

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 48

23 de março de 2020

ISSN 1068-2341

## Políticas Públicas para a Inclusão de Mulheres Brasileiras: O Programa Mulheres Mil como Interface entre a Educação e Trabalho

*Andréa Simoni Manarin Tunin*



*Fernando César Ferreira Gouvêa*

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Brasil

**Citação:** Tunin, A. S. M., & Gouvêa, F. C. F. (2020). Políticas públicas para a inclusão de mulheres brasileiras: O Programa Mulheres Mil como interface entre a educação e trabalho. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(48). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4188>

**Resumo:** O presente artigo apresenta ao leitor o Programa Mulheres Mil enquanto uma política de inclusão através da educação e do trabalho. O objetivo é apresentar o histórico das políticas públicas para as mulheres, o retrospecto do Programa Mulheres Mil no país e a experiência desenvolvida no Campus Volta Redonda, assim como avaliar a eficácia das políticas de inclusão de mulheres em situação de vulnerabilidade através da escola. O procedimento metodológico utilizado foi a etnografia, valorizando os dados obtidos através da observação participante e o acompanhamento detalhado do cotidiano do objeto pesquisado. Os resultados obtidos foram interpretados pelo viés da etnografia crítica que levou em consideração os aspectos culturais, políticos e econômicos sobre o tema. Esses resultados apontam para um distanciamento entre as diretrizes do Programa Mulheres Mil e as práticas cotidianas possíveis de serem realizadas, além da condição salvacionista atribuída à escola, resultando então na perpetuação das condições de exclusão e desigualdade das mulheres na sociedade.

**Palavras-chave:** Programa Mulheres Mil; Gênero; Inclusão; Educação e Trabalho

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artigo recebido: 31/8/2018

Revisões recebidas: 16/9/2019

Aceito: 31/1/2020

### **Public policies that include Brazilian women: The Thousand Women Program as an interface between education and jobs**

**Abstract:** This paper presents the Women Thousand Program as a policy of inclusion through education and jobs. It traces the history of public policies designed for women through the Thousand Women Program in the Brazil, and the women's' experiences at the Volta Redonda campus. The authors evaluate the public policies that include vulnerable women and efficiently assist them through school. Ethnographical methods were used, based on data obtained from participative observation and detailed monitoring of the daily life of the research participants. Through the lens of critical ethnography, which considers cultural, political, and economic factors, the results show a dissonance between the Thousand Women Program and the daily reality of its participants. In addition, the "salvationist" orientation of the school helps to perpetuate the exclusion of women and gender inequalities within Brazilian society.

**Keywords:** Thousand Women Program; Gender; Inclusion; Education and Jobs

### **Políticas públicas para la integración de mujeres brasileñas: El Programa Mulheres Mil como interfaz entre la educación y el trabajo**

**Resumen:** El presente artículo presenta a su lector el Programa Mulheres Mil como política de integración, a través de la educación y del trabajo. El objetivo es presentar el historial de las políticas públicas para mujeres, la retrospectiva del Programa Mulheres Mil en el país y la experiencia desarrollada en el Campus Volta Redonda, así como evaluar la eficiencia de las políticas de integración de mujeres en situación de vulnerabilidad a través de la escuela. El procedimiento metodológico utilizado fue la etnografía con el propósito de valorar los datos obtenidos mediante la observación del participante y el seguimiento detallado del cotidiano del objeto investigado. Los resultados obtenidos fueron interpretados bajo la perspectiva de la etnografía crítica y sirven para analizar los aspectos culturales; políticos y económicos sobre el tema. Los resultados señalan la distancia entre las directrices del Programa Mulheres Mil y las prácticas cotidianas posibles, además de la condición salvacionista asignada a la escuela, lo que perpetúa las condiciones de exclusión y desigualdad de las mujeres en la sociedad.

**Palabras-clave:** Programa Mulheres Mil; Género; Integración; Educación y Trabajo

## **Introdução**

O Programa Mulheres Mil (PMM) desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), insere-se em um conjunto de prioridades do Governo Federal, especialmente no que concerne à promoção de equidade, igualdade entre os sexos, combate à violência contra a mulher e acesso à educação. A erradicação da extrema pobreza e da fome também são pontos essenciais para o desenvolvimento do referido Programa, tendo em vista sua articulação com as ações do programa Brasil Sem Miséria<sup>1</sup>.

Inicialmente estruturado no país por meio de uma parceria entre o Brasil e alguns *colleges* do Canadá no ano de 2007, o Programa tinha como objetivo a formação educacional, profissional e cidadã de mulheres economicamente desfavorecidas nas regiões Norte e Nordeste do país, favorecendo a inserção do seu público-alvo na vida produtiva, fosse por meio de emprego formal ou do desenvolvimento do seu potencial produtivo.

---

<sup>1</sup> O Plano Brasil Sem Miséria foi lançado pelo Governo Federal em 2011 para desenvolver ações integradas entre seus 22 ministérios com o objetivo de superar a pobreza até o final do ano de 2014. O Plano foi organizado em três frentes: garantia de renda, acesso a serviços públicos e inclusão produtiva.

O MEC através da Portaria nº 1.015 (2011b), instituiu o PMM em âmbito nacional. A erradicação da miséria de mulheres em situação de vulnerabilidade social passa a estar diretamente ligada à formação profissional e tecnológica articulada com a elevação da escolaridade deste público. Tais ações desde 2011, ocorreram prioritariamente na rede federal de ensino.

As diretrizes do PMM abrangem desde o acesso à educação até o combate à violência contra a mulher, passando ainda pela promoção da inclusão social e a igualdade de gênero. Neste sentido, percebemos o viés adotado por diversos outros programas do Governo Federal, que entende a educação como solução para os problemas sociais no Brasil. Diante do quadro apresentado, torna-se necessária uma avaliação sobre a concepção do PMM e a maneira como o mesmo foi expandido pela rede. Unir a prática diária dos profissionais da educação às diretrizes do programa torna-se um grande desafio, principalmente se considerarmos a inclusão como um

processo estabelecido dentro de uma sociedade mais ampla que busca satisfazer necessidades relacionadas com qualidade de vida, desenvolvimento humano, autonomia de renda e equidade de oportunidades e direitos para os indivíduos e grupos sociais que em alguma etapa da sua vida encontram-se em situação de desvantagem com relação a outros membros da sociedade (Passerino & Montardo, 2007, p. 4)

A política pública de educação para a redução da desigualdade de gênero é escassa (Rosemberg, 2001). Avaliar a efetividade do PMM para as alunas nele inscritas também é fundamental para uma possível continuidade das atividades do programa e para uma reflexão sobre o seu papel enquanto ação interligada entre o campo da educação e do trabalho.

O PMM é uma possibilidade de ação para as políticas educacionais de inclusão no país, porém é preciso verificar como ele foi executado e se seus objetivos foram realmente alcançados ao se vincular à educação como o caminho para a redução das desigualdades. Essa avaliação pode ser feita através do conhecimento do processo de adesão do Programa no país, bem como o papel da escola no cotidiano das atividades, o perfil socioeconômico das alunas e os resultados obtidos por elas após participarem do PMM.

Para a apresentação do objeto estudado, bem como as conclusões sobre o tema, o artigo será apresentado a partir dos seguintes pontos. Um breve histórico das políticas públicas para as Mulheres no Brasil, a conceituação dessas políticas e das políticas públicas de gênero, bem como o PMM, enquanto executor de uma dessas políticas. Em seguida, serão apresentados dados específicos sobre o PMM no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – *Campus* Volta Redonda (IFRJ-CVR) que possibilita apreciarmos a realidade vivenciada por seus diversos atores. Por fim, será apresentada uma análise crítica sobre o tema com o objetivo de apontar caminhos e reflexões no que tange a educação e inclusão de mulheres em situação de vulnerabilidade no Brasil.

### **Políticas Públicas para Mulheres no Brasil e o Programa Mulheres Mil: Caminhos Percorridos na História**

Em uma sociedade capitalista, onde se manifestam as mais diversas formas de desigualdades sociais, a questão de gênero deve ser discutida para além das diferenças orgânicas sexuais e abarcar todos os espaços que permeiam o cotidiano da sociedade. A questão de gênero “precisa também atingir outros espaços da vida societária, entre eles o mundo do trabalho” (Oliveira, 2013, p. 80). Neste trabalho, conceituamos gênero, através de uma abordagem social e cultural que transcende as questões de subordinação e desigualdades entre homens e mulheres. De acordo com Meyer, Klein,

Dal'lgna & Alvarenda (2014, p. 889), significa “que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por pressupostos de gênero, ao mesmo tempo que estão implicadas com sua produção, manutenção e resignificação”.

Diante do tema proposto, é fundamental compreender a trajetória das políticas públicas de gênero no país, principalmente a partir da década de 1950, período em que o Brasil passava por grandes transformações face ao modelo econômico do desenvolvimentismo<sup>2</sup>.

A história aponta que no Brasil, o Estado se caracterizava, principalmente, pelas ações conservadoras, centralizadoras e autoritárias. Porém, esse tipo de relação não se dava somente no âmbito governamental, essas características também eram notórias no seio das famílias brasileiras. Até meados da década de 50, a mulher era criada de maneira distinta dos homens, a ela cabia a obediência e o respeito incondicional, principalmente aos homens da casa, como o pai e o marido. Deviam ter bom trato e se dedicar exclusivamente ao bem-estar da família, às tarefas domésticas e manuais (Biasoli-Alves, 2000). Era comum que em nome da honra da família, as mulheres deveriam pedir autorização dos homens para trabalhar e a necessidade desse consentimento era inclusive garantida em lei. A reação contrária à submissão da mulher perante o marido acabava frequentemente em crimes passionais, aceitos até então pela sociedade. Esses crimes eram um dos mais graves problemas enfrentados pelas mulheres e chamou o interesse de um grupo de feministas e promotores públicos que criaram o Conselho Brasileiro de Higiene Social, em uma tentativa de coibir essa “epidemia” de violência contra as mulheres (Blay, 2003).

O papel da mulher na sociedade, começa a apresentar mudanças mais aparentes, tanto no cenário mundial como nacional, a partir da segunda guerra. O desenvolvimento industrial e as consequências das batalhas, fizeram com que antigos e novos postos de trabalhos fossem ocupados por elas para dar prosseguimento à industrialização.

No Brasil, em 1956, Juscelino Kubitschek assumiu a Presidência da República e o seu governo priorizou os investimentos, especialmente, nas áreas de transporte e energia, na indústria de base através das substituições de importações, além do desenvolvimento da indústria automobilística. Esse período do governo foi marcado pela forte aceleração do desenvolvimentismo, a chegada das grandes indústrias e o fortalecimento da economia. É nesse período que as mulheres apresentam significativa inserção no mercado de trabalho, com o aumento das indústrias e as transformações econômicas. A mão de obra do país começa a ser mais diversificada. Porém, nas indústrias trabalhavam as mulheres pobres. As de classe média se dedicavam aos cargos de professoras, enfermeiras ou parteiras e aquelas que vinham do trabalho escravo, se ocupavam dos trabalhos domésticos (Daniel, 2011).

Observa-se, então, que a mão de obra feminina se torna imprescindível para o desenvolvimento do capital, principalmente pelo fato delas receberem salários menores e serem de classes sociais discriminadas. Por outro lado, Daniel (2011, p. 338)

não se ausentaram do movimento operário que se formava no início do século XX, participaram através de denúncias e reclamações na imprensa operária, numa veemente oposição às condições de trabalho sob as quais viviam. Mesmo não estando em posições de liderança nos movimentos, as mulheres participaram de mobilizações e greves, marcando sua presença no movimento operário.

---

<sup>2</sup>O período do desenvolvimentismo no Brasil (1946-1964) foi caracterizado pela política econômica baseada no crescimento da infraestrutura e da produção industrial, conseqüentemente houve o aumento do consumo no país. Esse movimento da economia foi notório no Governo JK, período conhecido como o “milagre econômico brasileiro”.

Esse período desenvolvimentista transformou a realidade das mulheres no Brasil e gerou reflexos na maneira de homens e mulheres se relacionarem. Segundo Blay (2003, p. 87), “as mudanças econômicas, mais a alfabetização das mulheres, o cinema, os meios de transporte” entre outras ações, mudaram o ritmo de vida da sociedade.

As mudanças que se apresentavam foram intensificadas na década de 60. Mesmo o Brasil passando por um período ditatorial, no qual os movimentos sociais foram bastante reprimidos, se observa uma efervescência do movimento feminista e das lutas em prol das mulheres. Segundo Blay (2003), as feministas de classe média e militantes políticas se uniram aos sindicatos e aos trabalhadores de diferentes setores que lutavam por garantia de direitos. Não demorou para que os grupos de ativistas e voluntários se juntassem com o movimento feminista para enfrentar e denunciar os diversos tipos de violência contra a mulher, quebrando assim o silêncio das décadas passadas. Esses grupos foram recebidos com descrédito e preconceito, mas aos poucos ganharam uma maior visibilidade na sociedade.

No final dos anos 1970, o movimento feminista se consolidou no Brasil e foi também nesse período que as políticas públicas começam a ser direcionadas com uma perspectiva de gênero. Quando falamos sobre políticas públicas ou programas governamentais através do conceito de gênero, podemos entender que são ações desenvolvidas pelo Estado que buscam superar a cultura ainda muito forte na sociedade que é centrada no antigo papel social da mulher, passando assim para práticas que buscam compreender e valorizar a subjetividade do gênero feminino. Destaca-se que existe uma diferenciação entre políticas públicas para as mulheres e políticas públicas de gênero. Nem toda política voltada para a mulher compreende a questão de gênero. De acordo com Melo e Bandeira (2005, p. 48), as políticas públicas para as mulheres possuem “centralidade no feminino enquanto parte da reprodução social. Isso implica que não priorizam a importância e o significado que se estabelece no relacionamento entre os sexos”, já as políticas públicas de gênero, “implicam e envolvem não só a diferenciação dos processos de socialização entre o feminino e o masculino, mas também a natureza dos conflitos e das negociações que são produzidos nas relações interpessoais, que se estabelecem entre homens e mulheres e internamente entre homens ou entre mulheres”

Nas décadas de 1970 e 1980, o Brasil passou por importantes mudanças de governo. Com o fim do regime ditatorial, a sociedade passou a ter mais voz nas decisões políticas e participou de modo mais ativo das reformas necessárias. A democratização do país possibilitou que a sociedade reivindicasse maior participação na formulação das políticas públicas, além de incluir novos segmentos populacionais que se organizavam para também serem atendidos pelas reformulações das políticas públicas. Um marco importante dessa época foi a criação da década da mulher pelas Nações Unidas em 1975, quando a luta pela igualdade de direitos e contra a discriminação ganhou visibilidade internacional. No Brasil, destacavam-se movimentos feministas, o movimento feminino pela anistia<sup>3</sup> e o Clube de Mães<sup>4</sup>.

Em meados da década de 1980, o Brasil passava por um período marcado pela grande dívida interna e externa e um processo de recessão nacional e internacional. Consequentemente a população acompanhou o aumento da miséria, a falta de participação política e de cultura democrática da sociedade que pudesse contribuir e pressionar a reformulação do Estado. Com a crise que o país passava e a falta de possibilidades de investir em novas políticas, a globalização e a reestruturação produtiva fizeram com que a agenda de reformas sofresse algumas adaptações, o Estado nesse momento estava caracterizado pelo mercado “como ineficiente, ineficaz e prestador de serviços de baixa qualidade” (Farah, 2000, p. 61).

---

<sup>3</sup> Exigiam o retorno e a liberdade dos presos políticos exilados durante o período da ditadura militar.

<sup>4</sup> Movimento que trazia características do antigo movimento de Mulheres contra a Carestia, as mulheres lutavam principalmente por melhorias nos setores de transporte, educação, saneamento, saúde, dentre outros.

Segundo Farah (2000), o Estado iniciou algumas medidas para conter o quadro da crise, dentre elas destacaram-se o corte dos gastos públicos, a contenção de crédito, diminuição dos tributos sobre as empresas, retomada do equilíbrio orçamentário com a eliminação do déficit público e regulação sobre as empresas. Ou seja, o Brasil assumiu o considerado Estado mínimo, atendendo basicamente os interesses do mercado e deixando a cargo da sociedade civil o atendimento das demandas sociais.

No que tange aos movimentos sociais com a participação de mulheres na década de 1980, cabe destacar que foi o período em que os mesmos se ampliaram e unificaram. A maior frente de lutas se deu contra a ditadura e a favor do reestabelecimento do processo democrático, fato importante para a abertura de partidos políticos, principalmente os progressistas que passaram a destacar as questões referentes à mulher.

Com esse importante crescimento dos movimentos de mulheres no Brasil começaram a aparecer os primeiros resultados das lutas travadas por elas na sociedade. Em 1983, foi criado o Conselho Estadual da Condição Feminina e o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher. Em 1985, criou-se a primeira Delegacia da Mulher e o órgão do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

O Sistema das Nações Unidas em uma convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres datada de 1979, juntamente com o documento de 1985, gerado na III Conferência Mundial da Mulher, deram maior visibilidade às reivindicações dos movimentos de mulheres e sistematizaram as demandas para cobrar a ação dos Estados em prol destas causas.

As ações acima descritas, mostraram que o estreitamento do diálogo entre os movimentos sociais e Estado, resultaram em avanços na garantia de direitos para as mulheres. “A política de ignorar ou de rejeitar o Estado como interlocutor foi substituída, em meados de 80, pela compreensão de que a cidadania só se concretiza no diálogo Estado/sociedade, tendo como cenário a democracia” (De Andrade Linhares Barsted, 1994, p. 41). Embora com o fim da ditadura e as mudanças notórias na participação popular nas políticas públicas, cabe ressaltar que a transição do nosso regime ditatorial para o democrático não foi feita de uma forma substancial. Apesar disso, a constituição de 88, foi formulada também com a participação dos movimentos de mulheres e teve atuação estratégica.

no processo de redemocratização, a estratégia do movimento de mulheres se expandiu em diversas direções, visando influenciar os organismos governamentais na elaboração de políticas públicas. Da mesma forma, procurou influenciar os partidos políticos, os sindicatos e as organizações populares para a incorporação da questão da discriminação em suas pautas de reivindicações. E, finalmente, procurou estimular a mobilização das mulheres para sua participação no processo de elaboração de uma nova Constituição (De Andrade Linhares Barsted, 1994, p. 41).

Em relação às políticas públicas que estavam sendo formuladas nesse período, notou-se certo redirecionamento em função da descentralização de competências de cada esfera governamental. Assim, dependendo da demanda, a reivindicação seria encaminhada para a esfera municipal, estadual ou federal, o que fez com que aumentassem as demandas, principalmente, das duas primeiras esferas citadas.

Já no início dos anos 1990, percebe-se uma multiplicação e ampliação das organizações com identidades femininas que passam a se articular com os setores governamentais e não governamentais do país com objetivo de formular novas políticas públicas voltadas para as mulheres. Além disso, houve uma reivindicação para que as mesmas participassem como sujeitos no processo de formulação, implementação e do controle das políticas. Ou seja, as mulheres buscavam uma participação efetiva em todo o processo de construção das políticas públicas voltadas para elas.

Na agenda de reformas do governo nesse período dos anos 1990, aparece com frequência a temática da focalização. Isso faz com que as ações sejam direcionadas para um grupo específico dentro das questões relativas à mulher, como por exemplo, a mulher pobre, a mulher negra, a mulher do campo, entre outras. Data desse período também, diversas discussões sobre a política educacional do país, bem como a inserção da questão de gênero nessa área.

A intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação (Vianna & Unbehaum, 2004, p. 78).

A política educacional brasileira após a Constituição de 1988 ganhou novos contornos. Dentre as novas legislações estabelecidas, destaca-se a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)<sup>5</sup>, o Plano Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. No entanto, percebe-se que apesar da intenção de reformular a educação do país, pouco se pensou na questão de gênero e todas as particularidades que o envolvem em um ambiente educacional. Ou seja, “a compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar” (Vianna & Unbehaum, 2004, p. 101).

Mesmo com diversos percalços e de maneira tímida, é possível verificar que, desde o início do século XXI, houve um incremento nas políticas públicas de gênero. Observa-se uma aproximação contínua das agendas governamentais com as demandas reivindicadas pelos movimentos feministas das últimas décadas. Podemos concluir, de acordo com Costa (2013), que o movimento feminista avançou consideravelmente na sociedade brasileira. De forma atuante, conseguiu alcançar alguns de seus objetivos e adentrar no campo das políticas públicas. As transformações nas políticas públicas, assim como no comportamento da sociedade não são rápidas. Muitas vezes nota-se movimentos de avanços e retrocessos tanto por parte do governo quanto da sociedade civil, não se trata de um processo linear e é certo que ainda existe um longo caminho para percorrer na sociedade em busca da igualdade de gênero. A busca por essa igualdade não é tarefa fácil, talvez por que falar sobre essa temática significa

romper com um universo restrito do não reconhecimento da alteridade, do outro, da diferença, para caminhar em direção ao espaço de equidade, da emancipação e do pertencimento. As mulheres emergem como alteridade feminina, sociocultural e política. Passam a estar presentes, reconhecidamente, nas arenas da vida cotidiana, onde se redefinem com base na cultura, na história, nas relações de trabalho e nas formas de inserção no mundo político, portanto, em um novo campo de possibilidades para estabelecer convenções capazes de vencer sua condição de desigualdade (Melo & Bandeira, 2005, p. 45).

Sendo assim, novas estratégias e mecanismos do Estado e da sociedade civil em prol da igualdade de gênero deverão entrar em consonância para que possam atender as demandas postas pelas mulheres na atualidade de uma sociedade pós-moderna e globalizada que ainda carrega em suas raízes os

---

<sup>5</sup> Lei n. 9.394/1996.

ranços conservadores. Nesse sentido, destaca-se a realização da I Conferência Nacional de Política para Mulheres realizada em 2004 que propôs o princípio da transversalidade de gênero. Ou seja, incorporou-se uma estratégia para que as ações estatais incorporassem a perspectiva de gênero em suas políticas públicas, garantindo assim uma melhoria nas condições de vida das mulheres. (Marcondes, Diniz & Farah, 2018). Nesse mesmo ano, conforme será descrito a seguir, foram realizados os primeiros eventos que deram base para o desenvolvimento do Programa Mulheres Mil, tema principal deste trabalho. O PMM foi desenvolvido pelo Ministério da Educação através da Rede Federal de Ensino<sup>6</sup>. No período de 8 a 10 de novembro de 2004, reuniu-se em Brasília o Grupo de Alto Nível<sup>7</sup> do Educação para Todos<sup>8</sup>, a partir do convite feito pelo Diretor Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Nesta ocasião, foi feito um alerta aos líderes de governo presentes sobre o não cumprimento da meta relacionada à promoção da equidade de gênero na educação fundamental e básica prevista até 2005, sendo assim os participantes indicaram a necessidade de que os governos concentrassem ações voltadas para esta temática a fim de obterem resultados positivos para as metas que foram propostas até 2015.

Diante dos apontamentos feitos pela UNESCO, o Governo Federal por meio da SETEC estabeleceu uma parceria com a Associação dos Colleges Comunitários do Canadá (ACCC) e diversos órgãos nacionais<sup>9</sup>. Essa parceria foi estabelecida, pois os colleges do Canadá possuíam conhecimento e experiências de promoção da equidade, de atendimento às populações desfavorecidas e de desenvolvimento e aplicação do sistema de avaliação e reconhecimento de aprendizagem prévia – ARAP. Embora Brasil e Canadá apresentem características sociais bastantes distintas, o governo brasileiro entendeu que a experiência canadense e metodologia que lá foi exitosa, seriam instrumentos proveitosos na realidade das mulheres do Brasil.

Através da parceria entre Brasil e Canadá surgiu a proposta para a execução do Programa Mulheres Mil. Para isso, de acordo com o documento “Proposta de Projeto Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável” de Maio de 2006, foi acordado entre os dois países a solicitação de financiamento à Canadian International Development Agency (CIDA) no valor de \$2.145.707 de suporte de investimento global durante os quatro anos do projeto. No que tange a contribuição dos países parceiros, o documento relata que o Brasil investiu uma parcela de \$4.057,390 e o Canadá o valor de \$450,632.

As primeiras experiências foram realizadas na região norte e nordeste do Brasil, pelo fato de serem uma das regiões mais desfavorecidas do país. Em 2011, com o término da cooperação entre

---

<sup>6</sup> Destaca-se que a partir de 2005, o governo investiu na expansão da Rede Federal de Ensino. Os Institutos Federais de Educação instituídos pela Lei 11.892 de 2008 buscaram implantar uma política educacional de formação técnica e tecnológica, descentralizada por todo o país. Buscou-se a aproximação com os Arranjos Produtivos Locais e a oferta de cursos profissionalizantes que atendam à demanda do mundo do trabalho das localidades atendidas pelas suas unidades de ensino. O atendimento às necessidades locais, como o desenvolvimento regional e a inclusão social também são objetivos prescritos na Lei de criação dos institutos.

<sup>7</sup> O referido grupo é composto por Chefes de Estado, Ministros, Dirigentes de organismos internacionais, dirigentes de organismos não governamentais e funcionários de agências internacionais.

<sup>8</sup> No ano 2000, em Dacar ocorreu o Fórum Mundial de Educação, lá se definiu através do documento Educação para Todos um conjunto de metas para 164 governos expandirem de forma substancial as oportunidades e ações voltadas para a educação de crianças, jovens e adultos até o ano de 2015.

<sup>9</sup> Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro (AI/GM), Agência Brasileira de Cooperação (ABC/MRE), Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (Redenet), Conselho Nacional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e Agência Canadense para o desenvolvimento Internacional (CIDA/ACDI).

Brasil e Canadá, o governo brasileiro decidiu dar continuidade ao programa de forma independente e o expandiu para todo o território nacional através dos seus institutos federais de educação.

O PMM através da Portaria MEC nº 1.015 (2011b), tornou-se então uma política pública do governo, pois o mesmo foi inserido nas estratégias previstas no Programa Brasil sem Miséria, ou seja, a erradicação da miséria de mulheres em situação de vulnerabilidade social passa a estar diretamente ligada à formação profissional e tecnológica articulada com a elevação da escolaridade deste público.

De acordo com o documento que versa sobre a base legal do programa PMM, verifica-se que há uma preocupação também em formar jovens e adultos para atender a demanda da economia brasileira e os seus diversos setores produtivos. Para além da formação de mão de obra para o país, a opção pelo recorte de gênero se dá pela crescente importância e destaque do papel das mulheres na sociedade, não apenas como responsáveis pelos seus núcleos familiares, mas também pelo desenvolvimento cultural, social e educacional que promovem em suas famílias e comunidades (Brasil, 2011a). É possível perceber essas características também na política educacional implantada na época. Na medida em que os Institutos Federais são expandidos e interiorizados, eles se aproximam do público mais específico do Programa Mulheres Mil. Ofertando diversas modalidades de ensino, desde o básico até a pós-graduação, formação de professores, Ensino de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada, dentre outros, verifica-se intenção de ofertar uma política educacional que abra suas portas para um população que historicamente esteve mais afastada da escola.

Compreende-se então que o PMM vai de encontro com o movimento das políticas públicas de gênero que se fortaleceu nas últimas décadas, mesmo que à custa de muitas lutas dos movimentos sociais. O Plano Plurianual (PPA) 2004- 2007, por exemplo, de acordo com Melo e Bandeira (2005) trouxe novas perspectivas em relação às políticas públicas de gênero impulsionadas especialmente pela criação da Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres (SPM).

## **Métodos da Pesquisa**

Conforme já apresentado na introdução, o presente trabalho pretende abordar uma análise do PMM desenvolvido no IFRJ – Campus Volta Redonda. Para isso, a metodologia escolhida foi a etnografia. Essa metodologia é bastante empregada nas ciências sociais, pois preconiza o acompanhamento detalhado do tema, o que é possível através da observação participante e coleta de dados através de leis, regulamentos, entrevistas e vivências do cotidiano (Mainardes, 2009). Isso foi possível e potencializado pela inserção de um autor do trabalho na gestão do programa. A utilização de uma quantidade significativa de detalhes e impressões do seu processo de implantação, a imersão na realidade cotidiana dos envolvidos nele, e por fim, a verificação das características, narrativas e expressões que pudessem contribuir com o entendimento do que de fato se tornou o programa dentro de uma política de inclusão, fazem parte de uma concepção da etnografia e contribuem para que as pesquisas sejam utilizadas como forma de aprimoramento tanto do próprio PMM, quanto da prática profissional daqueles que estiveram envolvidos.

Diante do exposto, não se objetiva nesse trabalho apenas apresentar se o PMM cumpriu ou não o que foi oficialmente estabelecido pelas suas diretrizes, mas possibilita uma análise da difícil tarefa de incluir e promover mudanças sociais através da educação para um grupo específico, o de mulheres em vulnerabilidade social. Este grupo já traz na sua história uma série de estigmas e lutas para romper com uma dura lógica historicamente estabelecida, a da desigualdade, e mesmo que com ações direcionadas para a sua inclusão, é possível perceber que ainda há uma série de tensões e percalços que dificultam a realização de ações, de fato, emancipatória e que garantam uma melhoria da qualidade de vida. Os aspectos políticos, administrativos e sociais que perpassam um programa

como este mostram a complexidade do tema e a difícil superação da vulnerabilidade social apenas através de programas sociais e/ou educacionais<sup>10</sup>.

Os dados apresentados neste estudo foram coletados principalmente através da observação participante, bem como levantamento de bibliografias, documentos, leis e regulamentos que pautaram o programa. Esses dados nos dão base para pensarmos a lógica em que o PMM está inserido, o papel que se confere às mulheres no cenário atual e o que se pretende ao incluí-las em programas sociais que utilizam a educação como porta para atender demandas de outros setores como trabalho, saúde, dentre outros.

Os dados socioeconômicos para o estabelecimento do perfil das alunas foram obtidos através das fichas de matrícula das alunas na instituição. Para a coleta de dados que envolveu as alunas participantes após a formatura, foram feitos convites para participação em entrevistas presenciais. Porém, muitas se mostraram desconfortáveis de participar dessa forma e diante das inúmeras negativas, decidiu-se realizar a coleta de dados através de contatos telefônicos que ocorreram no período de 18 de agosto de 2015 a 21 de setembro de 2015. Tal proposta surtiu mais efeito e percebemos que o número de alunas participantes aumentou consideravelmente.

Em todos os contatos, as alunas eram informadas e esclarecidas dos objetivos das perguntas aplicadas através de um roteiro semiestruturado. Das cento e nove (109) alunas concluintes, dezessete (17) não deixaram contato na ficha de matrícula o que impossibilitou a tentativa de aproximação e uma (01) aluna se recusou a participar. Com outras trinta e quatro (34) alunas que poderiam participar da pesquisa, foi realizado contato pelo menos duas vezes em horários diferenciados, porém não tivemos sucesso. Muitos telefones foram dados como desligados, fora da área de serviço e outros a chamada não foi atendida.

Dos contatos exitosos, verificou-se que das cinquenta e sete (57) ex-alunas que se disponibilizaram a participar da pesquisa, trinta e sete (37) foram alunas do curso do PMM de 2013, o que representou 52,1% da turma que se formou. As outras vinte (20) ex-alunas foram do PMM no ano de 2014 e levando em consideração o número de alunas formadas neste ano, verificamos que foi possível estabelecer contato com 52,6% da turma.

Após a coleta dos dados, todas as fichas de entrevistas tiveram seus conteúdos registrados na íntegra e foram arquivados. Os relatos obtidos foram agrupados de acordo com as aproximações ou distanciamento de ideias, o que possibilitou apresentar no trabalho as principais percepções e características das entrevistadas. Ou seja, questões relevantes que contribuíram com a totalidade do trabalho aqui a ser apresentado.

## **A Experiência do PMM no IFRJ – Campus Volta Redonda: Trajetórias Percorridas e Resultados Obtidos**

A iniciativa de desenvolver o PMM no IFRJ-CVR partiu de duas técnicas administrativas (Técnica em Assuntos Educacionais e Assistente Social) em 2012. Nesse período, apesar da falta de informações e dificuldades de operacionalização do programa, foram traçadas estratégias que pudessem viabilizar formação profissional para mulheres em situação de vulnerabilidade e que tivesse ligação com o eixo vocacional do campus: a indústria. Tal busca foi encerrada ao se verificar

---

<sup>10</sup> A complexidade vista no PMM para buscar a inclusão e uma melhoria efetiva nas condições de vida de seu público-alvo, assim como os desafios impostos aos atores sociais envolvidos nas ações, se assemelham a realidade do Programa Bolsa Família, por exemplo. Apesar de ser um programa necessário que contribui com diversas famílias em situação de vulnerabilidade, apresenta um limite de atuação e de condições para superar as desigualdades tão enraizadas na sociedade. Para maiores informações sobre esse tema, consultar Meyer, Dal'Igna, Klein, & da Cunha Silveira (2014).

a falta de recursos humanos disponíveis para isso. Para tentar dar conta dessas demandas, estabeleceu-se uma parceria com a Secretaria Municipal de Políticas Públicas para as Mulheres (SMPPM), instituição que acompanhou desenvolvimento do PMM em Volta Redonda durante todo seu período de execução.

As estratégias acordadas foram que as bolsas de auxílio permanência para as alunas, os cursos, matrizes curriculares e metodologias para a execução das aulas seriam ofertados pelo IFRJ. O espaço físico para a realização das aulas, a seleção das alunas e os facilitadores<sup>11</sup> para a disseminação do conteúdo seriam a contrapartida da SMPPM.

Essa proposta foi levada para o período de capacitação de gestores do PMM que ocorreu em Brasília (DF). Tal informação já constava na chamada pública e era uma etapa obrigatória para as instituições selecionadas. Cabe aqui ressaltar que essa capacitação de gestores, pelo seu conteúdo, era de suma importância para todos os executores do PMM. Informações sobre metodologias, financiamento, objetivos, entre outros, dariam um norte para os profissionais envolvidos na gestão. No entanto, a forma com que isso de fato ocorreu deixou uma lacuna entre o que era preciso compreender e o que foi aplicado na capacitação. Foi observado um caráter caritativo relacionado à política de inclusão, muitos exemplos dos expositores focavam o programa em torno de histórias tristes das alunas e a importância do PMM como uma “rede de apoio”, não necessariamente como um programa que visava fornecer capacitação para a reinserção de suas alunas no mundo do trabalho.

Após a capacitação, os gestores retornaram aos seus campi com caminhos (ou não) para executar o PMM. Diante disso, após muitas mudanças de planos, adaptações e parcerias, o IFRJ – Campus Volta Redonda iniciou suas atividades em quatro Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) do município. Os cursos escolhidos pela SMPPM foram os de Cuidadora Infantil e Recreadora. A matriz curricular dos mesmos contou com disciplinas básicas (português e matemática), disciplinas específicas da formação profissional, incluindo atividades práticas em campo, e aquelas que buscavam o desenvolvimento da cidadania das alunas, como por exemplo, as aulas de saúde e direito da mulher. Desde então, uma equipe de duas gestoras, quatro técnicos-administrativos voluntários, quatro facilitadoras (cedidas pela prefeitura) e a equipe da SMPPM capacitou cento e quarenta e nove (149) mulheres em situação de vulnerabilidade que foram matriculadas no programa durante dois (02) anos.

De acordo com as análises realizadas através das fichas de matrícula, foi possível identificar que o público-alvo era formado, em sua maioria, por mulheres entre 30 e 44 anos, mães, já inseridas em programas sociais do governo e proveniente de escolas públicas. A escolarização das alunas, demonstrou uma diversidade grande. As alunas com o ensino médio completo totalizaram 45,4% das matrículas. No entanto, o segundo maior percentual (28,5%) abarcava um grupo de mulheres com o ensino fundamental incompleto, o extremo oposto.

A situação econômica das alunas matriculadas era de uma renda familiar média acima de um salário mínimo, mas a participação das alunas na renda familiar era pouca, já que a maioria estava desempregada e era dependente do núcleo familiar. Nesse sentido, é possível compreender a expectativa das alunas pelo curso, pois 68,2% delas relataram ter ingressado no programa para tentar conseguir um emprego.

Para a organização das atividades foi estabelecido um plano de trabalho, o mesmo foi elaborado em conjunto após a aproximação da Secretaria Municipal de Políticas Públicas para as Mulheres que fez um levantamento de demanda sobre as necessidades das mulheres em situação de

---

<sup>11</sup> Profissionais contratados pela Prefeitura de Volta Redonda que atuavam em outros programas sociais da cidade e foram cedidos para o PMM com o objetivo de sanar a dificuldade de recursos humanos para o desenvolvimento das aulas.

vulnerabilidade da cidade e assim apontou a preferência do curso e das localidades onde o programa seria desenvolvido. As aulas foram estruturadas durante 10 (dez) meses, uma vez por semana, nos quatro CRAS escolhidos da cidade.

De acordo com os dados levantados para a proposição do programa, foi possível verificar que o município contava com uma população de aproximadamente oitenta mil (80.000) mulheres em idade economicamente ativa, concentradas na área urbana da cidade e as mesmas tinham renda familiar de aproximadamente um salário mínimo e meio a dois, o que caracteriza na maioria das vezes uma família em situação de vulnerabilidade social, visto o número de pessoas que dependia dessa renda. Verificou-se também que o programa poderia ser utilizado como estratégia de emancipação e valorização das mulheres já que muitas ainda eram vítimas de violência domésticas e foram atendidas por instituições de assistência social e segurança pública de Volta Redonda.

O primeiro curso escolhido através do levantamento de demandas realizado foi o de Cuidador Infantil. O objetivo do curso era formar profissionais para trabalharem com crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, que estivessem atentos ao seu desenvolvimento integral e às suas necessidades particulares. Os temas abordados versavam sobre conceitos gerais que envolvem as especificidades dessa faixa etária, bem como discutia estratégias que permitiam ao profissional prestar um cuidado holístico e humanizado. Outrossim, o curso objetivava, também, contribuir para a criação de condições favoráveis à inserção e permanência no mundo do trabalho, à geração de renda e exercício da cidadania de seu público-alvo por meio de temas gerais e específicos.

Uma das preocupações em relação a metodologia do PMM era ofertar, além das disciplinas específicas para a formação de cuidadoras infantis, matérias que proporcionassem às alunas o autoconhecimento, noções de direitos e cidadania. Para isso, o curso foi dividido em quatro módulos dentro de sua grade curricular. O primeiro módulo pertencia ao intitulado Núcleo Básico, composto por disciplinas para noções básicas de Português, Matemática, Informática e Ginástica Laboral. O segundo módulo era o que continha disciplinas específicas do cuidador infantil e outras específicas de direitos e saúde da mulher. O terceiro módulo foi voltado para a preparação das futuras profissionais para o mundo do trabalho e, por fim, foram previstas atividades práticas em escolas e creches do município para uma aproximação das alunas com a futura atuação profissional.

No decorrer dos dez meses de curso da primeira turma do PMM, foi possível verificar aspectos positivos que expressavam as potencialidades do programa, como também os negativos que apontavam os entraves cotidianos da execução dele. Sendo assim, destaca-se aqui algumas informações relevantes para o entendimento desse primeiro momento do PMM no IFRJ-CVR. A primeira questão a ser analisada foi a localização das atividades, ou seja, os resultados das aulas ocorrerem nos CRAS de Volta Redonda. O lado positivo, foi poder levar o PMM para o interior das comunidades onde estavam as mulheres em situação de vulnerabilidade social. O CRAS e sua equipe, por ser já um espaço de referência para aquelas mulheres também facilitou a aproximação das alunas com o programa. Além disso, foi possível reduzir os gastos com transporte, o que para as alunas era interessante, pois assim uma parcela maior da bolsa poderia ser gerenciada por elas para garantir sua permanência no curso. Apenas duas disciplinas foram ministradas no campus do IFRJ – CVR: Informática e Ginástica Laboral. A primeira ocorreu por conta da disponibilidade do laboratório com computadores para todas as alunas no Instituto e a segunda pelo espaço esportivo e lotação dos professores que era no referido campus. O outro lado da questão da localidade das aulas, que não foi tão positivo, se deu pelo fato do distanciamento das alunas em relação ao espaço do IFRJ. Elas não se sentiam parte integrante da escola, o que põe em risco a tentativa de inclusão das mesmas. Tal fato pôde ser percebido, justamente pela diferença de postura nas aulas que as alunas iam para o IFRJ ao invés do CRAS. Segundo relato dos professores, muitas se mostravam mais tímidas e contidas nas atividades em outro espaço que não a sua comunidade. Percebeu-se também um maior número de faltas quando as aulas eram no campus, as alunas alegavam falta de dinheiro

para arcar com o deslocamento, o que podia ser compreendido com os atrasos nos pagamentos de bolsas que serão detalhados mais adiante.

O segundo ponto que merece um destaque, foi a dificuldade de gerenciar o programa em quatro lugares diferentes ao mesmo tempo. A logística e planejamento das ações precisavam ser muito bem organizadas. Do contrário, problemas como falta de materiais e impossibilidade de realização de atividades poderia gerar inúmeros transtornos. A dependência dos recursos do campus para além da verba do programa era cada vez mais evidente no cotidiano das atividades. Rotineiramente, a impressão de materiais e o transporte dos mesmos para os quatro CRAS eram feitos com os recursos do campus, como papel, impressora, carro e motorista para levar até os locais de aula. Embora em nenhum momento a direção tenha negado tais ações, era uma incerteza trabalhar dessa maneira, pois a qualquer momento os recursos poderiam ser cortados, já que não eram específicos do PMM.

A terceira questão a ser analisada foi justamente a dos recursos humanos para as aulas. Assim como descrito anteriormente, a “terceirização” das aulas trouxe alguns reflexos, principalmente para as servidoras cedidas pela prefeitura da cidade. Cabe ressaltarmos aqui, que as quatro servidoras escaladas para atuar no PMM foram extremamente comprometidas e dedicadas com uma atividade que inicialmente não estava descrita no seu plano de trabalho, como contratadas da prefeitura da cidade, mas ainda assim elas cumpriram todas as solicitações que foram feitas. O PMM não contou com servidores do campus para a realização das aulas e teve que recorrer para servidoras da prefeitura que também não foram contratadas para tal fim, foram cedidas e assumiram mais uma tarefa além das que já lhes eram previstas.

Se por um lado, a comunidade já tinha uma identificação com as servidoras do CRAS, o que favorecia o desenvolvimento das alunas no curso. Por outro, foi visto dentro de um programa que previa a valorização da mulher e a preparação para o mundo do trabalho, exatamente o oposto do que estávamos disseminando. Ou seja, essas servidoras trabalharam e desenvolveram atividades para além de suas funções e não tiveram uma remuneração específica para isso. Não se pode deixar de refletir que embora todas tivessem concordado com a tarefa, dificilmente chegaria ao conhecimento da gestão se a realidade fosse contrária, pois o vínculo empregatício das mesmas era através de contrato de trabalho e pagamento por Recibo de Pagamento Autônomo (RPA). Ou seja, uma condição de trabalho bastante incerta que provavelmente as faziam concordar com a nova tarefa com medo dos seus serviços serem dispensados.

A quarta questão a ser apontada aqui, acompanhou o programa durante toda a sua execução, a demora no repasse de verbas. As alunas que iniciaram as aulas em janeiro de 2013, só receberam a primeira parcela das bolsas de auxílio em abril. Mesmo sendo um pagamento retroativo, muitas tiveram dificuldades de permanecer no curso ou minimamente ficaram desestimuladas. Até este período do primeiro pagamento, verificou-se 12 desistências de alunas em relação ao curso. Tal fato, não gerou problemas apenas para as alunas, mas também para todos os profissionais envolvidos. Além das gestoras terem que prestar contas do atraso para as alunas e instituições parceiras, houve momentos em que os profissionais estiveram atuando sob risco. Isso porque, algumas alunas tinham vínculos familiares com membros do tráfico de drogas na cidade e começaram a fazer pressões para a liberação da bolsa, mesmo sendo um procedimento que não dependia apenas da vontade das gestoras. A demora no repasse de verba não foi exclusivo na rubrica das bolsas de auxílio. Todos os materiais necessários, que foram encaminhados para a compra, sejam eles permanentes ou de consumo, houve muita demora a chegar e alguns infelizmente nunca chegaram. As turmas de 2013 aconteceram basicamente com recursos do campus, principalmente de papel e cópias. Alguns materiais imprescindíveis para realização de algumas atividades em sala, como cartolina, cola, tesoura, lápis de cor, entre outros, tiveram que ser adquiridos com recursos próprios das gestoras para que as turmas não fossem prejudicadas.

O quinto ponto a ser levantado dentro do planejamento do PMM, foi relativo às atividades práticas previstas para as alunas se aproximarem com a rotina do trabalho. Tal atividade demandou uma aproximação com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e com as instituições de ensino do município. Como essa atividade ocorreu no final do curso, o universo de alunas nesse momento já era de 71 pessoas. Apesar da diminuição das turmas, em função da evasão, não foi fácil distribuir as alunas para cumprirem suas horas de atividades práticas nas creches e escolas do ensino fundamental do município, de modo que atendessem o objetivo do curso e não atrapalhassem a rotina dos locais onde as atividades seriam realizadas. Em acordo com a secretária de educação de Volta Redonda, o programa e seus objetivos foram apresentados para as diretoras das instituições que receberiam as discentes do programa. Junto a elas foi pensado e desenvolvido um formulário de acompanhamento para as alunas do PMM que pudesse nortear e instruir os profissionais que fariam a orientação delas.

Apesar de ter sido um período de muito planejamento, responsabilidade e tensão para a gestão do PMM, foi possível observar a importância deste momento na formação. Muitas alunas se mostraram motivadas, ansiosas e dedicadas nas atividades nas creches e escolas. Nenhuma aluna deixou de cumprir esta etapa, e os profissionais que as acompanharam avaliaram como positiva a atuação da maioria delas.

Diante desse cenário, em dezembro de 2013, das cento e duas (102) alunas matriculadas no PMM no Curso de Cuidador Infantil, setenta e uma alunas (71) foram formadas. Das trinta e uma (31) alunas que não concluíram o curso, vinte e duas (22) foram por desistência, sete (07) cancelaram a matrícula, sendo que duas (02) apontaram como o motivo o acesso ao emprego já na área do curso e apenas duas (02) foram reprovadas.

Com a experiência adquirida com a turma de 2013, novos desafios se aproximaram. A nova pactuação que surgia, transformava o PMM em Pronatec Mulheres Mil, conforme será detalhado a seguir.

Em fevereiro de 2014, as gestoras locais do PMM – IFRJ Campus Volta Redonda iniciaram a organização dos novos cursos do Programa. Em acordo com Secretaria Municipal de Políticas Públicas para as Mulheres, o curso de Cuidador Infantil seria mantido e seria possível com ele atender a novas demandas das mulheres do município que se interessaram após a realização da primeira turma. O grande diferencial entre a turma do PMM de 2013 para as que estavam prestes a começar, era o ingresso do PMM na modalidade Pronatec, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

A atuação e carga horária dos docentes e técnicos administrativos do programa é que apresentavam a grande diferença para o modelo anterior. Com a adesão ao Pronatec, os educadores poderiam receber a Bolsa-Formação Trabalhador<sup>12</sup> para atuar fora da sua carga horária já prevista nos Institutos Federais de Educação. Tal fato solucionou um dos maiores problemas do PMM no ano anterior, os recursos humanos. Com a oferta de bolsas, mais profissionais desejaram participar do Programa. Com esse novo modelo gerencial do PMM, as gestoras então novamente se aproximaram da SMPPM para definir os novos cursos a serem oferecidos em 2014 e planejar a rotina de atividades, ressalta-se que neste momento foi levado em consideração as avaliações feitas pelas alunas da turma de 2013, principalmente no que se refere a duração do curso e turno das aulas.

Diante disso, a proposta feita para a SMPPM, foi de ofertar quatro (04) turmas de vinte e cinco (25 alunas) de maneira sequencial ao longo do ano de 2014. O fato de as turmas não serem

---

<sup>12</sup> Bolsas específicas para trabalhadores do Pronatec. De acordo com os editais, docentes receberiam R\$ 50,00 hora/aula, profissionais de apoio técnico acadêmico e administrativo R\$ 18,00 por hora, Orientador e Supervisor R\$ 36,00 por hora trabalhada (as atividades obrigatoriamente deveriam ser feitas além de sua carga horária habitual na instituição).

simultâneas poderia facilitar o acompanhamento e a gestão das mesmas e conseqüentemente oferecer um serviço de melhor qualidade.

O local escolhido foi o Colégio Municipal Delce Horta, após uma reaproximação da SME. Além de ser próximo ao IFRJ-CVR, é localizado numa região central do município, o que oportuniza a recepção de alunas de toda a cidade. Neste momento não foram priorizados bairros específicos. A escolha das alunas seria feita pela SMPPM através de encaminhamentos das diversas instituições assistenciais de Volta Redonda<sup>13</sup>.

As aulas foram agendadas duas vezes por semana, no turno da noite. Isso possibilitava o ingresso de mulheres que já tinham algum tipo de emprego ou aquelas que precisavam deixar seus filhos com parentes no horário das aulas. Essa situação, segundo muitas alunas da turma de 2013, era comum e inviabilizava a participação de inúmeras mulheres.

Para o início da turma de 2014, o curso de Cuidador Infantil foi mantido. Isso porque todo o material já estava pronto e o oportunizava o início rápido às aulas. Este curso voltaria a ser ofertado no segundo semestre do ano, em função da grande procura que teve. Os outros dois novos cursos foram escolhidos por terem relação com o que já foi mencionado e por estar dentro das possibilidades de a instituição oferecer os profissionais necessários. Eram eles, o curso de Recreador e o de Organizador de Eventos.

Levando em consideração os aspectos anteriores que foram citados sobre o desenvolvimento do curso, apresenta-se aqui também algumas considerações sobre a experiência das turmas em questão.

No que se refere à localização, observou-se um deslocamento maior das alunas. Porém, o fato de o Colégio Delce Horta ser em um bairro central, oportunizou alunas de diversas regiões da cidade chegarem com maior facilidade para as aulas. Ainda assim, observou-se o mesmo aspecto negativo da turma de 2013 sobre o uso do espaço do IFRJ. Embora o número de aulas neste espaço tenha aumentado, elas ainda apresentaram uma resistência em ter aulas ali, os professores notavam uma timidez maior, pois no IFRJ aconteciam diversos cursos ao mesmo tempo, diferente do Colégio Delce Horta. Lá as alunas do PMM só tinham aulas com alunos de outro Programa do IFRJ, o Pronatec Fic.

O gerenciamento das atividades ficou mais fácil nesse período, apesar da saída de uma das gestoras do PMM para atuar em outro campus. A contratação de orientador e equipe de apoio ajudou no planejamento e na execução do programa. A gestão mais próxima ao local das aulas com um número menor de alunas ao mesmo tempo, possibilitou um acompanhamento mais eficiente e possíveis adaptações eram feitas de maneira mais rápida, quando necessárias.

Outro fator importante, embora tenha sido muito questionado por gestores do PMM pelo Brasil, foi a possibilidade de contratação de profissionais para atuar como técnicos de apoio e/ou docentes no programa. Uma das maiores dificuldades de 2013, foi superada com a abertura de editais de contratação de bolsistas específicos para o PMM em 2014. Ou seja, todos os recursos humanos necessários para o desenvolvimento do curso foram adquiridos de forma mais rápida e com a necessidade apenas de capacitação dos mesmos na metodologia Mulheres Mil, o que garantia que a principal característica do programa fosse mantida.

As atividades práticas como foram bem avaliadas pelas alunas em 2013, foram mantidas e novamente trouxeram bons resultados, tanto no curso de Cuidador Infantil que visitou novamente as creches e escolas de ensino fundamental, quanto o curso de Recreador que organizou um evento de recreação no IFRJ com todo o conteúdo das disciplinas oferecidas durante o curso.

---

<sup>13</sup> Foram registradas matrículas de alunas encaminhadas pela Casa da Mulher Bertha Lutz, CRAS de várias regiões da cidade, Centro de Referência Especializado de Assistência Social, SMPPM e Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher.

Por fim, a questão que voltou a se repetir de maneira negativa em 2014 foi a questão dos repasses de verba. Tanto os educadores, quanto as alunas tiveram um atraso inicial de quatro meses para o recebimento de suas bolsas. Isso significa que a primeira turma (Cuidador Infantil) recebeu a sua bolsa de auxílio permanência praticamente no término das aulas.

Torna-se necessário, aqui refletir, além da problemática da frequência das alunas, a questão em que o educador é colocado. Ao mesmo tempo em que ele não recebia sua remuneração pelo trabalho desenvolvido, ele precisava mediar os conflitos com as alunas que precisavam de suas bolsas e ainda elaborar mecanismos e estratégias que evitassem a evasão e possibilitassem o término do curso.

Foi diante deste cenário que no dia 03 de Dezembro de 2014, o IFRJ – Campus Volta Redonda, em parceria com a SMPPM do município realizou a formatura da segunda turma de Cuidador Infantil do PMM e no dia 04 de Dezembro do mesmo ano a da primeira turma de Recreador do programa.

Havia uma grande tensão entre os educadores, pois as alunas descontentes com os atrasos das bolsas ameaçaram fazer um boicote à solenidade de formatura ou expor os fatos anteriormente narrados no momento do evento. Tal fato não se concretizou, mas mostrou inclusive para a Coordenação Geral no Pronatec no IFRJ, a situação que o IFRJ-CVR estava enfrentando.

Apesar de todo o contratempo, novamente foi possível observar algumas avaliações das alunas do PMM muito parecidas com as apresentadas no ano anterior. Como dito anteriormente, ainda dentro das turmas de 2014, estavam previstas mais duas turmas do PMM. Uma do curso de Cuidador Infantil e outra de Organizador de eventos. Elas estavam previstas dentro da pactuação do segundo semestre de 2014 e poderiam ser iniciadas até dezembro deste ano, sem prejuízo ao repasse de verbas. O grande problema para a realização desses cursos veio em janeiro de 2015. Após as aulas iniciadas e todo o planejamento feito para as turmas, recebemos a informação que o cadastro dos cursos foi feito de maneira errada no sistema de matrículas do IFRJ e que diante deste fato as turmas teriam que ser suspensas, pois oficialmente ela não estava sendo reconhecida pelo MEC. Dessa maneira, obviamente não haveria com pagar as bolsas das alunas e educadores, nem emitir certificados de conclusão. Ou seja, a execução do PMM era impossível naquele dado momento e teve que se encerrar de forma abrupta.

## **Resultados: Uma Visão das Alunas após o Período de Formação no PMM**

Os resultados gerais do Programa Mulheres Mil do IFRJ – campus Volta Redonda foram de cento e duas (102) matrículas em 2013, sendo setenta e uma (71) alunas formadas. Em 2014, tivemos quarenta e sete (47) matrículas, trinta e oito (38) alunas se formaram e nove (09) desistiram do curso durante seu andamento.

O somatório dos dados nos apresenta um quadro geral no PMM – IFRJ CVR de cento e quarenta e nove (149) matrículas, cento e nove (109) alunas formadas e quarenta (40) desistência, o que mostra uma taxa de evasão de aproximadamente 27% das alunas que se matricularam no programa. Ao analisarmos toda a trajetória do PMM nos anos apresentados, a evasão pode ser considerada baixa.

Entre os meses de agosto e setembro de 2015, buscou-se contato com as discentes que participaram do programa para verificar os caminhos percorridos e as oportunidades que tiveram após o término dos cursos. Das 109 mulheres que concluíram o PMM, foi possível aplicar um questionário semiestruturado com 57 delas.

O primeiro dado relevante obtido no universo pesquisado foi que apenas nove (09) alunas conseguiram ingressar no mundo do trabalho em função da qualificação oferecida pelo PMM. Destas, quatro (04) declararam estar empregadas com carteira assinada, uma (01) como autônoma e

três (03) estão trabalhando de maneira informal. Apenas uma não soube responder o vínculo de trabalho que possuía no momento. Tais dados nos apontam que 84,3% das alunas do PMM permaneceram desempregadas após o curso de qualificação profissional, o que foi contrário a maior expectativa levantada pelas alunas no início de seus cursos e que foi descrito anteriormente. Ao levarmos em consideração a intenção de melhorar a renda familiar nas comunidades em situação de vulnerabilidade descrita no documento da base legal do PMM, percebe-se que não foi possível promover essa ação, não pelo menos através da inclusão das alunas no mundo do trabalho. Sendo assim, é possível concluir que o objetivo de ofertar melhores condições de vida para mulheres em situação de vulnerabilidade através do ingresso no mundo do trabalho após a formação profissional, não ocorreu. Apesar de capacitar essas mulheres para uma vaga de trabalho, não existiu uma mudança e/ou preparação do mercado para absorver essas novas trabalhadoras. Tal situação reforça a necessidade de se pensar em políticas públicas transversais que apesar de preconizadas não são identificadas de forma expressiva no cotidiano do público-alvo do PMM.

A seguir é possível verificar os ganhos obtidos através da escola, de acordo com a fala das alunas entrevistadas. Cabe aqui salientar que a escola muitas vezes está afastada da realidade de mulheres e de suas famílias em situação de vulnerabilidade social, isso por conta de uma “limitação das oportunidades educativas oferecidas pelos estabelecimentos de ensino localizados em espaços segregados, resultante das desigualdades condicionadas pelo isolamento social, cultural e espacial de sua população” (de Carvalho-Silva & Gomes Batista, 2014, p. 124).

A fala das alunas entrevistadas apontou para um aproveitamento grande do programa para adquirir novos conhecimentos, conhecimentos específicos e a oportunidade de ter uma experiência real na área em que estavam sendo formadas. Ou seja, o fato do curso trazer para as alunas conteúdos e práticas dentro da área de formação profissional pretendida surtiu efeitos para além de uma possibilidade de emprego. Outro aspecto que pôde ser observado foi a relação que as alunas fizeram entre o curso que estavam frequentando e a possibilidade delas contribuírem para atividades que elas já desempenhavam antes, mas não tinham conhecimentos técnicos específicos, mesmo sendo essas tarefas domésticas, não necessariamente profissionais. “Achei muito proveitosa a experiência que o curso me deu para cuidar de crianças, às vezes ajudo com as (crianças) dos meus amigos” (Aluna 85). Aqui podemos perceber que há por parte das próprias alunas uma avaliação positiva sobre se capacitar em atividades que rotineiramente elas já desenvolviam, como por exemplo, o cuidado familiar. Essa fala reforça que o curso ofertado não contribuiu para a superação da lógica estabelecida para os trabalhos prioritariamente femininos, precários e subalternizados. Mais uma vez, podemos fazer uma crítica entre o que as políticas públicas para mulheres propõem e o que é ofertado. Nessa perspectiva, o que pode ser compreendido como positivo foi a oportunidade de ampliar as relações sociais e o convívio com outras pessoas também foi apontado como um aspecto proveitoso por diversas alunas durante a pesquisa. Observa-se a importância da escola como um espaço social para essas mulheres. Elas tiveram acesso a um ambiente, o qual estiveram afastadas há muito tempo. Tiveram a oportunidade de relacionar com pessoas que tinham as mesmas aspirações e em muitos casos as mesmas dificuldades. Percebe-se que as alunas entenderam essas possibilidades como algo positivo e proveitoso. “Achei proveitoso o fato de estar envolvida com outras pessoas, não só aquelas que estou acostumada” (Aluna 91).

Foi possível observar relatos constantes de superação das alunas e muitas vezes elas eram incentivadas pelas próprias colegas. O estreitamento das relações e a identificação de uma aluna com a outra fez com que a escola, através do PMM, fortalecesse essas alunas não apenas para o mundo do trabalho, mas para lidar com as questões de suas próprias vidas. “No curso conheci muitas pessoas, eu consegui sair da depressão” (Aluna 60). Aqui temos mais um ponto no qual é possível refletir sobre a necessidade de incorporar diversos setores e profissionais em um programa da natureza do PMM. Da mesma forma, evidencia-se a complexidade de temas e situações que

aparecem para os profissionais da educação e a sobrecarga de demandas que acabam aparecendo no cotidiano das atividades.

Percebeu-se ainda na fala de três entrevistadas, o aproveitamento do curso para conseguir um emprego. Observa-se que se trata de uma fala pequena no universo da pesquisa, porém tem relação com o número baixo de alunas que foram efetivamente empregadas. Para estas, o aspecto mais proveitoso do PMM foi a possibilidade de conseguir um emprego. Apesar de poucos relatos nesse sentido, não podem se tornar menos importantes. “o mais proveitoso foi que as portas de emprego se abriram com mais facilidade” (Aluna 90).

No que tange às dificuldades percebidas pelas alunas e que foram verbalizadas nas entrevistas, aparecem as questões financeiras para frequentar as aulas, assim como os horários do curso para aquelas que não tinham com quem deixar seus filhos. A carga horária de algumas disciplinas foi apontada como baixa, especialmente as disciplinas que elas não tinham conhecimento prévio, por exemplo, a informática e a disciplina prática nas creches. “minha maior dificuldade foi em relação a passagem, nem sempre eu podia pagar” (Aluna 26). “com um filho pequeno, não tinha como ir à aula de tarde, sem tem com quem deixar” (Aluna 90).

Algumas dessas dificuldades das alunas podem ser entendidas como aspectos pessoais. No entanto, ao analisar o contexto social e familiar dessas pessoas, é possível verificar que são questões inerentes à realidade comum vivida por elas. Sendo algumas alunas chefes de família, responsáveis pelo cuidado com a casa e com os familiares, suas falas demonstram uma necessidade de superação desses fatos para que as mesmas conseguissem concluir os estudos. É preciso compreender os aspectos sociais, culturais e psicológicos que perpassam a vida dessas mulheres, para correlacioná-los com o curso e conseqüentemente com os discursos de dificuldade apontado a seguir. “Teve dia que meu marido achou ruim que fosse na aula, porque para eu estudar não ia ter quem fizesse a janta. Não foi fácil!” (Aluna 92) e “em algumas aulas tive que levar meu menino. Não tinha com quem deixar. Ai, estudar e cuidar dele ao mesmo tempo foi meio complicado” (Aluna 90). Esse ponto abre uma discussão importante sobre as possibilidades de acesso e permanência das alunas no curso. Ao mesmo tempo que o programa oferta uma possibilidade de formação profissional para a melhoria das condições de vida das alunas, ele excluiu, ou no mínimo dificulta, a frequência delas sem prever formas de atender demandas como transporte, creche, alimentação, material didático, dentre outras demandas<sup>14</sup>.

Por fim, ao questionar as alunas sobre o sentimento de inclusão delas ao participarem do PMM, observou-se que o conceito de inclusão das entrevistadas ainda é muito distante da concepção integral sobre o tema. Tal fato pode ser considerado natural, visto que a própria academia ainda não conseguiu definir um conceito objetivo para a inclusão. É perceptível que as alunas em suas falas, identificam mesmo que de formas isoladas, algumas ações do PMM em que elas se sentiram incluídas. Tal fato pode ser observado nos depoimentos onde elas expressam gratidão, valorização e entusiasmo ao conhecer sobre um novo assunto, ter um curso voltado para especificamente para uma mulher, ter a oportunidade de fazer uma nova tentativa na vida, se relacionar com novas pessoas e ter novamente uma chance de aprender. Essa percepção foi expressa principalmente nas falas de alunas mais velhas, o retorno para uma sala de aula teve o papel da inclusão. Foi possível perceber que o espaço escolar deu um novo sentido de pertença a essas alunas. “Pela minha idade, participar do curso me fez sentir como estivesse vinte anos atrás, fazendo parte da turma e participando dos exercícios” (Aluna 69).

---

<sup>14</sup> O PMM contou com incentivos financeiros para o fornecimento de bolsas para as alunas. No entanto, os atrasos nos repasses de verbas e os valores insuficientes para atender integralmente as demandas delas acabaram por não cumprir seu papel na efetivação do acesso, permanência e êxito.

Outro aspecto interessante, nos discursos apresentados, foi o sentimento de inclusão ligado à valorização e a atenção que foi dada a elas durante o curso. Ter o reconhecimento da colega e um olhar diferenciado de um professor podem ser entendidos como sentimentos e ações que não eram comuns para as alunas. Ter acesso a eles e passar a ser tratada com respeito e dignidade as fizeram vivenciar uma experiência que até então não tinha sido vivida, ou que ao menos, não era lembrada. Embora muitas das expectativas delas estivessem atreladas a uma oportunidade de emprego, não houve falas frustradas que diminuíssem a satisfação das mesmas em relação ao curso. O fato do retorno para uma sala de aula, a convivência com novas pessoas e a aquisição de conhecimentos gerais e específicos tornaram a experiência positiva e proveitosa que em nada diminuíram as expectativas pelo emprego. Apesar desse sentimento positivo, não podemos naturalizar essa ideia de que a inclusão seja apenas um ato de cuidado e atenção. É preciso trabalhar nas políticas e na própria conscientização das alunas que o acesso à programas como o do Mulheres Mil é um direito, já que compõe um conjunto de ações inerentes às políticas públicas.

Com a pesquisa então, foi possível concluir que, para as alunas entrevistadas, o fato de ser incluída não necessariamente está ligado a um único objetivo, mas sim a um conjunto de fatores e ações que puderam trazer a essas mulheres uma nova experiência de vida pautada na novas relações sociais estabelecidas no curso e nos aprendizados que foram muito além de um conteúdo específico para qualificação profissional. Elas puderam reconhecer a suas próprias histórias e traçar novos rumos daquele momento em diante. Fica aqui uma dúvida sobre esses novos rumos, visto que não há uma avaliação sistemática, nem uma estratégia de acompanhamento das egressas, ponto que seria fundamental para avaliar o programa e dar continuidade ao acompanhamento transversal das demandas desse público.

Após a apresentação de um breve histórico das políticas públicas para as mulheres, a criação do PMM e a experiência no mesmo no IFRJ – CVR, é possível traçar alguns apontamentos e reflexões sobre o tema que contribua para projetos e trabalhos futuros na área.

### **PMM: Discussões Necessárias sobre o Tema**

Através dos dados apresentados anteriormente, foi possível desenvolver uma série de reflexões sobre o PMM e seus resultados. Inicialmente cabe destacar as questões relativas à concepção do programa: a pactuação do Brasil e Canadá e o financiamento do mesmo. Além do governo brasileiro e canadense, a Agência de Desenvolvimento Internacional do Canadá (ADIC) também participou das negociações.

Para realizar uma análise crítica sobre esse tópico, torna-se necessário inicialmente entender o papel da Agência de Desenvolvimento Internacional do Canadá. Tal organização foi fundada em 1968 para gerenciar os programas de ajuda do governo canadense. Atualmente é responsável por 75% da assistência oficial do Canadá, o que o coloca como sétimo país do mundo que mais presta assistência aos países em desenvolvimento.

A aproximação dessa agência com o PMM pode se perceber primeiro pelo interesse de atuação na América Latina, bem como no desenvolvimento de ações que favoreçam o desenvolvimento da população de mulheres ao redor do mundo, especialmente em projetos de origens populares. O financiamento de projetos, assim como o PMM, acontece através da ACIDI em parceria com outras instituições, tais como Banco Mundial, OMS, UNICEF, dentro outros. Segundo a ACIDI, cerca de 1.6 bilhões de dólares já foram investidos em desenvolvimento internacional<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Informações disponíveis no endereço eletrônico da ACIDI: [http://www.canadainternational.gc.ca/brazil-brazil/about\\_a-propos/developpement-development.aspx?lang=por](http://www.canadainternational.gc.ca/brazil-brazil/about_a-propos/developpement-development.aspx?lang=por). Acesso em 15/10/2015.

Além da agência acima citada, ambos os governos envolvidos financiaram o programa, porém a disparidade de valores foi notória. Enquanto o governo canadense investiu aproximadamente 7% do total destinado ao programa, o governo brasileiro investiu cerca de 61%, ficando o restante a cargo da ACIDI.

Torna-se necessário refletir que por mais importante que sejam as agendas de governo e suas prioridades de atendimento à população em situação de vulnerabilidade, esse financiamento não se deu apenas por interesse na formação cidadã e profissional de mulheres em situação de vulnerabilidade social. Não cabe aqui analisar, pura e simplesmente, a ideia amistosa e benevolente dos canadenses de usarem milhões de dólares para trazer seus profissionais no nosso país fazer novas amizades e aprender português no Brasil, como exposto no documento de pactuação do programa. É preciso avaliar antes disso o interesse econômico que perpassa todo esse investimento.

A ACIDI se aproxima em vários aspectos das políticas preconizadas pelo Banco Mundial, OMS e UNICEF. Não é por acaso que todos são parceiros e entendem o setor educacional como um dos mais importantes campos de investimento dos países em desenvolvimento. Investir e financiar projetos de educação em países em desenvolvimento nada mais é que uma política de valorização do capital, onde a educação se torna uma mercadoria lucrativa disfarçada de política para populações em situação de vulnerabilidade. Ao se pensar nas agências financiadoras e organizações envolvidas como no PMM, é preciso entender que,

as formas de cooperação envolvem o desenvolvimento de programas e modalidades de articulação entre esses organismos, bem como critérios e atividades que promovam o apoio das políticas “financeiras” do FMI e do Banco às políticas “comerciais” da OMC, visando sempre à liberalização do comércio de bens e serviços, dentre os quais está a educação. (Silva et al., 2008, p. 20)

Diante do exposto até aqui, torna-se necessário compreender e ainda buscar algumas respostas que não aparecem nos acordos de cooperação e financiamento do PMM. Investir em um programa como este, obviamente, é necessário em um país em desenvolvimento como o nosso. Isso inclusive justifica o grande investimento financeiro brasileiro. O que não fica claro é o real ganho canadense nesse programa, as informações contidas no projeto são ínfimas nesse ponto e a crítica deve questionar tanto os interesses econômicos quanto políticos contidos na proposta. Investir em educação em um país em desenvolvimento, especificamente para as camadas populares, pode garantir a manutenção dos interesses da classe dominantes, consequentemente a lógica do capital. Como bem descreve Meszáros (2008, p. 27), “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

Outra questão para se pensar é a reprodução dos modelos internacionais de programas, projetos ou políticas. É notório o conhecimento canadense na temática. No entanto, a reprodução desses conhecimentos em realidades tão distintas pode ser questionável. Ao se importar um modelo de programa de um país que possui uma realidade tão distinta, podemos incorrer em um erro comum no campo educacional que é o da homogeneização das ações e desconsideração das particularidades de cada local onde uma determinada ação está sendo implantada. A influência da internacionalização na concepção de ações na área da educação,

refere-se à semelhança das políticas educacionais nos diferentes países, devido a premissa de que os bons resultados educacionais que deram certo em um determinado lugar representam a solução dos problemas educacionais para outro, com sistema educacional ineficaz, sem considerar as peculiaridades de cada lugar, induzindo a uma homogeneização dos modelos educacionais. (Medeiros & Pires, 2014, p. 03).

Esse processo de internacionalização tem bastante destaque nos anos de 1990, período marcado pelo avanço neoliberal e pelas conferências internacionais induzidas pelos órgãos de financiamento citados no item anterior, como o Banco Mundial. É nesse mesmo período que as agendas governamentais começaram a indicar a necessidade de programas voltados para a questão de gênero, como o PMM. Por isso, é possível entender que a concepção de um programa pautado em modelos internacionais, seguindo princípios neoliberais e de valorização do capital reflete diretamente na intencionalidade de criação dos programas educacionais, como o que aqui está em questão.

Ainda pensando nas vantagens econômicas do PMM, é preciso fazer uma relação importante entre Educação, Trabalho e Qualificação Profissional. A princípio, de acordo com os objetivos do PMM, trata-se de três vertentes essenciais para conquista de novas oportunidades na vida de mulheres em situação de vulnerabilidade. No entanto, é preciso olhar esse tripé por outra vertente, a do capitalismo.

A relação Trabalho e Educação só pode ser compreendida se analisada no interior do sistema capitalista, de suas contradições, de como o ser social se constitui por meio do Trabalho, do seu caráter teológico, da transformação das relações sociais. Da mesma forma, é preciso analisar o uso e sentido que o modo de produção capitalista faz do processo educativo e de como faz a utilização das potencialidades dos trabalhadores em benefício de sua reprodução e acumulação. (Oliveira, 2013, p. 29)

Ou seja, dentro de um sistema capitalista, o uso do campo educacional para a formação da mão de obra é fundamental para a manutenção da ordem hegemônica vigente. Trata-se de uma grande oportunidade de preparar o trabalhador para atender as novas demandas do mercado que prioriza a flexibilidade do trabalho, sem se preocupar com a precariedade e informalidade, tão comum na atualidade.

No caso do PMM, é um programa educacional que busca qualificar mulheres em situação de vulnerabilidade social, para através do trabalho buscarem uma melhor condição de vida. De fato, na sociedade em que essas mulheres estão inseridas trata-se de uma necessidade emergencial. No entanto, é preciso pensar na função dessa qualificação profissional e na qualidade dela. Não é necessário nesse momento se dedicar muito a pensar na qualidade da formação dessas mulheres, basta lembrar que os cursos de qualificação do Pronatec Fic que são indicados para o PMM a carga horária média dos cursos são de 160 horas/aula. É possível formar e qualificar uma aluna de forma digna neste tempo?

Essa pergunta não necessariamente precisa ser respondida, basta compreender que a qualificação profissional não se trata apenas de aquisição de conhecimento, mas principalmente de um meio de treinar o trabalhador para atender as necessidades do mercado e conseqüentemente do capital. Essa situação se agrava, no caso da qualificação profissional de mulheres que historicamente vivenciam um quadro de desigualdade social e que é acentuado no campo do trabalho. Dentro de um regime capitalista, onde as desigualdades sociais e a exploração da força de trabalho geram lucro, a mão-de-obra de mulheres torna-se ainda mais interessante. Historicamente o valor do trabalho foi dividido dentro da categoria de gênero. As atividades desempenhadas por mulheres foram sempre mais desvalorizadas, mal pagas e precarizadas. Nesse sentido, desenvolver um programa de qualificação profissional para mulheres vem de encontro a necessidade real delas de ter acesso à educação e possivelmente ao mercado de trabalho, mas também são claros os interesses e o lucro do capital com essa formação de trabalhadoras.

Diante do exposto, apesar de todos os benefícios e importância de um programa como o PMM para mulheres em situação de vulnerabilidade social, não se pode desvincular tal programa de uma estratégia de manutenção da ordem hegemônica vigente e de seus reflexos para a sociedade.

Ainda analisando a concepção do programa, questiona-se se o nosso próprio Brasil não tinha condições e a expertise necessária para o desenvolvimento de políticas educacionais para população em situação de vulnerabilidade social. É preciso valorizar e conhecer melhor as teorias e práticas dos especialistas e pesquisadores brasileiros, ao invés de importar o conhecimento de uma realidade que nem sempre é igual a nossa.

Sobre o desenvolvimento do PMM, muitos foram os dados sobre a dificuldade de planejar e executar os cursos. A própria escolha dos cursos a serem ministrados, que parece algo simples, apresentou uma complexidade de acordo com os dados apresentados. Os gestores precisavam pensar em um curso primeiramente que fosse de interesse do público feminino em situação de vulnerabilidade social e este tinha que estar contido no catálogo de cursos de formação inicial e continuada do MEC, tinha que ter um nível de exigência de escolaridade compatível com o do público-alvo do programa (geralmente o ensino fundamental), preferencialmente dentro da vocação tecnológica do Instituto ofertante para aproveitar os docentes dos campi, e por fim, precisava ter uma boa aceitação do mercado para posterior empregabilidade das alunas. Tratou-se de uma missão praticamente impossível diante da realidade que se apresentava nos institutos federais. No campus Volta Redonda, por exemplo, a vocação voltada para a indústria não se encaixava aos critérios expostos. O resultado mais comum que se observou foi o desenvolvimento de cursos voltados para os ofícios tipicamente femininos, que não superam a lógica de segregação e desvalorização da mulher na sociedade. Analisando apenas o Instituto Federal do Rio de Janeiro, tivemos a realização de cursos de cuidador infantil, recreador, artesanato, culinária, dentre outros.

Além de serem profissões historicamente femininas, também se destaca o fato de serem profissões típicas para formação de pessoas pobres, ofícios desvalorizados e que dificilmente são ofertados e cursados por pessoas de classes sociais mais altas. É preciso destacar também que isso acaba reproduzindo exatamente a lógica de interesse do capital. As mulheres pobres são minimamente capacitadas para atender de forma rápida e barata a necessidade do mercado e da elite da sociedade.

Ao se debater a questão da execução do programa, é impossível não abordar a questão dos recursos humanos e financeiros do mesmo. Sobre os recursos humanos, foi possível verificar uma dificuldade maior no ano de 2013, onde não tinha disponível uma verba específica para pagamentos de profissionais. Todos os profissionais que trabalharam, inseriram o PMM dentro de sua carga horária regular do instituto. Por um lado, o fato pode ser positivo, porém de acordo com os relatos obtidos e a vivência no programa, dos poucos educadores que desejaram atuar no PMM, a maioria teve que trabalhar horas extras para conseguir dar conta destas atividades e daquelas que já eram de suas responsabilidades. Ou seja, uma sobrecarga de trabalho para aqueles que entendem o programa como uma política de ação institucional. Tal situação, assim como diversas outras relatadas na pesquisa, vai de encontro com resultados de outros trabalhos. Estes afirmam que

situações e relatos como estes dão pistas importantes de processos de legitimação de equipamentos públicos, em que a precariedade, a improvisação e a boa vontade parecem ser uma constante. Pode-se dizer que os/as próprios/as técnicos/as naturalizam e incorporam a escassez e a inoperância como dimensões inerentes ao seu trabalho (tal como a população pobre, alvo dos programas sociais) e assumem que precisam ‘perseverar’ e/ou ‘tirar do próprio bolso’ os recursos (ou incentivar e valer-se de trabalhos voluntários) para fazer cumprir as diretrizes de inclusão formuladas pelo Estado (Meyer, Klein, Dal’Igna & Alvarenda, 2014, p. 899)

No que tange aos recursos financeiros, apresenta-se aqui talvez a maior dificuldade para a realização do PMM. Foi possível observar através da experiência vivenciada no IFRJ-CVR e nas falas de educadores e alunas entrevistadas todos os transtornos causados pela falta de verba ou pelo atraso

no repasse da mesma (falta de material, bolsas de auxílio permanência etc.). Este cenário fez com que gestores e educadores tivessem que trabalhar constantemente com adaptações. A falta de verba neste sentido coloca o educador numa condição de incerteza e desvaloriza todo o seu trabalho. Como é possível trabalhar a formação profissional das alunas do PMM, se o próprio exercício profissional do educador é desrespeitado? Vale destacar que Volta Redonda, cidade da experiência aqui relatada, vivenciou uma das mais duras lutas da classe trabalhadora em prol de melhores condições de trabalho da história brasileira. Mais uma vez, se observa o caminho contraditório da prática e do sentido do trabalho.

Ainda em relação ao desenvolvimento do PMM, nota-se um distanciamento entre o que foi preconizado pelo programa e o que foi possível ser feito dentro da realidade financeira, de recursos humanos e da estrutura dos cursos. Apesar de todo interesse das alunas e empenho dos profissionais foi extremamente difícil, em um curso de cento e sessenta horas, promover e alcançar todos os objetivos pensados para o PMM. A grade curricular era pequena para inserir as disciplinas destinadas especificamente a formação cidadã das alunas, a carga horária das disciplinas pouca para disseminação de conteúdo, principalmente se considerarmos a necessidade de adaptações para o público-alvo. As turmas eram bastante heterogêneas, o que exigiu do professor um preparo específico, além de diversos “malabarismos” em sala de aula para capacitar minimamente as alunas, e por fim, foi possível perceber que tanto o investimento financeiro quanto a institucionalização do PMM na rede federal de ensino ainda são muito pequenos diante das pretensões que o programa apresentava. No IFRJ-CVR, ocorreu o que também percebeu Oliveira (2013, p. 133) em seu trabalho: “uma lacuna entre o que prevê os documentos oficiais e a realidade de operacionalização do programa”.

Para executar com excelência um programa como o PMM, é necessário passar por uma reestruturação minuciosa dos seus objetivos e relacioná-los com as condições de execução dos Institutos Federais. Do contrário, se continuará conferindo a essas instituições um cunho salvacionista que vai além de suas funções, e o que é pior, sem as condições necessárias mínimas para executar aquilo que seria de sua alçada.

## **Considerações Finais**

Através da pesquisa realizada no IFRJ-CVR, foi possível observar que a inclusão esperada através do desenvolvimento do PMM, ocorreu a partir do momento em que as alunas tiveram acesso novamente à uma sala de aula. Esse ambiente, que para muitas estava esquecido, proporcionou novas experiências pessoais e profissionais, principalmente através das relações sociais estabelecidas com as colegas de curso, a aquisição de novos conhecimentos e o reforço daqueles que foram previamente adquiridos. Além disso, observou-se a valorização e elevação da autoestima das participantes através do desenvolvimento de conteúdo específico para o fortalecimento da cidadania.

Se a inclusão for pensada como forma de fazer uma pessoa se sentir novamente parte da sociedade e se entender como sujeito de direitos em um espaço de onde anteriormente ela foi afastada, é possível compreender que o PMM é inclusivo, principalmente por transitar na contramão das estruturas sociais predominantemente marcadas pelo machismo. A prova disso é que o programa buscou com frequência o empoderamento da mulher nos seus aspectos sociais, culturais e políticos.

Paulo Freire (2001, p. 203) discorre no livro “O caminho se faz caminhando” sobre as possibilidades de atuação da escola e a luta da classe trabalhadora do Brasil. Segundo o autor, assim como PMM, “as pessoas começam a agarrar a sua história com as próprias mãos e, com isso, o papel da educação muda”. A possibilidade que observada no PMM é justamente essa, incluir e subsidiar as suas alunas através de conteúdos de capacitação profissional, mas também de cidadania.

Os fatores, anteriormente apresentados, podem demonstrar características da inclusão promovida pelo PMM, porém não podem ser considerados suficientes para de fato compreendermos o programa como inclusivo em sua totalidade. Pelo contrário, ainda há muito caminho a percorrer para garantirmos a inclusão no seu sentido mais amplo. Embora tenham sido observados ganhos significativos com as alunas do PMM, o fato da baixa inclusão no mundo do trabalho compromete os objetivos gerais do programa, assim como a busca pela igualdade de gênero. Mesmo com o desenvolvimento do PMM, poucas mudanças econômicas foram observadas, o que conseqüentemente as colocam às margens do emprego formal.

Além disso, a falta de emprego fará com que muitas alunas continuem presas às tarefas historicamente estabelecidas para mulheres. Ou seja, ao término do curso, aquelas que permanecerem desempregadas retornarão para suas responsabilidades domésticas e maternais, distantes dos estudos e das possibilidades de participação nas demais esferas de participação da mulher na sociedade. É preciso repensar novas estratégias de inclusão de maneira mais específica para questão do trabalho. O caminho talvez seja integrar novas instituições ao programa para somar saberes e possibilidades e assim não responsabilizar exclusivamente a escola por essa atribuição. O fortalecimento de ações de empreendedorismo, associativismo e cooperação também pode ser um caminho para a garantia da inclusão.

O PMM em um balanço geral, pode-se dizer que cumpriu parcialmente seus objetivos de inclusão. Os resultados positivos precisam ser exaltados e valorizados como grandes avanços em uma sociedade extremamente desigual, principalmente no que se refere à questão de gênero, assim como os resultados que não foram alcançados também não podem ser pura e simplesmente entendidos como fracasso. É preciso compreender que como qualquer programa de inclusão, o PMM enfrenta os limites reais impostos por uma sociedade capitalista e desigual. Conferir a ele todas as responsabilidades elencadas em seus documentos formais, trata-se de um esforço e de uma responsabilidade que vai muito além da escola e de seus educadores.

Destaca-se aqui também, a acelerada expansão da rede federal de ensino, assim como as diversas atividades que a mesma vem promovendo nos mais distintos níveis de ensino. Tal característica, afeta diretamente os educadores inseridos nesta instituição. Observa-se cada vez mais o acúmulo de funções e novas responsabilidades assumidas no cotidiano profissional, e o que é mais grave, sem o preparo necessário. O PMM exemplifica esse cenário.

Promover uma inclusão de fato através do PMM passa por uma reestruturação social e não apenas de um programa, o que obviamente não é interesse das classes dominantes, muito menos da ordem hegemônica vigente. É preciso se apropriar desse programa e desse espaço como forma de garantir uma mudança social e educacional que tanto buscamos.

o ideal é lutar contra o sistema ocupando as duas frentes, a frente interna ao sistema escolar e a externa a esse mesmo sistema. É claro, temos muito espaço fora do sistema escolar, muito mais espaço para trabalhar, para tomar decisões, para escolher. Temos mais espaço fora do sistema, mas podemos também criar espaço dentro do subsistema, ou seja, do sistema escolar, a fim de ocupar um espaço. Isto é, acho que, politicamente, todas as vezes que pudermos ocupar alguma posição dentro do subsistema, devemos fazê-lo (Freire, 2001, p. 194).

Para além do espaço escolar, é preciso buscar a superação da lógica mecanicista e salvacionista contida na concepção do PMM e entender os ganhos reais que o programa proporciona. Afinal, da forma que o programa foi executado, estaríamos também formando mão-de-obra barata e pouco qualificada para o mercado, o que nada mais é que o abastecimento do exército de reserva tão importante para o sistema capitalista.

É preciso reorganizar a operacionalização do PMM, principalmente no que tange a questão financeira e orçamentária do mesmo, passando ainda pela captação de recursos humanos, reserva de espaço físico e institucionalização das atividades. O PMM precisa ser incorporado como parte das atividades da instituição e acima de tudo como política pública em prol da igualdade de gênero. Tais apontamentos são baseados na experiência e na pesquisa desenvolvida no IFRJ-CVR. Para um diagnóstico mais certo e proposições ainda mais efetivas, é preciso fortalecer o diálogo, a troca de informações e a utilização do conhecimento científico para a transformação de nossas práticas.

O objetivo da pesquisa aqui apresentada é provocar e disparar esse processo de reflexão tão necessário dentro das políticas públicas de educação, principalmente aquelas que se propõe a promover a inclusão. Tal palavra incomoda, desafia e permeia nossa sociedade que é tão desigual e injusta, principalmente para a mulher. Em tempos de intolerância, discurso de ódio e criminalização do pensamento crítico, é preciso cada vez mais utilizar o campo educacional, a pesquisa e a busca pelo conhecimento como ferramenta de superação da ordem vigente. Não se trata de tarefa simples ou fácil, mas é um passo importante na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, a exemplo disso temos aqui apresentada a proposta do Programa Mulheres Mil. Um programa com um potencial muito grande, mas que ainda se encontra num limite tênue entre a superação e a manutenção da ordem hegemônica vigente.

### Agradecimentos

Agradeço às servidoras e servidores do IFRJ e da SMPPM que atuaram com dedicação e profissionalismo no Programa Mulheres Mil ao longo de 2013 e 2014. À todas as mulheres que foram nossas alunas, minha gratidão, admiração e respeito.

### Referências

- Biasoli-Alves, Z. M. M. (2000). Continuidades e rupturas no papel da mulher brasileira no século. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(3), 233-239. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000300006>.
- Blay, E. A. (2003). Violência contra a mulher e políticas públicas. *Estudos Avançados*, 17(49), 87-98. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300006>.
- Brasil. (2008). *Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm) >
- Brasil. (2011a). *Mulheres Mil na Rede Federal de Ensino: Caminhos da inclusão*. Brasília: SETEC. Disponível em [http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/mulheres\\_mil\\_na\\_rede\\_federativa\\_caminhos\\_da\\_inclusao.pdf](http://mulheresmil.mec.gov.br/images/stories/pdf/geral/mulheres_mil_na_rede_federativa_caminhos_da_inclusao.pdf)
- Brasil. (2011b). *Portaria n. 1015, de 21 de Julho de 2011*. Dispõe sobre a instituição do Programa Mulheres Mil. Disponível em <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/brasil\\_sem\\_miseria/portaria-mulheres-mil-n-1015.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/brasil_sem_miseria/portaria-mulheres-mil-n-1015.pdf)>
- Costa, A. A. A. (2013). O movimento feminista no Brasil: Dinâmicas de uma intervenção política. *Revista Gênero*, 5(2). <https://doi.org/10.22409/rg.v5i2.380>
- Daniel, C. (2011). O trabalho e a questão de gênero: A participação de mulheres na dinâmica do

- trabalho. *O Social em Questão*, Ano XIV, (25/26).
- De Andrade Linhares Barsted, L. (1994). Em busca do tempo perdido Mulher e políticas públicas no Brasil 1983-1993. *Estudos Feministas*, 38-54.
- De Carvalho-Silva, H. H., Gomes Batista, A. A., & Alves, L. (2014). A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: Práticas educativas de mães “protagonistas”. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 123-139. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000100007>
- Farah, M. F. S. (2000). Governo local, políticas públicas e novas formas de gestão pública no Brasil. *Organizações & Sociedade*, 7(17), 59-86. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302000000100005>
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 1(16), 05-20. Disponível em <<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%3%a3o.pdf>>
- Mainardes, J. (2009). Pesquisa etnográfica: Elementos essenciais. *Pesquisa social: Reflexões teóricas e metodológicas* (pp. 99-123). Ponta Grossa: Todapalavra.
- Marcondes, M. M., Diniz, A. P. R., & Farah, M. F. S. (2018). Transversalidade de gênero: Uma análise sobre os significados mobilizados na estruturação da política para mulheres no Brasil. *Revista do Serviço Público*, 69(2), 35-61. Disponível em <<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3272/1/TRANSVERSALIDADE%20DE%20G%3%8aNERO%20UMA%20AN%3%81LISE%20SOBRE%20OS%20SIGNIFICADOS%20MOBILIZADOS%20NA%20ESTRUTURA%3%87%3%83O%20DA%20POL%3%8dTICA%20PARA%20MULHERES%20NO%20BRASIL.pdf>>
- Meyer, D. E., Klein, C., Dal’Igna, M. C., & Alvarenga, L. F. (2014). Vulnerabilidade, vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: A feminização da inclusão social. *Revista Estudos Feministas*, 22(3), 885-904. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300009>.
- Meyer, D. E., Dal’Igna, M. C., Klein, C., & da Cunha Silveira, C. (2014). Políticas públicas: Imperativos e promessas de inclusão social. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(85), 1001-1026. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000400007>.
- Melo, H. P. D., & Bandeira, L. (2005). *A pobreza e as políticas de gênero no Brasil*. CEPAL. Disponível em [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5943/S055322\\_pt.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5943/S055322_pt.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>
- Mézáros, I. (2015). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Oliveira, M. A. S. M. (2013). *Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Sergipe: Interfaces com a educação e o trabalho*. (Dissertação de Mestrado). UFS, Sergipe, Brasil. Disponível em <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/6199>>
- Passerino, L. M., & Montardo, S. P. (2007). Inclusão digital e acessibilidade digital: Interfaces e aproximações conceituais. *Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 16, 1-17. Disponível em <[http://redessociaisinclusao.pbworks.com/f/ID-access\\_compos\\_2007\\_vers%C3%A3o+final.pdf](http://redessociaisinclusao.pbworks.com/f/ID-access_compos_2007_vers%C3%A3o+final.pdf)>
- Rosemberg, F. (2001). Caminhos cruzados: Educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 47-68. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100004>.
- Silva, C. C., Azzi, D., & Bock, R. (2008). Banco Mundial em foco: Sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa via rápida na América Latina. *Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas políticas educacionais* (pp. 15-75). São Paulo: Cortez.
- Vianna, C. P., & Unbehaum, S. (2004). O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 77-104. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100005>.

## Sobre o Autores

### Andréa Simoni Manarin Tunin

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

[andrea.tunin@ifrj.edu.br](mailto:andrea.tunin@ifrj.edu.br)

Doutoranda e Mestra em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Membro do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA). Formada em Serviço Social na Universidade Federal de Juiz de Fora. Atualmente é Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

### Fernando César Ferreira Gouvêa

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

[gouveafcf@uol.com.br](mailto:gouveafcf@uol.com.br)

<http://orcid.org/0000-0002-3537-7559>

Associado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da mesma universidade. Coordenador do Laboratório de História da Educação Latino-Americana (LHELA). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 48

23 de março 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV, México

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells** Universidad

Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

**Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley**

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale**  
University of Toronto, Canada  
**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University  
**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University  
**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center  
for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion  
University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University  
of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of  
California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville  
**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California  
State University, Sacramento  
**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina  
Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland  
**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of  
Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana  
University

**Christopher Lubienski** Indiana  
University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of  
California, Berkeley

**Jack Schneider** University of  
Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of  
Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel