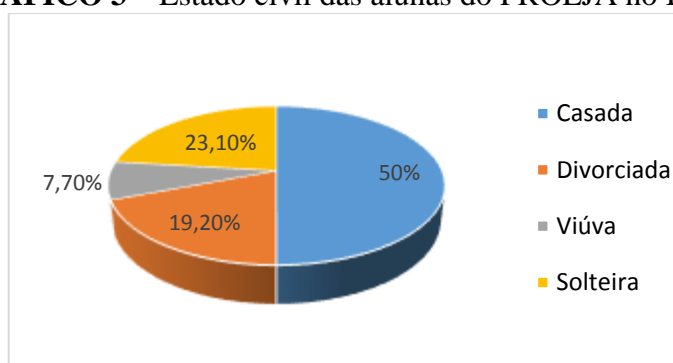
Mesmo considerando que, historicamente, os homens dominem a elaboração do que se constitui como sagrado, estabelecendo as doutrinas e normas pertinentes às religiões, são as mulheres que compõem o maior público das práticas e cultos cotidianos (ROSADO-NUNES, 2005, p. 363). A tendência à valorização de tais práticas aparece nas falas das entrevistadas de forma relevante. Nenhuma aluna se declarou ateuista. Pelo contrário, em suas falas aparecem com

frequência associações entre acontecimentos de suas vidas e aspectos relacionados às doutrinas da religião.

Apesar de, sabidamente, algumas religiões apresentarem ambiente de intolerância e misoginia que podem afetar diretamente as mulheres, nenhuma delas explicitou inconformidade com tal situação. Conscientemente ou não, essa perspectiva não foi abordada por elas e nem pela autora, pois, como já foi dito, tal eixo analítico não faz parte dos objetivos deste trabalho de investigação.

Mesmo que os indicadores relacionados à condição civil dessas alunas (GRAF. 3) reflitam uma situação temporária, entende-se que tal questão é altamente significativa frente à composição dos arranjos familiares dos sujeitos aqui investigados.

GRÁFICO 3 – Estado civil das alunas do PROEJA no IFMG



Fonte: Entrevista realizada pela autora com alunas do PROEJA do IFMG, 2013-14.

No momento da entrevista, como se observa no gráfico, 50% das entrevistadas se declararam casadas, 19,2%, divorciadas, 7,7%, viúvas, enquanto 23,1% são solteiras. Nenhuma das declarantes solteiras mora sozinha, uma vez que 80% delas moram com pais, irmãos e sobrinhos, e 20%, com filhos. Mesmo solteiras com mais de 40 anos, essas mulheres mantêm-se atreladas à rede familiar. Aliás, a valorização da família é uma fala recorrente em seus depoimentos.

Importante lembrar que essas mulheres viveram sua adolescência e juventude nos anos de 1970 e 80, quando os modelos de família e casamento passavam por alterações sociais e culturais profundas. Se, durante a primeira metade do século XX, a realização do casamento para as moças passava pela aprovação e até escolha do noivo pelos pais, a partir dos anos de 1950 e 60 tal rigidez já começa a ser alterada e, nos anos seguintes, a escolha do cônjuge passa a ser vista

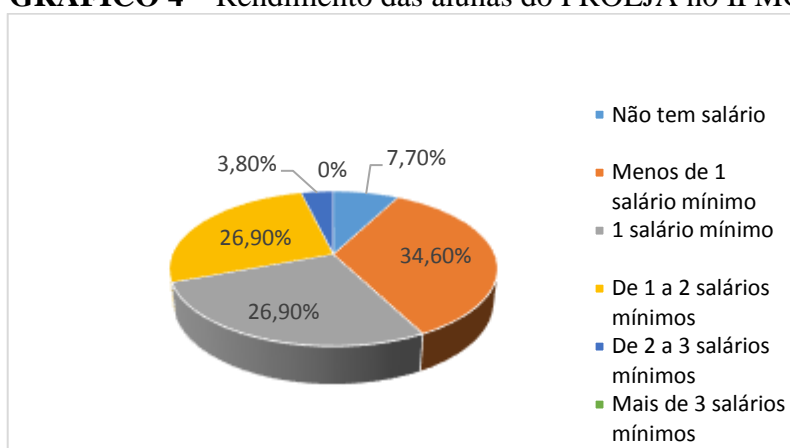
como livre (BIASOLI-ALVES, 2000, p. 238). As alterações sociais ocorridas na segunda metade do século XX e início do XXI provocaram certa redefinição dos laços familiares. Dessa forma, a geração dessas mulheres vivenciou tais transformações em sua adolescência e juventude. O casamento que, para suas mães e avós, tinha conotação vocacional na vida das mulheres, apresentava uma configuração diferenciada para as jovens do final do último quartel do século XX. Como expõe Giddens (1993, p. 64), “em contraste com aquelas que hoje fazem parte de uma faixa etária mais jovem, a experiência das mulheres mais velhas foi quase sempre estruturada em termos do casamento, mesmo que a pessoa em questão não tenha se casado”.

O IBGE (2013, p. 25) trabalha com o conceito de família como “o conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, que residissem na mesma unidade domiciliar e, também, a pessoa que morasse só em uma unidade domiciliar”. Tal conceituação provoca debates sociológicos e antropológicos, pois a perspectiva do IBGE aproxima o conceito de família à ideia de unidade doméstica. Sabóia e Cobo (2005, p. 2) ressaltam que

não se pode estabelecer uma identidade entre os dois conceitos, mesmo que, na maior parte das vezes, a maioria das “unidades domésticas” seja composta de uma única família. Uma “unidade doméstica” consiste em uma unidade social formada por pessoas que podem ou não estar casadas ou ter relações de parentesco, embora desempenhe muitas funções da família.

Dessa forma, os conceitos têm distinções. Entretanto, como expõe Bruschini (1989b, p. 9), “a adoção do modelo de família coincidente com a unidade doméstica acaba sendo reforçada pela possibilidade de explorar as formas de organização e vivência familiar através de pesquisas domiciliares”. E, assim, a aproximação da abordagem antropológica sobre a família às informações propiciadas pela vertente da unidade doméstica parece representar uma visão mais completa frente à complexidade do tema. Mas ressalta-se que não se tem a pretensão de estabelecer, nesta pesquisa, nenhum debate conceitual antropológico/sociológico acerca da família. Como aqui o uso operacional dos termos família e familiares tem o alcance reduzido ao universo das alunas, sem o estabelecimento de comparações analíticas com outros grupos sociais, não são apresentados tratamentos teórico-metodológicos mais profundos. Assim, a abordagem da expressão família, neste trabalho, vincula-se ao enfoque adotado pelo IBGE, que envolve a conformidade entre família e unidade doméstica.

O GRAF. 4 aponta o baixo rendimento obtido pelas alunas da modalidade.

GRÁFICO 4 – Rendimento das alunas do PROEJA no IFMG

Fonte: Entrevista realizada pela autora com as alunas do PROEJA do IFMG, 2013-14.

O rendimento financeiro próprio dessas mulheres é baixo, sendo que 61,5% delas ganham até um salário mínimo. De acordo com as declarações, 7,7% não tem salário; 34,6% ganham menos de um salário mínimo; 26,9% recebem um salário e outras (26,9%) recebem de um a dois salários. Observa-se, por um lado, a importância do recebimento da bolsa auxílio⁹⁰ e, por outro, a concentração dessas mulheres nas faixas de menores rendimentos, pois apenas 3,8% delas têm rendimentos de dois a três salários mínimos, enquanto nenhuma delas ganha mais de três salários.

Ao fazer o recorte da raça, constata-se que, do grupo dessas mulheres que têm rendimentos de até um salário mínimo, 62,50% são negras (37,50% são pardas e 25%, pretas), enquanto 31,25% são brancas e 6,25% são da raça amarela. As alunas que declararam rendimentos próprios de um a dois salários mínimos classificam-se em 14,28% brancas e 85,71% negras, sendo que, dessas, 57,14% são pardas e 28,57%, pretas. Já a única aluna que declarou rendimento de dois a três salários mínimos classificou-se como parda. Pardas também se classificaram as duas alunas que não têm rendimentos.

Como há um predomínio de alunas negras, principalmente pardas, se comparadas às alunas brancas, a presença das negras ajusta-se como natural em todas as faixas de rendimentos, uma

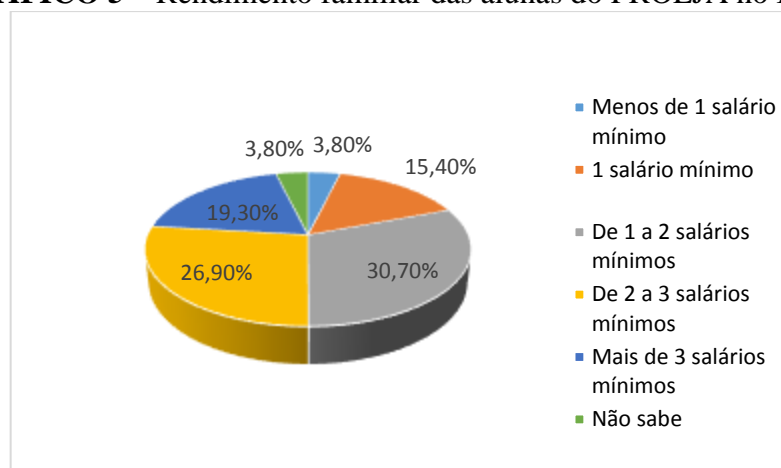
⁹⁰ A bolsa-auxílio concedida aos estudantes do PROEJA estava em conformidade com o regulamento do Programa de Bolsa-Auxílio Permanência ao Educando do PROEJA – SETEC/MEC, Subação 2.994, do Programa 1.062, Ação 6.380 (PASQUETTI, 2009, p. 12). Cada Instituto Federal estabelecia os critérios para a concessão, embora as diretrizes fossem as mesmas e relacionavam-se, majoritariamente, à frequência do estudante. Seu valor girava em torno de 100 reais mensais.

vez que os rendimentos são baixos, lembrando que nenhuma delas, independentemente da raça, declarou renda própria superior a três salários mínimos.

O entendimento sobre as motivações desse baixo rendimento dessas mulheres passa pela constatação de que entre elas predominam pessoas da cor negra, não jovens e de baixa escolaridade, um somatório de dificuldades percebidas em seus itinerários pessoais de vida, por meio dos próprios relatos.

Já comparando com os indicadores referentes ao rendimento da família (GRAF. 5), observa-se a importância que o rendimento pessoal de cada uma delas tem para o grupo familiar. Mais do que complemento, a renda dessas mulheres seria mais bem definida como coluna de sustentação econômica da família.

GRÁFICO 5 – Rendimento familiar das alunas do PROEJA no IFMG



Fonte: Entrevista realizada pela autora com as alunas do PROEJA do IFMG, 2013-14.

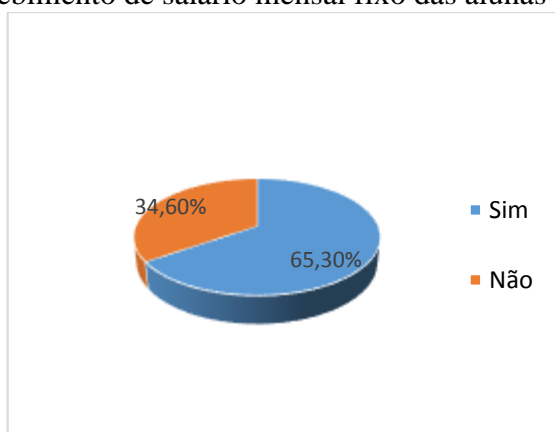
Observa-se que a situação que envolve a maioria das alunas (61,50%) como receptoras de renda própria de até um salário mínimo altera-se quando considerada a renda familiar, já que o indicador para renda familiar de até um salário mínimo é de 19,20%. Essa situação também se repete nas demais faixas de renda, pois, como era de se esperar, os rendimentos familiares superam os rendimentos pessoais. No entanto, apesar de ficar o envolvimento de outros familiares no aporte de recursos para a manutenção da família, fica patente também, pelos valores rasteiros da renda familiar das alunas do PROEJA, a grande importância do salário dessas mulheres para a sobrevivência do próprio núcleo familiar.

Sob o recorte da raça, apura-se que todas com renda mensal familiar de até um salário mínimo são negras, enquanto, na faixa de um a dois salários mínimos, 28,57% classificam-se como brancas e 71,42%, como negras (57,14% pardas e 14,28% pretas). Na faixa de rendimento familiar da ordem de dois a três salários mínimos, apresentam-se 25% como brancas, 12,5% como amarelas e 63,50% como negras (25% pardas e 37,50% pretas). Já as alunas que declararam obtenção de mais de três salários como rendimentos mensais para suas famílias classificam-se como 20% brancas e 80% negras (60% pardas e 20% pretas).

Tais indicadores indicam que as famílias com rendimentos mais baixos e, assim, mais pobres, são de alunas negras. Por outro lado, mostram também o predomínio das negras em todas as faixas de renda apontadas, embora tal situação é adequada a um universo de alunas do qual 73,10% são negras, como apresentado.

Quando indagadas sobre o recebimento de um salário mensal fixo e regular (GRAF. 6), 34,60% das entrevistadas afirmam que não o recebem. Tal indicador, somado aos 7,70% que já tinham declarado não possuir qualquer renda, implica que parte considerável dessas mulheres estão expostas a uma situação de insegurança permanente quanto ao valor de seu rendimento mensal.

GRÁFICO 6 – Recebimento de salário mensal fixo das alunas do PROEJA no IFMG



Fonte: Entrevista realizada pela autora com as alunas do PROEJA do IFMG, 2013-14.

Porém, torna-se necessário considerar que o fato de a maioria das alunas terem salário fixo não significa que tenham os direitos trabalhistas garantidos, inclusive quanto ao valor mínimo estipulado pelo governo federal, pois, considerando a TAB. 20, que reflete as profissões declaradas, percebe-se que, em boa parte dessas profissões, ainda são majoritariamente estabelecidos laços informais de contratação.

TABELA 20

Profissão declarada pelas alunas de 40 anos ou mais de idade do PROEJA no IFMG

Profissão	Número de declarantes
Serviços Gerais	5
Funcionária pública da educação/saúde	5
“Do lar”	4
Vendedora	3
Estudante	3
Empregada doméstica	1
Recepcionista terceirizada	1
Encarregada terceirizada	1
Manicure	1
Fotocopista	1
Comerciante	1

Fonte: Entrevistas realizadas pela autora com as alunas do PROEJA – IFMG, 2013-14.

Nota: Tabela elaborado pela autora.

A categoria Serviços Gerais compreende o exercício de diversas atividades como bem demonstram os depoimentos das entrevistadas. Edna diz que é “diarista, passa roupa, borda, costura, cozinha (faz de tudo)”. O desempenho de serviços autônomos como limpeza ou preparo de alimentos faz parte do extenso leque de trabalhos no qual essas mulheres atuam sem que usufruam de garantias trabalhistas definidas. Condição que aliás impera até mesmo para as empregadas domésticas, apesar de haver uma recente legislação⁹¹ que tem retirado da informalidade um grande contingente de trabalhadoras. Mas registre-se que esse setor representa uma alternativa profissional das mais procuradas no país para mulheres de baixa renda. Como expõe Bruschini (1998, p. 33), no final da década de 1990, “sem dúvida, trata-se de um dos nichos mais desfavorecidos de trabalho, que abriga 17% da mão-de-obra feminina”. Realmente é um nicho demarcado por altos indicadores, como atesta o IBGE (2015b, p. 71), quando indica que “na categoria de empregados domésticos, cerca de 92% dos trabalhadores são do sexo feminino”, sendo que “a proporção de empregadas domésticas de 16 anos ou mais de idade ocupadas com carteira e as que contribuíam para a Previdência Social individualmente aumentou significativamente nos últimos 10 anos, cujo percentual passou de 27,8%, em 2004, para 40,3%, em 2014” (IBGE, 2015b, p. 71).

⁹¹ A Emenda Constitucional nº 72/2013 faz ajustes para correção da desigualdade estrutural sobreposta ao segmento enquanto a Instrução Normativa nº 110 do Ministério do Trabalho e Emprego, de 6 de agosto de 2014, regimenta a fiscalização do cumprimento das normas referentes à proteção ao trabalho doméstico.

Se o percentual de mulheres na categoria de empregado doméstico é 92%, o RASEAM 2014 (SPM, 2015, p. 17) indica também que 63,4% delas eram negras. Ressalta, assim, um patente recorte de gênero e de raça nessa ocupação. Recorte que pode ser ampliado para classe (Ávila, 2016), como também por perspectivas distintas, como expõem Lima, Rios e França (2013, p. 73): “[...] o serviço doméstico marca um lugar na estrutura ocupacional por gênero e raça, pela ausência de escolaridade, pela origem regional e pelos baixos rendimentos, mesmo no caso das novas atividades profissionais ligadas ao cuidado do outro (o *care*)”. Dessa forma, constatam-se que vulnerabilidades sociais e econômicas tangenciam esse ofício no país até os dias atuais.

Ainda carregando referências do doméstico, Mônica diz que sua profissão como vendedora é “em casa, como revendedora *Avon*”. Já Nádia e Mírian também se apresentam como vendedoras autônomas apesar de não mencionarem o ambiente doméstico. Por suas falas, observa-se que todas elas não reconhecem solidez nas suas profissões e não se veem como profissionais de vendas. Mesmo que tal comércio possibilite rendas regulares, prevalece a ideia de que fazem um “bico” profissional. Soa como a incorporação da própria visão capitalista de que somente o trabalho produtivo, realizado no mundo público, conta como categorização de trabalho profissional. Na verdade, o que ocorre é que, “desse modo, o trabalho produtivo em domicílio mescla-se com o trabalho reprodutivo doméstico, aumentando as formas de exploração do contingente feminino” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 341).

Disseram não ter renda 50% das alunas que se declararam “do lar”, 25% vivem de pensão e 25% declararam renda inferior ao salário mínimo, uma vez que contavam com o rendimento obtido pelo recebimento das suas bolsas nas escolas. É a situação de todas as alunas que declararam “estudante” como profissão exercida. Para elas a bolsa adquire o *status* como único rendimento próprio e as impele ao pertencimento do grupo das que têm menos que um salário mínimo como renda. Por outro lado, 7,70% declararam não ter salário e, dessa forma, não categorizam a bolsa como renda própria. Para estas, o recebimento da bolsa-auxílio parece não sintonizar com a concepção capitalista que associa o rendimento obtido pela pessoa com a execução de serviços laborais.

Portanto, fragilidade e vulnerabilidade marcam a vida profissional dessas mulheres de um modo profundo, pois elas desempenham tarefas que na verdade lhes foram empurradas pelas

condições da existência. Nenhuma delas apresentou-se como controladora das rédeas de suas vidas profissionais.

Analisando as relações sociais dessas alunas, constata-se que, além da idade, elas pertencem às classes mais baixas de rendimentos e que, em sua maioria, são negras. Sendo assim, os traços que invocam classe e raça predominam nesse grupo das mulheres com 40 anos ou mais de idade matriculadas no PROEJA do IFMG. A interseccionalidade mostra-se não só visível como também evidenciada pelas históricas condições de desigualdades consolidadas na sociedade nacional. Logo, apesar da atual universalidade do acesso à educação, a interação das hierarquias de gênero com as de geração, classe e raça incide sobre o sistema educacional brasileiro na condição de mecanismo de reforço e manutenção da exclusão.

6.3 O ABANDONO ESCOLAR, O RETONO AOS ESTUDOS E A CONVIVÊNCIA COTIDIANA NO PROEJA

6.3.1 O abandono e o retorno aos estudos

O retorno aos bancos escolares não deixa de ser um desafio para quem deles se ausentou durante décadas. Muitas dessas mulheres acompanharam e incentivaram seus filhos e netos à vida escolar enquanto elas próprias tinham capitulado nesse universo. De acordo com seus relatos, em relação à interrupção dos estudos, o imperativo que se colocou em suas vidas era externo a elas mesmas. Motivos como a necessidade de trabalhar ou cuidar de filhos ou pais foram determinantes para o abandono escolar. Nenhuma delas disse ter abandonado por desejo ou vontade própria.

Observando os relatos descritos pelas entrevistadas, percebe-se certa similaridade no que diz respeito ao atendimento de demandas referentes às condições sociais vivenciadas por elas em determinados momentos de suas vidas. Das 26 alunas entrevistadas, duas concluíram o ensino médio na idade regular, sendo que voltaram ao PROEJA em busca do curso técnico. As outras 24 alunas apresentaram os seguintes motivos para o abandono escolar do ensino médio na idade regular (TAB. 21):

TABELA 21
Razões do abandono escolar das alunas de 40 anos ou mais de idade do PROEJA
no IFMG, na idade regular

Razões do abandono escolar na idade regular	Quantidade
Trabalhar para ajudar a família	12
Casar	4
Cuidar da mãe doente	2
Inexistência de escola de ensino médio na região habitada	4
Problema de saúde: epilepsia	1
Dificuldade de aprendizagem	1

Fonte: Entrevistas realizadas pela autora com as alunas do PROEJA – IFMG, 2013-14.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

Como demonstrado, o componente socioeconômico que impõe a necessidade do trabalho para contribuição com a escassa renda familiar associado ao atendimento à demanda familiar do cuidar, como função feminina, estão presentes como principais fatores que justificam a decisão de abandonarem os estudos na idade regular. Em relação à justificativa do abandono dos estudos em função da necessidade do trabalho para suprir a renda familiar, as falas são diretas. Como M. Fernanda que argumenta a urgência de ir “trabalhar na roça”, Mônica seguiu o mesmo trajeto, pois ficou “trabalhando na roça com os pais”. Mas, “com 20 anos o pai deixou trabalhar em casa de família”. Sílvia e Joice dizem objetivamente que “tinha que trabalhar para ajudar a família”. Marta assinala a mesma urgência de ter “[...] que trabalhar, difícil conciliar trabalho e estudo”.

Para outras, como Eduarda, a necessidade de abandono dos estudos por situação financeira aparece também atrelada aos dramas familiares, já que, de acordo com ela: “Tive que começar a trabalhar com 9 anos. Não conhecia minha mãe e tive que ajudar meus irmãos”. Situação semelhante passou Edna: “Tinha que trabalhar para ajudar; pai faleceu quando eu tinha 14 anos e não dava para trabalhar e estudar ao mesmo tempo”. Assim, ela “lavava roupa de república (de estudantes), trabalhava em casa de família”.

A maior parte das referências aos trabalhos executados por elas mostram o desempenho de tarefas ligadas à produção familiar na terra e lavoura e ao trabalho doméstico em casas de família. Atividades como balconista ou vendedora aparecem em pequena escala.

Outro motivo sobre o abandono dos estudos refere-se ao atendimento das demandas de familiares. Para atender às exigências do marido após o casamento ou cuidar dos filhos, da mãe

ou do pai, essas mulheres não contaram com a possibilidade de continuação dos estudos. O cuidar de familiares passou a ser prioridade de suas vidas. Entre as que abandonaram os estudos devido ao casamento, encontra-se Elizeth, que assinalou: “Abandonei para casar, [pois] marido proibiu para criar os filhos”, como também Ruth que diz que “o marido não deixou”. Já Maria Eduarda não sofreu a imposição, mas fez a opção da família sobre os estudos: “Comecei a namorar, casei nova e optei por criar os filhos”. Situação parecida com a de Mary que diz: “Casei muito nova. Fui mãe muito nova [e, assim,] fiquei cuidando da casa e família”.

Tais falas demonstram que, apesar das reconfigurações sociais e culturais ocorridas nas relações familiares no final do século passado, a ideia do casamento assim como o desempenho do papel vocacional doméstico atribuído ao feminino representam um pilar cultural para a sociedade. A vivência de muitas mulheres apresentou-se e apresenta consonante com esse pensamento ao longo do tempo, pois, como lembra Giddens (1993, p. 54), “as ideias sobre o amor romântico estavam claramente associadas à subordinação da mulher ao lar e ao seu relativo isolamento do mundo exterior”. O casamento e o abandono dos estudos representam, assim, para essas mulheres, um natural recolhimento em relação ao mundo exterior. Mesmo que a contemporaneidade tenha promovido novos ajustes ao modelo tradicional de casamento e família, persistem, culturalmente, valores e significados atribuídos aos sexos e sujeitos.

Já entre as que abandonaram os estudos em função de outros familiares, encontra-se Margarida, pois o “pai havia morrido e mãe estava sozinha doente”, como também Érica que, devido às dificuldades de deslocamento, optou por cuidar da mãe.

Hoje, quando entrevistadas, 77% dessas mulheres avaliaram o abandono dos estudos de forma totalmente negativa, sendo que 23%, mesmo reconhecendo que a decisão pesou negativamente em suas vidas, ressaltam os pontos positivos devido ao atendimento realizado às demandas familiares. Para Érica, foi negativo porque “tinha o sonho de concluir o 2º grau”, mas foi positivo “pois cuidei da minha mãe”. Edna também compartilha tal visão, já que ela ficou “triste, pois queria estudar, mas teve ponto positivo pois deu a oportunidade de educar os seis filhos”. Jane vê o tempo e suas realizações pessoais com certa resignação: “Sinto que tudo tem que acontecer na vida da gente na hora. Tudo tem a hora de Deus”. Karine vê como “Bom, porque não deixei a família desamparada”.

Tal fala de Karine resume a preocupação e fornecimento de amparo para com sua família. Pensamento e sentimento que, mesmo que não sejam analisados aqui, atuam como elementos

de composição dos móveis culturais em relação ao sexo (HIRATA, 2004; GIDDENS, 1993) presentes na divisão sexual do trabalho. Lembrando a definição do conceito de trabalho doméstico de Fougeyrollas-Scwebel (2009, p. 257) “como um conjunto de tarefas relacionadas ao cuidado das pessoas e que são executadas no contexto da família – trabalho conjugal e parentela – trabalho gratuito realizado essencialmente por mulheres”, associam-se os sentimentos e práticas sociais dessas mulheres aqui investigadas. Como Érica, Edna e Karine, o sentimento de dever cumprido ao que se esperava delas no contexto familiar permeia os itinerários de vida de diversas mulheres. O ato de “abrir mão” dos próprios sonhos em função do atendimento às demandas familiares tornou-se um lugar comum para muitas delas.

A voz de Antígona, em *As Fenícias*, ecoa na direção do que aponta como o senso do dever a ser concretizado quando, indignada por não poder enterrar seu irmão, anuncia ao seu tio soberano que não irá viver no palácio e nem se casar com seu primo, pois irá acompanhar seu pai cego ao exílio: “Estar unida aos sofrimentos de meu pai será minha glória. Doem-me os ultrajes lançados contra ti e contra meu irmão. Sai do palácio sem homenagens fúnebres, aviltado. Ainda que isso me custe a vida, eu o sepultarei, protegida pela escuridão. É meu dever” (EURÍPEDES, 2008, p. 99). Mesmo que sua condição lhe possibilitasse uma vida de princesa, a retidão para com sua família falou mais alto, pois era necessário dar uma sepultura a seu irmão como também amparar seu pai. Isso lhe era claro.

Dentre os 77% que reconheceram prontamente a negatividade do abandono dos estudos nas suas vidas, a maioria delas ressalta os lamentos referentes à vida profissional. Para Luana: “Se tivesse continuado, já teria faculdade e bom emprego”; como para Nara, que diz: “Acho que, se tivesse estudado, teria uma profissão melhor”. Opinião compartilhada por Marta: “Foi ruim, fiquei para trás porque o emprego começou a cobrar estudo”; assim como para Marina que afirma: “Hoje faz muita falta para conseguir emprego” ou Ruth que acredita que “se tivesse continuado acho que teria uma situação financeira melhor”. Algumas alunas ainda se revelaram menos autocomplacentes e, conforme as respostas, se estigmatizaram como exemplo a não ser seguido: “Falo com os jovens para não ser como eu” (Mônica) e “Poderia ter sido exemplo para os filhos e ter uma renda melhor” (Elenice).

Entre os motivos do retorno à instituição escolar, 19 alunas afirmaram, prioritariamente, a vontade de aquisição de conhecimentos e sete se detiveram exclusivamente no desejo de conseguir emprego ou emprego melhor.

Respostas, como “adquirir mais conhecimento”, “devido ao curso”, “vontade de estudar”, “completar o ensino médio” e “conseguir emprego ou um emprego melhor”, esclarecem as razões do retorno. Como relata Franciele: “Independente da idade ou não, o conhecimento é bom, ajuda a se relacionar com as pessoas e para o mercado de trabalho”. Mônica argumenta que voltou “a estudar porque as coisas ficam mais claras, por exemplo, para assistir uma reportagem, a gente entende mais”. Motivação justificada também por Luana que “estava parada no tempo, ficava com a mente vazia, precisava colocá-la para funcionar”. Enquanto Rosa queria “adquirir mais conhecimento, ganhar mais e ajudar outras pessoas, não adianta a pessoa ser sábia e não dividir com outras pessoas”. Já Joice relata: “Quando comecei só queria ter conhecimento. Eu ouvia coisas que eram coisas de grego. Fui ficando com vergonha”.

De acordo com algumas falas, o retorno aos estudos representa um caminho factível para um bom trabalho: “Acho necessário terminar o ensino médio e (ir) para o mercado de trabalho” (Elizeth); “Para aprender mais, ter oportunidade no mercado de trabalho” (Eliana); “Querida me realizar, ter uma profissão mais digna. Meu sonho é trabalhar numa empresa como a Vale ou ter meu próprio negócio” (Nara). Ela frisa que queria ter uma profissão mais digna e que depois que voltou a estudar sente que muita coisa mudou, pois se tornou mais curiosa e escreve melhor. Nádia também gostaria de “abrir negócio próprio, uma lojinha”.

Para outras, no entanto, o retorno aos estudos representa mais do que uma simples formação para o trabalho. Significa, na verdade, uma possibilidade de sobrevivência, diante de necessidades contextuais imperativas, como afirmou Elenice: “Depois que me separei, precisei trabalhar, por isso resolvi estudar”. E também Marcília, que sofreu acidente automobilístico que a deixou paraplégica e, posteriormente, se separou do marido: “[Por eu ser] um arrimo para família, não vi outro caminho, senão voltar a estudar”.

Já outras alunas justificam o retorno pelo PROEJA somando os dois objetivos, trabalho e estudo, como é o caso de Marta que voltou “para melhorar no trabalho e também intenção de fazer curso superior”. Mírian quer “crescer, ser instruída, ter uma vida melhor”.

Em algumas respostas, podemos observar que um dos fatores que incidem na decisão de retorno aos bancos escolares é principalmente a busca por maior reconhecimento social, a recuperação da autoestima, a vontade de se ver reconhecido como sujeito. Para Edna, por exemplo, o retorno aos estudos foi importante: “Sonho de ter um diploma, apaixonada por estudos e fazer o 2º grau. Estudar é gratificante, conhece outras pessoas, ganha respeito e é tratada de forma melhor”. E

também para Maria Eduarda que deseja “saber, aprender, chegar em um lugar e saber conversar sobre alguma coisa”. Ela apontou também a ideia de “incentivar os filhos e servir de exemplo” como motivo para o retorno aos estudos. Sônia diz que: “Me incomodava ter só a 7ª série. Adoro falar que estudo. E as pessoas me respeitam quando estou de uniforme. Tenho orgulho de usar o uniforme na rua”. Ela argumenta: “Na escola nunca mais tive angústia ou crise de ansiedade”. Percebe-se a importância social conferida pela escolaridade e pelo diploma a quem o possui. Como expõe Duru-Bellat (2011, p. 189), “os percursos escolares constituem um desafio importante para os alunos, considerando que os diplomas definem o acesso às posições sociais e são, portanto, o vetor da reprodução social”. De forma geral, para os estudantes e sobretudo no caso dessas alunas, a credibilidade pessoal adquirida perante a sociedade representa importante conquista quando possibilita a sensação de reconhecimento e respeito. Sensação essa que impacta de tal forma que, como diz Sônia, interfere positivamente, de modo que barra angústias e ansiedades pessoais.

Há que se considerar também o desejo pessoal e subjetivo de algumas mulheres, como Joice, que afirmou de forma incisiva que voltou a estudar porque “precisava realizar o meu sonho”. O sonho a que ela se refere é Magistério e Pedagogia; e afirma que: “Ainda quero fazer Pedagogia”.

Mas, em qualquer das respostas dessas mulheres, seja em relação ao momento do abandono dos estudos ou do retorno à escola, aparece a ideia da preocupação com a família ou seus dependentes. Após deixar os estudos porque “morava na roça e lá não tinha condições”, Mônica quis voltar a estudar: “Sempre tive vontade, mas quando a gente casa e tem filhos fica tudo mais difícil. Depois que os filhos cresceram, fiz supletivo e estou aqui”. Margarida também afirmou: “Esperei as filhas se formarem para voltar”. O crescimento dos filhos embasa grande parte dos depoimentos em relação à volta aos estudos, como também, em vários casos, o abandono tinha como justificativa o cuidar de familiares. E, como expõem Guimarães, Hirata e Sugita (2011, p. 154),

o “cuidar da casa” (ou “tomar conta da casa”), assim como o “cuidar das crianças” (ou “tomar conta das crianças”) ou até mesmo o “cuidar do marido”, ou “dos pais”, têm sido tarefas exercidas por agentes subalternos e femininos, os quais (talvez por isso mesmo) no léxico brasileiro têm estado associados com a submissão, seja dos escravos (inicialmente), seja das mulheres, brancas ou negras (posteriormente).

A incorporação dessa tarefa mostra-se ainda presente em situações que fazem parte do cotidiano dessas mulheres. O compromisso de cuidar dos familiares nunca acaba e suas motivações mantêm-se atreladas estreitamente à rede familiar. Mesmo que, em um contexto familiar, os filhos tenham crescido, emergem as figuras dos netos ao lado de pais ou marido adoentados que sempre haverão de requerer cuidados.

Ainda que o retorno aos estudos tenha sido um desejo pessoal, a relevância com a família reveste suas motivações para tal empreitada como também impera nos novos cotidianos estabelecidos pela vida escolar. Mesmo porque, como aponta Bastos (2011, p. 117), o apoio e incentivo familiar representam fatores fundamentais no retorno à escola para estudante da EJA. Independentemente das relações sociais das quais participam, a família apresenta centralidade em suas vidas.

6.3.2 A vivência como alunas

Como já dito, depois de considerável tempo, o retorno à escola mostrou-se desafiador, não só pela dificuldade natural de um recomeço após anos de afastamento em uma escola frequentada majoritariamente por jovens e adolescentes, como também pelas dificuldades impostas frente às novas tecnologias presentes nas salas de aula e diante de conteúdos e práticas pedagógicas há muito esquecidos. Assim, obstáculos pessoais gerados pelo medo e insegurança diante da nova situação faziam-se presentes no início de seus cursos. No entanto, depois dos primeiros momentos e impactos, elas não se portavam mais como se fossem corpos estranhos no ambiente e se sentiam mais à vontade nas salas de aula, laboratórios e pátios escolares. Como expõe Francielle: “Todo estudante tem dificuldade no princípio. Tive muita dificuldade de relacionar, estava ‘meio perdida’. Atualmente não enfrento mais problemas”. Para muitas delas, foi como uma conquista, ou melhor, uma reconquista. Mesmo porque, provavelmente, a sala de aula representava espaço de reconhecimento e identificação das experiências e vivências dessas alunas.

Assim, na TAB. 22 apresentam-se as dificuldades apontadas pelas alunas entrevistadas.

TABELA 22
Dificuldades* sociais e pedagógicas das alunas com 40 anos ou mais de idade do PROEJA no IFMG

Questão: Você enfrenta dificuldades na sua rotina escolar com:	Sim	Não
Relação com os colegas	2	24
Relação com os professores	5	21
Avaliações e notas	16	10
Uso de aparelhos eletrônicos como computadores e data show	16	10
Regras institucionais como controle de frequência, notas, etc.	2	24
Aprendizagem do conteúdo	20	6
Apresentação de trabalhos em sala de aula	8	18
Trabalhos e tarefas escolares extrassala de aula	12	14

Fonte: Entrevistas realizadas pela autora com as alunas do PROEJA – IFMG, 2013-14.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

*As dificuldades citadas foram apresentadas às alunas nas entrevistas de modo que elas definiam sua pertinência ou não.

Na entrevista realizada, foram abordadas situações acadêmicas que compõem o cotidiano escolar na instituição, de modo que as respostas possibilitassem uma análise em torno das dificuldades sociais e educacionais das alunas frente ao ambiente escolar. Das 26 alunas entrevistadas, uma diz gostar “mais ou menos” da Escola (Samila), outra diz gostar “médio” (Luana), enquanto as outras 24 dizem gostar “sim”, sendo que três acrescentaram espontaneamente “adoro” (Nádia, Marta e Rosa) e uma outra, “amo esta escola” (Marcília). Marta acrescenta que, além de “adorar”, “quero fazer curso superior aqui”. Essa questão sinaliza percepções e sentimentos pessoais acerca da reestruturação de vida das alunas, mas, ao mesmo tempo, da sua recomposição sentimental, pela presença resgatadora da escola nas suas vidas. Sônia resumiu o significado da escola para a vida dela após seu retorno aos estudos: “Na escola nunca mais tive angústia ou crise de ansiedade”. As respostas às perguntas sobre suas vidas acadêmicas foram prontas, rápidas e objetivas, como a citada anteriormente sobre o sentimento despertado pela escola.

E o fato de estarem inseridas em uma escola de ensino profissional possibilita configurações mais ampliadas acerca de seus sonhos profissionais. Afinal, “a centralidade do trabalho é uma característica da sociedade moderna. Com efeito, cada um de nós viabiliza sua sobrevivência e obtém seu reconhecimento social através do trabalho” (DEDECA, 2009, p. 124). Assim, tal percepção não deixa de reagir como componente de estímulo ao cotidiano escolar de quem

ficou por anos afastada dos bancos escolares. Tanto reconhecem que grande parte dessas alunas justificaram o retorno aos estudos em função da busca de trabalho.

O alto índice de respondentes que negam ter problemas de relação com os colegas parece indicar um bom nível de convivência e interação social. Como Ana, que teve dificuldades no início e atribuía à questão da idade, mas afirma que logo depois “me entrosei”. A resposta da Sônia, que descreve suas dificuldades com colegas, evidencia uma situação característica de quem ficou muito tempo afastada da escola, absorvida por seu trabalho de manicure. Ela diz: “Estou me adaptando, pois trabalhava isolada. Então às vezes me incomodava o barulho e falar alto dos outros”. Já Margarida, que também assinalou dificuldades com colegas, atribui os problemas a uma pessoa em particular que a incomodava. Essa situação específica e pontual não a priva da integração com o resto da turma. O fato é que mesmo as que reconheceram dificuldades iniciais no trato com colegas afirmam que já não vivenciam problemas em tal relação.

Enquanto 80,8% das entrevistadas atestam que não têm dificuldades na relação com professores, 19,2% contestam e assinalam que têm problemas na citada relação. Franciele justifica um caso específico quando diz: “Como professora, a de Matemática não ajuda muito”. As outras ampliam o foco e polemizam, como Eliana que declara que: “Há professores não flexíveis”; e também Nara que diz: “Tem uns professores que só Jesus”; ou Sônia: “Acho que tinha que ter mais preparo para os professores no PROEJA. Doutorandos e doutores para entender o que é o aluno do PROEJA. A maioria insiste em dar aula como se fosse para um cursinho”. Maria Eduarda também toca na questão, quando diz que a professora de Matemática “não está preparada para dar aula, exigente, não revisa matéria. Acho que não estava preparada para pegar uma turma da EJA”. Por outro lado, as falas de muitas delas reconhecem situações positivas dos docentes, como a mesma Maria Eduarda que diz que “os professores são pacientes e dão oportunidades” e também Marcília, que considera “maravilhosa” tal relação.

Não é difícil presumir que problemas pontuais com algum docente em particular poderiam ser identificados em qualquer nível ou modalidade de ensino. Mas aqui, apesar de a maioria das alunas negarem problemas na relação com professores, elas tocam em um ponto não usual, que pode gerar diversas e pertinentes discussões, quando se referem à formação de docentes inadequada para a atuação na modalidade EJA. Ponto esse que será abordado pelos gestores institucionais e apresentado na seção 6.4 deste capítulo.

Com relação às dificuldades de aprendizagem de conteúdo, 77% delas afirmaram existir problemas. Elas reclamaram com frequência das disciplinas de Matemática, Português, Física, Programação, Cálculo e Química. A não compreensão e aprendizagem dos conteúdos disciplinares provocam sentimentos negativos sobre si mesmas associados ao longo tempo que ficaram ausentes dos bancos escolares. Nádia verbalizou a descrença da sua capacidade de memorizar o conteúdo das disciplinas, sendo que a justificativa do tempo parado aparece constantemente nas suas falas: “A gente parou muitos anos, né?” (M. Fernanda). Lembrando que algumas alunas associam as dificuldades de aprendizagem às condutas profissionais de alguns docentes, como discutido anteriormente.

Importante considerar que a dificuldade de conteúdo em relação às disciplinas assinaladas pelas alunas constitui ponto problematizador da relação currículo e PROEJA. Ressalta-se que:

No mundo atual, o currículo escolar é uma peça importante para a participação de jovens e adultos nesse universo valorizado da ciência, da tecnologia e da cultura. O trabalho é a mediação fundamental do processo que se desdobra na contradição entre capital e trabalho, na divisão técnica e social do trabalho, na formação das classes sociais e em suas lutas pela superação das desigualdades (CIAVATTA; RUMERT, 2010, p. 475-476).

Tendo o trabalho como eixo articulador da modalidade, a elaboração de um currículo que desenvolvesse a apreensão das relações sociais estabelecidas pelo capitalismo e da vida dos discentes como sujeitos frente às mesmas relações provavelmente possibilitaria uma clareza acerca dos conteúdos teóricos, como também das práticas sociais desenvolvidas pela própria sociedade. Como expõe Ramos (2010, p. 69):

Portanto, o trabalho, como princípio educativo, está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

Sendo assim, tal concepção não só aproximaria os discentes dos conteúdos presentes nos processos educacionais como incorporaria a visão humanística e emancipadora da educação, tão cara à EJA. Além do fato de que a valorização do trabalho como eixo articulador do currículo criaria uma afinidade e identificação com suas próprias vidas, mesmo que afastados

por tanto tempo dos bancos escolares, afinal de trabalho os alunos e alunas da modalidade entendem.

Indagadas a respeito das avaliações escolares e seus resultados, 61,5% das alunas entrevistadas responderam que possuem dificuldades. Como Marta, que diz “sinto dificuldades em ser avaliada”, a maioria reconhece as mesmas limitações. Apesar de essa ser uma opinião comum entre as estudantes, nenhuma delas valorizou a avaliação, bem como as suas notas, com tons dramáticos. Talvez a maturidade dessas mulheres impeça o transbordamento de medos comuns aos estudantes mais jovens nessas situações. Elas já passaram por tantas experiências em suas vidas que, provavelmente, uma prova escolar não represente séria ameaça.

A maioria das alunas assinala as disciplinas Matemática, Português, Física, Programação, Cálculo e Química como fonte de seus problemas com as notas, embora, majoritariamente, a Matemática seja apontada como a disciplina de maior dificuldade. Observa-se que as disciplinas da área básica aparecem como objeto de maior dificuldade em relação às disciplinas técnicas. Nádia resume, dizendo: “Não entendo nada”. Mônica e Edna responsabilizam a si mesmas pelo insucesso quando afirmam, respectivamente: “Acho que sou eu mesma. Talvez se eu tivesse mais tempo poderia entender mais, por exemplo, na Matemática”; e “Não tenho mais o pique de um jovem, tenho um pouco de dificuldade, mas os professores ajudam bastante”.

O fato é que as dificuldades pedagógicas apontadas por elas são constituídas por elementos problemáticos na educação básica em geral e, se representam desafios para o ensino nas turmas em idade regular, são ainda mais desafiadoras quando se trata da EJA em função das peculiaridades do público que ingressa nessa modalidade. O processo educacional do PROEJA em geral não leva em conta as experiências vividas pelos discentes e muitas vezes impõe currículos, métodos de ensino e sistemas de avaliação formatados com os mesmos critérios que se usam para os cursos para alunos em idade ideal, como se as vivências e dificuldades dos alunos adultos não tivessem nenhuma importância nesse processo. As abordagens feitas pelas alunas entrevistadas apontam que a perspectiva de construção de uma concepção de ensino específica para a EJA seria uma condição necessária para melhor chance de sucesso dessa modalidade. Como explicita Thompson (2002, p. 13),

o que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até mesmo

revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.

As dificuldades pedagógicas parecem se emaranhar com as vivenciadas ao longo de suas vidas. É natural que as dificuldades encontradas no cotidiano escolar representem obstáculos, sobretudo quando se considera o afastamento de décadas dessas mulheres dos bancos escolares, bem como os altos indicadores relacionados à evasão dos cursos.

Sobre a apresentação oral de trabalhos em sala de aula, grande parte das respostas reconhece o excesso de timidez que tais situações provocam nelas, mesmo para as alunas que assinalaram que no estágio atual já haviam superado esse problema. Afirmaram ter dificuldades 30,7%, enquanto 69,2% disseram que não as têm. Entre elas encontra-se Edna, que atribui sua falta de timidez à atuação no movimento negro, que exige constante manifestação diante de plateias. Franciele diz que: “No primeiro ano tinha problemas em apresentar seminários, mas hoje não tem mais”. Já Sabrina, que assumiu sua dificuldade, diz que ela “repete muito, fica nervosa e tremendo”. Marta diz que “apresenta, mas é tímida”. Érica também não gosta de falar. Com exceção de Luana, que não consegue comparecer à apresentação, as demais assumem tais dificuldades e reconhecem que melhoraram, quando se comparam no início do curso, quando imperava uma intensa vergonha de falar em público, pois, de acordo com Sônia, “ficar na frente é ruim”.

O fato de elas mesmas reconhecerem que, apesar das dificuldades iniciais, hoje já se sentem mais seguras para a apresentação em público, indica um processo de superação. Configura-se, assim, uma outra conquista pessoal que reflete na autoestima abordada em vários momentos por elas.

Reconheceram dificuldades com relação à execução de tarefas escolares extrassala de aula 46% das alunas entrevistadas. Para todas elas o tempo não é suficiente, seja por causa do trabalho remunerado ou doméstico, como também por causa do atendimento aos filhos, netos ou pais. O tempo lhes falta. Nádia diz usar os finais de semana e Sônia, que é manicure, relata que conta com a ajuda de suas clientes. Além da falta de tempo, Edna e Mônica reconhecem que recorrem a parentes ou amigos quando precisam de ajuda: “Quando é trabalho de exatas, peço ajuda aos filhos” (Mônica).

Com relação às regras institucionais que norteiam a vida acadêmica, 91,3% das entrevistadas disseram não ter dificuldades. As duas alunas que admitiram problemas devido às regras

reclamaram especificamente da exigência de médias muito altas na mensuração do rendimento escolar e do rigor com relação à frequência. Aliás, a frequência foi lembrada como um possível problema até mesmo pelas alunas que disseram não ter dificuldades com as normas institucionais, pois às vezes precisavam ficar no trabalho até mais tarde ou atender demandas familiares que, geralmente, requerem o ato de cuidar, o que poderia incidir negativamente sobre sua pontualidade e assiduidade. Nádia salienta que enfrentou dificuldades com relação à frequência em função de um problema de saúde temporário do marido. Já M. Fernanda vivencia tal problema de forma mais prolongada, pois, como ela expressa, “meu marido teve câncer e às vezes preciso ir ao médico”.

Verifica-se que as justificativas que elas apresentam sempre envolvem outras pessoas. Em nenhum momento apareceu alguma resposta que dizia que a própria aluna não queria ou não podia, por ela mesma, ir à aula. Margarida foi enfática ao dizer que “vem (à escola) até na chuva”.

Em relação aos aparelhos eletrônicos, tais como computador e data show, 61,5% das entrevistadas admitiram dificuldades no seu uso. Rosa ressalta seu analfabetismo tecnológico, enquanto Sônia assim resume a situação: “Parecia que eles iam me morder. Era o bicho. Não tinha nem e-mail”. Mônica, Nara e Edna reconhecem avanços na prática devido a cursos realizados e específicos para computador, embora a fala de Maria Fernanda chame a atenção para costumes assimilados, assumindo uma postura que conota algum nível de resistência a mudanças, quando diz: “Não gosto de computador. Não fui acostumada”. Mesmo as alunas que responderam que não têm dificuldades, reconhecem os obstáculos iniciais ao lidarem com a situação. Como Nara, que diz: “Agora tenho facilidade com computador, mas entrei aqui sem saber ligar”; e também Marcília que afirma: “Dificuldade não tenho, mas não gosto. Acho que minha geração é anticomputador”.

As barreiras culturais apresentam-se de forma intensa para a geração dessas mulheres que não conviveu com os atuais aparatos tecnológicos no tempo em que frequentava as salas de aula. Assim, quando retorna à escola, o contexto escolar apresenta-se constituído por parafernalias com as quais não sabe lidar. Mas, se os relatos apontam para o quanto um computador pode ser intimidador para quem não sabe operá-lo, apontam também para a satisfação de terem aprendido a utilizá-lo nesse momento de suas vidas. Joice diz: “Hoje faço trabalhos até para colegas no computador”. Percebe-se o visível sentimento de realização.

Por meio das entrevistas, foi levantada a estrutura de apoio para estudo e pesquisa que tais alunas contavam para o desenvolvimento das tarefas escolares fora da sala de aula (TAB. 23).

TABELA 23
Posse de itens de apoio para desenvolvimento das tarefas acadêmicas fora da escola pelas alunas com 40 anos ou mais de idade do PROEJA no IFMG

Itens de apoio para desenvolvimento de tarefas acadêmicas fora da escola	Número de alunas
Computador	22
Internet	21
Impressora	14
Televisão	26
Livros	20
Revistas e jornais	16
Material de escritório	17

Fonte: Entrevistas realizadas pela autora com as alunas do PROEJA – IFMG, 2013-14.

Nota: Tabela elaborada pela autora.

A televisão mostrou-se como o item de maior acesso entre as alunas entrevistadas, pois todas elas possuem o aparelho. O computador é outro equipamento que se mostrou bastante presente, considerando que apenas quatro alunas declararam não ter, assim como o computador com acesso à internet, que cinco alunas não possuem. Lembramos que o acesso a tais aparelhos apresenta coerência em relação aos dados do IBGE, pois, de acordo com o PNAD de 2012 (IBGE, 2013c), 97,2% dos domicílios brasileiros têm televisão, enquanto o microcomputador atinge 46% e o microcomputador com acesso à internet alcança 40,1% do total de domicílios no país.

A impressora revelou-se o item de menor acesso pelas alunas, seguida pelas revistas e jornais. Sobre esses últimos, M. Eduarda diz ter “preguiça de ler, mas tem um pouco”. Alunas como Ana disseram que fazem uso de alguns dos itens listados na casa de filhos ou outros parentes. O acesso aos livros mostrou-se vago, pois elas admitem a necessidade da biblioteca ou então que possuem em casa, mas não se relacionam aos estudos.

De forma geral, de acordo com seus relatos, a nova experiência de vida provocada pelo cotidiano escolar revelou-se muito positiva para as alunas entrevistadas. Apesar do reconhecimento de pequenas dificuldades, para nenhuma delas a vida escolar foi vista como fardo. Pelo contrário, elas reconhecem os benefícios educacionais e sociais propiciados pelo

curso do PROEJA. Benefícios educacionais porque grande parte delas reforça a satisfação por sentirem-se inseridas em um ambiente escolar gerador de conhecimentos. Benefícios sociais porque estabeleceram laços de afinidades e sociabilidade com pessoas que carregam bagagens de vida semelhantes às suas e com pessoas com outras vivências acumuladas propiciando saudáveis trocas de experiências.

Quando indagadas se pretendiam trabalhar na área profissional do curso que estavam fazendo, 69,23% disseram que sim. Das 30,76% que responderam que não pretendem trabalhar na área, a maioria cursava Manutenção e Suporte em Informática, e algumas de suas justificativas baseavam-se nas dificuldades operacionais em lidar com o computador.

O fato de 69,23% das alunas pretenderem trabalhar profissionalmente nas áreas dos cursos realizados é representativo do nível de satisfação com os cursos escolhidos e também representa uma manifestação concreta da crença social que associa escolaridade com grau de inserção no mercado profissional. Como já foi dito, depois de décadas essas mulheres foram buscar a qualificação e melhoria da escolaridade na escola almejando ascensão social. Por isso, mais uma vez se exige que a escola analise criteriosamente sua oferta de cursos profissionalizantes, como etapa de identificação das reais necessidades do mundo do trabalho na região na qual está inserida, sempre em total sintonia com os desejos do público que a procura.

6.4 CONSIDERAÇÕES DOS GESTORES INSTITUCIONAIS SOBRE O PROEJA E SOBRE O PÚBLICO ESPECÍFICO DA PESQUISA

Mesmo considerando que a abordagem desta pesquisa não tenha como ponto fulcral a análise do PROEJA em si, entende-se que uma discussão a respeito do funcionamento do programa torna-se necessária para melhor compreensão do contexto em que a problemática se insere. Para tanto, são apresentados aqui os depoimentos e opiniões sobre o programa dos três gestores dos *campi* do IFMG em que ele foi ofertado.

Os três professores que aqui falam respondem atualmente⁹² pela direção-geral dos *campi* em que atuam, sendo que os diretores Flávio Godinho e Arthur Versiani acompanharam, por sua época, o processo de implantação do PROEJA como diretores-gerais, respectivamente, dos

⁹² Importante lembrar que esta etapa da pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2015. Os professores Godinho e Versiani se encontravam no final do segundo mandato (segundo semestre de 2015), e o professor Martins respondia como diretor-geral pelo *Campus* Congonhas em caráter de *pro-temporalidade*.

campi de Bambuí e Ouro Preto. O professor Joel Martins⁹³, atual diretor-geral do *Campus* Congonhas, também acompanhou a implantação do programa em seu *campus*, mas como diretor de Planejamento. O valor dos seus depoimentos reside no fato de que observaram o desenvolvimento do programa e sua prática cotidiana através de uma perspectiva administrativa, acompanhando também o seu processo de implantação e encerramento nas instituições em que exercem suas funções profissionais.

Quando indagados sobre impactos positivos e negativos provocados pelo PROEJA nos respectivos *campi* em que atuavam, os três dirigentes apontaram, como ponto positivo, a oportunidade que era oferecida à população de uma alternativa para a continuidade nos estudos somada à formação profissional. O Prof. Godinho ressalta a questão pessoal da autoestima alcançada pelos discentes da modalidade com a aquisição da certificação de curso dada por uma instituição federal. Ainda como impacto positivo, o Prof. Versiani levanta a constatação de que o programa exigiu que professores se debruçassem sobre sua própria prática, em calorosas e profícuas discussões referentes ao currículo, interdisciplinaridade e métodos de ensino apropriados aos estudantes da modalidade, bem como a necessária adaptação da instituição em si, que foi obrigada a se repensar para a convivência com esse público específico e diferenciado.

Essa problemática referente a currículo no PROEJA atinge uma dimensão maior porque, sobretudo, intersecciona com a ampla discussão que envolve práticas pedagógicas na modalidade. E, aqui, tal discussão emerge também na exposição de Martins e Godinho quando, em seus depoimentos referentes aos impactos negativos, apuram a falta de preparo dos professores e também da área pedagógica em lidar com a realidade que envolve tal modalidade de ensino. Martins salienta que, de forma geral, houve falta de preparo da instituição para atender o público da EJA. Para esse gestor,

entre os alunos da EJA tínhamos pessoas que estavam há muito tempo fora da sala de aula, alguns que fizeram supletivo, alguns com dificuldades de concentração, dificuldades de aprendizado, muitos com pouco conhecimento do conteúdo das séries do ensino fundamental. Alguns professores, principalmente do ensino básico, ou seja, das disciplinas não técnicas, não conseguiam perceber que ali estava uma turma com perfil bem diferente das turmas regulares dos cursos integrados, e que a abordagem pedagógica deveria ser diferente. A área pedagógica também demonstrou dificuldades para

⁹³ Para responder o questionário aberto, o atual diretor recorreu a informações administrativas do professor Rubens Ahyrton Ragone, que responde pela coordenadoria do curso de Manutenção e Suporte em Informática, ofertado no PROEJA daquele *campus*. Ressalta-se que o professor Joel Martins é quem responde pelo questionário.

orientar os professores com relação a isso e observar nos alunos os problemas relacionados à aprendizagem.

A abordagem sobre o papel do docente nas turmas do PROEJA aparece na fala de Godinho, quando questionado sobre a eficiência desse programa como uma política eficaz de educação profissional. O diretor acredita nessa eficiência, mas acredita também que o “professor precisa ser mais bem preparado para trabalhar com essa clientela. A Escola não trabalha o professor. Poderia [fazê-lo], porém o nível dos professores é alto e não conseguimos abaixar o nível para fazer o resgate, conforme o programa preconiza”. Já Martins acredita que o programa pode ser uma política eficaz dependendo de como a instituição ofertará os cursos, acompanhará os estágios e o desempenho profissional dos egressos. Versiani acha que o programa não se tornou eficiente e que se deveria buscar entendimento sobre as razões do insucesso. Ele ressalta a necessidade de adequação dos conteúdos disciplinares à modalidade e defende também que deveriam ser mais valorizadas as atividades práticas por meio de articulação com os conteúdos obrigatórios do ensino médio, pois percebe que essas disciplinas funcionam, muitas vezes, como gargalos bastante apertados para a aprovação, constituindo-se como desestímulo para a continuidade dos estudos.

Portanto, as falas desses gestores acentuam dificuldades práticas do PROEJA vivenciadas na Rede Federal: a ausência de um currículo específico, o despreparo do docente em lidar com tal grupo de estudantes, a oferta de cursos pouco apropriados para a clientela, como também a inexperiência da própria Rede em lidar com tal modalidade de ensino caracterizada por peculiaridades tão delicadas e profundas.

Na problematização relacionada ao currículo específico, a própria instituição já se ressentia de tal necessidade, pois convive historicamente com os desafios da conjunção do ensino médio com a educação profissional direcionados, na maioria das vezes, ao público jovem. Acrescentar a EJA potencializa e amplifica os desafios pedagógicos e sociais. Assim, como aponta Versiani, a emersão da problematização do currículo consonante com as diretrizes legais e específicas torna-se vital para o programa. Machado (2006, p. 9) reconhece que,

para estruturar cursos do PROEJA, as instituições precisam enfrentar e dar respostas criativas para desenho e desenvolvimento curriculares inovadores. Essa tarefa representa, de fato, um grande desafio à criatividade das instituições, docentes e especialistas envolvidos, particularmente quando se trata da opção de oferta integrada do ensino médio na modalidade EJA à educação profissional técnica de nível médio, estruturas curriculares com níveis mais complexos de regulamentação.

Não há como desconsiderar os desafios curriculares e pedagógicos pertinentes à modalidade. As demandas do público da EJA são muito distintas e, dessa forma, como lembra Oliveira, M.K. (1999, p. 61), os currículos e métodos de ensino não foram idealizados para tal modalidade. Sem dúvida a tarefa é desafiadora. Para a Machado (2006, p. 13), o maior desafio com relação à formatação e organização curricular “encontra-se na concretização efetiva da composição sintética dos campos educacionais envolvidos, que incorpore os avanços que cada um traz; mas que, numa perspectiva de superação, faça emergir algo inteiramente novo em relação às experiências que nele deságuam”.

Nesse sentido, o papel do docente adquire grande importância, como ressalta Godinho, pois sua postura e atuação necessitam de afinação com as distintas realidades da educação profissional. Como afirmam Franco e Silva (2008, p. 9), uma fundamentação teórica não é suficiente para a atuação do docente na modalidade, necessita-se também de uma mudança frente às práticas conservadoras mantidas profissionalmente.

Nesse labor docente reside uma grande dificuldade para o funcionamento da modalidade, como bem apontaram os três gestores em diversos momentos dos seus depoimentos. Na verdade, no país não existem profissionais formados para atuar especificamente nessa oferta (MOURA, 2006, p. 65). Dessa forma, o despreparo do profissional vincula-se à sua falta de formação. No intuito de solução para esse problema, o governo federal fez alto investimento na formação de professores para trabalharem na modalidade financiando cursos de especialização por intermédio de universidades públicas e propiciando um convênio entre a CAPES e a SETEC para estimular a realização de pesquisas que subsidiassem o programa (FRANZOI; SILVA; COSTA, 2013, p. 7). Mas o curto tempo de duração de tais iniciativas governamentais prejudica o entendimento de sua abrangência e eficiência.

A dificuldade operacional de funcionamento dos cursos do PROEJA na prática cotidiana da Rede Federal foi muito visível para os gestores. De certa forma, muitos obstáculos culturais se interpuseram nas instituições federais que provocaram contradições e conflitos no seu próprio interior. Não havia uma má vontade dos docentes, servidores técnico-administrativos ou mesmo dos estudantes adolescentes ou graduandos dos CEFETs em lidar com o público da EJA. Na verdade, com a cefetização, novas possibilidades acadêmicas se abriram para essas instituições federais. Assim, “a cultura do trabalho simples e da baixa escolaridade dos trabalhadores, que esteve na origem dessas instituições, há muito havia sido superada pela cultura do trabalho complexo, de base científico-tecnológica, e pela relação pedagógica com jovens em idade

escolar prevista” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1100). Mesmo que imbuído de indiscutível caráter social, o PROEJA não encontrou terreno preparado para a sua implantação e consolidação nessas instituições. Não por incompetência delas, mas por absoluta in experiência em lidar com um público carregado de especificidades. Não se pode esquecer de que, de certa forma e em determinadas fronteiras, as instituições ligadas à Rede Federal já sustentam uma espécie de “dúvida existencial” quanto à sua identidade, seu lugar e seu papel como instituição formativa de educação profissional, de educação básica e de educação superior.

Assim, a aderência à EJA representaria de fato, um grande desafio para os Institutos Federais. Martins relata que,

quando o *Campus* resolveu criar um curso de modalidade EJA, optou por escolhê-lo de uma forma participativa, consultou a população que optou pelo curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática. Foi mal avaliada pelo *Campus* a capacidade das empresas em absorver essa mão de obra, levando em consideração também a possibilidade de o egresso do curso abrir um negócio próprio. A primeira turma enfrentou muitos problemas. Desde problemas relacionados à dificuldade de aprendizado, que não foram bem observados pela área pedagógica, passando por problemas de autoestima e problemas estruturais do curso, com falta de laboratório e professores. A primeira turma começou a praticar em laboratório com cinco meses de atraso. O problema de infraestrutura foi sendo aos poucos resolvido.

Um aspecto apontado por Godinho como catalisador de reveses para a prática acadêmica no PROEJA foi a dificuldade de conciliação dos estudos e suas demandas escolares com o trabalho exercido pela maioria dos discentes. Esse é um ponto fundamental nas discussões sobre o PROEJA, afinal seus estudantes são, em sua grande maioria, trabalhadores que retornaram aos bancos escolares em busca de uma qualificação para integração, ou melhor integração, no mercado de trabalho. O trabalho adquire uma centralidade tanto em seu cotidiano quanto em seus propósitos de vida. Geralmente, para esses estudantes,

o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizá-las para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer (RAMOS, 2010, p. 76).

Não só a administração mas também as alunas entrevistadas sublinham as dificuldades para conciliação de horários escolares e compromissos laborais, que aparecem como obstáculos na

prática acadêmica do PROEJA. A sobrecarga de trabalho é companhia constante daquelas mulheres. Aliás, para essas estudantes, o trabalho perpassa distintas dimensões de suas vidas, no campo subjetivo e no campo social. Exatamente por essa situação, o alcance do curso do PROEJA torna-se multifacetado, pois, além do diploma do ensino médio e de um curso profissional, representa a expectativa de um melhor emprego como também de realizações pessoais, sendo que essas expectativas gravitam em torno do trabalho. Afinal, o trabalho perpassa a realidade dos estudantes da modalidade, como exposto por Ramos (2010).

Ressalta-se que os estudantes da modalidade poderiam escolher cursos rápidos ou supletivos, mas buscaram o PROEJA e a vivência escolar propiciada pelo programa. Apesar de todos os atrasos na vida e dificuldades cotidianas, eles preferiram o acesso ao conhecimento por via da escola profissional. Não optaram por uma formação rápida e rasteira, mas buscaram a forma regulamentar de um curso técnico que associa a formação para o trabalho ao ensino médio. As bagagens de vida, relacionadas ao seu convívio em sociedade e, em especial, às suas experiências laborais, deveriam incidir de forma potencial na própria estruturação do curso, como abordado por Thompson (2002). Enfim, as especificidades da modalidade, realmente, são muito distintas e desafiadoras.

O fato é que os três diretores concordam sobre uma virtual eficiência do PROEJA, desde que sejam feitos importantes ajustes pedagógicos em seu funcionamento. Eles admitem, sobretudo, a relevância social que o programa apresenta, afinal, “a Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe” (RUMMERT, 2007, p. 38). Godinho e Versiani acreditam que apenas o fato de o aluno sair da Escola Federal como portador de um diploma de ensino médio, associado a uma formação profissional, significa, por si, um grande avanço social para tal público. O diploma de um curso técnico de nível médio ofertado por uma instituição de ensino federal representa um diferencial para tais estudantes trabalhadores, que vivem em contextos permeados pelo estigma da baixa escolaridade e renda reduzida. Espera-se que esse diferencial repercuta também em duas direções – no plano individual, por meio da perspectiva de efetivo emprego, e no plano social pela fixação de estímulos para que outras pessoas se motivem a trilhar caminhos similares.

E quando se fala em estudantes trabalhadores, toca-se em um ponto fundamental da modalidade PROEJA, que é a complexidade de seu público. Complexidade já apontada no Documento Base (BRASIL, 2009a, p. 11), quando trata os “sujeitos marginais ao sistema” e aponta suas configuradas marcas sociais e econômicas. Assim, relações sociais como gênero, raça, classe,

geração, subjetividade evidenciam-se e estabelecem relações mútuas no universo educacional e social. Trajetórias individuais e subjetivas, já que cada vida é única, mas, ao mesmo tempo, trajetórias marcadas por traços comuns a seus sujeitos, que, por isso, adquirem contornos que se explicam no plano da coletividade. De acordo com Arroyo (2006, p. 30), “os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social”. Mescla de heterogeneidade e homogeneidade entre os vários sujeitos.

Quando indagados sobre especificidades relacionadas às alunas de 40 anos ou mais de idade, Martins expõe que:

As alunas com mais de 40 anos estiveram durante muito tempo fora das salas de aula. O que pude perceber nas alunas com este perfil foi uma dificuldade de aprendizado mais acentuada. Lidavam melhor com o concreto, tinham dificuldades com o conhecimento teórico e uma maior facilidade com o conhecimento prático, iam razoavelmente bem nas aulas de laboratório de manutenção. Apresentaram também dificuldades em lidar com questões mais abstratas na informática, como softwares, manipulação de arquivos, etc. Possuíam muita insegurança, não tinham hábito de estudo e achavam que não conseguiriam fazer as tarefas.

Se para esse público as dificuldades relacionadas ao ensino emergem com dureza, por outro lado ficam visíveis alguns comportamentos positivos de interação social ligados ao cotidiano da vida escolar, como aborda Versiani:

Vejo que há um grande número de mulheres nesta faixa etária (40 anos). Talvez porque já tenham se liberado dos cuidados mais regulares com os filhos, agora crescidos. Na nossa relação com as alunas, percebemos que estas senhoras muitas vezes reclamam do excesso de trabalho, agora em tripla jornada (trabalho na rua, em casa e na escola). Mas a despeito disso, demonstram grande disposição para vir às aulas. As aulas não são apenas um momento de aprendizagem, mas a possibilidade de um convívio social, que muitas vezes lhes era negado.

Tais aspectos apontados pelos gestores são indicados com clareza nas entrevistas das alunas que compõem o grupo em investigação. Os problemas relacionados a dificuldades em determinadas disciplinas ou conteúdos aparecem com frequência em seus relatos. Situação normal para quem ficou considerável tempo afastada da escola e que, quando retorna, encontra-se inserida em uma escola federal equipada com tecnologia e aparelhos que muitas vezes se utilizam de nomenclaturas em outro idioma. Especialmente no caso delas, que tiveram suas

lidas anteriores ao retorno escolar vinculadas às atividades práticas do trabalho doméstico, seja na sua residência ou nos trabalhos realizados fora, mas que envolviam tarefas associadas à faxina e aos cuidados dos seus empregadores. Para a maior parte delas, as características desse trabalho, como o cuidar dos filhos ou de outros parentes, a preparação de refeições e a manutenção da limpeza, não podiam esperar. Suprir necessidades imediatas e práticas tomavam todo o tempo e, assim, o conceitual, o abstrato, o teórico ocupavam lugar restrito em suas vidas no longo intervalo em que permaneceram longe da escola. Dessa forma, a volta, em termos acadêmicos, não seria simples. No entanto, em termos sociais, o retorno mostrou-se prazeroso para aquelas mulheres, já que elas reconhecem em suas falas o contato diário com colegas e professores de forma absolutamente positiva, instigante e agradável, como se estivessem a descortinar um novo mundo para além das fronteiras até então limitadas do ambiente doméstico. Elas se reconheciam na troca de experiências de vida.

Quando indagados sobre suas percepções em relação à importância social da inserção dos discentes e, especificamente das mulheres de 40 anos ou mais de idade, no mercado de trabalho, todos os diretores entrevistados concordaram que sim, que o significado dessa inserção era alto. Godinho expõe que os egressos que saíam para o mercado demonstravam maturidade após a conclusão do curso, pois “o crescimento é grande na parte de trabalho, convivência e até culturalmente”. Martins, apesar de ter clareza sobre a importância da inserção profissional dos alunos, atesta que ela não aconteceu no mercado de trabalho em Congonhas. Situação sobre a qual Versiani não possui dados confiáveis, embora acredite na empregabilidade de parte do grupo estudado.

Lacunas pedagógicas, estruturais e de planejamento são hoje conhecidas pelos gestores do PROEJA, mas elas foram identificadas apenas ao longo do processo de desenvolvimento dos cursos. Tome-se, no caso do *Campus* Congonhas, a questão das dificuldades relacionadas à falta de aceitação, pelo mercado, dos estagiários e profissionais formados no curso PROEJA de Manutenção de Computadores. Martins afirma que:

A dificuldade de se conseguir estágio para os alunos nos fez perceber que as empresas da região não contratavam mão de obra local para darem suporte aos equipamentos de informática. Trabalham com empresas terceirizadas em sua grande maioria da região metropolitana de Belo Horizonte. Juntando ao fato de que a procura pelo curso foi diminuindo e a evasão aumentando, optou-se pela descontinuidade do curso. Sendo assim o *Campus* Congonhas não possui hoje nenhum curso na modalidade EJA.

Tal percepção mostra a necessária problematização relacionada ao atendimento das demandas socioeconômicas da região e à oferta de cursos pela instituição formativa. A sintonia do curso profissionalizante e da comunidade na qual a instituição está inserida constitui ponto fundamental para o êxito da escola e para a satisfação do mercado de trabalho local.

Quando o professor Godinho ressalta a questão da autoestima desenvolvida pelos discentes com a realização do PROEJA, ele aborda uma perspectiva amplamente comentada e valorizada pelas alunas entrevistadas. Em seus depoimentos aparece com grande frequência a ideia de “realização” e “sentimento de orgulho” por estarem matriculadas na Rede Federal de Educação Profissional⁹⁴. Na verdade, transparece também o orgulho da retomada, do sentimento de inserção e participação em um projeto de vida pessoal e ao mesmo tempo coletivo. Para elas, o entendimento de que o recomeço dos estudos representava o início de uma nova fase de vida é algo palpável. E, nesse novo ambiente, a constatação da existência de outras pessoas com trajetórias similares não só as identifica como gera sentimentos e sensações que envolvem a autoafirmação e a autocompreensão. Como expõe Giddens (2002, p. 53), “o indivíduo não é um ser que de repente encontra outros; ‘a descoberta do outro’, de modo cognitivo-emocional, é de importância-chave no desenvolvimento inicial da autoconsciência como tal”. A convivência com as colegas afetava de forma positiva a compreensão de si e dos outros.

Com as entrevistas percebe-se que, aos olhos dos dirigentes que se envolveram com o universo da EJA, o PROEJA desempenhou importante papel social na vida dos seus estudantes. Eles acreditam que, apesar das dificuldades vivenciadas na prática cotidiana, os impactos positivos foram maiores do que os negativos. Mesmo que atualmente o MEC tenha retraído o programa e, dessa forma, nenhum dos *campi* estudados ofertem cursos nessa modalidade, torna-se benéfica uma reflexão sobre a associação da EJA ao ensino médio e ao ensino técnico-profissional. Público para tais cursos existe, é real e palpável e resulta de uma série de exclusões que persistem na sociedade brasileira. A exclusão educacional é movida por diversas outras formas de exclusão social. De forma realista, como exposto por Rummert (2007, p. 38), “as frações mais frágeis e vulneráveis da classe trabalhadora são alvo de políticas focais do mesmo modo frágeis e passíveis de rápida descontinuidade”. Mesmo considerando os pontos positivos do PROEJA, salientados pelos gestores, a efetivação de novas mobilizações contrárias à modalidade ocorreu de forma incisiva na SETEC. E assim, “o ‘esquecimento’ do PROEJA diante do PRONATEC pode pôr a perder os ganhos que esse programa trouxe ao público da EJA, tanto em qualidade quanto em

⁹⁴ Tal abordagem encontra-se na Seção 6.3.1 deste mesmo capítulo.

acesso às escolas federais onde antes não tinham vez nem lugar” (FRANZOI; SILVA; COSTA, 2013, p. 12). Mais uma vez, evidenciou-se a descontinuidade nas políticas educacionais relacionadas à educação de jovens e adultos.

Como é de se imaginar que novas políticas surgirão para possível atendimento a esses grupos, talvez a revisão dos problemas já vividos possa orientar futuras políticas públicas nessa direção. Problemas como capacitação docente, oferta de cursos consonantes com o público-alvo, consideração às especificidades locais e estruturação pedagógica pertinente podem alcançar fértil debate socioeducacional. E, assim, quem sabe, “a EJA sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante se mudar o olhar sobre os jovens-adultos e os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado. Aí poderá se configurar como política pública, como dever de Estado” (ARROYO, 2006, p. 26).

CAPÍTULO 7

A PESQUISA NA SUA FACE LABORAL: DADOS E ANÁLISES SOBRE AS EGRESSAS DE 40 ANOS OU MAIS DE IDADE DO PROEJA NO IFMG

Este capítulo foi organizado em três partes objetivando, respectivamente, estabelecer a identificação referente às alunas egressas do PROEJA no IFMG⁹⁵, apresentar e analisar os dados relacionados ao trabalho e renda dessas mulheres e discutir os impactos do PROEJA nas suas vidas.

Importante ressaltar que as mulheres aqui entrevistadas nasceram nas décadas de 1960/1970, quando, na sociedade brasileira, como de resto em boa parte da sociedade ocidental, ocorriam profundas alterações relacionadas à participação feminina no mercado de trabalho. Como lembra Bruschini (1989a, p. 15), “a taxa de atividade feminina passou de 18,2% em 1970 para quase 37% em 1985”. Desde a infância as mulheres conviveram com o fato de que poderiam alcançar inserção laboral no mundo público, ao contrário do que ocorria com as gerações anteriores. Mas esse processo revelou também padrões distintos, nos quais se notabilizavam, além do recorte de gênero, recortes ligados às diferenças de classe, raça e geração, além do fato de que a inserção das mulheres no mundo do trabalho apresentava-se fortemente associada ao nível de escolaridade. Dessa forma, ao lado dos inquestionáveis avanços, visíveis dificuldades compunham o cenário da relação trabalho/gênero, sendo que constatava-se,

de um lado, a intensidade e a constância do aumento da participação feminina no mercado de trabalho, que tem ocorrido desde a metade dos anos 1970, de outro, o elevado desemprego das mulheres e a má qualidade do trabalho feminino; de um lado a conquista de bons empregos, o acesso a carreiras e profissões de prestígio e a cargos de gerência e mesmo diretoria, por parte de mulheres escolarizadas, de outro, o predomínio do trabalho feminino em atividades precárias e informais” (BRUSCHINI, 2007, p. 538).

Assim, antagonismo e polarização caracterizavam, como ainda caracterizam, a participação feminina no mercado de trabalho. Além da presença dos distintos padrões sociais, observa-se também que a inserção feminina no mercado de trabalho implicava, majoritariamente, no acesso a nichos já socialmente determinados. Como expõem Rosemberg e Bruschini (1982, p. 15),

⁹⁵ Lembrando que todas as egressas entrevistadas possuíam 40 anos ou mais de idade e constituíam os sujeitos desta investigação, conforme estabelecido pelo projeto da pesquisa.

em 1970, mais de 80% do contingente feminino ativo trabalhava em apenas 10 ocupações, todas elas de baixo prestígio e remuneração: empregadas domésticas, trabalhadoras rurais, professoras primárias, funcionárias de escritório, costureiras, lavadeiras, balconistas, serventes, enfermeiras e tecelãs.

Elas viveram suas infâncias e cresceram ao mesmo tempo em que aumentava a tendência de participação de mulheres mais velhas, casadas e com filhos no mercado de trabalho, em substituição à predominância das jovens, solteiras e sem filhos, que prevaleceu até o final dos anos 1970 (BRUSCHINI, 2007, p. 541). A percepção de tal tendência foi acompanhada por outra percepção também vinculada ao mundo do trabalho e que prevalece nos dias atuais: a execução dos afazeres domésticos acumulados às ocupações que as mulheres desempenham no mercado profissional. Assim, para as mulheres objeto desta pesquisa, as experiências relacionadas ao trabalho implicavam, como ainda implicam, na responsabilização pelo trabalho doméstico somada ao trabalho fora de casa e ainda na realização concomitante de um curso que possibilite melhor escolaridade e, quiçá, melhor emprego.

Mas, ressalta-se que, apesar de nascerem e crescerem sob o espectro das mudanças dos padrões comportamentais ocorridas nas décadas de 1960 e 1970 e defendidas pelo feminismo, suas trajetórias de vida não exibem participação em movimentos reivindicatórios feministas. Na verdade, nenhuma das egressas entrevistadas indicou qualquer envolvimento com questões políticas ou movimentos sociais contestatórios⁹⁶. Seus relatos apontam em direção à vivência da dura realidade cotidiana imposta pelas condições de sobrevivência das famílias de baixa renda mas com inegável senso de dever em relação a seu papel como filha, esposa ou mãe.

Elas vivenciaram o estabelecimento da igualdade jurídica entre os sexos no final da década de 1980, entretanto conviveram e convivem com condições diferenciadas em relação ao mundo do trabalho. Como explicita Laufer (2003, p. 127),

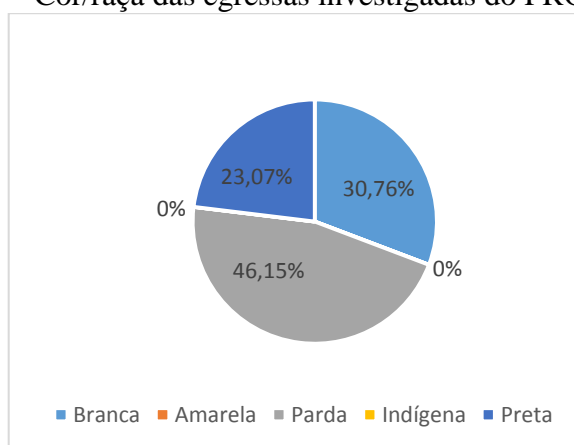
agora iguais em direito, as mulheres permanecem desiguais de fato. É o caso em particular na esfera profissional, em que podemos constatar que a instauração de um princípio de igualdade ainda está longe de se tornar realidade, nem no campo da remuneração nem do ponto de vista dos empregos ocupados respectivamente pelas mulheres e pelos homens.

⁹⁶ A aluna Edna que aparece como entrevistada no capítulo 6 e que tinha atuação no movimento negro não chegou a se formar no curso. Portanto, como ela evadiu, não participa desse grupo de entrevistadas como egressa.

7.1 ANÁLISE SOBRE O PERFIL IDENTITÁRIO DAS ALUNAS EGRESSAS COM 40 ANOS OU MAIS DO PROEJA DO IFMG

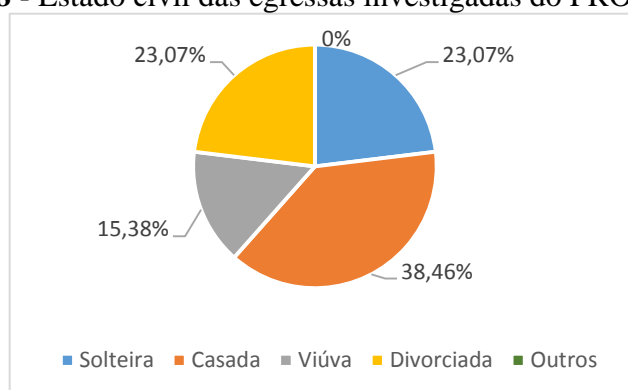
Embora as características das egressas apresentem consonância, em alguns aspectos, com características das demais alunas da modalidade, são visíveis alguns traços inerentes àquele grupo específico (GRAF. 7).

GRÁFICO 7 – Cor/raça das egressas investigadas do PROEJA no IFMG



Fonte: Entrevistas realizadas com as egressas do PROEJA do IFMG- 2015.

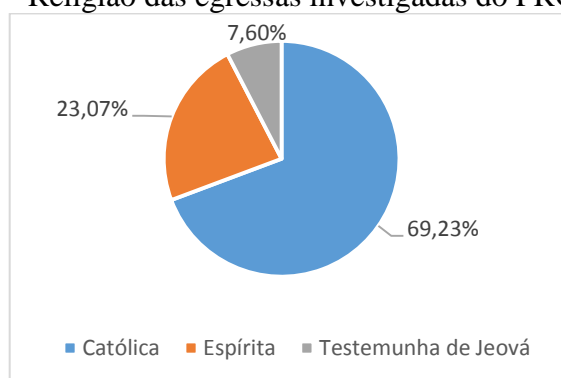
Com relação às declarações das egressas relacionadas à raça/cor, constata-se que 69,22% delas são negras (pardas e pretas), enquanto 30,76% são brancas. Apesar desses números aproximarem-se da proporção de autodeclarações de cor/raça tomada sobre o número total de alunas matriculadas (GRAF. 1), percebe-se leve diferença na comparação dos dados, pois, no total de alunas, 73,1% eram negras e 23,1%, brancas. Portanto, as mulheres negras vivenciaram maiores dificuldades para chegar à conclusão do curso em relação às brancas, pois o seu índice de sucesso foi menor. Essa situação não causa estranheza, considerando o histórico de exclusões que essa categoria carrega como bagagem de vida, correspondendo aos indicadores estatísticos desfavoráveis às mulheres negras no acesso e permanência no sistema nacional, sobretudo nos níveis de ensino mais elevados (HASENBALG, 2006; SPM, 2013; SPM, 2015; IBGE, 2015b).

GRÁFICO 8 - Estado civil das egressas investigadas do PROEJA no IFMG

Fonte: Entrevistas realizadas com as egressas do PROEJA do IFMG, 2015.

Um primeiro e superficial olhar sobre o levantamento referente ao estado civil das egressas demonstra que elas são, em sua maioria, casadas. Mas um olhar mais analítico e comparativo possibilita a constatação de importantes variações relacionadas à condição, pois observa-se que, se a maioria delas é casada, já que são 38,46%, a soma das solteiras e divorciadas representa 46,14%. Agregando também as viúvas a esse grupo, constata-se que o total das egressas sem maridos é de 61,52%. Colocando dessa forma e comparando com os dados dessa categoria, enquanto era o grupo de alunas que correspondia a 50%, como demonstrado pelo GRAF. 3, apura-se que as mulheres casadas⁹⁷ tiveram mais dificuldades para a conclusão do curso.

O GRAF. 9 indica a adoção da religião pelas egressas.

GRÁFICO 9 - Religião das egressas investigadas do PROEJA no IFMG

Fonte: Entrevistas realizadas com as egressas do PROEJA do IFMG, 2015.

⁹⁷ Como o estado civil implica em uma condição temporária, pode-se considerar também a possibilidade de que algumas alunas, que estavam casadas por ocasião da entrevista, se divorciaram ou ficaram viúvas até o final do curso. Mas, como na entrevista com as egressas não foi elaborada nenhuma questão relacionada a uma eventual alteração do estado civil, as informações apresentadas refletem esse dado como livre de alterações durante a realização do PROEJA.

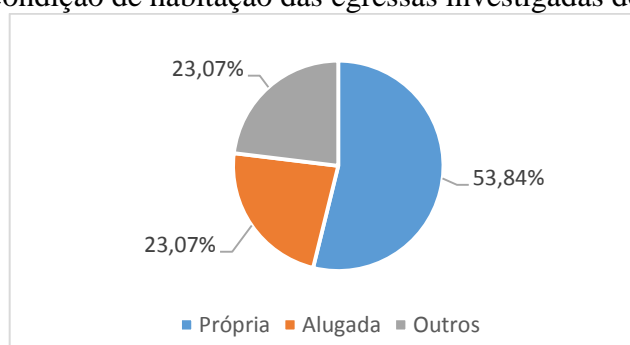
No cenário das religiões adotadas pelas egressas, a religião católica continuou como predominante (69,23%) apesar de leve diminuição nesse indicador quando comparado aos 73,10% que vigoravam entre o conjunto das alunas com mais de 40 anos matriculadas no PROEJA (GRAF. 2). Chama a atenção o fato de que nenhuma das egressas declarou-se evangélica, entretanto, entre as alunas com 40 anos ou mais que estavam matriculadas nos cursos, 23% pertenciam a tal grupo. A única religião declarada desse grupo foi referente à Testemunha de Jeová que fez questão de frisar a nomenclatura. Já a Espírita se sobressaiu com o indicador de 23,07% das egressas entrevistadas, sobretudo quando se estabelece relação comparativa com a condição anterior das alunas com 40 anos ou mais matriculadas, que era da ordem de 3,8% (GRAF. 2).

Como exposto por Rosado-Nunes (2005, p. 363) no capítulo anterior, o fato de as mulheres se constituírem como público que com mais frequência exerce as práticas e cultos religiosos é reforçado pelos dados de Neri (2011, p. 16), que salienta que

a importância dada à religião no Brasil também é maior entre as mulheres (93%) do que para os homens (85%). Assim como para pessoas de idade mais avançada (91% das pessoas com mais de 50 anos) do que para jovens (83% pessoas de entre 15 a 24 anos). Estes dois dados refletem o fato que os grupos mais adeptos a religiões como mulheres e idosos, seus respectivos adeptos também conferem maior importância e estas atividades assim como são mais assíduos nas cerimônias religiosas.

Assim, o fato de que todas as egressas entrevistadas assumiram uma religião em suas vidas visibiliza um aspecto da relação gênero, geração e religião na sociedade brasileira, pois, de acordo com o Mapa das Religiões no Brasil, mantém-se “a ideia de que as pessoas se tornam mais religiosas à medida que se aproximam do final de suas vidas” (NERI, 2011, p. 18).

GRÁFICO 10 – Condição de habitação das egressas investigadas do PROEJA no IFMG



Fonte: Entrevistas realizadas com as egressas do PROEJA do IFMG, 2015.

Mesmo que a maior parte das entrevistadas tenham declarado que residem em habitações próprias (GRAF. 10), percebe-se uma grande variedade nos arranjos familiares relacionados à moradia. Algumas residem com companheiros e filhos, enquanto outras com mãe, netos, filhos e até mesmo inquilinos. Os arranjos são vários e, geralmente, obedecem às demandas das circunstâncias de vida familiar. Marcília, que é divorciada, por exemplo, reside com mãe, filho, neto e companheiro, estabelecendo a convivência em um mesmo espaço familiar de várias gerações, na elaboração dos arranjos familiares. Já Roseli organizou uma outra estrutura, pois ela mora com a única filha e aluga um quarto para uma inquilina, como forma de reforço orçamentário para as despesas domésticas. Observa-se, no momento da entrevista, sua preocupação em abrigar alguém com o mesmo perfil de gênero e geração da sua filha.

Independentemente do estado civil dessas mulheres, a grande maioria delas, 84,61%, declarou que tem filhos, sendo que o número médio de filhos entre o grupo entrevistado é de 2,5. O IBGE (2015c) alerta para as alterações relacionadas ao número de filhos no país, pois, comparativamente, “em 1980, a média era de 4 filhos por mulher e agora é de um a dois filhos”. Ainda de acordo com o Instituto, a média de filhos varia em função de processos sociais como urbanização, mudanças culturais, propagação dos meios anticonceptivos, situação financeira, entre outros. No caso dessas mulheres entrevistadas, algumas têm um único filho enquanto outras têm quatro filhos, ou seja, não há um padrão fixo.

Conclui-se, portanto, que, com o intuito de realizar uma identificação geral das alunas com 40 anos ou mais de idade que conseguiram se formar no PROEJA do IFMG, pode-se dizer que elas são, em grande parte, negras, religiosas, não têm maridos, têm filhos e habitam em residências não alugadas sob variados arranjos familiares.

7.2 ANÁLISE SOBRE TRABALHO E RENDA DAS EGRESSAS COM 40 ANOS OU MAIS DE IDADE DO PROEJA DO IFMG

Esta pesquisa constatou que 86,61% das alunas com 40 anos ou mais, egressas dos cursos do PROEJA do IFMG, afirmaram trabalhar no mercado profissional. A TAB. 24 indica as profissões declaradas por elas.

TABELA 24
Profissões declaradas pelas egressas de 40 anos ou mais de idade do PROEJA no IFMG

Profissão	Nº de declarantes
Do lar	2
Agente de Saúde	2
Manicure	1
Auxiliar de limpeza	1
Comerciante	1
Vendedora	1
Funcionária pública	1
Serviços gerais – vendas e faxina	1
Ajudante de educação	1
Ajudante de saneamento	1
Vendedora e manicure	1

Fonte: Entrevistas realizadas com as egressas do PROEJA do IFMG, 2015.

A análise da TAB. 24 denota situações de fragilidades, quando se discute profissão e participação no mercado profissional, sobretudo quando se observam as reações de insegurança das entrevistadas perante a questão. Em diversos momentos, elas mesmas ficaram indecisas sobre a categorização a ser dada ao trabalho que exercem. Mesmo as egressas que se declararam “do lar” assinalaram em seguida a execução de tarefas e ocupações externas, como Elizeth, que atestou “olhar o filho da vizinha por todas as noites para que ela possa ir trabalhar”. Situação que retrata o trabalho de babá e gera um rendimento financeiro no final do mês. Mas, uma vez que a criança fica na sua casa e não na casa da vizinha, reflete um tipo de alinhamento comum na rede que diferencia o trabalho produtivo do trabalho reprodutivo, afinal, para ela, tal atividade não é vista como um trabalho profissional, já que não teve que sair de sua casa para ir trabalhar. Cássia também se define como “do lar”, mas declarou ter rendimento próprio pela posse de uma “microempresa de confecção de lanches para viagens” que funciona em sua casa. Por sua vez, Ariel diz que não trabalha no mercado, mas é vendedora dos produtos *Avon*, de joias banhadas a ouro e roupas íntimas.

Dessa forma, para elas, a articulação de suas atividades – que envolvem afazeres domésticos⁹⁸ –, com o ambiente de trabalho – que é na própria casa –, apresenta-se embaçada e sem distinção

⁹⁸ Como exposto por Bruschini (2007, p. 544), “a PNAD define como afazeres domésticos a realização, no domicílio de residência, de tarefas (que não se enquadravam no conceito de trabalho) de: arrumar ou limpar

como desempenho de trabalho profissional. O cuidar de uma criança e a confecção de alimentos aparecem para elas como atividades não dissociadas do âmbito doméstico, por se assemelharem com o que elas fazem cotidianamente para suas famílias. Elas não se veem como profissionais que atuam no mercado, e sim como “do lar”. Essa visão que têm do trabalho que desempenham vai ao encontro da concepção do valor que “[...] distingue o trabalho masculino do trabalho feminino: produção ‘vale’ mais que reprodução, produção masculina ‘vale’ mais que produção feminina (mesmo quando uma e outra são idênticas)” (HIRATA; KERGOAT, 2003, p. 113). De certa forma essas mulheres corroboram os valores sociais e princípios consolidados no mundo do trabalho que hierarquizam as relações sociais, relegando o papel feminino a segundo plano. Evidenciam-se os princípios caros a organizadores da divisão sexual do trabalho, que são o princípio da separação, no qual o trabalho de homem é distinto do trabalho da mulher, e o princípio da hierarquia, no qual o trabalho masculino vale mais do que o feminino (KERGOAT, 2002). Tanto Elizeth quanto Cássia e Ariel não percebem e nem atribuem valor aos trabalhos que desempenham, pois culturalmente são tidos como formas de trabalho subalternas. Essa é uma visão que carrega múltiplas dimensões, pois, como bem lembram Rosemberg e Bruschini (1982, p. 10), historicamente,

a mulher trabalhava em todo o tipo de atividade, muitas delas extensões de suas funções domésticas, como a criação de animais domésticos, a confecção de roupas, etc. Muitas vezes, nas famílias mais pobres, o trabalho da mulher significava a diferença entre a sua subsistência e a total privação.

Realmente, apesar da não valorização social e reconhecimento dessas atividades como produtivas, a execução desse tipo de trabalho pelas mulheres e o seu conseqüente rendimento, mesmo considerando tratar-se de rendimento de pequena monta, revelam-se de grande importância para o conjunto do rendimento familiar, como demonstrado no GRAF. 15. Ao atribuírem pouco valor às atividades profissionais que desempenham, evidencia-se a visão depreciativa que têm sobre seu próprio trabalho e a posição secundária que adquirem em relação ao trabalho do homem. Aliás a concepção de que o trabalho feminino seja associado ao universo doméstico ou, no máximo, à complementação do trabalho masculino compõe importante fundamento do patriarcalismo. Abramo (2007, p. 28) explicita que “a ideia da mulher como

toda ou parte da moradia; cozinhar ou preparar alimentos, passar roupa, lavar roupa ou louça, utilizando, ou não, aparelhos eletrodomésticos para executar tarefas para si ou para outro(s) morador(es); orientar ou dirigir trabalhadores domésticos na execução das tarefas domésticas; cuidar de filhos ou menores moradores; limpar o quintal ou terreno que circunda a residência. Assim, a categoria ‘afazeres domésticos’ compreende uma ampla variedade de atividades cuja diversidade não é minuciosamente detalhada nesses levantamentos oficiais”.

força de trabalho secundária se estrutura, em primeiro lugar, em torno de uma concepção de família nuclear na qual o homem é o principal/único provedor e a mulher, a principal/exclusiva responsável pela esfera privada (cuidar da casa e da família)”. Nesse formato, caso ocorra a inserção da mulher no mercado de trabalho, é vista como se fosse um projeto menos importante, inferior e destituído das auras de celebração a que se destinam os altos postos do mundo público.

O reconhecimento e classificação dos afazeres domésticos como trabalho produtivo constitui importante fundamento para a problematização do mercado de trabalho na atualidade. Portanto, como expõe Hirata (2009, p. 163/164),

a questão do reconhecimento das qualidades ditas femininas (o cuidado com os outros, a competência relacional) como competência profissional torna-se uma questão de atualidade e é, sem dúvida, um dos aspectos essenciais da correlação de forças que se estabelece hoje entre os sexos e entre as classes sociais. O reconhecimento na esfera pública do trabalho realizado pelas mulheres na esfera privada é fundamental, e a transformação do trabalho doméstico em trabalho mercantil – efetuado num quadro misto, igualmente pelos homens – pode conduzir ao reconhecimento e à retribuição desse trabalho.

Tal reconhecimento apresenta consonância com questões fundantes das demandas sociais ligadas ao trabalho na atualidade (HIRATA; KERGOAT, 2007), pois, “enquanto a atribuição das responsabilidades domésticas e familiares continuar a recair exclusivamente sobre as mulheres, as bases em que se sustenta a divisão sexual do trabalho não parecem ameaçadas em seus fundamentos” (HIRATA, 2002b, p. 25).

Aliás, torna-se pertinente colocar que todas as entrevistadas realizam o trabalho doméstico em suas residências, sendo que 53,84% delas não contam com a ajuda de alguém, e a maior parte das mulheres que dividem tarefas domésticas com outras pessoas o fazem com filhas ou mães, por exemplo, o que se confirma o estigma feminino. O fato em números brutos é que 84,61% delas declararam ocupações no mercado de trabalho e mais da metade não conta com a ajuda de outra pessoa para os afazeres domésticos. Tal situação demonstra que, apesar das visíveis mudanças que envolveram a divisão sexual do trabalho profissional na contemporaneidade, não ocorreu similaridade de mudanças na divisão sexual do trabalho doméstico (HIRATA, 2004, p. 1). Como explicitam Abramo e Valenzuela (2016, p. 118), “a incorporação das mulheres ao mercado de trabalho vem ocorrendo de forma expressiva, sem que tenha ocorrido uma nova pactuação em relação à responsabilidade pelo trabalho de reprodução social, que continua sendo assumido exclusiva ou principalmente por elas”. Dados apontados pelo IBGE (2012b) indicam

que as mulheres que trabalham no mercado gastam, em média, praticamente o dobro do tempo com o trabalho doméstico, em horas semanais, do que os homens na mesma condição (22,3 e 10,2 horas, respectivamente). Situação que tem diferença acentuada, quando se considera a população não inserida no mercado de trabalho, já que as mulheres gastam, em média, 27,7 horas e os homens 11,2 horas semanais.

Para Abramo e Valenzuela (2016, p. 119), “os conceitos de *pobreza de tempo* e de *déficit de tempo* ajudam a compreender a forma através da qual a ordem de gênero perpassa o mundo do trabalho e as vinculações entre trabalho produtivo e trabalho reprodutivo, revelando uma parte oculta dessa equação”⁹⁹. Assim, o acréscimo do trabalho doméstico às mulheres que desempenham trabalho remunerado configura traços reais e cotidianos em suas vidas, sobretudo das mulheres de baixas rendas.

A conotação que as entrevistadas dão ao trabalho doméstico parece corroborar a ideia de que tal trabalho é naturalmente feminino. Nenhuma delas fez qualquer reclamação como se estivesse carregando carga extra ou executando uma dupla ou tripla jornada de trabalho, essencialmente injusta. Como Dedeca (2004, p. 47) elucida,

nota-se que a dupla jornada de trabalho tende a estar associada à baixa remuneração. É razoável esse resultado, pois a maior renda permite à mulher inserida no mercado de trabalho, em princípio, contratar uma pessoa que realize boa parte dos afazeres domésticos. Ao contrário, a mulher inserida no mercado de trabalho de menor remuneração é obrigada a realizar diretamente os afazeres domésticos, sendo mais intensivamente submetida à dupla jornada de trabalho.

Por meio do quadro de profissões dessas egressas, constata-se que precariedade, vulnerabilidade e flexibilidade tangenciam, de forma constante, as distintas situações de trabalho. Como vendedoras, ajudantes/auxiliares ou executoras de serviços gerais, muitas delas convivem, permanentemente, com a provisoriedade profissional. Mesmo Mary, Marcília, Sofia e Maria Fernanda, que, como funcionárias públicas, têm estabilidade no emprego, relatam as insuficiências financeiras por que passam em suas vidas. Maria Fernanda diz que, apesar de trabalhar há 27 anos como ajudante da educação, no caso, cantineira de uma mesma escola

⁹⁹ De acordo com as autoras, “a pobreza de tempo é calculada somando-se as horas destinadas ao trabalho remunerado ao transporte, cuidado pessoal, produção doméstica e às necessidades fisiológicas básicas”, sendo que “considera-se que uma pessoa sofre de pobreza de tempo se o tempo destinado à soma dessas atividades é superior às 168 que compõem uma semana”. Já se considera que “um domicílio sofre de *déficit de tempo* se pelo menos um de seus integrantes for *pobre de tempo*” (ABRAMO; VALENZUELA, 2016, p. 119).

estadual, ela sempre se vê à procura de um trabalho que lhe permita complementar a renda. Assim, as insuficiências financeiras somam-se às dificuldades físicas (afinal não são tão jovens), que resultam em cansaço excessivo e insatisfação pessoal de que dificilmente se libertam, pois, geralmente, elas não contam com caminhos abertos para novas possibilidades profissionais. Assim, formalidade e informalidade se mesclam no atual mundo do trabalho de forma permeável, especialmente para as mulheres mais maduras que, por vários fatores, entre eles a baixa escolaridade, têm que se adaptar a uma dinâmica laboral permeada pela instabilidade, indefinição e insegurança.

Instabilidade que se amplia quando observadas conjunturas nas quais as mulheres, majoritariamente vinculadas à informalidade, mantêm suas ocupações atreladas às suas próprias disponibilidades domésticas. Como exposto por Bruschini (1989a, p. 4), “o trabalho feminino é marcado pela descontinuidade e pela intermitência de entradas e saídas no mercado, através das quais a mulher procura manter o equilíbrio entre as atividades produtivas e as funções reprodutivas que lhe são socialmente atribuídas”. Tal como demonstra o relato de Ariel, que já tinha sido chamada para ir trabalhar na Suíça como “secretária e não empregada”, mas não foi “por causa da mãe, dos filhos e do neto”. Ela mesma estabelece em sua fala que acha que “se fosse homem, ele iria e não se preocuparia como ela”.

Assim, em contextos permeados por instabilidades laborais, a consolidação de uma carreira profissional estruturada e ancorada em padrões de estabilidade torna-se solvente em suas vidas. A adesão ao mercado de trabalho mostra-se pendular com as demandas familiares que condicionam em boa medida a vida profissional dessas mulheres. O trabalho sofre permanente e decisiva interferência dos papéis femininos, principalmente, como filhas, mães, esposas ou avós. Na verdade, observa-se uma conjunção cíclica que envolve condições familiares das mulheres e sua disponibilidade para o mercado de trabalho ao desempenho de atividades precárias que tanto caracteriza esse grupo de entrevistadas. E, geralmente, os trabalhos executados nesses ciclos caracterizam-se pela vulnerabilidade (SCHWEITZER, 2003, p. 61). Se a precariedade caracteriza suas vidas profissionais, as interrupções ocorrem de forma sistemática, uma vez que os dois lados parecem compor a mesma moeda. A ideia de conciliação da vida familiar com a vida profissional acaba por respaldar estratégias capitalistas nas quais às mulheres são designados os empregos com jornadas de trabalho menores e, conseqüentemente, salários menores (HIRATA, 2007, p. 104). Flexibilidade e provisoriedade permeiam, assim, a vida profissional de grande parte dessas mulheres.

Trabalhar, as mulheres pesquisadas sempre trabalharam. Muitas delas, oficialmente, desde que abandonaram os estudos, seja para cuidar de algum familiar ou gerar rendas para a família. “Então, se a articulação entre relações de classe e relações entre sexos é complexa na produção (de uma complexidade que expressa as relações sociais postas em ação), ela não é menos complexa na reprodução, em geral, e na família, em particular” (COMBES; HAICAULT, 1986, p. 40). Daí a ideia da disponibilidade para o trabalho fora de casa condicionada ao papel que exerce naquele momento na sua família.

Tal conjuntura de flexibilidade no mercado de trabalho apresenta agravantes quando vista pela perspectiva racial. No grupo das entrevistadas, visibilizam-se padrões sociais estabelecidos no país nos quais as mulheres negras sentem maiores impactos impostos pela precarização e salários inferiores (SPM, 2013, p. 49). Ao considerar o grupo do qual emerge a maior condição de instabilidade do mercado, em que se encontram manicures, vendedoras autônomas, faxineiras e terceirizadas, o predomínio das negras torna-se visível, uma vez que compõem 71,42% das entrevistadas (42,85% pardas e 28,57% pretas), enquanto as brancas compõem 28,57% delas.

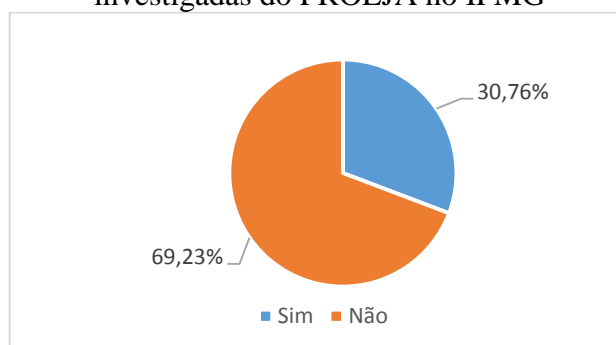
Assim, a perenidade do tratamento e das condições de trabalho das mulheres pertencentes aos baixos estratos sociais mantém-se como característica praticamente fundante, ao mesmo tempo em que revela toda sua precariedade, seja com relação à parcialidade do tempo ou, sobretudo, à inferioridade salarial.

Baseado nas informações coletadas nas entrevistas, 53,84% das egressas contam com salário fixo, enquanto 38,46% não contam e 7,69% assinalaram contar com pensão. Ressalta-se que, como na questão levantada na entrevista não fixava o salário mínimo estatutário como referência, as respostas sejam ligadas ao recebimento financeiro de alguma atividade já estabelecida e aguardada, como faxinas definidas ou até mesmo o recebimento da bolsa ofertada pelo curso do PROEJA, por exemplo.

Quando discutidas as condições que geram mais solidez no mercado, como a carteira assinada e a contribuição previdenciária (GRAF. 11 e 12), emergem de forma visível as questões relacionadas ao desempenho profissional dessas mulheres nos trabalhos formal¹⁰⁰ e informal.

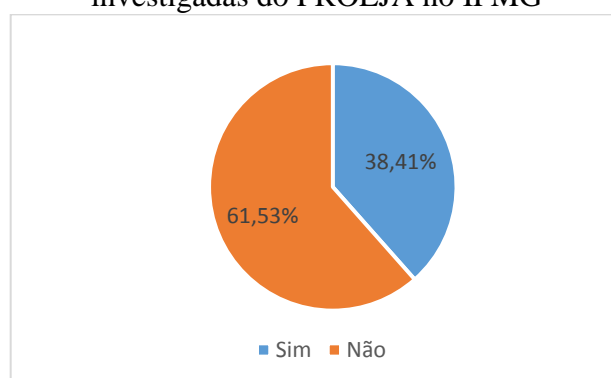
¹⁰⁰ Considera-se que o tratamento de trabalho formal seja respaldado pela classificação da categoria de emprego que usufrui de carteira de trabalho assinada (IBGE, 2013b).

GRÁFICO 11 - Posse de carteira de trabalho assinada pelas egressas investigadas do PROEJA no IFMG



Fonte: Entrevistas realizadas com as egressas do PROEJA do IFMG, 2015.

GRÁFICO 12 - Realização da contribuição previdenciária pelas egressas investigadas do PROEJA no IFMG



Fonte: Entrevistas realizadas com as egressas do PROEJA do IFMG, 2015.

Com base nas declarações dessas alunas egressas do PROEJA, observa-se que a maioria delas não tem carteira assinada e nem contribuição previdenciária¹⁰¹. Tais indicadores demonstram a vulnerabilidade social vivenciada, sobretudo, por mulheres não jovens, pois indicam que o fato de não terem carteira assinada ao longo de suas vidas dificulta a contribuição previdenciária que, mais tarde, traria benefícios próprios na aposentadoria. Aliás, tal condição é assinalada pelo RASEM 2013 (SPM, 2013, p. 47) que atesta que os homens representam 71% das aposentadorias por tempo de contribuição. Situação exposta por Soares (2012, p. 167), quando sintetiza que “a grande maioria das idosas não contribuiu para a Previdência Social e tem baixa escolaridade. A falta de rendimento e o não reconhecimento do trabalho reprodutivo das mulheres as colocam, muitas das vezes, em situação de dependência”.

¹⁰¹ A questão levantada refere-se exclusivamente à contribuição previdenciária, sendo que, em nenhum momento, foi abordado o recebimento de benefícios previdenciários.

Sob o recorte da raça, constata-se que, entre as egressas que possuem carteira assinada, 50% são brancas, 25%, pardas e 25%, pretas. Já entre as que não têm carteira assinada, 22,22% são brancas, enquanto 77,77% são negras (55,55% pardas e 22,22% pretas). Do percentual de 38,41% das egressas que têm contribuição previdenciária paga, nenhuma é preta, sendo que 40% são brancas e 60%, pardas. Mas, em relação à condição de não recolhimento da contribuição previdenciária, os indicadores relacionados às negras são bem menos favoráveis do que as condições das brancas: 75% das negras (37,50% pardas e 37,50% pretas) não contribuem com a Previdência. É importante ressaltar que as egressas brancas usufruem de uma condição trabalhista melhor, se comparadas às pretas e pardas, pois, mesmo que elas correspondam à metade das que possuem carteira assinada e tenham taxas menores do que as pardas em relação à contribuição previdenciária, elas representam minoria frente ao não pagamento da Previdência. Ou seja, elas têm mais chances de usufruírem os benefícios da aposentadoria própria do que as negras, em um universo de predomínio da presença de mulheres pardas e pretas, como já apresentado pelo GRAF. 7.

A maior parte das entrevistadas que usufruem desse benefício têm sua contribuição previdenciária paga pelo empregador, enquanto em alguns casos o pagamento é feito pelo próprio trabalhador, independentemente de qualquer vínculo empregatício. Tanto a ausência da carteira assinada quanto a não contribuição previdenciária confirmam a informalidade e a precariedade que perpassam suas vidas laborais.

Tal conjuntura alcança grande dimensão na reestruturação capitalista em nível mundial, pois, como exprime Hirata (2009, p. 149), em relação ao incremento dos empregos femininos no setor de serviços,

com muita frequência, trata-se de ocupações mal remuneradas, desvalorizadas socialmente e com possibilidade quase nula de promoções e de carreira, além de amparadas por direitos sociais frequentemente limitados ou inexistentes; isso vale para a Ásia tanto quanto para a Europa e América Latina.

Dessa forma, informalidade e flexibilidade permeiam não só o mercado de trabalho, mas incidem sobre determinados segmentos sociais. Como expõem Neves e Pedrosa (2007, p. 17),

a informalidade deixa de se referir somente à economia ilegal ou não registrada para fazer parte também da estrutura produtiva dos mercados formais através dos processos de flexibilização. São consequências da adoção de modelos de empresas enxutas e se expressam através dos terceirizados, trabalhadores temporários, autônomos e também pelo trabalho a domicílio.

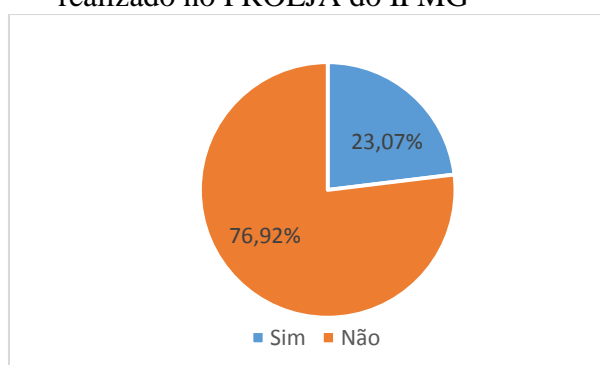
Envolvem tanto trabalhadores qualificados quanto desqualificados, com altas ou baixas remunerações.

Já em relação específica ao Brasil, Bruschini e Lombardi (2001, p. 163) salientam que a expansão do terciário no país nas duas últimas décadas do século XX favoreceu a inserção das mulheres da faixa etária de 40 a 49 anos no mercado. O fato é que, proporcionalmente, a parcela feminina que compõe as atividades informais sempre se destaca em relação à masculina (BRUSCHINI, 1989a, p. 40). Nesse sentido, o Relatório do IBGE (2014, p. 129) relata que as mulheres continuam sendo maioria na informalidade, embora a diferença entre os sexos nesse quesito tenha diminuído nos últimos anos. Já no recorte da raça, a versão 2015 do relatório indica que a lacuna da taxa entre brancos e negros apresentou pouca alteração na década 2004-2014, pois, se o percentual de brancos em trabalhos informais em 2004 era 47% e o de negros era de 62,7%, “em 2014, esses percentuais reduziram em 11,7 e 14,3 pontos percentuais, respectivamente”, mas revela que parcela expressiva da população preta ou parda ainda está atuando em formas de trabalho informais (48,4%) (IBGE, 2015b, p. 71).

A informalidade do mercado parece repercutir na percepção das próprias mulheres, pois não é por acaso que elas mesmas transpareçam insegurança e indefinição quando perguntadas sobre suas profissões, como Elizeth, Cássia e Ariel demonstraram.

Quando indagadas se já desenvolviam ocupações de trabalho relacionadas ao curso para o qual se formaram, a grande maioria das egressas disse que não trabalhavam na área, como demonstrado no GRAF. 13.

GRÁFICO 13 - Atuação profissional na área de trabalho do curso realizado no PROEJA do IFMG



Fonte: Entrevistas realizadas com as egressas do PROEJA do IFMG, 2015.

A maioria delas argumentou a falta de oportunidades como justificativa para o não prosseguimento na carreira profissional, “apesar de ser um sonho”, como cita Maria Fernanda. Algumas foram mais específicas, como Alba, que, por já trabalhar seis horas por dia, não pôde se mobilizar na busca por outro emprego e, assim, pelas circunstâncias, diz que ficou aguardando a formação da Cooperativa de Artesãos da Joalheria, ideia levantada por professores e alunos como uma possibilidade de organização dos trabalhadores no curso de Joalheria. Sônia atribui a responsabilidade por não trabalhar na área à instituição, já que ela expõe que “lá no IFMG não teve o cuidado com pessoas que se formavam. Hora nenhuma teve incentivo para ir ao mercado de trabalho. Não tiveram competência para manter o PROEJA”. Já Roseli não quis arriscar seu emprego para se dedicar à área do Açúcar e Alcool, pois, de acordo com ela, o setor aparenta instabilidade. Por outro lado, Ana e Magda não consideravam tal possibilidade, uma vez que se interessavam mais pela conclusão do ensino médio.

Das egressas que trabalham na área profissional para a qual se formaram, constam, por exemplo, Joice e Ariel. Joice, que sempre teve um pequeno comércio de balas e doces na frente da sua casa, continua desempenhando tal ocupação, que tem afinidade com seu curso de Técnico em Comércio. Ariel já trabalhou, embora atualmente não trabalhe, “porque olha a mãe que tem Alzheimer e mora numa kitnet em frente à casa da mãe”.

Das alunas, 61,53% acreditam que a qualificação dada pelo diploma do PROEJA não ajudou em nada na sua relação com o mercado de trabalho, pois elas não realizaram qualquer alteração em suas vidas profissionais. Roseli, que é auxiliar de limpeza, diz acreditar que “teria ajudado, mas não tive coragem”. Entre as egressas que atestam que o diploma foi positivo, encontram-se Mary, Ana e Joice, que veem grande benefício no aprendizado obtido durante o curso. Para Mary, por exemplo, o que aprendeu lhe ajudou a executar com mais eficiência suas tarefas de controle de estoque e atendimento ao público como agente de saúde, enquanto Ana acredita que a aprendizagem no curso lhe ajudou no desempenho de uma prova realizada para disputa de uma vaga de auxiliar de gerência. Joice aborda a importância do aprendizado de uma forma ampliada, pois, como ela atesta, “o PROEJA e o CEFET me ensinaram cidadania e sociologia. O CESEC não. No CEFET tinha companheirismo e cobrança dos professores. O CEFET foi uma benção de Deus”.

Instadas a falar sobre as eventuais dificuldades para sua inserção profissional no mercado de trabalho, a maioria das egressas disseram que não perceberam tais dificuldades, pois não procuraram empregos e trabalhos na área de formação dos cursos realizados. Cleo e Elizeth não

podiam interromper suas atividades de babá e vendedora, já que era o que tinham de imediato. Tais ocupações lhes garantiam uma pequena renda da qual não poderiam abrir mão sequer temporariamente. Da mesma forma, Alba e Mary não quiseram arriscar seus empregos de ajudante de saneamento e agente de saúde para procurar por outro. A urgência se faz presente em todos os seus dias, como demonstrado por Sônia, manicure, quando diz: “Não posso perder tempo porque sou só eu”.

Das entrevistadas que disseram encontrar dificuldades no processo de busca de um emprego orientado pela sua formação no PROEJA, apontam-se, por exemplo, Cássia e Marcília que, respectivamente, veem a idade e o fato de ser cadeirante como obstáculos intransponíveis. Entre as egressas que disseram não ter encontrado dificuldades na busca pelo emprego, sobressai a fala de Ariel, que diz que “acha que, se tentar, consegue. A dificuldade é que tem obrigações com a mãe”. Revela-se assim uma opinião de que acham que não teriam dificuldades, caso procurassem emprego, porque, na verdade, nenhuma delas assumiu ter procurado trabalho relacionado à sua formação no PROEJA. Nenhuma dessas egressas enviou currículos ou saiu a campo procurando por uma inserção mais favorável no mercado de trabalho após a conclusão de seus cursos.

Quando indagadas sobre eventuais dificuldades para conseguir emprego devido à idade, 69,23% delas afirmaram encontrar dificuldades. Nos relatos emergem situações que envolvem não apenas o mercado de trabalho, mas também outras esferas da sociedade. Sofia diz que se depara com a exigência de uma faixa etária situada entre 19 e 25 anos. Maria Fernanda conta que, como precisava complementar a renda, procurou trabalho numa “repartição”, mas a idade avançada impedia a contratação. Ariel atesta que, enquanto trabalhava em Serviços Gerais numa escola, sempre ouvia: “O que esta velha está fazendo aqui?”, enquanto Alba diz perceber que “não é bem quista. É como se fosse imprestável”. Já Roseli diz que, em função da idade, “o medo mesmo que faz com que não procure emprego melhor”.

Com relação a problemas vivenciados em outras esferas sociais, Maria Fernanda, cantineira escolar, lembra que convive cotidianamente com comentários maliciosos, como o motorista de ônibus que sempre repete: “Lá vem os pé na cova”, provoca a repetição dos impropérios pelas crianças da própria escola em que trabalha. Sônia lembra que, durante o curso do PROEJA, um determinado professor a “fazia sentir velha coroca”. O relato de tais situações demonstra falas e condutas permeadas por preconceito, pois “as idades constituem importante fator de organização social, mesmo no capitalismo, com posições e situações especificamente definidas

em todas as sociedades, e variados graus de formalização e reconhecimento institucional” (MOTTA, 1999, p. 202).

Assim, apesar de os indicadores atuais (IBGE, 2013c; IBGE, 2015b; SPM, 2013; SPM, 2015;) atestarem a participação de mulheres acima de 40 anos no mundo público, as representações sociais acerca do tempo cronológico são muito fortes, sobretudo em uma sociedade que tanto valoriza a juventude, como a sociedade ocidental contemporânea. O fato de essas mulheres pertencerem a um grupo etário maduro invoca representações nas quais elas não são vistas mais como jovens, ao mesmo tempo em que não são reconhecidas como idosas.

As representações de idade foram e são, historicamente, elaboradas pela sociedade em consonância com a elaboração sobre o tempo. Essa elaboração é carregada de enigmas, problematizações, envolta em uma aura de mistérios, já que o entendimento do caráter instrumental do tempo não é facilmente percebido (ELIAS, 1998, p. 9). Já o relógio apresenta-se como definidor operacional do tempo e junto ao relógio emergem marcos simbólicos, como os dias, as semanas e os anos. Para Elias (1998, p. 10),

a sucessão irreversível dos anos representa, à maneira simbólica, a sequência irreversível dos acontecimentos, tanto naturais quanto sociais, e serve de meio de orientação dentro da grande continuidade móvel, natural e social. Numerados, os meses e dias do calendário passam então a representar estruturas recorrentes, no interior de um devir que não se repete.

Assim, esse balizamento temporal apresenta-se como o definidor das idades sobre os indivíduos, afinal, “o tempo tornou-se, portanto, a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico” (ELIAS, 1998, p. 17). E as idades estabelecidas cronologicamente passam a definir tanto fases e acontecimentos sociais quanto fases pessoais. O que se tolera socialmente em relação a comportamentos, tarefas e moda, por exemplo, permeia o tempo de cada indivíduo, de acordo com sua idade.

Dessa forma, como as mulheres de 40 anos ou mais de idade, aqui investigadas, não são jovens, os jovens tendem a classificá-las como, se não velhas, próximas à velhice. Ressalta-se que o envelhecimento está associado ao julgamento de outros sobre sua idade (GORZ, 2009, p. 18), sobretudo de outros que pertencem a grupos geracionais diferentes do que está sendo julgado. O jovem rotula a velhice assim como o idoso rotula a juventude, por exemplo. Assim, a forma como essas mulheres geracionalmente são vistas é configurada por preconceitos que se tornam

visíveis em seus cotidianos, como nos comentários maliciosos no uso de um ônibus ou no desempenho de seu trabalho nos corredores de uma escola de ensino fundamental.

O grupo das mulheres com 40 anos ou mais lida atualmente com um ambiente que promove a longevidade, ao mesmo tempo em que lhes confere um papel de centralidade na família. “Viver a posição de intermediação ou de pivô é também produto direto de outras importantes condições, econômicas e sociais, como o desemprego ‘estrutural’ ou a precariedade do emprego e os novos arranjos familiares, principalmente consequentes aos descasamentos” (MOTTA, 2013, p. 14). Dessa maneira, torna-se comum que pais, filhos ou netos vivam relações de dependência de moradia, financeira e afetiva para com elas, como ocorre nas famílias de Marcília, Ana, Elizeth, Roseli, Alba, Maria Fernanda, Cleo, Joice e Ariel.

Importante registrar que nenhuma ex-aluna revela que o curso profissionalizante realizado no PROEJA tenha impulsionado sua vida profissional. Seus relatos indicam que os impulsos ocorreram em relação à dimensão de melhor escolaridade/instrução (aquisição do ensino médio) assim como à dimensão subjetiva, que envolve a autoestima de cada uma delas. Mas, em relação à ocupação de melhores postos de trabalho e melhores rendimentos, não foram percebidas alterações em suas vidas profissionais. Os tão cobiçados diplomas outorgados por instituições federais representariam certificações aparentes ou, como denominados por Kuenzer (2005), “certificações vazias”, já que diversas oportunidades de acesso a cursos foram criadas, mas a eficiência funcional desses mesmos diplomas na realidade prática do mercado não é alcançada.

A falta de concretude para o diploma arduamente obtido remete a reflexões que necessariamente devem envolver a conexão entre os cursos oferecidos pela escola profissional e as frentes de empregabilidade da região na qual ela está inserida. Mas é preciso que se considere que, no caso dos cursos específicos do PROEJA estudados nesta pesquisa, tal relação mostrou-se pertinente, uma vez que, nos três *campi* analisados, havia congruência entre os cursos ofertados e as demandas regionais. Entretanto, mesmo que os diplomas dessas mulheres fossem de Técnico em Açúcar e Alcool e Técnico em Comércio no universo agrário da região de Bambuí, ou Técnico em Joalheria em Ouro Preto, cidade que se notabiliza como centro produtor e comercial de gemas e joias em Minas, ou Técnico em Manutenção e Suporte em Informática no universo minerador e industrial da região de Ouro Preto e Congonhas¹⁰², em

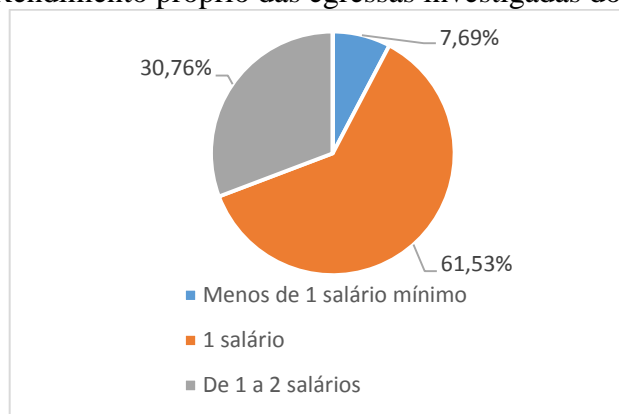
¹⁰² Importante lembrar que a natureza dos três municípios aparece demonstrada, mesmo que de forma rápida, na seção 5.1 (5.1.1.1, 5.1.2.1 e 5.1.3.1) do capítulo 5, como também nas tabelas da seção 3.3 do capítulo 3 que indicam características sociais de suas populações frente à educação e ao trabalho.

nenhum desses casos as egressas, em geral, não se integraram a novas funções profissionais no mercado de trabalho. Ou, dito de outra forma, se elas têm, além do desejo de trabalhar na área do curso realizado, um diploma de um curso profissional pertinente à sua região de moradia que é respaldado por uma creditada instituição federal de ensino e não conseguiram empregos, torna-se necessário problematizar o mercado de trabalho. É preciso considerar se existem espaços para tais profissionais no mercado, pois é aí, no mercado, onde as relações sociais parecem cristalizadas refletindo as intersecções do gênero, da classe, da raça e da geração.

Realmente, para que cursos voltados para a qualificação profissional funcionem como mola propulsora para a inserção de profissionais no mercado de trabalho, torna-se necessária a observância dos pontos levantados por Aranha e Machado (2000) e Ferreti (2004), como a divisão sexual do trabalho, os fatores étnicos e etários, o prestígio social da profissão, enfim, as relações sociais produtivas em toda sua complexidade.

Em relação aos seus rendimentos, todas as egressas entrevistadas responderam que têm rendimentos próprios (GRAF. 14).

GRÁFICO 14 – Rendimento próprio das egressas investigadas do PROEJA no IFMG

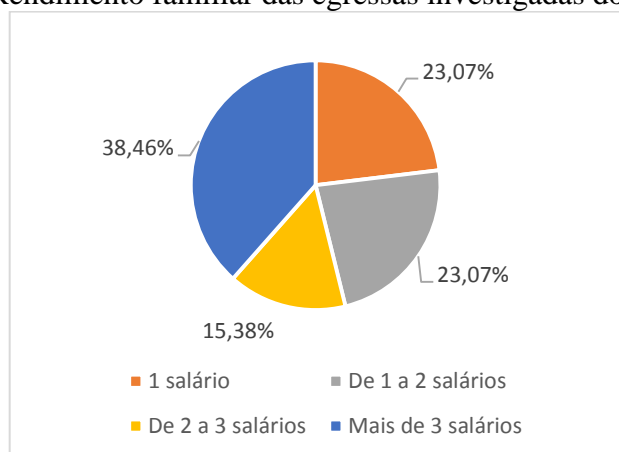


Fonte: Entrevistas realizadas com as egressas do PROEJA do IFMG, 2015.

Embora não haja nenhuma sem renda, o rendimento próprio das egressas é baixo, pois 69,22% delas recebem até um salário mínimo e 30,76%, de um a dois salários. Ao se fazer o recorte por raça desse grupo investigado, apura-se que, entre as entrevistadas com renda de até um salário mínimo, 44,44% são brancas, enquanto 55,55% são negras (22,22% pardas e 33,33% pretas), sendo que a única egressa com renda inferior a um salário é preta. Já todas as egressas com renda própria que varia na faixa de um a dois salários são pardas. Nenhuma das entrevistadas possui rendimento maior do que dois salários.

Quando analisados os rendimentos de toda a família (GRAF. 15), percebe-se a importância do salário da mulher no orçamento doméstico, uma vez que elas têm seus rendimentos próprios (GRAF. 14) que somam aos rendimentos de outros familiares.

GRÁFICO 15 – Rendimento familiar das egressas investigadas do PROEJA no IFMG



Fonte: Entrevistas realizadas com as egressas do PROEJA do IFMG, 2015.

Pelos dados fornecidos pelas próprias entrevistadas, observa-se que nenhuma delas tem em sua família o rendimento conjunto inferior a um salário mínimo, enquanto 23,07% têm o rendimento de um salário. Mesmo indicador é apurado para a faixa de renda familiar entre um e dois salários. A faixa de dois a três salários representa apenas 15,38% do rendimento familiar das egressas, ao passo que os números sobem à medida que os rendimentos familiares atingem mais de três salários mínimos, já que 38,46% das egressas obtêm esse total.

Observando pela perspectiva racial, constata-se que 60% das egressas que têm o rendimento familiar de um salário mínimo são brancas, enquanto 40% são pretas. Todas as egressas que obtêm o rendimento familiar nas faixas de um a dois salários e na faixa de dois a três salários são pardas. Já a faixa que atinge mais de três salários é representada por 40% de egressas brancas e 60% de negras (40% de pardas e 20% de pretas)¹⁰³. Mesmo que tais dados não demonstrem incisivamente a inferioridade de rendimentos familiares das mulheres negras em relação às brancas, é importante lembrar que o grupo das brancas usufrui de melhores condições trabalhistas, como apontado anteriormente. Mesmo porque não se vê como possível a constatação simplista de que as egressas brancas têm rendimentos inferiores do que as egressas

¹⁰³ Torna-se importante colocar aqui que na entrevista realizada não houve qualquer questionamento acerca das características raciais da família como um todo.

pardas, já que o universo total das egressas é composto, em grande parte, por pardas e pretas (69,22%), como já dito na análise dos mesmos dados referentes às alunas, no capítulo anterior. Ou seja, o grupo de mulheres que cursa o PROEJA, e que, por isso, já representa em si uma marca da exclusão, é composto majoritariamente por negras. Assim, a comparação de suas rendas familiares exige abordagens específicas, o que não compõe propósito central deste trabalho.

Independentemente da raça/cor, as condições financeiras dessas mulheres que dispõem de renda familiar acima de três salários mínimos são muito parecidas, pois todas elas contam com filhos, filhas e, em alguns casos, com companheiros que dividem a mesma residência, aportando, quando ocorre, poucos recursos adicionais. Como já dito, os arranjos familiares são múltiplos, mas na maior parte deles essas mulheres ocupam uma centralidade na qual emerge o papel de chefe.

Relatos sobre sentimentos e ações que envolvem noções de responsabilidade em relação à família são comuns para todas elas. Responsabilidade para cuidar dos membros familiares, tanto nas dimensões física e afetiva quanto na financeira. Mais uma vez, as vozes de Andrômaca, Hécuba, Alceste, Jocasta e Antígona ecoam através do tempo e se fazem ouvir para defender e cuidar dos seus filhos, netos, maridos, pais ou irmãos.

O modelo tradicional de família, que conta com o marido/pai como chefe, não é necessariamente a estrutura familiar com que elas contam em seus lares. Ao assumirem as responsabilidades de cuidar dos seus, as mulheres praticamente acabam desempenhando o papel de chefe nos diversos arranjos familiares configurados. Segundo o RASEAM 2013 (SPM, 2013, p. 29), “as mudanças no padrão demográfico brasileiro, com a queda na taxa de fecundidade e o envelhecimento populacional, têm repercutido no processo de organização familiar”. Como Cleo, Roseli e Ariel, que, mesmo com filhos adultos, atuam como provedoras principais. Situação vivida também por Marcília, que é o elemento de referência na moradia, mesmo habitando com a mãe, filho, neto e companheiro. E até mesmo Sônia, que, morando sozinha, conta apenas consigo mesma, vivendo, de acordo com o RASEAM 2013 (SPM, 2013), em um arranjo familiar unipessoal, grupo que se tem ampliado numericamente no país. Enfim, como expõe Berquó (2002), a chefia feminina adquire vários significados que envolvem a condição civil da mulher, sua idade assim como o fato de ter filhos, parentes e/ou agregados em casa. A mulher se vê como chefe de famílias estruturadas de formas diversas.

Para o RASEAM 2013 (2013, p. 30), “uma vez que a classificação de chefe de família (ou pessoa de referência) é feita pelas/os entrevistadas/os, de acordo com critérios pessoais, o indicador reflete também um aumento do reconhecimento simbólico das mulheres no contexto familiar”. E assim, pelos relatos dessas egressas, observa-se uma diversidade nos arranjos familiares nos quais estão inseridas, mas, em todas as situações, sobressai o papel da liderança feminina.

Mesmo que não se pretenda uma discussão analítica sobre chefia de família, torna-se necessário considerar tal condição vivenciada por algumas alunas e egressas, sujeitos desta investigação. O número de domicílios chefiados por mulheres no país tem aumentado desde as últimas décadas do século XX, sendo que “o crescimento das famílias monoparentais femininas repercute no aumento da chefia feminina dos domicílios, que representam 37,5% do total de famílias (SPM, 2013, p. 29). Situação de Ana, Ariel, Cleo, Elizeth e Joice, por exemplo, que, após a separação dos cônjuges, vivem com os filhos a condição de famílias monoparentais¹⁰⁴ femininas.

Saboia e Soares (2004, p. 55) levantam aspectos, como transformações culturais, o aumento no número de alterações no estado civil dos cônjuges, a crescente atuação das mulheres no mercado de trabalho, a maior esperança de vida ao nascer das crianças do sexo feminino, que reflete no aumento do número de mulheres idosas, aspectos que ratificam o aumento da condição de chefes de família por parte das mulheres na atualidade. Independentemente da presença do cônjuge, não se pode desprezar a importância da situação socioeconômica da mulher no contexto da própria família, para que ela seja vista como a chefe.

E nesse contexto, mais uma vez, as hierarquias sociais estabelecidas nas relações gênero, raça, geração e classe estabelecem distinções para qualquer análise referente à chefia de família. Embora o RASEAM 2013 (SPM, 2013, p. 29) saliente que para as famílias monoparentais femininas “não há diferenças significativas nos valores em função de raça/cor ou distribuição regional”, aponta também que “a análise por cor/raça demonstra que as famílias chefiadas por pessoas negras são mais pobres: 32%, enquanto essa taxa é de 16% para as famílias chefiadas por pessoas brancas” (SPM, 2013, p. 57). Dessa forma, a abordagem de tais eixos hierarquizantes tende a afunilamentos que assinalam a pobreza. Mesmo que as desigualdades de gênero, classe, raça e geração atuem de forma negativa e impactante sobre análises referentes

¹⁰⁴ As famílias monoparentais são constituídas por mãe ou pai (solteira/o, divorciada/o, viúva/o) com filhas/os (SPM, 2013, p. 29).

à chefia de família e, assim, evidenciem a feminização da pobreza¹⁰⁵, como lembra Macedo (2012, p. 14), não há como ignorar os pontos positivos que sobressaem dessa condição de chefia feminina, principalmente entre a classe média, na qual se percebe uma crescente autonomização da mulher. Mas, como se lida nesta pesquisa com pessoas ligadas aos estratos sociais mais baixos, os indicadores e relatos se aproximam mais de perspectivas em que emergem mulheres que, por sua condição de chefia, tentam superar dificuldades para garantir a própria sobrevivência. Lembrando Marcília, que, após 21 anos de casada e um acidente de carro que a deixou paraplégica, vivenciou a separação do marido e a consequente perda de renda. Daí, em sua fala diz que: “(Por eu ser) um arrimo para família, não vi outro caminho, senão voltar a estudar”.

Como a própria Macedo (2012, p. 13) expõe,

a expansão do fenômeno da chefia de núcleos doméstico-familiares por mulheres é o resultado da complexa articulação de uma pluralidade de fatores de natureza econômica, social, cultural e comportamental, portanto, implica pensar na articulação entre as dimensões objetivas e subjetivas da existência dos sujeitos particulares e dos grupos e classes sociais.

Vendo-se, muitas vezes, como responsáveis pela família, o fantasma da desocupação e do desemprego¹⁰⁶ torna-se ameaçador para muitas delas. De forma geral, em suas variadas formas, o desemprego tem configurado como constante determinação da sociedade capitalista, e essa sociedade tem sentido o impacto de oscilações e crises econômicas muito severas na contemporaneidade. Por outro lado, o mercado incorpora o discurso da associação do desemprego à falta de qualificação profissional dos trabalhadores, de modo que a responsabilidade pela falta de emprego seria do trabalhador desempregado, visto como uma

¹⁰⁵ Segundo Novellino (2004), o termo “feminização da pobreza” foi introduzido por Diane Pearce no final dos anos de 1970 em artigo no qual a autora associa o processo de empobrecimento das mulheres ao aumento dos indicadores referentes à proporção de famílias pobres chefiadas por mulher. Para Novellino (2004, p. 3), “a feminização da pobreza é um fenômeno que pode ser atribuído ao modo de participação da mulher no mercado de trabalho pelos seguintes motivos: (a) há uma prevalência de mulheres trabalhando em tempo parcial ou em regime de trabalho temporário; (b) discriminação salarial; (c) concentração em ocupações que exigem menor qualificação e para os quais os salários são baixos; e (d) participação nos mais baixos níveis da economia informal. Por este motivo, os estudos sobre feminização da pobreza e mulheres chefes de família/domicílio estarão sempre incluindo indicadores que possam dar conta de sua forma de participação no mercado de trabalho”.

¹⁰⁶ As políticas de proteção social aos desempregados são recentes no Brasil. O Programa de Seguro-Desemprego foi criado em 1986, mas apenas “em 1994 foi regulamentado o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), mecanismo capaz de financiar os recursos requeridos pela operação de benefício” (GUIMARÃES *et al.*, 2004, p. 281).

pessoa desprovida dos méritos necessários ao atendimento das demandas do mercado. Naturalmente, o impacto que tal efeito desperta nos indivíduos varia de acordo com as variações de gênero, classe, raça, geração e situação familiar. Como argumenta Silva (2012, p. 173),

podemos concluir que a experiência do desemprego varia significativamente quando o sujeito, em questão, é jovem ou adulto, qualificado ou com baixa qualificação. Isso ocorre porque o recorte geracional e de qualificação profissional agrupa trajetórias e experiências de vidas similares, fornece elementos comuns de entendimento do que seja “ser desempregado” e faz a mediação com as experiências de trabalho e de desemprego.

Geralmente, o impacto do desemprego incide de forma mais ampla no grupo feminino do que no grupo masculino. Segundo o RASEAM 2014 (SPM, 2015, p. 16), em 2012 “a taxa verificada entre as mulheres era quase 80% superior à masculina, com importantes disparidades regionais e por grupos de idade, sendo a população mais vulnerável a de jovens entre 16 e 24 anos”.

Como expõe Silva (2012, p. 165), a pobreza e o desemprego aparecem conectados, “pois os pobres nunca experimentaram a sensação do emprego seguro; ao contrário, vivem o desemprego constantemente em seus postos de trabalho precários, sempre acostumados a ‘ir levando a vida’”. Forma de inserção no mercado de trabalho marcada pela descontinuidade, como demonstrado pelos relatos das egressas entrevistadas.

Situação que não apresenta novidades, visto o histórico de implantação e retração dos programas públicos em relação à EJA. Do ponto de vista identificatório abordado até aqui, as egressas com 40 anos ou mais de idade, do PROEJA no IFMG, são, em grande parte, negras, religiosas, não têm maridos, têm filhos, habitam em residências não alugadas sob variados arranjos familiares, têm baixos rendimentos, trabalham sob condições marcadas pela flexibilidade e precariedade e não exercem a profissão para a qual se formaram na modalidade. Todos esses traços provocam o lamento da sociedade perante a imobilidade conjuntural dos governos diante de uma grande e justa demanda não respondida e muitas vezes ignorada.

7.3 IMPACTOS DO PROEJA NA VIDA DAS EGRESSAS INVESTIGADAS

Na exposição das egressas durante as entrevistas, foi muito visível a empolgação que sentiam em relação ao curso realizado nas instituições de ensino em análise. Diversos aspectos dessa experiência foram lembrados e expostos de forma sentimental pelas ex-alunas, tais como a relação com os colegas, professores e a própria rotina escolar. As respostas dadas por elas nas

questões da entrevista referentes ao curso apresentavam-se plenas de afetividade e, em muitos casos, carregadas de orgulho. Essa situação parece compreensível, na medida em que, próprio do ser humano, predomina um sentimento de vitória na conclusão de determinada etapa, como aqui, pela conquista do diploma. Sublinhe-se que a conquista desse diploma carrega importantes representações sociais, tanto para a dimensão pessoal quanto para a dimensão social. Além de a recepção do diploma coroar uma etapa que não foi concluída por tantos outros, o diploma, lembrando Duru-Bellat (2011, p. 189), constitui “vetor da reprodução social”, mesmo que, nos casos observados nesta pesquisa, o documento não se tenha tornado acesso garantido ao mercado de trabalho. Como expõe Aranha (2002, p. 49), quando chama a atenção sobre o fato de que, embora a maior formação implique em chances de inserção no mercado de trabalho:

Algo bem diferente é colocá-la (a formação) como *fator determinante* do desenvolvimento e da empregabilidade. Outros fatores são muito mais decisivos para isso, entre eles, as opções econômicas, políticas e sociais da sociedade em geral e particularmente dos governos quanto à alocação dos recursos públicos, da opção de tal ou qual tipo de desenvolvimento econômico implementar (ARANHA, 2002, p. 49).

Enfim, discussões que envolvem a relação diploma/emprego devem ser problematizadas nos contextos socioeconômicos, políticos e culturais e não encerradas em si mesmas.

Quando indagadas sobre o objetivo na realização do curso profissionalizante no PROEJA, algumas respostas das egressas apareceram curtas e objetivas, como “arrumar profissão melhor e tirar ensino médio” (Roseli) ou “terminar o ensino médio e adquirir o curso técnico” (Joice). Diretas também como Cássia que pretendia “tirar o 2º grau. Não sabia para que o curso servia” ou Cleo, que aponta seu interesse imediato no curso de Joalheria, já que é vendedora de “banhados a ouro”: “Conhecer mais, informar mais sobre pedras, cores e diferenciar o rubi, esmeralda, pedra sintética”.

Mas outras respostas transformaram-se em relatos que envolviam suas vidas, como a de Sônia, Marcília e Ariel, que falaram sobre a vontade de estudar e crescer na vida, decorrentes de sentimentos que evocam situações muito pessoais. Em seu relato, Sônia diz que: “Só tinha a 7ª série. Tinha vergonha por não ter estudo. Sempre tive muitos amigos cultos. Estava depressiva e fui estudar. Fiz supletivo e aí um dia estava em sala de aula e entrou alguém falando do curso do PROEJA do IFMG. Professores anteciparam prova. Sonho de estudar”. Situação parecida com a relatada por Marcília: “Estudava na EJA em Mariana. Turmas da 8ª série foram convidadas para assistir aula do PROEJA no IFMG. Decidi ali na aula. Decidi por ser regular. Sairia com

médio e técnico. Motivação maior: ensino regular. Não quis acelerado. Queria mais base. Cursos rápidos não dariam”. Já Ariel relata;

Quando fiquei viúva, só tinha 4ª série. Fiz “Acertando o Passo”. Ouvia piadas de cunhadas e vizinhas, mas queria aprender. Queria fazer Teologia. Cheguei a cochilar no banheiro. Minha filha ficou doente e morreu enquanto eu fazia o curso... lúpus. Tinha que segurar para todo mundo: outros filhos, noras, neto. Uma nora perdeu o bebê quando minha filha morreu. Eu chegava aqui na escola e espairecia. Conversava com outras pessoas. Tinha muito apoio dos colegas e professores. Na formatura quem formou foram só os mais velhos.

Na mesma linha, Maria Fernanda diz que: “Sonho cada dia uma coisinha. Queria muito aprender. Era um sonho ir para lá. Por causa da filha”.

Outras já não apresentam relatos pessoais em suas respostas, mas refletem projeções, como Mary que “queria ensino médio. Fazia o supletivo. Daí professora indicou pelo diploma de uma escola federal”.

Por meio dos relatos, observa-se que a ideia de realizar o curso em busca de trabalho ou de escolaridade tangencia suas experiências de vida. Tangenciamento natural, uma vez que seus propósitos de vida são resultados das trajetórias particulares sociais e familiares. Como expõe Arroyo (2006, p. 25), “as trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens”. Assim, evidencia-se, mais uma vez, a necessidade de consonância entre o processo escolar dos discentes da EJA com suas experiências de vida, um desafio para a consolidação de processos escolares vinculados à EJA.

As questões que levantaram pontos positivos e pontos negativos dos cursos realizados resultaram em opiniões e exposições pessoais marcadas, muitas vezes, por fortes emoções. Todas as entrevistadas consideraram a realização do curso como positiva. Nenhuma delas sequer titubeou diante das outras possibilidades colocadas, como a impressão de terem vivenciado uma experiência “Negativa” ou “Indiferente”. Predominou o sentimento verbalizado por Ariel, que disse: “Tudo negativo que teve, não abafou o positivo”. A relevância dos pontos positivos apontados sobressaiu-se sob perspectivas variadas. Para Joice, Maria Fernanda, Elizeth, Cássia e Sônia, prevaleceu o enfoque pedagógico, que lhes teria garantido um bom ensino e aprendizagem, apesar da existência “de um professor que destruía a autoestima de muitos colegas” (Sônia). Frente a tal exceção, elas classificaram seus professores

como “ótimos”, “maravilhosos”, “bons” e “dedicados”. Mas sobressaiu o enaltecimento do aprendizado, como Elizeth, que diz: “Excelente para minha formação e conhecimento. Os professores são muito dedicados”.

Já Cleo relata a realização do curso como motivo de orgulho pessoal em função de questões subjetivas. Ela diz: “O ego mudou. Para a autoestima foi muito bom. Penso em fazer Arquitetura”. Sônia também aborda tal perspectiva, quando afirma: “Nunca tive vergonha de fazer o PROEJA. Sentia orgulho de colocar uniforme do IFMG e ir estudar. Sinto saudades da escola. Fui acolhida na escola”. Sofia reconhece que deve ao curso o importante aprendizado de falar em público. Ponto também levantado por Ana que declara: “Hoje sou mais solta e conversada. Devo muito à escola”.

Sentimentos que envolvem orgulho próprio e confiança elaboram a autoestima que “corresponde ao valor que os indivíduos atribuem a si mesmos, se têm amor-próprio ou não, se se aprovam ou se desaprovam” (MARTINOT, 2011, p. 52). Observa-se aqui uma situação inversa aos estudos que relaciona a autoestima ao sucesso escolar, como descrito por Martinot (2011), pois, nesse caso, foi o sucesso escolar que alimentou a autoestima de pessoas que conheceram a exclusão em diversas dimensões de suas vidas. E, naturalmente, isso soa muito positivo tanto para a pessoa quanto para a escola que possibilita tal situação.

A importância da abordagem social foi levantada por Roseli, que afirma: “Gostei muito. Convivi com idades diferentes. O curso me ajudou muito”. Ela garante a importância das novas amizades e apoio naquele momento especial da sua vida: “Novas amizades. Eu estava me separando. Me ajudou muito”. Relato que reconhece um valor não só social como também afetivo, pessoal, concretizado pelo amparo, possibilitado pelas relações sociais presentes na escola. Tal relato é sintonizado pelas falas de outras egressas, como Ana e Ariel, por exemplo.

Ana afirma que:

Só teve coisa positiva. Dos professores aos colegas. A gente dizia que era a segunda família. O tempo da escola me ajudou na vida pois estava vivendo a separação no casamento. Os estudos e a escola ocuparam minha cabeça. Eu não faltava de aula, daí quando faltava, eles me ligavam. Tive forças. Indiretamente eles me ajudaram e apoiaram. Sinto falta de estudar.

Da mesma forma, Alba relata que: “O curso foi muito legal. Eu era doida para estudar aqui no CEFET. Quando jovem, comecei Metalurgia, mas não formei. Voltei e foi ótimo! Aprendi

coisas aqui. Quero voltar para fazer outro curso, talvez Gastronomia”. Ela complementa sua fala informando que faz Serviço Social a Distância, mas que sente certo isolamento em relação ao ensino. Para ela, “não dá para tirar dúvidas”.

E também Marcília, que diz: “Só tenho coisas boas, desde a direção até a faxineira. Foram generosas e humanas demais. A limitação da gente, as pessoas veem e julgam que não dá conta. No CEFET fui vista de igual para igual. Na escola que trabalho, também”.

Entre suas memórias vem a fala solta de Ariel quando comenta: “Queria encontrar mais. Tenho saudades! A blusa de formatura é motivo de orgulho”. Já Ana relembra seu cotidiano apertado de trabalhos e aulas no noturno e conta, entre risadas: “Estudei um dia para a prova de História fazendo jantar para meu ex-marido. Quando vi, tinha deixado o livro na geladeira”. Maria Fernanda finaliza sua entrevista dizendo que para ela “o curso foi uma benção!”.

Suas memórias da época do PROEJA lembram as memórias de estudantes adolescentes, pois suas falas apresentaram-se impregnadas de emoções não por invocarem lembranças de outra época, mas, visivelmente, por representarem realizações de desejos e sonhos. Seus depoimentos clarificam que tais desejos e sonhos são concebidos pela valorização da educação como acesso à instrução e ao conhecimento, principalmente em uma instituição de ensino profissional renomada, na região de pertencimento. Assim, a convicção dessa valorização, somada à vivência de condições laborais vulneráveis ao longo de suas vidas, reflete a importância que o trabalho constitui como dimensão formadora dessas pessoas.

Tal reflexão indica a relevância adquirida por um modelo de educação que reconheça seus sujeitos como pessoas e cidadãos possuidores de direitos frente à sociedade, e não um modelo de educação que se baseie unicamente no fornecimento de mão de obra para um mercado formatado pelas exigências capitalistas. Portanto,

formar profissionalmente não seria preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício produtivo, autônomo e crítico de profissões, não se esgotando nelas (RAMOS, 2010, p. 78).

A ampliação da visão de mundo das egressas e a compreensão dos papéis sociais elaborados pela e na sociedade poderiam indicar elementos estruturadores da educação profissional. Ou, como sustenta Ramos (2010, p. 81):

Por isso, o trabalho precisa se constituir como um princípio educativo, primeiramente na sua dimensão ontológica para, então, ser compreendido nas suas manifestações históricas, especialmente na sua contradição principal, qual seja, entre seu potencial emancipatório e os determinantes da alienação e da exploração que predominam, quando o trabalho se transforma em mercadoria.

Observando pela perspectiva dos sujeitos desta pesquisa, vislumbra-se o desejo de alcance do potencial emancipatório compreendido pela educação, afinal essas mulheres vivenciaram e vivenciam uma série de exclusões sociais ao longo de suas vidas e, nesse contexto, a EJA se apresenta como uma oportunidade para a mudança na condição que sempre as marcou. Torna-se necessário considerar que “o significado da escolarização varia de acordo com a origem social, mas se dá igualmente nos acontecimentos vividos na trajetória de uma classe, famílias e indivíduos” (ALMEIDA, 2015, p. 369). Assim, por mais que tenham vivido exclusões e realizado concessões em suas vidas, elas demonstram também o grande significado atribuído à escolaridade em seu caráter emancipatório.

E aí se encontra o lugar onde emerge a problematização referente ao papel social que a escola desempenha frente à educação que representa e oferta. Programas educacionais rápidos e rasos tendem a ser oferecidos mediante conduções políticas governamentais que primam pelo exclusivo atendimento de demandas do mercado, mesmo que contraponha todo o ideário da educação emancipatória. Nessa lógica, programas de cunho socioeducacional, vinculados à EJA, refletem na verdade ajustes à uma antiga fórmula que tem a dualidade como epicentro político-ideológico. Como abordam Ciavatta e Rumert (2010, p. 462),

no caso específico da educação de jovens e adultos (EJA), aqui abordada como o conjunto de ações formais destinadas à elevação da escolaridade básica, podemos afirmar que essa lógica ainda impregna e constitui uma clara expressão da dualidade estrutural fundante do modo de produção capitalista.

Lógica e dinâmica que envolvem o anacronismo e que, especialmente no caso desta pesquisa, destituem seus sujeitos de sonhos que envolvam o acesso à escolaridade e ao conhecimento. Dessa forma, a grupos sociais mais vulneráveis estariam destinadas as medidas limitadoras no que concerne ao tipo de educação possibilitada. Segundo Rumert (2007, p. 38),

às frações de classe que podem exercer grau mais significativo, potencial ou real, de pressão no jogo das correlações de forças, são dirigidas medidas de caráter mais complexo que, entretanto, permanecem, sob novas roupagens,

circunscritas aos limites de um mesmo que não se pretende, efetivamente, transformar.

Portanto, como já mencionado, o cobiçado diploma não tem o peso desejado frente à aquisição de um bom emprego vinculado à área de formação. Mas, se para o mercado tais diplomas e certificados não parecem apreender conotação de eficiência, para as egressas do PROEJA entrevistadas observou-se o contrário. Como exposto anteriormente, a apreensão adquirida por elas é altamente positiva ou, como nas palavras de Maria Fernanda, “o curso foi uma benção”. Situação bem explicitada por Marcília, quando diz: “[...] Não quis acelerado. Queria mais base. Cursos rápidos não dariam”.

Entretanto a própria retração do PROEJA indica mais uma vez a supremacia do traço característico de provisoriedade que tangencia a educação de jovens e adultos no país. Enfim,

as políticas governamentais, no âmbito da EJA, revestem-se de um caráter de aparente democratização, marcado pela ampliação de oportunidades de elevação de escolaridade, na realidade, funcionais às atuais formas de divisão social do trabalho e aos novos requerimentos do processo produtivo na atual fase de acumulação do capital (CIAVATTA; RUMERT, 2010, p. 464).

As autoras ainda lembram da necessidade de não pensar a EJA de forma negativa que associa a modalidade à ideia de conserto ou cura, pois “tal perspectiva desqualifica, a priori, os alunos jovens e adultos da classe trabalhadora, que trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida” (CIAVATTA; RUMERT, 2010, p. 465). É importante considerar que tais experiências, constituidoras das trajetórias de sujeitos, envolvem condições de trabalho marcadas, sobretudo, pela flexibilidade e que ainda carregam as várias exclusões sociais impostas pela sociedade. Assim, como já dito, a consideração dessas experiências vivenciadas pelos alunos e alunas da EJA deveria, na verdade, representar pontos positivos para o processo educacional (THOMPSON, 2002).

Os relatos das entrevistadas explicitam essa perspectiva, quando assumem com clareza o sentimento de satisfação, a certeza de ter valido a pena e a consideração das dificuldades e de sua superação, como comprovação reiterada do mérito pessoal de cada uma. É como se conjugassem as dificuldades enfrentadas no processo educacional com as dificuldades vivenciadas ao longo de suas vidas.

O fato é que, de acordo com as respostas dessas ex-alunas, do ponto de vista do acesso à escolaridade como caminho para instrução e conhecimento, o PROEJA atingiu as expectativas sociais, mas não alcançou êxito como caminho para melhor empregabilidade. Quebra-se o sentimento envaidecido da conquista e vitória pela obtenção do diploma quando se relata o não alcance da condição de trabalho desejada, pelo menos não para os sujeitos aqui investigados. Apesar do diploma obtido, as egressas de 40 anos ou mais de idade da modalidade, majoritariamente negras e pertencentes aos estratos sociais de baixos rendimentos continuam desempenhando tarefas e afazeres em condições demarcadas pela flexibilidade e vulnerabilidade. Gênero, classe, raça e geração promovem uma série de interseccionalidades, quando se analisa esse grupo de mulheres desnudando algumas das hierarquias construídas nas relações sociais contemporâneas brasileiras.

CONCLUSÃO

A elaboração de um texto conclusivo em uma pesquisa desta natureza é impregnada de desafios, uma vez que envolve trajetórias de vidas em contextos diversos e particulares. E as trajetórias de vidas são repletas de ingredientes materiais e imateriais que, dizendo respeito às complexas relações sociais, constituem-se como elementos estruturantes da vida social. Assim, é compreensível a afirmação de que “o fim não é dizível” (SCHULER, 2008, p. 22) quando se espera algum encerramento, algum final. Talvez porque, realmente, não haja um fim comum para relações sociais em seus distintos contextos. Algo que se tentou fazer nesta pesquisa de natureza social foi dar a voz a sujeitos que compõem relações sociais estabelecidas na contemporaneidade, de tal forma que relatassem situações pessoais envolvendo seu trabalho e educação, para que se possa descortinar um pouco das contradições, relações, aproximações e distanciamentos entre essas duas esferas da atividade humana entre grupos sociais e contextos específicos.

O foco desta pesquisa teve centralidade no trabalho material das alunas e egressas com 40 anos ou mais de idade do PROEJA no IFMG. O PROEJA, programa instituído pelo governo federal, possibilitava a realização integrada do ensino médio com o ensino técnico profissional na modalidade EJA. E o IFMG, seguindo orientações do MEC, ofertava cursos em três *campi*: Bambuí, Congonhas e Ouro Preto. Torna-se importante resgatar aqui os objetivos propostos nesta pesquisa: a identificação do perfil social desse grupo, os motivos do retorno dessas mulheres à escola, assim como sua inserção no mercado de trabalho após a conclusão do curso profissional. As vozes das mulheres investigadas relatam problemas sociais que se apresentam, muitas vezes, escondidos sob os números e estatísticas frias veiculadas pelos órgãos oficiais.

O caminho metodológico utilizado para o alcance desses objetivos foi realizado de acordo com a triangulação pesquisa bibliográfica, coleta de dados e análise de resultados. A coleta de dados, fase crucial da investigação, deu-se por meio da realização de entrevistas com as alunas e egressas pertencentes à faixa etária definida de 40 anos ou mais de idade e aplicação de questionário aberto aos gestores institucionais.

O estabelecimento da conjunção do gênero com geração, no universo da educação profissional e no mundo do trabalho, foi desenvolvido sob a perspectiva crítico-dialética, na qual se privilegiou a problematização trabalho-sociedade, principal foco balizador desta investigação.

Assim, a ausência do aprofundamento em discussões com traços relacionados à psicologia, antropologia e estudos culturais em nível simbólico justifica-se, pois, em momento algum, tais dimensões constituíram propósitos da pesquisa. Ressalta-se que o viés adotado neste trabalho justifica-se também no plano pessoal da autora, em função de toda uma realidade laboral como docente de um antigo instituto de educação profissional no qual a presença e a valorização da mulher deram-se de forma lenta e penosa, como exposto no capítulo 5.

Mas, se a conjunção do gênero com a geração constituiu eixo norteador desta investigação, as relações sociais interseccionais que envolvem classe e raça emergiram de forma natural na discussão que trata da EJA no universo da educação profissional de nível técnico e no mundo do trabalho. Nem poderia ser diferente, quando se considera que a desigualdade social é uma profunda marca enraizada na sociedade brasileira, e que a EJA é território para onde confluem indivíduos vitimados pela exclusão em suas diversas formas.

As relações sociais de sexo (HIRATA; KERGOAT, 2007) no mundo do trabalho apresentam-se constituídas por hierarquias que estabelecem a inferioridade e subordinação do feminino em relação ao masculino. Se por um lado emergem deslocamentos que abalam as antigas fronteiras das relações homem/mulher/mercado de trabalho, por outro lado persistem históricas desigualdades. Os novos contornos da divisão sexual do trabalho apresentam-se ainda configurados pela hierarquia social na qual o masculino sobrepõe-se ao feminino, especialmente quando se considera também a divisão do trabalho doméstico entre homens e mulheres (HIRATA, 2003) nesse processo. Mesmo que o mundo do trabalho na contemporaneidade tenha passado por alterações quanto à sua configuração e formação, deslocamentos e persistências o caracterizam no que tange às relações de gênero. As persistências invocam questões como a inferioridade salarial da mulher em relação ao homem (IBGE, 2015b; BID, 2015; IBGE, 2012a) e a manutenção do trabalho feminino em determinados nichos ocupacionais (BRUSCHINI, 2007), por exemplo.

Tal problematização apresenta especificidades no contexto brasileiro exatamente pelas distintas estruturas que, historicamente, conformam seu mercado de trabalho. A institucionalização da escravidão africana desde a gênese do país, com a sua abolição tardia, assim como a persistência de elevados indicadores relacionados às desigualdades sociais no país durante toda a sua história constituem elementos arraigados da cultura brasileira de difícil superação. Dessa forma, na problematização referente ao mundo do trabalho nacional, as relações de gênero emergem naturalmente assim como as relações de raça e classe, sobretudo quando se discute o trabalho

das mulheres pobres, que compõem o outro lado de uma paradoxal bipolarização que se nota no mercado profissional atual. Tal bipolarização revela-se por meio da inserção de mulheres em setores de prestígio como médicas, engenheiras e advogadas, em uma ponta, e a permanência de um grande contingente de mulheres ocupando posições profissionais marcadas pela flexibilidade e precariedade, na outra ponta (BRUSCHINI, 2007; HIRATA, 2002b).

Os sujeitos desta pesquisa encontram-se no universo dessa segunda ponta. São as mulheres com 40 anos ou mais de idade que, devido à baixa escolaridade, procuraram cursos do PROEJA no IFMG. De forma geral, independentemente da idade, as mulheres representaram maioria em relação aos homens, tanto entre o conjunto dos discentes matriculados na modalidade quanto em relação ao total de egressos (TAB. 18 e 19). Mas deve-se sublinhar que a participação das alunas pertencentes à faixa etária de 40 anos ou mais é significativa em termos proporcionais, tornando-se notável (TAB 18 e 19). Mesmo que perdue uma escassez de bibliografia sociológica sobre as mulheres na maturidade (MOTTA, 2013), os indicadores apontados referentes à presença das mulheres de 40 anos ou mais de idade no PROEJA aparecem consonantes com os indicadores que demonstram o envelhecimento da população (IBGE, 2013c), bem como a ampliação da participação de mulheres mais maduras no mercado de trabalho (IBGE, 2012a; BRUSCHINI, 2007). Assim, torna-se natural que essas mulheres busquem caminhos que lhes possibilitem qualificação e integração ou reintegração nesse mesmo mercado, apesar de todo o histórico de exclusões no trabalho e na educação que foram vivenciadas ao longo de suas vidas, de acordo com seus próprios relatos.

Essas mulheres com 40 anos ou mais de idade, possuem renda muito baixa e na maior parte são negras, como se demonstrou nos capítulos 6 e 7. Seus salários individuais ou rendas recebidas são fundamentais para a manutenção da família. Chama a atenção o fato de que, de acordo com as entrevistas, as mulheres não casadas tiveram mais sucesso na conclusão do curso realizado. Essas mulheres vivem sob distintos arranjos familiares, posicionando-se como responsáveis pela família, independentemente das relações interpessoais assumidas, da estrutura de suas residências e do número de moradores com quem dividem o teto.

Aliás, a família aflora com força em todas as entrevistas, como o principal eixo condutor de suas vidas, justificando tanto o abandono do curso em idade regulamentar como o retorno aos estudos na fase madura, sem deixar de interferir decididamente também em suas escolhas profissionais.

Entre as razões para o abandono dos estudos na idade regulamentar, a maioria das mulheres do grupo estudado (75%) expõe a necessidade de trabalhar para ajudar a família, o casamento e o indispensável cuidado à mãe doente. As razões pessoais derivadas de problemas de saúde ou reportadas a dificuldades de aprendizagem aparecem em casos isolados, enquanto a inexistência de escola de ensino médio na região habitada aparece para 16,65% delas como o fator impeditivo para a continuidade dos estudos.

É preciso considerar que o abandono dos estudos relacionado à ausência de escolas de ensino médio na região que habitavam reflete, de forma direta, um grave problema social que implica na negação de direitos à escolaridade, na exclusão socioeconômica e, conseqüentemente, na perpetuação da desigualdade social. Mas é necessário registrar que nenhuma dessas mulheres abandonou os estudos movidas por sentimentos e desejos pessoais. Nenhuma respondeu que deixou a escola porque assim o quis, em uma decisão livre e autônoma.

Portanto, é preciso considerar que as alunas apontam a necessidade familiar como razão principal do abandono escolar prematuro na grande maioria das respostas. Dessa decisão decorrem alguns desdobramentos – no plano individual, a pessoa descobre-se sem acesso a direitos fundamentais e sem condições de ascender socialmente, enquanto no plano coletivo não se vislumbra qualquer pretensão de superação da desigualdade que tanto aflige as mulheres como categoria social.

O abandono escolar, por motivos familiares, chama a atenção para diversas dimensões atreladas às relações de gênero. De acordo com suas respostas, o atendimento às necessidades financeiras familiares ou às demandas do marido e/ou filhos após o casamento assim como a necessidade de abandonar os estudos para cuidar de um familiar adoentado lhes parecem naturais, frente à condição de mulher pobre. Nenhuma delas relatou sentimentos de revolta ou de indignação pela decisão que lhes foi “imposta” ainda na juventude. Passado o tempo, o lamento resignado pelo abandono dos estudos em idade regular é grande entre as alunas (77%). Entretanto, as que não lamentaram o fato justificaram exatamente a possibilidade do atendimento aos familiares como ponto positivo para a situação familiar e sentimento pessoal de dever cumprido.

Se o trabalho para ajudar a família aparece como motivo principal para justificar o abandono dos estudos, a busca por um emprego ou por um melhor emprego associada à aquisição de conhecimentos aparece também como justificativa para o retorno à vida escolar de boa parte das alunas entrevistadas. No que tange à busca de conhecimentos, a procura pelo PROEJA em

si já é um indicativo desse objetivo, pois essas mulheres ficaram muitos anos afastadas do universo escolar e decidiram buscar uma habilitação em cursos de longa duração e amplo currículo, sem recorrer à realização de supletivos ou cursos/programas ligados à EJA, de curta duração. Assim, na busca pelo PROEJA pode-se considerar que as mulheres desejavam alcançar escolarização e instrução e não somente um certificado. Tal programa possibilitava efetivamente o cumprimento e, sobretudo, a vivência de uma etapa escolar em uma instituição de ensino federal com reconhecida credibilidade. Dessa forma, o PROEJA representava para essas mulheres a perspectiva de acesso ao conhecimento, fator ressaltado pelas entrevistadas, possibilitando também o diploma de um curso técnico profissional.

Entretanto, problemáticas envolvendo o funcionamento do programa nas escolas, tais como o despreparo dos docentes em lidar com o público da modalidade (reconhecido nas entrevistas das alunas e nos questionários dos dirigentes) e as altas taxas de evasão, perpassavam seu cotidiano de forma latente. Assim, apesar de apresentar mais pontos positivos do que negativos, conforme salientado pelos gestores, o PROEJA sofreu rápida retração. Mais uma vez a adoção de políticas do governo federal vinculadas à EJA foi marcada pela provisoriedade. Mesmo considerando que o problema da falta de escolaridade ainda tangencia a vida de pessoas que se viram obrigadas a interromper seus estudos na idade regular, não existe uma política pública permanente que assegure o acesso à educação e à instrução desse público lançado muito cedo às raias da exclusão.

Pelas falas das entrevistadas, observa-se a importância que tal plenitude do processo educativo no PROEJA representa para elas. A realização de um curso profissional vinculado à EJA adquire contornos de resgate de uma condição à qual elas não tiveram acesso na juventude. As políticas públicas deveriam olhar com atenção para o reconhecimento da importância de uma educação plena e cidadã para pessoas que, carregando bagagens de vida, desejam retornar aos estudos, implementando programas capazes de enfrentar, com solidez e duração, o enorme passivo existente no país. Ressaltar a educação plena e cidadã torna-se fundamental, contra a oferta exclusiva dos programas de curta duração, que geralmente objetivam certificação e qualificação rápida com vistas ao mercado de trabalho. É aí onde aparecem os riscos da adoção de projetos que focam no trabalho, considerando apenas a sua dimensão econômica, e que sustentam o discurso de que a educação seria responsável pelo resgate equalizador dos problemas existentes no mercado profissional, “[...] imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, reduz o sujeito a fator econômico e

aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos” (RAMOS, 2010, p. 45).

O público que frequenta a EJA apresenta especificidades muito marcadas, como discutido no capítulo 4. Por um lado é caracterizado pela heterogeneidade entre seus membros, principalmente com relação ao gênero e à idade, por outro, aparecem traços homogeneizadores, preponderantemente, pela raça e classe. Heterogeneidade e homogeneidade estabelecem-se assim de forma dialética quanto às relações sociais que compõem os discentes da modalidade. Dessa maneira, a delimitação do gênero com a geração, principal enfoque desta pesquisa, invocou necessariamente a interseccionalidade envolvendo a classe e a raça, enquanto relações sociais presentes e influentes não apenas no restrito universo desta investigação, mas também no amplo universo da educação e do trabalho no país, conforme discutido no capítulo 3.

Quando assinalado que, segundo as entrevistadas, a busca por um emprego ou um melhor emprego associado à aquisição de conhecimentos motivou as alunas do PROEJA com 40 anos ou mais de idade a procurarem cursar a modalidade, torna-se fundamental ressaltar o objetivo relacionado ao trabalho. Para elas, o curso técnico representaria a desejada qualificação profissional que possibilitaria uma integração ou reintegração ao mercado. Muitas delas exerciam trabalhos profissionais demarcados pela flexibilidade e precariedade, enquanto outras se autoproclamavam “do lar” e, assim, sem profissão. Entretanto, todas nutriam expectativas de uma alocação ou realocação no mercado por meio do desempenho de uma profissão construída e conquistada com esforço, de forma tal que poderiam alcançar uma estabilidade profissional, escapando da condição de improviso e precariedade na qual sempre viveram, caracterizada, entre outros, pela dependência em relação à rede de parentes e amigos na procura por trabalho.

As alunas de 40 anos ou mais já tinham vivenciado consideráveis trajetórias de vidas, sempre marcadas pela provisoriedade. Conforme seus próprios relatos, se trabalhavam na juventude, ao abandonar o ensino médio, fizeram-no em condições de grande precariedade, pois não tinham formação. Mas não apenas por sua pouca formação. Como trabalhavam e, de forma simultânea, mantinham suas responsabilidades com algum familiar (marido, filhos, pais), acabavam por assumir jornadas extras de trabalho, determinadas por seus compromissos domésticos e, assim, o trabalho externo ao ambiente familiar deveria se conformar a essa situação e não o contrário. Ou seja, o trabalho doméstico assumido pelas mulheres contribui decisivamente para que aceitem “empregos” marcados pela precariedade, provisórios, “bicos”, sem carteira assinada, submetendo-se, por consequência de tudo isso, a salários mais baixos.

Importante lembrar a importância que o tempo doméstico representa para o gênero, pois ele estrutura fortemente o tempo das mulheres (HIRATA, 1996). Dessa forma, precariedade e flexibilidade sempre foram companheiras constantes na vivência profissional dessas mulheres.

Entretanto, de acordo com as entrevistas realizadas com as egressas com 40 anos ou mais, a conclusão do curso no PROEJA não implicou na conquista da almejada estabilidade profissional e distinção da condição laboral que desempenhavam frente ao mercado de trabalho. Para compreender tal situação, torna-se importante elaborar algumas considerações.

Inicialmente, de acordo com os relatos, a maioria delas não procurou emprego na área para a qual se formaram. Essa falta de iniciativa foi apresentada nas suas falas como uma situação natural, uma vez que elas não poderiam interromper suas atividades laborais em andamento, tanto no trabalho fora de casa quanto no âmbito doméstico. Interromper tais atividades implicaria em colapsos na estrutura física, financeira e emocional da própria família.

Importante considerar que essa parcial falta de iniciativa provavelmente está associada também à falta de experiência na lida prática de organização para elaboração/envio de currículos e na conduta para entrevistas de emprego. E aqui se ressalta que tal situação poderia ser mediada pela instituição escolar por meio do fornecimento de serviços voltados para o atendimento dos egressos que necessitassem de tal suporte, como é o caso dos estudantes da EJA.

Mas o fato determinante é que essas egressas com diplomas nas mãos não puderam interromper seus afazeres e o curso de suas vidas para procurar uma integração ou reintegração no mercado de trabalho compatível com a nova qualificação profissional conquistada. A falta de tempo associada a uma prática laboral cotidiana que prevaleceu ao longo de suas vidas parece ter introjetado nelas mesmas a crença de pertencimento a um nicho profissional marcado por condições de flexibilidade e precariedade. Portanto, considera-se que a falta de iniciativa para busca de ocupações mais qualificadas e condizentes com seus novos diplomas soa para essas mulheres como resposta natural diante de uma submissão irrefreável à realidade imposta por anos de trabalhos marcados pela precariedade e flexibilidade no trabalho e por compromissos domésticos inalienáveis.

É importante também considerar se existem espaços para tais mulheres no atual mercado de trabalho, caracterizado pela vinculação à reestruturação produtiva configurada por princípios neoliberais, quando elas chegam qualificadas e com diplomas. O perfil desenhado pelas relações de gênero, geração, classe e raça parece impelir para o desempenho de funções pré-

definidas e, às mulheres com 40 anos ou mais de idade, pertencentes a baixos estratos sociais e, em grande parte negras, não cabe livre acesso profissional ao mercado de trabalho. Parece que esse mercado já define os espaços das mulheres com tal perfil, e não é junto às formas estáveis e não precárias de trabalho, pois elas são encontradas, com frequência, na execução de tarefas em que imperam a flexibilidade, a precariedade e a vulnerabilidade tanto nas condições de trabalho quanto no valor do salário. Reitere-se que para as mulheres desse perfil o trabalho externo mantém-se condicionado e limitado pelas tarefas executadas no trabalho doméstico. Assim, a atuação no setor de Serviços, área de trabalho de grande parte das entrevistadas, associa-as com tarefas que envolvem limpeza, faxina, cuidados com outros, pequenas vendas e ajudantes terceirizados, que lhes permitem uma racionalização de uso do tempo, de tal forma que o serviço doméstico seja preservado. Essa situação embaça as fronteiras dos trabalhos reprodutivo e produtivo para as próprias mulheres que os executam, como demonstrado nas falas das entrevistadas, que não se enxergam como trabalhadoras inseridas em um mercado profissional. Tais falas reforçam a importância da necessária atenção para a articulação entre os espaços produtivo e doméstico em discussões que levem em conta a divisão sexual do trabalho, inclusive nas tarefas domésticas (NEVES, 2013). Assim, se a vivência laboral dessas mulheres sempre ocorreu em um mercado que lhes destinava espaços de ocupações caracterizadas pela flexibilidade e precariedade, a nova formatação de sua vida profissional apoiada em um diploma parece estabelecer uma situação de estranheza em nível pessoal como também em nível do próprio mercado. Entretanto, identificar se o mercado de trabalho oferece espaços para as mulheres com o perfil aqui discutido e, assim, problematizar a dinâmica sexista, racial, classista e geracional desse mesmo mercado, constituiria objeto bastante pertinente para outra investigação.

Como tal pesquisa focou na conjunção do gênero com a faixa etária estabelecida, não se dispõe de dados referentes à inserção profissional dos egressos e egressas do PROEJA do IFMG de outras faixas etárias. Também seria outra investigação. Identificar, por exemplo, se as mulheres jovens que se formaram no curso técnico em Comércio ou os homens no curso técnico em Açúcar e Álcool ou, ainda, se os homens jovens que se formaram em Manutenção e Suporte em Informática conseguiram emprego em suas respectivas áreas de formação seria importante até para efeito de comparação e discussão a respeito da manutenção de estereótipos em nichos profissionais e a questão geracional. O fato é que o grupo específico aqui investigado não obteve aderência profissional qualificada no mercado.

Se o mundo do trabalho categoriza e define espaços vinculados ao gênero por meio da divisão sexual do trabalho, parece categorizar e definir também os espaços vinculados a outras relações sociais, por meio de tipificações como “trabalho de escolarizados” e “de não escolarizados” quando se trata da questão educacional e de classe social; “trabalho de jovem” e “trabalho de gente madura”, quando se remete a questões relacionadas à geração, por exemplo. Assim, no campo do mercado de trabalho as hierarquias relacionadas à geração emergem de forma visível. Na verdade, tais tipificações laborais remetem às hierarquias estabelecidas no mundo do trabalho e nas relações sociais que nele atuam, como também configuram os conflitos e disputas presentes nas mesmas relações sociais.

Em um contexto geral no qual as mulheres conquistaram indiscutível participação no mercado de trabalho e têm trabalhado até idade mais avançada, em que a população tem apresentado indicadores mais altos em relação ao envelhecimento, mas que, por outro lado, ostenta profundas desigualdades sociais, torna-se importante problematizar espaços fundantes como a educação e o trabalho. Espera-se que esta investigação possa alcançar seu objetivo geral e assim contribuir para análises acerca do perfil social das alunas com 40 anos ou mais de idade, do PROEJA, e sua integração ao mercado de trabalho após a conclusão do curso profissionalizante.

No dito que “o olhar de quem vê configura o visto” (SCHULER, 2008, p. 21), ressalta-se a visão da autora desta tese, pois o que viu foram mulheres maduras impregnadas por expectativas e projetos de vida que buscaram a escola profissionalizante com o intuito de aprendizado e melhor colocação no mercado de trabalho. Foram mulheres orgulhosas de si mesmas por estudarem em um instituto federal. Foram mulheres orgulhosas por conseguirem o diploma almejado. Foram mulheres que se preocupavam constantemente com seus familiares. Foram mulheres que, infelizmente, a despeito de seus esforços, não obtiveram a sonhada inserção profissional e continuaram desempenhando as mesmas tarefas laborais que desempenhavam antes da formatura. Sobretudo, foram mulheres que demonstraram as condições de vidas engessadas, mas, no momento em que voltaram às salas de aula, expressaram também vontade e coragem para tentar quebrar o engessamento. Mesmo que seus sentimentos e vozes ecoem de forma semelhante às personagens de tragédias gregas, os atos e palavras dessas mulheres expressavam tentativas de rompimento do confinamento de Antígona, Jocasta, Andrômaca, Polixena, Hécuba e Alceste aos seus destinos. A falta de êxito no mercado de trabalho das mulheres pesquisadas não lhes selou o destino de uma forma já prevista para suas condições de pertencimento, pois o acesso ao estudo e conhecimento representou êxito para sua condição humana que busca emancipação.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. Inserção das mulheres no mercado de trabalho na América Latina. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Org.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Editora Senac, 2007.

ABRAMO, Laís; VALENZUELA, Maria Elena. Tempo de trabalho remunerado e não remunerado na América Latina: uma repartição desigual. In: ABREU, Alice R. de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo, 2016.

ABRAMS, Philip. **Historical sociology**. Shepton Mallet: Open Books, 1982.

ABREU, Amélia Cristina. **Estudantes de pós-graduação no Brasil**: distribuição por sexo e cor/raça a partir dos censos demográficos 2000 e 2010. 36ª Reunião Anual da Anped, 2013. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/texto_Amelia.pdf. Acesso em: 18 jan.2016.

AGUIAR, Márcio M. A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, n. 36/37, p. 83-88, 2007.

ALMEIDA, Leila de Souza. Recebi um diploma, realizei um sonho: mulheres e educação de adultos em Januária. In: MAIA, Cláudia; PUGA, Vera Lúcia. **História das mulheres e do gênero em Minas Gerais**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2015.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 15-23, fev. 1996.

ANDRE, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A nova morfologia do trabalho no Brasil: reestruturação e precariedade. **Revista Nueva Sociedad**, jun. 2012. Disponível em: http://nuso.org/media/articles/downloads/3859_1.pdf. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ARANHA, Antônia Vitória S. Mercado de trabalho e formação profissional: os desafios da educação para a cidadania hoje. In: CASTRO, Janete Lima de. (Org.). **PROFAE – Educação Profissional em Saúde e Cidadania**. 1. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. p. 45-53, v. 1.

ARANHA, Antônia Vitória S. O controle da qualidade total e a intensificação do trabalho alienado. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, L. R. S. (Org.). **Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento de cultura marxista, 1994.

_____. Qualificação do trabalhador. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (Org.). **Dicionário de formação profissional**. Belo Horizonte: NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000. Disponível em: www.iiep.org.br/modulos/mod001/docs/definicoes.pdf. Acesso em: 27 nov. 2015.

ARANHA, Antônia Vitória S.; DIAS, Deise de Souza. O trabalho como princípio educativo na sociabilidade do capital. In: MENEZES NETO, Antônio Júlio de *et al.* **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo: Xamã, 2009.

ARANHA, Antônia Vitória S.; MACHADO, Lucília. Qualificação profissional. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (Org.). **Dicionário de formação profissional**. Belo Horizonte: NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000. Disponível em: www.iiep.org.br/modulos/mod001/docs/definicoes.pdf. Acesso em: 27 nov. 2015.

ARANHA, Antônia Vitória S.; PACHECO, Hasla de Paula. Estudante trabalhador na experiência de EJA articulada à educação profissional. **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 19, n. 3, set./dez. 2010.

ARANHA, Antônia Vitória S.; SALES, Mara Marçal. Raça e trabalho: as fronteiras da exclusão. In: RENAULT, Luiz Otávio Linhares; VIANA, Márcio Túlio; CANTELLI, Paula Oliveira. (Org.). **Discriminação**. São Paulo: LTr Editora Ltda., 2010. v. 1, p. 326-338.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e cidadania**. São Paulo, v. 11, p. 9-20, abr. 2001.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ÁVILA, Maria Betânia. Cidadania, direitos humanos e direitos das mulheres. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC, 2002.

_____. O tempo do trabalho doméstico remunerado: entre cidadania e servidão. In: ABREU, Alice R. de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo, 2016.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO – BID. **Relatório Novo século, velhas desigualdades: diferenças salariais de gênero e etnia na América Latina**, 2015. Disponível em: idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=2208929. Acesso em: 05 jul. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, Myrian Lins de. Trajetória dos estudos de velhice no Brasil. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 52, p. 109-132, 2006.

BASSIF, Ana Zahira. História de mulheres: reflexões sobre a maturidade e a velhice. In: MINAYO, Maria Cecília de S; COIMBRA JR., Carlos E. A. **Antropologia, saúde e envelhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

BASTOS, Ludimila Corrêa. **Traçando metas, vencendo desafios**: experiências escolares de mulheres egressas da EJA. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, jan./fev./mar./abr. 1997. Disponível em: <<http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE04>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2014.

BERENI, Laure. **Gênero**: análises críticas. 2011. Entrevista concedida a Mathieu Trachman. Disponível em: <<http://www.laviedesidees.fr/genre-etait-des-lieu.html>>. Acesso em: 07 out. 2014.

BERENI, Laure; CHAUVIN, Sébastien; JAUNAIT, Alexandre; REVILLARD, Anne. **Introduction aux Gender Studies**: manuel des études sur le genre. Bruxelles: De Boeck, 2008.

BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, n. 20, maio/ago. 1999.

BERNARDO, João. **Democracia totalitária**: teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004.

BERQUÓ, Elza. Perfil demográfico das chefias femininas no Brasil. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC, 2002.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século XX. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 3, p. 233-239, set./dez. 2000.

BILAC, Elisabeth Dória. Trabalho e família: articulações possíveis. **Tempo Social**, Departamento de Sociologia, FFLCH, USP, v. 26, n. 1, 2014.

BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. **Diogène**, n. 225, p. 70-88, 2009.

BLAY, Eva. **Trabalho domesticado**: a mulher na indústria paulista. São Paulo: Ática, 1978.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1 (3), jan./jul. 2005, p. 68-80. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BORDIEU, Pierre *et al.* **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BORIS, Eileen. Produção e reprodução, casa e trabalho. **Tempo social**, Departamento de Sociologia, FFLCH, USP, v. 26, n. 1, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: [Senado Federal], 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 4 ago. 2013.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 11 mar. 2015.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_1937_texto.pdf?...4. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação – MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192. Acesso em: 11 out.2015.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015**: versão preliminar. Jun. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **PROEJA**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Brasília, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: MEC; 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional**. Brasília: MEC, 2009c. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional Técnica e Tecnológica – SETEC. **Concepção e diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/Setec, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, 2006. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Censo Escolar**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/educacao_profissional2006.pdf. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Qualificação – PNQ: 2003/2007**. Brasília: MTE, SPPE, 2003.

_____. Presidência da República. PR/Secretaria de Assuntos Estratégicos – SAE. **Perguntas e respostas sobre a definição de classe média**. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos/Presidência da República, 2012. Disponível em: www.sae.gov.br/.../Perguntas-e-Respostas-sobre-a-Definicao-da-Classe-... Acesso em: 28 jan. 2016.

BRITO, Lucia Elena P. F.; FRANÇA, Robson Luiz de. Reestruturação capitalista: as indissociáveis reconfigurações do cenário político e do mundo do trabalho. In: FRANÇA, Robson Luiz de. (Org.). **Educação e trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho**. Campinas: Alínea, 2010.

BRUSCHINI, Cristina. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? (Brasil 1985/95). In: ROCHA, Maria Isabel Baltar (Org.). **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. São Paulo: Editora 34, p. 13-58, 2000.

_____. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? (Brasil, 1985/95). Seminário Trabalho e Gênero. Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.abep.org.br/?q=publicacoes/trabalho-e-g%C3%AAnero-mudan%C3%A7as-perman%C3%Aancias-e-desafios>. Acesso em: 12 abr. 2016.

_____. **Tendências da força de trabalho feminina brasileira nos anos setenta e oitenta: algumas comparações regionais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1989a.

_____. Uma abordagem sociológica de família. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 1-23, 1989b.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 67-104, jul. 2000.

_____. Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Org.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Editora Senac, 2007.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 537-572, set/dez. 2007.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Instruídas e trabalhadeiras: trabalho feminino no final do século XX. **Cadernos Pagu**, São Paulo: FCC, p. 157-196, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a07.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

CACOUAULT, Marlaine. Introdução: variações nos ofícios femininos e masculinos. In: MARUANI, Margareth; HIRATA, Helena. **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Editora Senac, 2003.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília, p. 611-614, set./out. 2004.

CARDOSO, Irede. **Mulher e trabalho: discriminações e barreiras no mercado de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1980.

CASTRO, Mad'AnaDesirée R. de; BARBOSA, Sebastião Cláudio; BARBOSA, Walmir. O PROEJA e as características dos seus estudantes: contextualização, limites e riscos. In: MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de C. (Org.). **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputas**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Mestres 2012**: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2012. Disponível em: http://www.cgee.org.br/publicacoes/mestres_e_doutores.php. Acesso em: 27 jan. 2016.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Doutores 2010**: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: CGEE, 2010. Disponível em: <http://www.cgee.org.br/publicacoes/doutores>. Acesso em: 10 maio 2014.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - CEFET Ouro Preto. **Proposta de criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Centro Minas – IFET Centro de Minas**, 2008.

CIAVATTA, Maria. A transformação dos CEFET em Instituições de Ensino Superior: a lógica de produção e a lógica da educação em confronto. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 14-25, jan./abr. 2007.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun.2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 2 ago. 2015.

CIAVATTA, Maria; RUMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010.

CHAMON, Carla Simone; GOMES, Warley Alves. Entre o trabalho, a escola e o lar: o caso da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT4/ENTRE_O_TRABALHO.pdf. Acesso em: 10 out. 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COLLA, Rodrigo Ávila. A educação de jovens e adultos e o trabalho: diálogos formais e informais. **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 20, n. 2, maio/ago. 2011.

COMBES Danièle; HAICAULT, Monique. Produção e reprodução: relações sociais de sexo e de classes. In: BULPORT, Andrée Kartchevsky *et al.* **O sexo do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

COSTA, Ana Alice A. O movimento feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: MELO, Hildete P. de; PISCITELLI, Adriana; MALUF, Sônia; PUGA, Vera L. (Org.). **Olhares feministas**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

CRENSHAW, Kimberlé W. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, p. 139-167, 1989.

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**: 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. In: FINEMAN, Martha Albertson & MYKITIUK, Roxanne (Org.). **The public nature of private violence**. Nova York: Routledge, p. 93-118, 1994.

CYRINO, Rafaela. **Mulheres executivas**: a divisão do trabalho doméstico à luz dos estereótipos de gênero. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

DAUNE-RICHARD, Anne Marie. Qualificações e representações sociais. In: MARUANI, Margareth; HIRATA, Helena. **As novas fronteiras da desigualdade**: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Editora Senac, 2003.

DEBERT, Guita Grin. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, Myrian M. Lins de. (Org.). **Velhice ou terceira idade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

DECOUFLE, André-Clément; MARUANI, Margaret. Pour une sociologie de l'emploi. **Revue française des affaires sociales**, n. 3, p. 7-29, 1987.

DEDECA, Cláudio S. Flexibilidade e regulação de um mercado de trabalho precário: a experiência brasileira. In: GUIMARÃES, Nadya A; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi (Org.). **Trabalho flexível, empregos precários?**: uma comparação Brasil, França, Japão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. Tempo, trabalho e gênero. In: COSTA, Ana Alice *et al.* (Org.). **Reconfiguração das relações de gênero no trabalho**. São Paulo: CUT Brasil, 2004.

DELUIZ, Neise. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. **Revista Formação**, Brasília, Ministério da Saúde, p. 5-16, 2001. Disponível em: http://www.debasil.com.br/admin/anexos/18-04-2011_14_56_17_.pdf#page=7. Acesso em: 12 dez.2015.

DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Rev. Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abr. 1998.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/relorealca>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedex**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

DOMINGUES, José Maurício. Gerações, modernidade e subjetividade coletiva. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, maio 2002.

DURU-BELLAT, Marie. Desigualdades sociais. In: ZANTEN, Agnès van. **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

EITERER, Carmem Lúcia; COELHO, Ana Maria Simões. A didática da EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

EITERER, Carmem Lúcia; DIAS, Jacqueline D'arc; COURA, Marina. Aspectos de escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 161-180, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p161>. Acesso em: 02 dez. 2015.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ÉPIPHANE, Dominique. Meninas (educação das). In: ZANTEN, Agnès van. **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

EURÍPEDES. **As fenícias**. Tradução e introdução de Donaldo Schuler. Porto Alegre: L&PM, 2008.

FAVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP *et ali*, 2009.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, maio/ago. 2010.

FERNANDES, Andréa da Paixão. Relação trabalho e EJA nos anos 1990: expectativas e perspectivas nos discursos de operários da construção civil (RJ). In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP *et ali*, 2009.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 505-526, maio/ago. 2010.

_____. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRARO, Alceu Ravello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 129-146, jan./abr. 2012.

FERRETI, Celso João. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago. 2004.

FIDALGO, Fernando. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre o Trabalho (NETE), 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Movimentos feministas. In: HIRATA, Helena *et al.* **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. Trabalho doméstico. In: HIRATA, Helena *et al.* (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FRANCO, Kaio José S. M. *et al.* Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais**, Iporá, v. 2, n. 2, p. 91-113, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

FRANCO, Raquel A. S. Reis; SILVA, Maria Aparecida da. Formação docente para o PROEJA. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 1980. Disponível em: www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/.../TerxaTema6Artigo4.pdf. Acesso em: 26 maio 2016.

FRASER, Nancy. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. **Mediações**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2009.

_____. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça e do gênero. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002.

FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B.; COSTA, R. de C. D. **PROEJA e PRONATEC: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de políticas governamentais**. 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/NairaLisboaFranzoi-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Petrópolis: Vozes, 1971.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>. Acesso em: 04 abr. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2015.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GARDEY, Delphine. Perspectivas históricas. In: MARUANI, Margareth; HIRATA, Helena. **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Editora Senac, 2003.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBP AE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

_____. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Nas Redes da Educação**: Revista eletrônica do LITE/FE/Unicamp, Campinas, out. 2003. Disponível em: www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 25-35, 2006.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

_____. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas: EAESP/FGV**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio *et al.* **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. **Estud. av.**, v. 11, n. 29, p. 311-361, 1997.

GORZ, André. O envelhecimento. **Tempo Social: Rev. Sociol. USP**, São Paulo, n. 1, p. 15-34, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

GUIMARÃES, Nadya Araújo *et al.* Desemprego: mercado, instituições e percepções: Brasil e Japão numa perspectiva comparada. **Tempo Social: Rev. Sociol. USP**, São Paulo, n. 2, p. 257-287, 2004.

GUIMARÃES, Nadya Araújo; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi. Cuidado e cuidadoras: o trabalho de *care* no Brasil, França e Japão. **Sociologia & Antropologia**, v. 1, p. 151-180, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio de A. Sociologia e natureza: classes, raças e sexos. In: ABREU, Alice R. de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo, 2016.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

HADDAD, Fernando. Trabalho e classes sociais. **Tempo Social: Rev. Sociol. USP**, São Paulo v. 9, n. 2, p. 97-123, out. 1997.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2012.

HASENBALG, Carlos. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 2, nov. 2006. Entrevista concedida a Antônio Sérgio Alfredo Guimarães.

HEILBORN, Maria Luiza. Fazendo gênero?: a antropologia da mulher no Brasil. In: BRUSCHINI, Cristina *et al.* **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992.

HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Editora Sumaré, 1999.

HIRATA, Helena. Apresentação à edição brasileira. In: MARUANI, Margareth; HIRATA, Helena. **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Editora Senac, 2003.

_____. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETI, Celso João *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2011.

HIRATA, Helena. Flexibilidade, trabalho e gênero. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana. **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Editora Senac, 2007.

_____. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, v. 26, p. 61-74, nov. 2014.

_____. Globalização e divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparada. In: GUIMARÃES, Nadya A; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi (Org.). **Trabalho flexível, empregos precários?: uma comparação Brasil, França, Japão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

HIRATA, Helena. Introduction. In: HIRATA, Helena; SENOTIER, Danièle (Direction). **Femmes et partage du travail**. Paris: Syros, 1996.

_____. **Nova divisão sexual do trabalho?: um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2002b.

_____. Reorganização da produção e transformações do trabalho: uma nova divisão sexual? In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC, 2002a. p. 341-355.

_____. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, Ano 4, n. 6, p. 155-168, maio 2003.

_____. Trabalho doméstico: uma servidão voluntária? In: GODINHO, Tatau; SILVEIRA, Maria Lúcia da (Org.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. 188 p. (Coleção Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, 8). Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/109906509/TRABALHO-DOMESTICO-Servidao-Voluntaria-Trad-Trav>>. Acesso em: 17 out. 2014.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. A divisão do trabalho revisitada. In: HIRATA, Helena; MARUANI, Margareth (Org.). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Editora Senac, 2003.

_____. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

_____. Paradigmas sociológicos e categoria de gênero. Que renovação aporta a epistemologia do trabalho? **Novos Cadernos NAEA**, v. 11, n. 1, p. 39-50, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article>>. Acesso em: 8 ago. 2014.

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philippe. Trabalho (o conceito de). In: HIRATA, Helena *et al.* (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOTZ, Karina Griggio. A política educacional do PROEJA e o atendimento das demandas econômicas e sociais. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 19, n. 1, p. 41-52, jan./abr. 2010.

HYPOLITO, Elisabeth Belo. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: principais mudanças conceituais referentes ao tema trabalho. 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/.../sipd/conjunta_analise_n_43.pdf. Acesso em: 27 abr. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm>. Acesso em: 23 fev.2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Indicadores Sociais Mínimos. Rio de Janeiro: IBGE, 2015a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>. Acesso em: 08 jul. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2015b. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Mulheres são maioria da população e ocupam mais espaço no mercado de trabalho**. 2015c. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/mulheres-sao-maioria-da-populacao-e-ocupam-mais-espaco-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 16 jun. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**: síntese de indicadores 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2015d. Disponível em: biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf. Acesso em: 10 mar. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2013. Rio de Janeiro: IBGE, 2013a. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**: 2013. Rio de Janeiro, v. 33, p. 1-133, 2013b. Disponível em: biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2013_v33_br.pdf. Acesso em: 13 abr. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese dos indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2013c. Disponível em: <http://loja.ibge.gov.br/sintese-de-indicadores-sociais-2012-uma-analise-das-condicoes-de-vida-da-populac-o-brasileira.html>. Acesso em: 15 mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Mulher no mercado de trabalho**: perguntas e respostas, 2012. Rio de Janeiro, IBGE, 2012a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2011**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012b. Disponível em: <http://loja.ibge.gov.br/pnad-2011-sintese-dos-indicadores.html>. Acesso em: 10 fev. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2010**: cidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45700.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Indicadores IBGE**: o trabalho a partir dos 50 anos de idade: pesquisa mensal de emprego (Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre). Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/estudos_50_anos_idade.shtm. Acesso em: 21 mar. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Trabalho para o mercado e trabalho para a casa: persistentes desigualdades de gênero. Comunicado nº 149, 23 de maio de 2012. Disponível em: www.ipea.gov.br. Acesso em: 17 out. 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA – IPEA. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA – IPEA. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**: análise preliminar dos dados. 3. ed. Brasília, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS – IFMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. 2015a. Disponível em: <<http://www.ifmg.edu.br/pdi>>. Acesso em: 08 fev. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS – IFMG. **Relatório de Gestão – 2014**. Belo Horizonte: IFMG, 2015b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. 2003. Disponível em: www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003. Acesso em: 23 set. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Educação profissional técnica de nível médio no censo escolar**. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/educacao_profissional2006.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos dados do censo escolar de 2007**. Brasília: INEP, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>>. Acesso em: 11 out. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2012**: resumo técnico. Brasília. DF: INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014a. Disponível em: download.inep.gov.br/.../superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_supe.... Acesso em: 03 abr.2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Avanços da educação no Brasil**. Brasília: INEP, 29 jan. 2014b. Disponível em: download.inep.gov.br/informacoes.../apresentacao_efa_29012014-pdf. Acesso em: 26 jan. 2016. (Apresentação em PowerPoint).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013. Acesso em: 18 jan. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo escolar**: o item cor/raça no censo escolar da educação básica. 2015. Disponível em: download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf. Acesso em: 08 jul. 2016.

ISMÉRIO, Clarice. **Mulher**: a moral e o imaginário 1889-1930. Porto Alegre: EDIPICURS, 1995.

IZQUIERDO, María Jesús. **El malestar en la desigualdade**. Madri: Cátedra, 1998.

KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrée. Trabalho feminino, trabalho das mulheres: forças em jogo nas abordagens dos especialistas. In: KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrée *et al.* **O sexo do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

KERGOAT, Danièle. A relação social de sexo: da reprodução das relações sociais à sua subversão. **Pro-Posições**. v. 13, n. 1, p. 37, jan./abr. 2002.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos**. CEBRAP, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n86/n86a05.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014.

_____. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena *et al.* (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. O cuidado e a imbricação das relações sociais. In: ABREU, Alice R. de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, Júlia Marques; MEYER, Dagmar E.; WALDOW, Vera Regina. **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, p. 14-27, 1996.

KUENZER, Acácia Z. A educação profissional dos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 3, maio/ago. 2002.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LAMOUREAUX, Diane. Público/Privado. In: HIRATA, Helena *et al.* (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LAUFER, Jacqueline. Introdução: entre a esfera pública e a esfera privada: os desafios dos direitos das mulheres. In: HIRATA, Helena; MARUANI, Margareth (Org.). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Editora Senac, 2003.

LIBBY, Douglas Cole. Eschwege e os primeiros anos no Brasil. In: **Jornal do Brasil, 1811-1817 ou relatos diversos do Brasil, coletados durante expedições científicas/notas introdutórias de Friedrich E. Renger e Douglas Cole Libby**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2002.

LIMA, Maria Cecília de. Discursos sobre gênero e identidade. In: OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de. **Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica**. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, Márcia; RIOS, Flávia; FRANÇA, Danilo. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In: MARCONDES, Mariana Mazzini *et al.* **Dossiê mulheres negras**: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. São Paulo: Globo, 2009.

LOBO, Elisabeth S. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

LOBO, Elisabeth S. Mulheres, feminismo e novas práticas sociais. **Revista de Ciências Sociais**. Porto Alegre, v. 1, n. 2, 1987.

LOURO, Guacira L.; MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico: a construção de uma Escola Técnica Feminina (1946-1970). **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 5, p. 129-159, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1979.

MACEDO, Márcia dos Santos. Mulheres chefes de família e feminização da pobreza: uma contribuição crítica dos estudos feministas e de gênero. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES. Niterói: ANINTER-SH/PPGSD-UFF, set. 2012. Disponível em: www.aninter.com.br/.../MULHERES%20CHEFES%20DE%20FAMÍLIA%20E%20FE. Acesso em: 20 jun. 2016.

MACHADO, Arthur Versiani. Resgate: a trajetória desde a Escola Técnica à elevação a Instituto Federal. **Revista comemorativa dos 70 anos de criação da Escola Técnica Federal de Ouro Preto**. Ouro Preto: Gráfica IFMG-Campus Ouro Preto, 2015.

MACHADO, Julice M. Resende. **A inserção da mulher no mercado de trabalho técnico**: uma proposta para a Escola Técnica Federal de Ouro Preto dentro de seu universo de atuação. 2001. Dissertação (Mestrado em Pedagogia Profissional) – Universidade Federal de Ouro Preto/Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”, Ouro Preto, 2001.

_____. Da ausência à visibilidade: a inserção feminina no universo acadêmico do Instituto Federal de Minas Gerais-Campus Ouro Preto. In: SILVA, Fabiano G.; MACHADO, Arthur V.; BARBOSA, Daniel Diniz (Org.). **O ensino técnico entre imagens e memórias institucionais**: história, contextos e identidades do IFMG-Campus Ouro Preto 1944-2014. Ouro Preto: Instituto Federal de Minas Gerais, 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: MEC; SEED; TV Escola; SALTO para o Futuro (Org.). **PROEJA**: formação técnica integrada ao ensino médio. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, v. 16, p. 36-53, 2006.

MACHADO, Maria Margarida. A pesquisa com foco na educação de trabalhadores a partir do Proeja. In: MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João F. A educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: embates, experiências e perspectivas de um campo em construção. In: MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João F. (Org.). **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção**. São Paulo: Xamã, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MANNHEIM, K. **Le problème des générations**. Paris: Nathan, 1990.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 19 nov. 2015.

MARTINOT, Delphine. Autoestima. In: ZANTEN, Agnès van (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARUANI, Margareth. Emprego. In: HIRATA, Helena *et al.* **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. Introdução. In: MARUANI, Margareth; HIRATA, Helena (Org.). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Senac, 2003.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

_____. **O capital**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. v. 1.

_____. **O capital: crítica da economia política**. 18. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. Livro I.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro primeiro: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1982. v. 1.

_____. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MATOS, Marlise. A quarta onda feminista e o campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: entre a destradicionalização social e o neoconservadorismo político. In: ENCONTRO

ANUAL DA ANPOCS, 38., 2014, Caxambu. **Anais...** Caxambu/MG, 2014. Disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=9339&. Acesso em: 15 nov. 2015.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Rev. Sociol. Polít.** Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010.

MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 5, n. 11, 2º semestre de 2009. Disponível em: <http://www.letramagna.com/adeacd.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORAES, Carmen Sylvia V.; ALAVARSE, Ocimar M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul./set. 2011.

MOTTA, Alda Britto da. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu**, p. 191-221, 1999. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635327>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. As idades da mulher. **Revista Feminismos**, v. 1, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2013.

_____. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, maio/ago. 2010a.

_____. Aproximações teóricas em análises de relações de gênero e entre as gerações: o caso das violências contra a mulher idosa. In: BURITY, Joanildo A.; RODRIGUES, Cibele Maria L.; SECUNDINO, Marcondes de A. (Org.). **Desigualdades e justiça social: diferenças culturais & políticas de identidade**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010b. v. 2.

_____. **Geração, a “diferença” do feminismo**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O DESAFIO DA DIFERENÇA, 1., UFBA, 2000. Disponível em: <http://www.desafio.ufba.br/gt7-001.html>. Acesso em: 03 jan. 2014.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 7 out. 2015.

_____. O PROEJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica. In: EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. **Boletim 16 set./2006**. Salto para o futuro, TV Escola, Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16. Acesso em: 20 mar. 2014.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**, jan./jun. 2014.

NASCIMENTO, Carmem Teresinha Brunel do. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

NERI, Marcelo Côrtes (Coord.). **Novo mapa das religiões no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2011.

NEVES, Magda de Almeida. Anotações sobre trabalho e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 404-421, maio/ago. 2013.

NEVES, Magda de Almeida. Trabalho feminino, flexibilidade e qualificação. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 11-28, maio/ago. 2012.

NEVES, Magda de Almeida; PEDROSA, Célia Maria. Gênero, flexibilidade e precarização: o trabalho a domicílio na indústria de confecções. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 11-34, jan./abr. 2007.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de jovens e adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz N. de. A educação em Gramsci. In: FALCO, Aparecida Meire C. (Org.). **Sociologia da Educação: múltiplos olhares**. Maringá: EDUEM, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180>. Acesso em: 02 abr. 2015.

NOVELLI, Giseli. Ensino profissionalizante na cidade de São Paulo: um estudo sobre o currículo da “Escola Profissional Feminina” nas décadas de 1910, 1920 e 1930. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t0910.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. Os estudos sobre feminização da pobreza e políticas públicas para as mulheres. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP, 14., 2004, Caxambu, **Anais...**, Caxambu/MG, 2004. Disponível em: www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/pdf/abep2004_51.pdf. Acesso em: 20 jun. 2016.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. Um trabalho decente para as trabalhadoras domésticas remuneradas do continente. Notas OIT: Trabalho Doméstico Remunerado na América Latina e Caribe, Brasília, n. 1, 2010. Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/gender/pub/notas_oit_1_557_730.pdf. Acesso em: 27 out. 2014.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm.**, UERJ, Rio de Janeiro, p. 569-76, out./dez. 2008.

OLIVEIRA, Martha Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, set./out./nov./dez. 1999.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Elogio da diferença: o feminismo emergente**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

OLIVEIRA, Sueli Teresa. Escolarização profissional feminina, em São Paulo, nos anos 1910/20/30. **Projeto História**, São Paulo, v. 11, nov. 1994. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/.../8319>. Acesso em: 12 out. 2015.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Conferência Mundial sobre a Mulher**. Beijing, China, 1995. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.

OSORIO, Rafael G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2958/1/TD_996.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2015.

PACHECO, Eliezer P.; CALDAS, Luiz; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. In: PACHECO, Eliezer P.; MORIGI, Valter (Org.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudança. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP *et ali*, 2009.

PASQUETTI, Damaris Bertuzzi. **Bolsa-auxílio no PROEJA: uma necessidade ou um estímulo? Trabalho de conclusão (Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.**

PENA, Geralda Aparecida de C. **Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PINTO, Celi Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Pol.** Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque; SZWAKO, J. Eduardo (Org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.

_____. **Re-criando a categoria mulher?** Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.ifch.unicamp.br/pagu/files/Adriana01.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/A%20HIST%C3%93RIA%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL%20(3).pdf. Acesso em: 15 fev. 2015.

QUIRINO, Raquel. **Mineração também é lugar de mulher!**: desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG, 2011.

_____. Trabalho e mulher no Brasil nos últimos 40 anos. **Revista Tecnologia e Sociedade**. Curitiba, 2. ed., 2012. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2596>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

QUIRINO, Raquel; ARANHA, Antônia Vitória S. O trabalho da mulher no Brasil nos últimos 40 anos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 4., 2011, Curitiba, **Anais...**, Curitiba: UTFPR, 2011 Disponível em: <<http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt021-otrabalho.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação & Realidade**, p. 65-85, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11029/7197>. Acesso em: 15 maio 2016.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, Ano XVIII, n. 60, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

_____. As estatísticas da alfabetização. **Cadernos Cenpec Educação, Cultura e Ação Comunitária**, v. 3, p. 111-126, 2007.

RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. Questões emergentes na análise demográfica: o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos da População**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 371-408, jul./dez. 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROSA, Thiago Mendes; GONÇALVES, Flávio de Oliveira; FERNANDES, Adriana S. **Estratificação socioeconômica: uma proposta a partir do consumo**. In: FÓRUM BNB, 20.,

Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.bnb.gov.br/documents/160445/226386/ss4_mesa4_artigos2014 ESTRATIFICACAO_SOCIOECONOMICA_UMA_PROPOSTA_P ARTIR_CONSUMO.pdf/fbbd77ab-e78c-4885-973f-a841a26ab49e>. Acesso em: 02 fev. 2016.

ROSADO-NUNES, Maria José. Gênero e religião. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 363-365, maio/ago. 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro**. Trabalho apresentado no Seminário Internacional “Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban”. Brasília, 2005. Disponível em: www.diversidadeducainfantil.org.br. Acesso em: 17 fev. 2016.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, p. 515-540, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; BRUSCHINI, Maria Cristina. A mulher e o trabalho. In: ROSEMBERG, Fúlvia; BRUSCHINI, Maria Cristina (Org.). **Trabalhadoras do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RUMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 02, p. 35-50, jan./abr. 2007.

SABOIA, Ana Lúcia; COBO, Bárbara. As famílias conviventes no Censo Demográfico 2000. In: SEMINÁRIO SOBRE FAMÍLIA E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEP, 2005. Disponível em: <http://www.abep.org.br>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

SABÓIA, Ana Lucia; SOARES, Cristiane. O conceito de chefia nas pesquisas domiciliares através do recorte por sexo e presença do cônjuge: uma contribuição à discussão da feminização da pobreza. **Gênero**, Niterói, v. 4, n. 2, p. 53-71, 1. sem. 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAMPAIO, Inayá Maria. Trabalho e educação: paradoxos na formação do trabalhador. In: FRANÇA, Robson Luiz de (Org.). **Educação e Trabalho**: políticas públicas e a formação para o trabalho. Campinas: Alínea, 2010.

SANTOS, Claitonei de Siqueira. Juventude, educação profissional e mundo do trabalho. In: MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de C. (Org.). **Educação dos trabalhadores**: políticas e projetos em disputas. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SANTOS, Eloísa Helena. Processos de produção e legitimação de saberes no trabalho. In: GONÇALVES, Luís Alberto O. (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Oder José dos. Reestruturação capitalista: educação e escola. **Trabalho & Educação**, v. 13, n. 1, jan./jul.2004.

SARTI, Cíntia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 70: revisitando uma trajetória. **Revista Estudos Feministas**, v. 12, n. 2, p. 35-50, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. As bases pedagógico-administrativas: reorganização das escolas e redefinição do papel do Estado (1991-2001). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Dermeval Saviani**: pesquisador, professor e educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 167-170. (Coleção Perfis da Educação, 3).

SCHULER, Donald. Introdução. In.: EURIPEDES. **As fenícias**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SCHWEITZER, Sylvie. Situar as mulheres no mercado de trabalho. In: MARUANI, Margaret; HIRATA, Helena. **As novas fronteiras da desigualdade**: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Editora Senac, 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. v. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES – SPM. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher – RASEAM 2014**. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, março de 2015. 181p. Disponível em: www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/.../livro-raseam_completo.pdf. Acesso em: 13 maio 2014.

SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES – SPM. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher – RASEAM 2013**. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Novembro, 2013. 170p. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2013/raseam-interativo>>. Acesso em: 12 maio 2014.

SILVA, Caetana Juracy R. **Caminhos precisos e imprecisões da caminhada**: a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/caminhos.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

SILVA, Fabiano; MACHADO, Arthur V.; DINIZ, Daniel Henrique B. **O ensino técnico entre imagens e memórias institucionais**: história, contextos e identidades do IFMG-Campus Ouro Preto 1944-2014. Ouro Preto: IFMG, 2015.

SILVA, Marineide M. Na onda da flexibilidade: a experiência do desemprego vista pelo recorte geracional e de qualificação profissional. In: SILVA, Mariléia M.; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa M. **Jovens, trabalho e educação**: a conexão subalterna de formação para o capital. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

SILVERA, Raquel. Os salários: mantidas as condições desiguais? In: MARUANI, Margareth; HIRATA, Helena. **As novas fronteiras da desigualdade**: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Editora Senac, 2003.

SOARES, Cristiane. Envelhecimento populacional e as condições de rendimento das idosas no Brasil. **Gênero**, v. 12, n. 2, p. 167-185, Niterói, 1. sem. 2012.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

_____. O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e cidadania – políticas públicas e EJA. **Revista de EJA**, n. 17, maio de 2004.

SOBRAL, Francisco José M. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília: MEC, SETEC, v. 2, n. 2, p. 78-95, 2009.

SORJ, Bila. O feminismo e os dilemas da sociedade brasileira. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC, 2002.

_____. O feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: BRUSCHINI, Cristina *et al.* **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1992.

SOUSA JR., Justino de. O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 51-66, 2009.

SOUZA, Luciene Maria de. Estado e políticas públicas educacionais: reflexões sobre as teses neoliberais. In: FRANÇA, Robson Luiz de (Org.). **Educação e Trabalho**: políticas públicas e a formação para o trabalho. Campinas: Alínea, 2010.

SOUZA, Valdecina de Freitas. A qualificação profissional na educação não formal de ensino no contexto da reestruturação produtiva. In: FRANÇA, Robson Luiz de (Org.). **Educação e Trabalho**: políticas públicas e a formação para o trabalho. Campinas: Alínea, 2010.

TARTUCE, Gisela L. B. P. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago. 2004.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres**: o gênero nos une, a classe nos divide. São Paulo: Sunderman, 2008.

TOMIZAKI, Kimi. Abordagem geracional no estudo das relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1.

THOMPSON, E. P. Educação e experiência. In: THOMPSON, E. P. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 02, p. 121-142, maio/ago. 2006.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERUCCI, Florisa. A mulher no direito de família brasileiro: uma história que não acabou. In. AUAD, Sylvia M. von Atzingem V. **Mulher: cinco séculos de desenvolvimento na América**. Belo Horizonte: Federação Internacional de Mulheres da Carreira Jurídica, CREZ/ MG, Centro Universitário Newton Paiva, 1999.

VIANNA, Cláudia P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 81-103, 2001/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

WALBY, Sylvia. As figuras emblemáticas do emprego flexível. In: MARUANI, Margareth; HIRATA, Helena (Org.). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho**. São Paulo: Editora Senac, 2003.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mennheim. **Revista Sociedade e Estado, Brasília**, v. 25, n. 2, maio/ago. 2010.

ZÁRRAGA MORENO, José Luis de. **Generaciones y grupos de edad: consideraciones teóricas**. In: CONGRESSO ESPANHOL DE SOCIOLOGIA, 4., Madrid, 1992.

Sites Institucionais

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais, 2015a. Disponível em: <<http://www.cefetbambui.edu.br/portal/>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais, 2015b. Disponível em: <<http://www.cng.ifmg.edu.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais, 2015c. Disponível em: <<http://www.ouopreto.ifmg.edu.br>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

LEGISLAÇÃO:

Leis

BRASIL. **Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho

de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 12 set. 2014.

BRASIL. Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 2 abr. 2014.

_____. **Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11195-18-novembro-2005-539206-publicacaooriginal-37266-pl.html>. Acesso em: 05 mar. 2014.

_____. **Lei 10.741 de 1º de outubro de 2003.** Estatuto do Idoso. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 20 set. 2014.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2014

_____. **Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm. Acesso em: 11 nov. 2014.

_____. **Lei 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109760/lei-6545-78>. Acesso em: 11 dez. 2014.

_____. **Lei 6.515, de 26 de dezembro de 1977.** Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6515.htm. Acesso em: 30 mar. 2014.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 09 fev. 2014.

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www2.camara.leg.br/.../lei/.../lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-. Acesso em: 05 fev. 2014.

BRASIL. **Lei 1.821, de 12 de março de 1953.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-norma-pl.html>. Acesso em: 04 fev. 2014.

_____. **Lei 1076, de 31 de março de 1950.** Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2014.

Decretos

BRASIL. **Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:2006-07-13;5840>. Acesso em: 02 mar. 2014.

_____. **Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5478-24-junho-2005-537577-norma-pe.html>. Acesso em: 02 mar. 2014.

_____. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.crprj.org.br/legislacao/documentos/decreto1997-2208.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

_____. **Decreto 2.264, de 27 de junho de 1997.** Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2264-27-junho-1997-445021-norma-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2014.

_____. **Decreto 4.481, de 16 de julho de 1942.** Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4481-16-julho-1942-414381-norma-pe.html>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. **Decreto 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BRASIL. Decreto 8.319, de 20 de outubro de 1910. Regulamenta a criação do Ensino Agrônomo e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-norma-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. **Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Regulamenta a criação de Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/.../decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.htm. Acesso em: 10 jan. 2014.

SÃO PAULO. Decreto 4.929, de 11 de março de 1931. Converte a Escola Profissional Carlos de Campos, da capital, em Escola Normal Feminina de Artes e Ofícios. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=132156>. Acesso em: 23 fev. 2014.

_____. **Decreto 3.356, de 31 de maio de 1921.** Regulamenta a Lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a Instrução Pública. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1921/decreto-3356-31.05.1921.html>. Acesso em: 23 fev. 2014.

_____. **Decreto 2.118, de 28 de setembro de 1911.** Organiza as escolas de artes e ofícios de Amparo e Jacareí e dá-lhes regulamento. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=135486>. Acesso em: 12 mar. 2014.

Decreto-Lei

BRASIL. Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126500/lei-organica-do-ensino-agricola-decreto-lei-9613-46>. Acesso em: 16 fev. 2014.

_____. **Decreto 8.621, de 10 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1946-01-10;8621>. Acesso em: 18 fev. 2014.

_____. **Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: www2.camara.leg.br/.../decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaoorigi. Acesso em: 15 fev. 2015. Acesso em: 14 fev. 2014.

_____. **Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: 15 fev. 2014.

_____. **Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em: 16 fev. 2014.

_____. **Decreto-Lei 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

Parecer

BRASIL. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer 11/2000**, do tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer aprovado em 10 de maio de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: [portal.mec](http://portal.mec.gov.br).

Ato Institucional

Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, rege que são mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências.

Portarias

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1.082**, de 20 de novembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC. Diário Oficial da União, n. 223, Brasília, DF, 20 nov. 2009. Seção 1, p. 30-32. Disponível em: http://www.adur-rjorg.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_interministerial_1082_20_11_09.htm. Acesso em: 15 set. 2015.

_____. **Portaria do Ministério da Educação nº 1.015**, de 21 de julho de 2011. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil que visa à formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social. Diário Oficial da União, n. 140, Brasília, DF, 22. jul. 2011. Seção 1, p. 38. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacoes.php?ID=2952>. Acesso em: 15 set. 2014.

APÊNDICES

Apêndice A: TCLE e Entrevista com alunas

Apêndice B: TCLE e Entrevista com egressas

Apêndice C: TCLE e Questionário com os gestores públicos

Apêndice A: TCLE e Entrevista com alunas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Você, como aluna do PROEJA, está sendo convidada a participar da pesquisa de doutoramento intitulada "Começar de novo: processo de integração/ reintegração no mercado de trabalho das alunas do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais", de autoria de Julice M. Resende Machado, sob a orientação da prof^a dr^a Antônia Vitória S. Aranha.

Este estudo tem como objetivo central analisar a inserção profissional das alunas e egressas, acima de 40 anos, do PROEJA no mercado de trabalho.

Para este estudo, gostaríamos de entrevista-la para obtenção de dados relacionados ao objetivo norteador de nossa pesquisa. Suas respostas sobre suas atividades estudantis e profissionais e suas condições de trabalho são importantes para que possamos discutir o trabalho, a educação e o gênero na atualidade.

As entrevistas serão realizadas em locais e horários estabelecidos de acordo com sua disponibilidade e comodidade. Elas poderão ser gravadas para posterior transcrição ou, respondidas através de questionário aberto na presença da pesquisadora, como você preferir. Caso você autorize a gravação de sua entrevista, terá acesso à transcrição da fita para conferência das informações contidas antes de serem apresentadas na tese. As fitas de gravações, os textos de suas transcrições ou os documentos textuais serão guardados em segurança pelas duas pesquisadoras responsáveis, pelo tempo de duração da pesquisa, seja em torno de quatro anos. Após defesa da tese, este material será destruído.

Não haverá nenhum envolvimento financeiro de sua parte nesta pesquisa assim como não ocorrerá nenhum tipo de pagamento por seu auxílio. Sua participação é voluntária, sendo que a desistência no decorrer do processo é um direito assegurado a você.

Esclarecemos que o ato de conceder entrevistas ou preencher questionários abertos implica numa exposição pública envolvendo sua privacidade e suas opiniões pessoais, sendo que, no entanto, nos comprometemos à atribuição de um nome fictício para uso dos seus relatos e opiniões pessoais. Desta forma, a divulgação de dados e informações obtidas na sua entrevista ou seu questionário aberto não serão associados diretamente à você.

Agradecemos a cooperação.




Eu, _____, estou de acordo em participar da pesquisa "Começar de novo: processo de integração/ reintegração no mercado de trabalho das alunas do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais".

Cidade e data _____

Assinatura



Assinatura da pesquisadora Profª Drª Antônia Vitória Soares Aranha



Assinatura da pesquisadora Julice Maria Resende Machado

Contatos das pesquisadoras responsáveis pela pesquisa:

Pesquisadora responsável: Profª Drª Antônia Vitória Soares Aranha

Tel.: (031) 8435 2525

E-mail: antoniavitoria@uol.com.br

Pesquisadora orientanda: Julice Maria Resende Machado

Tel.: (031) 9732 7827/ (031) 3551 7827

E-mail: julice.resende@ifmg.edu.br

Em caso de dúvidas relativas à questões éticas:

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP:

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005

CEP: 21270-901; BH – MG

Tel.: (031) 3409 4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Pesquisa: Começar de novo: processo de integração/reintegração no mercado de trabalho das alunas do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais.

Entrevista com alunas do PROEJA

Pesquisadora: Julice Maria Resende Machado

Identificação da aluna:

Importante: As informações dadas no questionário e também sua opinião nas questões abaixo não serão divulgadas em associação com o seu nome.

Curso do PROEJA:

1 - Nome:

2 - Data de nascimento: ____/____/____

3 - Etnia:

Branca Amarela Parda Indígena Negra

4 - Estado Civil:

Solteira Casada Viúva Divorciada Outro. Especifique:

5 - Religião:

6 - Habitação:

Própria Alugada Outros. Especifique:

7 - Número de moradores do domicílio:

8 - Parentesco:

9 - Profissão:

10- Rendimento financeiro próprio:

Menos de um salário mínimo 1 salário mínimo De 1 a 2 salários mínimos
 De 2 a 3 salários mínimos Mais de 3 salários mínimos

11- Salário fixo:

Sim Não

12- Rendimento financeiro da família:

Menos de um salário mínimo 1 salário mínimo De 1 a 2 salários mínimos
 De 2 a 3 salários mínimos Mais de 3 salários mínimos

1 – Qual sua idade e série que cursava quando abandonou os estudos no tempo regular?

Idade: _____ Série: _____

2 - Por que você deixou os estudos no tempo regulamentar?

3 – Que atividades você desenvolveu após o abandono dos estudos?

4 – Hoje, como você considera o abandono dos estudos?

Positivo Negativo

Explique:

5 – Por que você escolheu o curso _____ do PROEJA no IFMG?

6 – Por que você voltou a estudar?

7 – De acordo com as opções citadas, assinale as pessoas do seu círculo social que lhe dão incentivo para retornar à escola:

- Cônjuge
- Amigos
- Filhos
- Vizinhos
- Outros. Especifique: _____

8 – Assinale as possíveis dificuldades práticas enfrentadas no seu dia a dia para vir à escola, tais como:

- Transporte
- Financeiro
- Horário de aula
- Outros. Especifique: _____
- Não tenho nenhuma dificuldade

9 – Você gosta da escola?

- Sim Não

10 – Você enfrenta dificuldades na sua rotina escolar com:

✓ Relação com colegas?

- Sim Não

Caso sim, especifique:

✓ Relação com professores?

- Sim Não

Caso sim, especifique:

✓ Avaliações e notas?

- Sim Não

Caso sim, especifique:

✓ Uso de aparelhos eletrônicos como computadores, data show, retroprojektor?

- Sim Não

Caso sim, especifique:

- ✓ Regras institucionais/acadêmicas como controle de frequência, notas entre outras?

Sim Não

Caso sim, especifique:

- ✓ Aprendizagem do conteúdo?

Sim Não

Caso sim, especifique:

- ✓ Trabalhos e tarefas escolares extra sala de aula?

Sim Não

Caso sim, especifique:

- ✓ Apresentação de trabalhos em sala de aula?

Sim Não

Caso sim, especifique:

11 – Assinale os itens que você dispõe, fora da escola, para desenvolver seus trabalhos e atividades extraclasses:

- Computador
- Internet
- Impressora
- Televisão
- Livros
- Revistas e jornais
- Materiais de escritório

12 – Qual seu objetivo na realização do curso profissionalizante no PROEJA?

13 – Você pretende trabalhar na área do curso que está fazendo?

Assinatura
Local e data:

Apêndice B: TCLE e Entrevista com egressas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Você, como aluna egressa do PROEJA, está sendo convidada a participar da pesquisa de doutoramento intitulada "Começar de novo: processo de integração/ reintegração no mercado de trabalho das alunas do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais", de autoria de Julice M. Resende Machado, sob a orientação da prof^a dr^a Antônia Vitória S. Aranha.

Este estudo tem como objetivo central analisar a inserção profissional das alunas e egressas, acima de 40 anos, do PROEJA no mercado de trabalho.

Para este estudo, gostaríamos de entrevista-la para obtenção de dados relacionados ao objetivo norteador de nossa pesquisa. Suas respostas sobre suas atividades estudantis e profissionais e suas condições de trabalho são importantes para que possamos discutir o trabalho, a educação e o gênero na atualidade.

As entrevistas serão realizadas em locais e horários estabelecidos de acordo com sua disponibilidade e comodidade. Elas poderão ser gravadas para posterior transcrição ou, respondidas através de questionário aberto na presença da pesquisadora, como você preferir. Caso você autorize a gravação de sua entrevista, terá acesso à transcrição da fita para conferência das informações contidas antes de serem apresentadas na tese. As fitas de gravações, os textos de suas transcrições ou os documentos textuais serão guardados em segurança pelas duas pesquisadoras responsáveis, pelo tempo de duração da pesquisa, seja em torno de quatro anos. Após defesa da tese, este material será destruído.

Você foi selecionada juntamente com 9 colaboradoras por se encaixarem no perfil estabelecido pela pesquisa: são mulheres com mais de 40 anos de idade formadas nos cursos do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais.

Não haverá nenhum envolvimento financeiro de sua parte nesta pesquisa assim como não ocorrerá nenhum tipo de pagamento por seu auxílio. Sua participação é voluntária, sendo que a desistência no decorrer do processo é um direito assegurado a você.

Esclarecemos que o ato de conceder entrevistas ou preencher questionários abertos implica numa exposição pública envolvendo sua privacidade e suas opiniões pessoais, sendo que, no entanto, nos comprometemos à atribuição de um nome fictício para uso dos seus relatos e opiniões pessoais. Desta forma, a divulgação de dados e informações obtidas na sua entrevista ou seu questionário aberto não serão associados diretamente à você.

Agradecemos a cooperação.



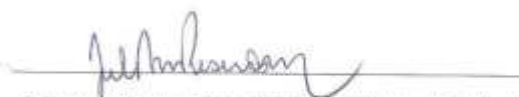
Eu, _____, estou de acordo em participar da pesquisa "Começar de novo: processo de integração/ reintegração no mercado de trabalho das alunas do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais".

Cidade e data _____

Assinatura



Assinatura da pesquisadora Profª Drª Antônia Vitória Soares Aranha



Assinatura da pesquisadora Julice Maria Resende Machado

Contatos das pesquisadoras responsáveis pela pesquisa:

Pesquisadora responsável: Profª Drª Antônia Vitória Soares Aranha

Tel.: (031) 8435 2525

E-mail: antoniavitoria@uol.com.br

Pesquisadora orientanda: Julice Maria Resende Machado

Tel.: (031) 9732 7827/ (031) 3551 7827

E-mail: julice.resende@ifmg.edu.br

Em caso de dúvidas relativas à questões éticas:

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP:

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005

CEP: 21270-901; BH – MG

Tel.: (031) 3409 4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Pesquisa: Começar de novo: processo de integração/reintegração no mercado de trabalho das alunas do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais.

Entrevista para pesquisa de doutoramento em Educação na FAE/ UFMG

Público: Alunas egressas do PROEJA

Duração: Outubro/ Novembro 2014

Pesquisadora: Julice Maria Resende Machado

Identificação da aluna egressa:

Importante: As informações dadas no questionário e também sua opinião nas questões abaixo não serão divulgadas em associação com o seu nome.

O uso dos dados relacionados às respostas deste questionário está vinculado à pesquisa de doutorado da autora, sendo que, desta forma, serão utilizados na tese bem como em artigos acadêmicos da autora.

Curso realizado do PROEJA:

Ano da entrada no curso:

Ano da formatura:

1 - Nome:

2 - Data de nascimento: ____/____/____

3 - Raça:

Branca Amarela Parda Indígena Preta

4 - Estado Civil:

Solteira Casada Viúva Divorciada Outro. Especifique:

5 - Religião:

6 - Habitação:

Própria Alugada Outros. Especifique:

7 - Número de moradores do domicílio:

8 - Parentesco:

9 - Filhos:

Sim Não

Caso Sim, número:

10- Profissão:

1.a- Você realiza o trabalho doméstico de cuidar da sua casa e sua família? (Para tanto, entende-se limpar casa, lavar e passar roupa, fazer refeições e responsabilizar-se pelos cuidados de parentes).

Sim Não Parcialmente

1.b- Você conta com ajuda de alguém?

Sim Não

1.c- Se Sim, quem?

2- Você trabalha no mercado profissional? Se responder Não, pular para questão 6.

Sim Não

3.a- Você tem rendimento financeiro próprio?

Sim Não

3.b- Caso Sim, qual é:

Menos de um salário mínimo 1 salário mínimo De 1 a 2 salários mínimos
 De 2 a 3 salários mínimos Mais de 3 salários mínimos

4- Você tem salário fixo?

Sim Não

5- Você tem carteira assinada?

Sim Não

6.a- Você tem contribuição previdenciária?

Sim Não

6.b- Se Sim, quem paga? _____

7- Qual é o rendimento financeiro da sua família?

Menos de um salário mínimo 1 salário mínimo De 1 a 2 salários mínimos
 De 2 a 3 salários mínimos Mais de 3 salários mínimos

8.a- Você trabalha ou já trabalhou na área do curso que se formou no PROEJA?

Sim Não

8.b- Caso a resposta seja Não, comente o porquê.

9.a- Você acha que a qualificação dada pelo diploma do PROEJA te ajudou no mercado de trabalho?

Sim Não

9.b- Comente sua resposta

10.a- Você encontra dificuldades para sua inserção profissional no mercado de trabalho?

Sim Não

10.b- Se Sim, quais são elas?

11- Qual era seu objetivo na realização do curso profissionalizante no PROEJA?

12.a- Como você considera a realização do curso do PROEJA para sua vida pessoal?

Positivo Negativo Indiferente

12.b- Comente sua resposta:

Assinatura

Local e data da aplicação:

Apêndice C: TCLE e Questionário com os gestores públicos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Você, com gestor público de um *campus* do IFMG que oferta cursos do PROEJA, está sendo convidado a participar da pesquisa de doutoramento intitulada “Começar de novo: processo de integração/ reintegração no mercado de trabalho das alunas do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais”, de autoria de Julice M. Resende Machado, sob a orientação da profª drª Antônia Vitória S. Aranha.

Este estudo tem como objetivo central analisar a inserção profissional das alunas e egressas, acima de 40 anos, do PROEJA no mercado de trabalho.

Para este estudo, gostaríamos de entrevista-lo para obtenção de dados relacionados à estrutura funcional do PROEJA na instituição que o senhor trabalha, pois as implicações pedagógicas e sociais advindas desta modalidade constituem particularidades na rede de ensino profissional. Suas informações e ponderações são importantes na medida em que, com o gestor, conhece e percebe a estrutura como também as demandas de uma modalidade de ensino específica, como a educação de jovens e adultos.

A entrevista será realizada em local e horário estabelecido de acordo com sua disponibilidade e comodidade. Ela poderá ser gravada para posterior transcrição ou, respondida através de questionário aberto na presença da pesquisadora, como você preferir. Caso você autorize a gravação de sua entrevista, terá acesso à transcrição da fita para conferência das informações contidas antes de serem apresentadas na tese. As fitas de gravações, os textos de suas transcrições ou os documentos textuais serão guardados em segurança pelas duas pesquisadoras responsáveis, pelo tempo de duração da pesquisa, seja em torno de quatro anos. Após defesa da tese, este material será destruído.

Não haverá nenhum envolvimento financeiro nesta pesquisa. Sua participação é voluntária, sendo que a desistência no decorrer do processo é um direito assegurado a você.

Esclarecemos que o ato de conceder entrevistas ou preencher questionários abertos implica numa exposição pública já que, o fato de ser um gestor público, eleito pela comunidade que representa, impede a atribuição de um nome fictício. Assumimos o compromisso de resguardar sua privacidade no referente às suas opiniões pessoais.

Agradecemos a cooperação.




Eu, _____, estou de acordo em participar da pesquisa "Começar de novo: processo de integração/ reintegração no mercado de trabalho das alunas do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais".

Cidade e data _____

Assinatura



Assinatura da pesquisadora Profª Drª Antônia Vitória Soares Aranha



Assinatura da pesquisadora Julice Maria Resende Machado

Contatos das pesquisadoras responsáveis pela pesquisa:

Pesquisadora responsável: Profª Drª Antônia Vitória Soares Aranha
Tel.: (031) 8435 2525
E-mail: antoniavitoria@uol.com.br

Pesquisadora orientanda: Julice Maria Resende Machado
Tel.: (031) 9732 7827/ (031) 3551 7827
E-mail: julice.resende@ifmg.edu.br

Em caso de dúvidas relativas à questões éticas:

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP:
Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005
CEP: 21270-901; BH – MG
Tel.: (031) 3409 4592
E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Pesquisa: Começar de novo: processo de integração/reintegração no mercado de trabalho das alunas do PROEJA do Instituto Federal de Minas Gerais.

Entrevista para pesquisa de doutoramento em Educação na FAE/ UFMG

Público: Gestores administrativos/ acadêmicos do Instituto Federal de Minas Gerais

Duração: Outubro/ Novembro 2014

Pesquisadora: Julice Maria Resende Machado

Identificação

Nome:

Cargo administrativo:

Período de ocupação do cargo:

1. O Sr. acompanhou o processo de implantação e funcionamento do PROEJA no IFMG campus Ouro Preto?

Sim Não

Comentário:

2. A implantação do PROEJA definida pelo MEC/ SETEC abriu frente para participação de um público específico da modalidade de educação de jovens e adultos como discentes nos institutos federais. Quais os impactos positivos e negativos criados e percebidos por tal situação no universo acadêmico da instituição?
3. O Sr. acredita que o PROEJA representa uma política eficaz como programa de educação profissional?
4. O Sr. percebe relevância social na prática acadêmica e, na posterior inserção no mercado de trabalho para os discentes egressos do PROEJA?
5. Descreva a atual situação do funcionamento do PROEJA no campus Ouro Preto.

Assinatura

Local e data da aplicação