

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA DE SOUZA AUGUSTIN PEREIRA

**PROGRAMA MULHERES MIL: UMA ANÁLISE NO CAMPO DAS POLÍTICAS DE
INCLUSÃO DO IFSC**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Florianópolis (SC)

2015

Juliana de Souza Augustin Pereira

**PROGRAMA MULHERES MIL: UMA ANÁLISE NO CAMPO DAS POLÍTICAS DE
INCLUSÃO DO IFSC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia

Florianópolis (SC)

2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Pereira, Juliana de Souza Augustin

Programa Mulheres Mil : uma análise no campo das políticas de inclusão / Juliana de Souza Augustin Pereira ; orientadora, Rosalba Maria Cardoso Garcia – Florianópolis, SC, 2015.

171 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação Profissional. 3. Política de Inclusão. 4. Institutos Federais. 5. Programa Mulheres Mil. I. Garcia, Rosalba Maria Cardoso. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de PósGraduação em Educação. III. Título.

Dedico esta dissertação ao meu amor, Daniel Augustin Pereira, que me apoiou e me incentivou durante todo o processo.

AGRADECIMENTOS

É com muita alegria que escrevo estas linhas para registrar minha gratidão às pessoas queridas e essenciais para que eu tivesse sucesso nessa jornada.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia, que acolheu minhas dúvidas e minha ansiedade, sempre com paciência, experiência e sabedoria, encorajando-me e apontando-me os caminhos a serem percorridos. Muito obrigada!

Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, Olinda Evangelista, Eneida Oto Shiroma, Maria Helena Michels e Rosalba Maria Cardoso Garcia, pela competente condução das disciplinas e pela oportunidade de ter sido sua aluna, o que foi essencial para o meu processo de aprendizado.

Ao professor Ricardo Lara, do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, por ter me recebido em sua disciplina e pelos ensinamentos que me proporcionaram avançar na pesquisa.

Aos professores da banca de qualificação, Eneida Oto Shiroma, Marival Coan e Domingos Leite Lima Filho, pelas ricas contribuições e a maneira como foram feitas, contribuições estas essenciais para a continuidade da investigação.

Aos técnicos administrativos da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente à Patrícia e à Sonia, que sempre foram muito prestativas no seu atendimento.

Aos colegas do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) que gentilmente fizeram contribuições e me auxiliaram no processo de pesquisa.

Aos colegas de turma do mestrado, com quem tive a oportunidade de compartilhar meus anseios, minhas dúvidas e meus avanços. Em especial, agradeço à Bárbara, à Rita, à Fabiana, à Juliana e à Aline, pela parceria e solidariedade durante todo o percurso.

Ao Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (Fumdes), do Estado de Santa Catarina, pelo apoio financeiro.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, em especial ao *campus* Jaraguá do Sul, pela concessão da licença para capacitação nos últimos meses de caminhada, a partir da qual tive a oportunidade de me dedicar exclusivamente à pesquisa.

À Coordenadora-Geral do Programa Mulheres Mil no IFSC que, além de me fornecer materiais para consulta, gentilmente me recebeu para a realização da entrevista, o que contribuiu muito para a qualidade do estudo.

Às colegas de trabalho que me incentivaram e me apoiaram durante todo o processo. Em especial, à Janete, à Rejane e à Paolla, que me acolheram no momento de aprovação no programa. Sem o incentivo destas, o início teria sido mais difícil.

Às minhas amigas, que sempre me apoiaram e acreditaram que eu seria capaz de chegar até aqui. Em especial, agradeço à Patrícia e à Joana, que com seus exemplos me inspiraram e estiveram presentes quando eu precisei.

Aos meus sogros, Renata e Nelson, pela acolhida agradável de sempre, pelo apoio e incentivo e por acreditarem que eu conseguiria concluir este processo.

À minha família, por terem acreditado que eu seria capaz de avançar nos estudos, sempre com conversas carinhosas e elogios incentivadores.

Agradeço especialmente aos meus pais, Osnilda e Francisco, pelo apoio durante todo o meu percurso escolar. Apesar da pouca escolaridade, agradeço a eles por terem me ensinado a ler e a escrever, fazendo-me tomar gosto pelos estudos desde cedo. Mesmo não sabendo exatamente aonde eu chegaria, sempre acreditaram em mim e fizeram o possível para que eu pudesse estudar. Sou imensamente grata!

Ao meu irmão, Jardel, pelo apoio, incentivo e, principalmente, pelos momentos de cumplicidade, amizade e descontração.

Agradeço e dedico este trabalho ao meu esposo, Daniel, por me servir de inspiração, pelo estímulo, apoio, paciência e amor durante todo o processo. Agradeço a compreensão nos momentos de ansiedade e angústia, e o carinho nos momentos de incentivo. Sou grata também por seu empenho nos momentos de revisão textual, sempre com qualidade e dedicação.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte desses dois anos de muito aprendizado.

RESUMO

Nesta pesquisa, teve-se por objetivo compreender o Programa Mulheres Mil (PMM) como expressão da política de inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). O PMM foi criado no Brasil como um projeto-piloto em 2007 e expandido para todos os Institutos Federais do Brasil em 2011. A fim de descrever os elementos conjunturais relativos ao objeto de pesquisa, foram utilizados como base Martins (2009), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Lima e Martins (2005), Martins e Neves (2010) e Alves (2014), compreendendo que, apesar dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff se afirmarem como vinculados à luta dos trabalhadores, tais governantes mantiveram a lógica neoliberal típica da Terceira Via e do Neodesenvolvimentismo. Como fontes de consulta, foram utilizadas as produções acadêmicas que abordam temas relacionados ao objeto de investigação e que foram selecionadas mediante balanço de literatura, os documentos oficiais relacionados ao PMM em âmbito nacional e no IFSC e a entrevista com a Coordenadora-Geral do PMM no IFSC. Buscou-se estudar as expressões “inclusão” e “exclusão” com base em Ribeiro (1999), Shiroma (2001), Oliveira (2004), Kuenzer (2006), Leher (2009) e Frigotto (2010), o que possibilitou compreender que esses termos não explicam a realidade, sendo expressões funcionais à ordem capitalista, justificando ações para mantê-la. Constatou-se que, na proposta de inclusão do PMM, são utilizadas palavras de caráter humanitário, fazendo com que, na aparência, o programa responda às reivindicações da classe trabalhadora, mas essencialmente aglutine forças à hegemonia do capital por meio do discurso político. Identificou-se também que a perspectiva de inclusão social vinculada ao PMM está fortemente ligada à geração de renda, ao incentivo à empregabilidade e ao empreendedorismo, bem como à assistência social, na orientação das mulheres à busca de seus direitos básicos. Compreende-se, ent que a perspectiva inclusiva do programa contribui com a manutenção da ordem social vigente. Não obstante, o IFSC, ao ofertar o PMM, também se constitui em um campo de disputa entre interesses de classe antagônicos, isto é, da contradição capital-trabalho. Desse modo, o PMM também pode ser compreendido como resultado da luta dos trabalhadores na construção da contra-hegemonia, em busca de uma educação que consubstancie essa luta. Apesar da contradição capital-trabalho presente na instituição, entende-se que o IFSC, por meio do PMM e outras ações de diretriz inclusiva, vem contribuindo com o alívio da pobreza e com a conformação social da classe trabalhadora, auxiliando na construção de uma sociedade defensora do projeto de sociabilidade do capital.

Palavras-chave: Educação Profissional, Política de Inclusão, Pobreza, Institutos Federais, Programa Mulheres Mil.

ABSTRACT

This research aimed to understand the *Mulheres Mil Program* (PMM) as an expression of inclusion policy of the Santa Catarina's Federal Institute for Education, Science and Technology (IFSC). The PMM was created in Brazil as a pilot project in 2007 and, in 2011, was widened to all Federal Institutes in Brazil. In order to describe the circumstantial evidences related to this program, the author of this research approached Martins (2009), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005), Lima and Martins (2005), Martins and Neves (2010) and Alves (2014). It was also considered that former president Lula da Silva and present president Dilma Rousseff pronounced themselves as defenders of workers interests, but maintained typical neoliberal logic of Third Way and neodevelopmentism. As research sources, the author presents academic productions that related to the subject of this investigation and selected through literature balance, official nationwide and local documents related to PMM and an interview with the PMM coordinator in IFSC. The "inclusion" and "exclusion" concepts were based on Ribeiro (1999), Shiroma (2001), Oliveira (2004), Kuenzer (2006), Leher (2009) and Frigotto (2010), understanding that these concepts do not reflect reality, but are functional expressions of the capitalist order, justifying actions to keep it. It was found that humanitarian words were used in the PMM inclusion discourse, confusing the perception that the program answers to the demands of the working class. On the contrary, it essentially agglutinates forces in favor of the hegemony of capital through political discourse. It also identified that the social inclusion perspective of PMM is strongly linked to income generation, employability and entrepreneurship, as well as social assistance which guides women in pursuit of their basic rights. It is understood that inclusive perspective of the PMM contributes to the maintenance of social order. Nevertheless, IFSC also constitutes, by offering the PMM, a field of dispute between antagonic class interests, that is, the capital-labour contradiction. Thus, PMM is a result from the struggle of the workers in counter-hegemony, seeking an education to substantiate this fight. Despite the capital-labour contradiction inside the institution, IFSC has contributed to the poverty relief and social resignation of the working class through the PMM and other inclusive policy actions, helping to build a society that defends the capital sociability project.

Keywords: Vocational Education, Inclusion Policy, Poverty, Federal Institutes, Mulheres Mil Program.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Santa Catarina com a representação da expansão do IFSC.....	46
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos nacionais do Programa Mulheres Mil selecionados para análise, por ordem cronológica, [201-]-2014. 38

Quadro 2 – Documentos do Programa Mulheres Mil no âmbito do IFSC e da política de inclusão do IFSC selecionados para análise, por ordem cronológica, 2009-2014..... 39

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição do número de produções acadêmicas por grupo de autores, 2001-2013	36
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos selecionados por tipo de produção, 2001-2013	34
--	----

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – CURSOS E VAGAS OFERTADOS, MATRÍCULAS EFETUADAS E ESTUDANTES CONCLUINTES DO PROGRAMA MULHERES MIL NO IFSC EM 2013 DISTRIBUÍDOS POR <i>CAMPUS</i>	119
APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ASSINADO PELA COORDENADORA-GERAL DO PROGRAMA MULHERES MIL NO IFSC.	120
APÊNDICE C – PRODUÇÕES SELECIONADAS POR TÍTULO, AUTOR(ES), ORIENTADOR(A), INSTITUIÇÃO, REGIÃO, TIPO DE PRODUÇÃO, ANO E BANCO DE DADOS, 2001-2013.....	121
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENADORA-GERAL DO PROGRAMA MULHERES MIL NO IFSC	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEd-Sul – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul
APL – Arranjo Produtivo Local
ARAP – Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia
BM – Banco Mundial
BSM – Brasil Sem Miséria
CadÚnico – Cadastro Único
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET – Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
Certific – Programa de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CG – Coordenadora-Geral do Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Santa Catarina
Concefet – Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
Condetuf – Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
Coneaf – Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais
CONNEPI – Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica
E-TEC – Escola Técnica Aberta do Brasil
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIC – Formação Inicial e Continuada
FURB – Universidade Regional de Blumenau
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEL – Instituto Euvaldo Lodi
IFC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense

IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IFFarroupilha – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFMS-CNA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul –
Campus Nova Andradina
IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização não Governamental
ONUBR – Nações Unidas no Brasil
PAEVS – Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social
PB – Paraíba
PBF – Programa Bolsa Família
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PMM – Programa Mulheres Mil
PMS – Programa Mulheres Sim
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSAE – Programa de Segurança Alimentar do Estudante
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RN – Rio Grande do Norte
RS – Rio Grande do Sul
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes
SESC – Serviço Social do Comércio
SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP)
SESI – Serviço Social da Indústria
SEST – Serviço Social de Transportes
Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinasefe – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Tecnológica
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEC NEP – Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TO – Tocantins
TUIUTI-PR – Universidade Tuiuti do Paraná
UAB – Programa Universidade Aberta do Brasil
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense
UEVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPel – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal Rural do Paraná

UFRGS – Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Una – Centro Universitário Una

UnB – Universidade de Brasília

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unesp – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UPEA – Universidade do Estado do Pará

VAP – Validação da Aprendizagem Prévia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	25
1.1 Objetivo da pesquisa e justificativa.....	26
1.1 Questões de pesquisa, pressupostos e hipóteses.....	30
1.2 Procedimentos metodológicos.....	31
1.2.1 Balanço de produções acadêmicas.....	32
1.2.2 Análise da documentação.....	37
1.2.3 Entrevista.....	39
2 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	41
2.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.....	44
2.1.1 A perspectiva de inclusão no IFSC e seu público-alvo.....	46
3 O PROGRAMA MULHERES MIL.....	53
3.1 Origem e histórico do programa.....	53
3.2 Motivações e justificativas do programa.....	54
3.3 Público-alvo do programa.....	56
3.4 Gestão e execução do programa.....	59
3.4.1 A Metodologia.....	63
3.5 A oferta do Programa Mulheres Mil no IFSC.....	70
3.5.1 O Programa Mulheres Sim: continuidade e resistência às mudanças no PMM.....	72
4 A PERSPECTIVA INCLUSIVA DO PMM: ESTRATÉGIA PARA A MANUTENÇÃO DO CAPITAL.....	75
4.1 O caráter humanitário da inclusão e o viés neoliberal.....	76
4.2 O incentivo à geração de renda e a assistência social.....	83
4.2.1 Incentivo à empregabilidade e ao empreendedorismo.....	84
4.2.2 Promessa de Desenvolvimento Social.....	86
4.3 O PMM: educação da sociabilidade para o capital.....	89

5 O PROGRAMA MULHERES MIL COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	96
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICES.....	118

1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) foram criados em 2008 com a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b). Em 1909, no governo do presidente Nilo Peçanha, ao serem criados como Escolas de Aprendizes Artífices, surgiram declaradamente para atender à classe proletária, com o foco no ensino profissional primário e gratuito (BRASIL, 1909). Conforme o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), a partir do qual foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, “[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” (BRASIL, 1909, p. 1). Segundo o documento, torna-se “necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 1).

A partir de 1909, acompanhando as mudanças do mundo produtivo, essas instituições de educação profissional sofreram diversas transformações, as quais não são objeto de análise da presente pesquisa¹. Em 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas; em 1959, essas escolas passaram a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais. Já no ano de 1994, essas instituições foram constituídas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, por fim, em 2008, foram transformadas em Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFETs) (BRASIL, [2009], 2015b). Como Institutos Federais, além dos cursos técnicos de nível médio, os IFETs passaram a oferecer Educação Superior no formato de

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008b).

¹ Sobre as transformações da Educação Profissional relacionadas às mudanças do mundo produtivo, ver Lima Filho (2002), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Frigotto (2006), Kuenzer (2007).

Os Institutos Federais ampliaram seu foco também para atividades de pesquisa e inovação (BRASIL, 2008b), voltando-se ao atendimento da formação profissional para o trabalho complexo, com processos de ingresso de cunho meritocrático, na realização de provas muitas vezes de alto nível de concorrência. Apesar disso, essas instituições também mantiveram o foco em outros segmentos da classe trabalhadora, de baixa escolaridade e qualificação precária, seguindo uma proposição política de diretriz inclusiva.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) é um dos 38 IFETs existentes no Brasil e que constituem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT)². Conforme o seu Projeto Pedagógico Institucional (IFSC, 2014f), o IFSC, desde a sua constituição, tem “desenvolvido ações de inclusão. Ao longo de sua história, ocorreram diferentes ações para diversos públicos, destinadas ao seu acesso, permanência e êxito na educação profissional técnica e tecnológica” (IFSC, 2014f, p. 42).

Visando atender ao público em “desvantagem” ou “vulnerabilidade” social, assim como promover a “inclusão social”, o IFSC tem oferecido programas e ações como os cursos de Formação Inicial e Continuada, o Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (BRASIL, 2006), as Ações Afirmativas, os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), o Programa de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Certific), o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS), o Programa de Segurança Alimentar do Estudante (PSAE), entre outros (IFSC, 2014c). A partir de 2011, o IFSC passou a oferecer também o Programa Mulheres Mil (PMM) (BRASIL, 2011b).

1.1 Objetivo da pesquisa e justificativa

Considerando que o IFSC se propõe a ser uma instituição de diretriz inclusiva e o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) se constitui em um dos programas oferecidos pela instituição no intuito de cumprir essa diretriz, o objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) como expressão da política de

² Fazem parte da Rede Federal de EPCT os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados pela Lei n. 11.892/2008, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, dois Centros Federais de Educação Tecnológica, diversas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008b).

inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) (IFSC, 2009a, 2009b, 2014b). Para alcançá-lo, pretendeu-se analisar a proposta nacional do PMM, analisar o PMM no IFSC em sua relação com a política de inclusão da instituição e compreender os significados atribuídos ao termo inclusão nas diretrizes do programa. Foram utilizadas como fontes de consulta as produções acadêmicas que abordam temas relacionados ao objeto de investigação e que foram selecionadas mediante balanço de literatura, documentos oficiais relacionados ao Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) em âmbito nacional e no IFSC e entrevista com a Coordenadora-Geral do PMM no IFSC (CG).

O desenvolvimento deste estudo foi estimulado pelo interesse em compreender a perspectiva de inclusão que perpassa a educação profissional no atual momento histórico e social e que constitui o campo no qual o PMM foi criado e implantado no País. Para traçar uma aproximação dos elementos conjunturais relativos ao objeto de pesquisa, as reflexões deste estudo estão apoiadas em Martins (2009), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Lima e Martins (2005), Martins e Neves (2010) e Alves (2014).

Ainda que pese o fato de a liderança do governo de coalizão em curso em nível federal estar a cargo de um partido que se afirma como vinculado à luta dos trabalhadores nos últimos 12 anos³, essa liderança mantém a lógica neoliberal adotada pelo governo anterior⁴. Martins (2009) jogou luz a essa afirmação ao tematizar que no processo eleitoral para a presidência da república de 2002, no que se refere aos candidatos José Serra (PSDB) e Lula da Silva (PT), para além das aparências, os planos de governo e as alianças indicavam que a disputa eleitoral não se concentraria num embate entre projetos. Segundo o autor, o foco daquele pleito foi reduzido à concorrência entre forças que desejavam assumir a condução das políticas econômicas e sociais dentro dos limites estabelecidos. Após o resultado das eleições, com a vitória de Lula da Silva (ex-metalúrgico e líder sindical) e José de Alencar (vice-presidente e empresário da indústria), confirmaram-se os interesses da classe empresarial no país, inclusive em relação à “consolidação do padrão de sociabilidade do capital” (MARTINS, 2009, p. 223).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) também discorrem sobre o tema ao dizer que, com a eleição do presidente Lula da Silva em 2002, as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação não se realizaram, predominando a manutenção de princípios e práticas que orientaram as reformas realizadas durante o governo Fernando Henrique

³ Entre os anos de 2003 e 2010, por dois mandatos consecutivos, Luiz Inácio Lula da Silva foi presidente do Brasil. Dilma Rousseff executou seu primeiro mandato como presidente do País no período de 2011 a 2014 e, atualmente, está em seu segundo mandato, iniciado em 2015. Ambos os presidentes pertencem ao Partido dos Trabalhadores (PT).

⁴ Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi presidente do Brasil por dois mandatos consecutivos, entre os anos de 1995 a 2002. Pertence ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Cardoso. Segundo estes pesquisadores, apesar da produção de conhecimentos sobre as possibilidades, contradições e desafios da educação profissional – especialmente no âmbito da área Trabalho e Educação, a qual esperavam ser apropriada pela política pública do Estado brasileiro –, o que se revelou foi “um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 2).

Compreende-se o atual contexto brasileiro como uma expressão do neoliberalismo de Terceira Via⁵. Sistematizada por Anthony Giddens⁶ e pensada como alternativa aos efeitos negativos do neoliberalismo e das insuficiências da social-democracia europeia, a Terceira Via procura apresentar uma agenda político-econômica para o mundo nos limites do capitalismo, constituindo-se em um importante instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia⁷ (LIMA; MARTINS, 2005; MARTINS, 2009). Segundo Martins (2009), a Terceira Via se caracteriza como um programa político que visa, sobretudo, ordenar a construção de um compromisso social amplo que viabilize a realização dos desejos históricos da burguesia mundial. Nessa linha, Martins e Neves (2010) explicam esse movimento como um deslocamento do ideário revolucionário da classe trabalhadora para o ideário reformista social-democrata, o qual se fortificou nos anos finais do século XX, quando começaram a se difundir mais sistematicamente os fundamentos e as práticas da nova pedagogia da hegemonia. Segundo os mesmos autores, há uma suposta conciliação entre mercado e justiça social, o que favorece a manutenção da hegemonia burguesa, dificultando a construção de uma contra-hegemonia, que tenha na teoria marxista seu instrumento teórico fundamental⁸. Martins (2009) afirma que as diferenças entre a Terceira Via e os neoliberais não são de conteúdo e de princípio, mas sim de forma e estratégia.

Já Alves (2014) caracteriza o período de 2003 a 2010, especialmente o segundo mandato do presidente Lula da Silva (2006 a 2010), como o princípio do Neodesenvolvimentismo no Brasil, o que define como um novo projeto capitalista de

⁵ A Terceira Via é também chamada de centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressiva (MARTINS, 2009).

⁶ Anthony Giddens é um sociólogo britânico nascido em 1938; ex-reitor da *London School of Economics*; assessor direto de Tony Blair; intelectual que auxiliou a reforma do Partido Trabalhista inglês; assessor da Cúpula da Governança Progressiva (MARTINS, 2009).

⁷ Sobre a nova pedagogia da hegemonia, ver Neves (2005, 2010).

⁸ O conceito de hegemonia, na concepção gramsciana, designa um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe (MARTINS e NEVES, 2010). Nas palavras de Oliveira (2007), também baseado em Gramsci, a hegemonia é a produção conflitiva do consenso.

desenvolvimento alternativo às políticas neoliberais da década de 1990⁹. Esse novo projeto de desenvolvimento capitalista no Brasil, segundo Alves (2014), busca construir um novo patamar de acumulação de capital que permita, ao mesmo tempo, redistribuir renda, ampliar o mercado de consumo e instaurar suportes sociais mínimos de existência para os extratos da classe trabalhadora com menor rendimento. No Neodesenvolvimentismo é produzida a ilusão do desenvolvimento como realização das necessidades humanas das massas marginalizadas. Entretanto, o que ocorre é “a vigência do imperativo abstrato de ‘realização’ do capital, que não consegue, por conta das condições de sua crise estrutural, realizar efetivamente a construção de sistemas universais de bem-estar social para o mundo do trabalho” (ALVES, 2014, p. 141).

Neste cenário marcado pelo Neodesenvolvimentismo, o governo federal criou, por meio do Decreto n. 7.492, de 2 de junho de 2011 (BRASIL, 2011a), o Plano Brasil sem Miséria (BSM), constituído por diversas estratégias voltadas ao atendimento dos extratos inferiores da classe trabalhadora. Conforme dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o BSM possui o objetivo de superar a extrema pobreza e está organizado em três eixos:

[...] um de garantia de renda, para alívio imediato da situação de extrema pobreza; outro de acesso a serviços públicos, para melhorar as condições de educação, saúde e cidadania das famílias; e um terceiro de inclusão produtiva, para aumentar as capacidades e as oportunidades de trabalho e geração de renda entre as famílias mais pobres do campo e das cidades (BRASIL, 2014c).

O Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) é citado como uma das ações que constitui o eixo “inclusão produtiva” do Plano Brasil Sem Miséria com foco nas mulheres (BRASIL, 2014d), porém, o programa articula-se também com os eixos “garantia de renda” e “acesso a serviços públicos”.

Diante desse contexto político e social, ao atuar como servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) nos últimos cinco anos¹⁰, sentiu-se

⁹ O neodesenvolvimentismo é parte compositiva do bloco histórico do capitalismo neoliberal. Deste modo, embora haja distinções significativas entre neoliberalismo e neodesenvolvimentismo, o neoliberalismo da década de 1990 (governos Fernando Henrique Cardoso) e o neodesenvolvimentismo no Brasil (governos Lula da Silva e Dilma Rouseff) se inserem no mesmo bloco histórico: o bloco histórico do capitalismo flexível ou capitalismo neoliberal sob dominância do capital financeiro (ALVES, 2014).

¹⁰ Nos últimos cinco anos, os responsáveis pela Setec foram Eliezer Moreira Pacheco (2005 a 2012), Marco Antônio de Oliveira (2012 a 2014), Aléssio Trindade de Barros (2014 a 2015) e Marcelo Machado Feres (atual secretário, desde março de 2015). Os Ministros da Educação foram Fernando Haddad (2005 a 2012), Aloizio

a necessidade de aprofundar e desvelar o discurso predominante na instituição, sintonizado com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC), o qual promete sucesso pessoal e profissional por meio do acesso à educação profissional, embora empiricamente sejam percebidas poucas evidências que justifiquem tal anúncio. De acordo com Alves (2014), apesar de o Neodesenvolvimentismo ter possibilitado alguns avanços em termos de redução das desigualdades sociais, os salários brasileiros hoje continuam baixos. “Apesar de o país ter criado cerca de 19 milhões de empregos formais na década de 2000, a maioria absoluta dos novos empregos criados nos últimos dez anos tem salários de até um e meio salário mínimo” (ALVES, 2014, p. 135). Além disso, segundo o mesmo autor, apesar dos notáveis indicadores sociais da nova macroeconomia do trabalho, o Brasil continua, depois de dez anos de Lula e Dilma, um país capitalista atrasado, no que diz respeito às condições sociais da educação, saúde, habitação, transporte público e infraestrutura urbana.

O Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b), ao fazer parte do Plano Brasil Sem Miséria (BRASIL, 2011a) do MDS, ser regulamentado pelo MEC e estar entre os cursos ofertados pelo IFSC, intensifica o discurso de sucesso pessoal e profissional por meio do acesso à educação profissional. Além disso, o PMM é um programa muito explorado ideologicamente pelo IFSC, especialmente em seus meios de comunicação¹¹. Embora haja um discurso predominante de sucesso em torno do programa, há um quantitativo de evasão considerável, que muitas vezes é incompreendido pela comunidade acadêmica¹². A responsabilidade pela evasão, por exemplo, acaba por cair individualmente sobre as mulheres participantes do programa. São esses pontos que motivaram a escolha do PMM como objeto desta investigação.

1.1 Questões de pesquisa, pressupostos e hipóteses

Ao estudar o tema, foram elencados alguns questionamentos que se relacionam mais diretamente ou tangenciam o objeto de pesquisa. Optou-se por apresentar o conjunto das questões a fim de retratar o percurso de reflexão ao longo da pesquisa: qual o conceito de inclusão que está presente nas diretrizes do PMM? Por que é necessário que haja um

Mercadante Oliva (2012 a 2014), José Henrique Paim (2014), Cid Gomes (2014) e Renato Janine Ribeiro (atual ministro desde abril de 2015).

¹¹ Como exemplo, ver IFSC (2013a, 2013b, 2013d, 2014g, 2015b, 2015c).

¹² No Apêndice A está disponibilizada a distribuição dos cursos e vagas ofertados, matrículas efetuadas e estudantes concluintes do Programa Mulheres Mil no IFSC em 2013 por *campus*.

programa de inclusão para mulheres? Se um dos objetivos do programa é combater a miséria, por que as mulheres são o foco? As mulheres estão em posição destacada de desigualdade econômica e social? Por que optar por programas focais destinados para as mulheres, em vez da realização de ações de caráter universal dirigidas aos trabalhadores? Se a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais, segundo a PNAD 2012, é ligeiramente maior entre os homens (9%) do que entre as mulheres (8,4%) (IBGE, 2013), por que há um programa voltado para as mulheres com o intuito de inseri-las no mercado de trabalho e aumentar sua escolaridade?¹³ Além disso, por que um programa de cunho assistencialista (ou social) é oferecido pelos Institutos Federais? Qual a função social do IFSC quando assume um programa voltado para mulheres relacionado a políticas de inclusão? Em suma, a principal questão que orienta a presente pesquisa é: qual a função social que o PMM – e, conseqüentemente, o IFSC – desempenha diante da ordem social capitalista?

Tomando como referência autores de linhagem crítica, tem-se como pressuposto que, para a manutenção da ordem social capitalista, são necessárias estratégias que controlem e administrem a pobreza. Shiroma (2001) defende que a atenção dada à chamada “população vulnerável” ou “grupos de risco” decorre da necessidade de controlá-los e do temor de instabilidades decorrentes de seus movimentos. Ações promovidas por tais grupos representariam, então, uma ameaça constante ao sistema capitalista. Diante disso, a hipótese levantada nesta pesquisa é de que o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b), como uma política de educação profissional, seja uma dessas estratégias constituídas pela ideologia da classe burguesa para administrar a pobreza e contribuir com a manutenção da ordem social vigente.

1.2 Procedimentos metodológicos

Para desenvolver a pesquisa, foram realizados três procedimentos metodológicos. O primeiro foi o balanço de literatura, no qual foram analisadas as produções científicas sobre o tema em questão. Esse levantamento foi motivado pela necessidade de examinar as pesquisas realizadas sobre a educação profissional e a perspectiva de inclusão, mais especificamente

¹³ Cabe destacar que as ações voltadas para mulheres não são recentes e que o PMM é um dos desdobramentos de princípios do século XX: em 1975, foi realizada a Primeira Conferência Mundial sobre as mulheres, na cidade do México. A Segunda Conferência Mundial sobre a Mulher foi realizada em Copenhague, na Dinamarca, em 1980. Em 1985, foi realizada em Nairóbi, no Quênia, a Conferência Mundial para a Revisão e Avaliação das Realizações da Década das Nações Unidas para a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz. A Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres foi realizada em Pequim, na China, em 1995 (ONUBR, 2014).

sobre o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) em âmbito nacional e no IFSC. O objetivo principal desenvolvido no âmbito do balanço de literatura foi compreender como o termo inclusão relacionado à educação profissional foi abordado pelos pesquisadores.

O segundo procedimento metodológico foi a análise documental, por meio da qual se buscou compreender como o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) é, no Brasil e no IFSC, proposto mediante sua explicitação em documentos. O terceiro procedimento metodológico foi a realização de entrevista com a Coordenadora-Geral do Programa Mulheres Mil no IFSC (CG), com vistas a compreender a gestão do programa e a complementar a análise da documentação referente ao PMM¹⁴.

1.2.1 Balanço de produções acadêmicas

Embora a investigação seja referente ao Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) no IFSC, considerou-se que trabalhos que tratam de outros programas ligados à educação profissional e remetem a uma perspectiva inclusiva – mesmo em âmbito nacional e anteriores ao PMM – poderiam contribuir para a compreensão do tema e a realização desta pesquisa.

O recorte temporal utilizado para a realização deste levantamento foi de 2001 a 2013. Esse período foi estipulado devido ao fato de que, na EPCT, as primeiras ações de institucionalização de uma política de inclusão iniciaram em 2001, com o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP)¹⁵ (IFSC, 2009a, 2009b, 2014b).

Para a realização do levantamento e da seleção das produções acadêmicas, foram pesquisados artigos publicados em periódicos no Portal da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, trabalhos e pôsteres disponibilizados em anais de eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd-Sul), produções intelectuais encontradas na ferramenta de busca *Google Acadêmico*¹⁶ e dissertações e teses no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

¹⁴ A entrevista foi realizada com o consentimento da Coordenadora Geral do PMM no IFSC, seguindo os critérios de ética na pesquisa. No Apêndice B está disponibilizado o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pela mesma.

¹⁵ O documento oficial que deu origem ao TEC NEP não está disponível em *websites* e não se obteve acesso ao mesmo.

¹⁶ A ferramenta de busca *Google Acadêmico* teve um caráter complementar, não sendo considerado uma base de dados. Contudo, foi considerada como importante ferramenta de localização dos trabalhos na *web*.

(CAPES)¹⁷. Essas fontes de pesquisa foram escolhidas por conterem publicações de credibilidade acadêmica relevante sobre a área pesquisada.

Ao iniciar a busca das produções acadêmicas, percebeu-se que há poucos trabalhos de pesquisa sobre o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b), os quais foram encontrados na ferramenta de busca *Google Acadêmico* e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sendo localizadas 14 produções utilizando-se o descritor *Mulheres Mil*¹⁸. Diante disso, optou-se por utilizar outros descritores na tentativa de encontrar estudos que se aproximassem do tema e pudessem auxiliar na pesquisa.

A busca foi realizada com base em 14 descritores. Sete estão relacionados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, quais sejam: *Educação Profissional*, *Educação Tecnológica*, *Profissionalização*, *Qualificação Profissional*, *Formação Profissional*, *Instituto(s) Federal(is)* e *CEFET(s)*. Seis possuem relação com a perspectiva de Inclusão: *Inclusão*, *Educação Inclusiva*, *Desvantagem (social)*, *Vulnerabilidade (social)*, *Desfavorecido(a)(s)*, *Ação(ões) Afirmativa(s)*. Apenas um descritor, *Mulheres Mil*, está relacionado com ambos os temas. Este último descritor foi pesquisado isoladamente em todos os bancos de dados. No Portal da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram realizados cruzamentos entre os descritores relacionados ao tema Educação Profissional e os que dizem respeito ao tema Inclusão. Na ANPED e ANPED-Sul foram pesquisados os 14 descritores, sem cruzamentos. Após realizar o levantamento de produções acadêmicas nos bancos de dados propostos, foram selecionadas 46 produções do total de 653 encontradas.

As 46 produções acadêmicas selecionadas são uma amostra importante do que vem sendo estudado sobre o tema¹⁹. Ao privilegiar alguns bancos de dados e descritores, corre-se o risco de limitar a abrangência de estudos produzidos, mas, ao mesmo tempo, torna-se necessário estabelecer critérios de seleção dos trabalhos a fim de atribuir exequibilidade ao estudo.

Na Tabela 1 apresenta-se a quantidade de trabalhos selecionados por tipo de produção, entre os anos de 2001 e 2013.

¹⁷ Durante a pesquisa, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estavam disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

¹⁸ No *Google Acadêmico* foram encontrados sete trabalhos, três pôsteres e três artigos; no Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi encontrada uma dissertação, totalizando 14 produções sobre o Programa Mulheres Mil.

¹⁹ No Apêndice C está disponibilizada a distribuição das produções acadêmicas selecionadas por título, autor(es), orientador(a), instituição, região, tipo de produção, ano e banco de dados.

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos selecionados por tipo de produção, 2001-2013

TIPO DE PRODUÇÃO (BANCO DE DADOS)	QUANTIDADE
Artigos em periódicos (<i>SciELO</i> e <i>Google Acadêmico</i>)	4
Trabalhos em anais de eventos (ANPEd, ANPEd-Sul e <i>Google Acadêmico</i>)	11
Pôsteres em anais de eventos (ANPEd, ANPEd-Sul e <i>Google Acadêmico</i>)	4
Dissertações (CAPES)	26
Teses (CAPES)	1
TOTAL	46

Fonte: Portais *SciELO*, ANPEd, ANPEd-Sul, *Google Acadêmico* e CAPES

Percebeu-se que há uma quantidade considerável de pesquisas realizadas com base na temática abordada neste estudo – a perspectiva de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – ainda que haja diferentes objetos de pesquisa e posições teóricas divergentes. Em todas as 46 produções selecionadas foi abordado o termo “inclusão” relacionado à educação profissional. Considerou-se importante destacar o modo como os autores compreendem essa expressão, se possuem um olhar crítico diante do tema e, caso realizem uma crítica, de que modo e com que base a realizam. Diante disso, os autores foram organizados em três grupos: 1) aqueles que fazem apologia à inclusão; 2) autores que problematizam a implementação das políticas de inclusão e 3) intelectuais que buscam a contra-hegemonia na produção do conhecimento.

Os autores que fazem apologia à inclusão expressam uma concepção conservadora, agregando ao pensamento hegemônico. Compreendem as políticas públicas relacionadas à educação profissional como ações eficazes, ajudando a difundir os conceitos relacionados a essas políticas. Defendem a criação de programas e cursos oferecidos pela Rede Federal de EPCT, já que, nas suas visões, essas ações ajudariam a desenvolver o país em termos de produtividade e inclusão. Esta última expressão, ora adjetivada de “social”, ora de “produtiva”, é utilizada basicamente como sinônimo de inserção na escola e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Os autores adotam uma concepção dicotômica da realidade ao defender que a “inclusão social” seria uma forma de minimizar as situações de “exclusão social”. Afirmam que as políticas públicas da EPCT contribuem para mudança e transformação social. Porém, parecem associar essas expressões como conquista de trabalho e

renda, focando no “alívio da pobreza”, contribuindo para uma subordinação dos trabalhadores à ordem do capital.

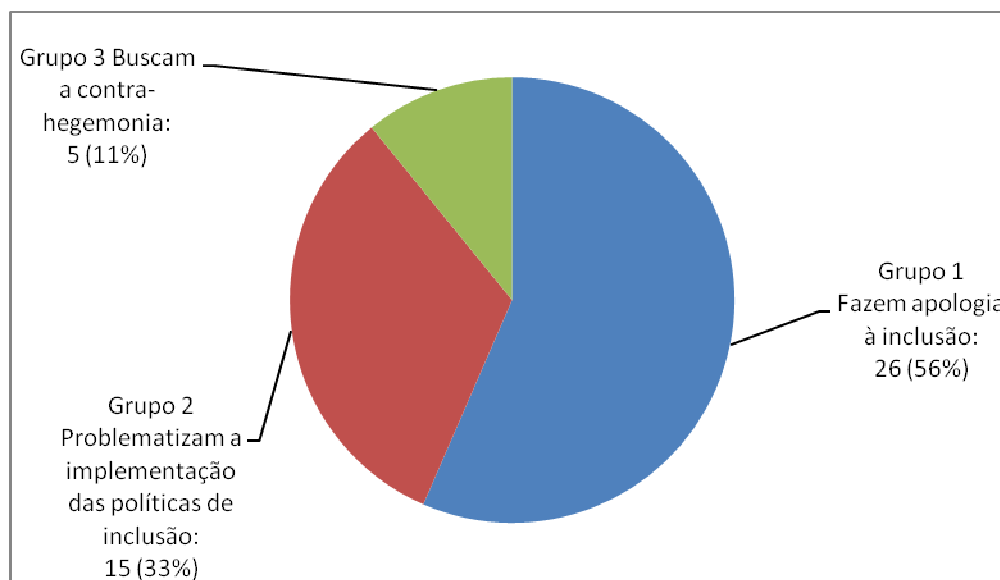
Dentre os 46 trabalhos selecionados, 26 estão classificados neste grupo, quais sejam: Amorim e Santos (2009), Machado, Carlini e Bächtold (2010), Almeida (2011), Bez (2011), Braga (2011), Costa (2011), Losso Filho (2011), Miranda (2011), Moreira (2011), Nobrega (2011), Souza, Santos e Souza (2011), Alves et al. (2012), Bortolini (2012), Bregonci (2012), Esteves, Silva e Souza (2012), Leitzke (2012), Machado (2012), Santos et al. (2012), Waldemar (2012), Benvenuti, Oliveira e Rosmann (2013), Carvalho (2013), Cordeiro e Diascânio (2013), Ferreira et al. (2013), Figueiredo, Gonçalves e Souza (2013), Lima, Paula e Souza (2013) e Scariot et al. (2013).

O segundo grupo de autores problematiza a implementação das políticas de inclusão. Esses autores realizam uma crítica às ações desenvolvidas pela EPCT, mas ainda aprisionados na lógica do pensamento hegemônico. Os pesquisadores que compõem esse grupo utilizam expressões de cunho neoliberal ao escreverem seus textos, defendendo, também, a manutenção da lógica vigente. Entendem que, se aperfeiçoados, os programas e cursos relacionados à educação profissional podem ajudar a resolver os problemas da sociedade. Assim como os pesquisadores do primeiro grupo, estes apresentam uma produção intelectual que favorece a política no meio acadêmico, dando legitimidade à mesma. Os 15 trabalhos classificados neste grupo são Gil (2008), Nunes e Canto (2008), Teixeira e Silva (2008), Aguiar (2011), Furtado e Lima (2011), Lefosse (2011), Rosa (2011), Santos (2011), Silva (2011), Abreu (2012), Beck et al. (2013), Bevilacqua (2012), Coimbra (2012), Margon (2012) e Schmitz (2012).

Os pesquisadores que compõem o terceiro grupo, por sua vez, buscam a contra-hegemonia no campo da produção do conhecimento, realizando uma crítica com base no método materialista histórico-dialético. Os autores classificados nesse grupo declaram uma posição crítica em relação às políticas de inclusão ligadas à educação profissional, considerando que essas políticas possuem um caráter reformista e corroboram a manutenção do sistema capital e de suas desigualdades sociais. Essas produções são alçadas ao longo desta pesquisa como referencial teórico por contribuírem com a compreensão da realidade. Fazem parte deste grupo cinco trabalhos: Kuenzer (2006), Gouveia (2011), Vitória (2011), Rech (2012) e Silva (2012).

No Gráfico 1 está apresentada a distribuição quantitativa dos trabalhos nos três grupos.

Gráfico 1 – Distribuição do número de produções acadêmicas por grupo de autores, 2001-2013



Fonte: Portais *SciELO*, ANPEd, ANPEd-Sul, *Google Acadêmico* e CAPES

Dentre as 46 produções selecionadas, 14 abordam o objeto de estudo da presente pesquisa, o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b), sendo que sete deles fazem parte do Grupo 1: Amorim e Santos (2009), Braga (2011), Alves et al. (2012), Esteves, Silva e Souza (2012), Cordeiro e Diascânio (2013), Ferreira et al. (2013), Lima, Paula e Souza (2013) e os outros sete fazem parte do Grupo 2, quais sejam: Souza, Santos e Souza (2011), Santos et al. (2012), Beck et al. (2013), Benvenuti, Oliveira e Rosmann (2013), Carvalho (2013), Figueiredo, Gonçalves e Souza (2013), Scariot et al. (2013). Nenhum dos autores que pesquisou o PMM posicionou-se de acordo com o Grupo 3, indicando que ainda não há pesquisas concluídas de caráter contra-hegemônico abordando o programa. As demais produções analisam outros programas e/ou ações ligadas à Rede Federal de EPCT.

Quatro obras do total selecionado resultaram de pesquisas realizadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Três delas seguem a linha de pensamento do Grupo 2, tendo como objeto de estudo a implantação do Proeja no IFSC (SCHMITZ, 2012), a permanência e êxito de alunos cotistas no *campus* São José (BEVILACQUA, 2012) e o PMM no *campus* Gaspar (BECK et al., 2012). A quarta produção acadêmica foi classificada no Grupo 3 e teve como objeto de estudo os sujeitos da educação especial no IFSC (RECH, 2012).

Devido ao grande número de trabalhos encontrados e como apenas os trabalhos classificados no grupo 3 possuem a mesma base teórico-metodológica proposta nesta

pesquisa, optou-se por analisar mais profundamente somente as pesquisas classificadas neste grupo. Esses trabalhos contribuíram com a análise realizada nesta pesquisa ao buscarem a contra-hegemonia no campo da produção do conhecimento e elucidarem conceitos importantes para o estudo proposto.

1.2.2 Análise da documentação

Tendo em vista o objetivo da pesquisa e localizando-a no campo da Política Educacional, definiu-se como estratégia de pesquisa a análise de documentos referentes ao tema proposto, especialmente documentos oficiais. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429), documentos oficiais são considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores e são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, já que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são facilmente obtidos na rede mundial de computadores. Na opinião das autoras, a disseminação de documentos digitais e impressos na *internet* pode ter o objetivo de “popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429). Dessa forma, entende-se que os documentos podem trazer mais informações do que uma leitura superficial possa encontrar.

De acordo com Evangelista (2012), em um processo de análise documental é necessário realizar escolhas, devendo o pesquisador obedecer a critérios derivados da intencionalidade da investigação. A autora afirma que é impossível ter acesso a todos os documentos que se relacionam a um determinado tema, por isso é fundamental que se possa encontrar e conhecer aqueles que o determinam historicamente e sem os quais a pesquisa não avançaria em direção ao conhecimento. Em meio a um grande número de materiais referentes ao Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) e à política de inclusão do IFSC (IFSC, 2009a, 2009b, 2014b), foram adotados alguns critérios para a seleção do *corpus* documental. Para auxiliar na compreensão das relações que sustentam o PMM em âmbito nacional, foram escolhidos documentos nacionais do PMM que caracterizam o programa, especialmente os que descrevem seus objetivos e apresentam justificativa para a realização do mesmo. Os documentos selecionados estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Documentos nacionais do Programa Mulheres Mil selecionados para análise, por ordem cronológica, [201-]-2014.

ANO	TÍTULO	AUTOR	LOCAL	TIPO
[201-]	<i>Programa Nacional Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável</i>	Setec/MEC	Brasília, DF	Documento orientador/divulgador
[201-]	<i>Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil</i>	ROSA, Stela Márcia Moreira; MORESCHI, Marcia Terezinha	Brasília, DF	Documento orientador/divulgador
2011	<i>Chamada Pública 01/2011/MEC/SETEC</i>	Setec/MEC	Brasília, DF	Documento regulador
2011	<i>Mulheres Mil: do sonho à realidade</i>	ROSA, Stela Márcia Moreira (Org.)	Brasília, DF	Documento orientador/divulgador
2011	<i>Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão</i>	Setec/MEC	Brasília, DF	Documento orientador/divulgador
2011	<i>Portaria n. 1.015, de 21 de julho de 2011</i>	MEC	Brasília, DF	Documento regulador
2014	<i>Pronatec Brasil Sem Miséria: Mulheres Mil</i>	MDS e MEC	Brasília, DF	Documento orientador/divulgador

A fim de analisar o PMM como expressão da política de inclusão do IFSC (2009a, 2009b, 2014b), foram escolhidos documentos do período de 2009 a 2014, encontrados no sítio eletrônico do IFSC, que tratam do PMM na instituição, bem como documentos relacionados à sua política de inclusão. As informações seguem no Quadro 2.

Quadro 2 – Documentos do Programa Mulheres Mil no âmbito do IFSC e da política de inclusão do IFSC selecionados para análise, por ordem cronológica, 2009-2014.

ANO	TÍTULO	AUTOR	LOCAL	TIPO
2009	<i>Plano de Inclusão</i> ²⁰	IFSC	Florianópolis, SC	Documento orientador/divulgador
2009	<i>Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)</i>	IFSC	Florianópolis, SC	Documento orientador/divulgador
2012	<i>Chamada Pública Interna IFSC Programa Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável</i>	IFSC	Florianópolis, SC	Documento regulador
2013	<i>Nota Informativa nº 8, de 10 de outubro de 2013</i>	IFSC	Florianópolis, SC	Documento orientador/divulgador
2014	<i>Perfil Institucional (capítulo 1 do PDI: 2015-2019)</i>	IFSC	Florianópolis, SC	Documento orientador/divulgador
2014	<i>Projeto Pedagógico Institucional (capítulo 2 do PDI: 2015-2019)</i>	IFSC	Florianópolis, SC	Documento orientador/divulgador
2014	<i>Políticas de Atendimento aos Discentes (capítulo 8 do PDI: 2015-2019)</i>	IFSC	Florianópolis, SC	Documento orientador/divulgador

1.2.3 Entrevista

Ao longo do processo de pesquisa foi identificada a necessidade de capturar dados relativos à execução do programa na instituição. Para tanto foi realizada entrevista com a Coordenadora-Geral do Programa Mulheres Mil no IFSC (CG)²¹. Os dados coletados na entrevista foram analisados e, a partir de então, classificados em nove categorias: 1) Caracterização do programa; 2) Motivação/Justificativa do programa; 3) Público-alvo/Perfil do público; 4) Acolhimento/Captação do público; 5) Pulverização/Alcance do programa; 6) Assistência social; 7) Metodologia/Currículo; 8) Gestão/Execução do programa; 9) Autonomia do IFSC na execução do programa.

²⁰ Este material foi sistematizado pelo GT Inclusão com base nas discussões advindas do Seminário de Políticas de Inclusão do IFSC (IFSC, 2009b).

²¹ A entrevista com a CG foi realizada no dia 16 de janeiro de 2015, em Florianópolis, e teve a duração de uma hora e 43 minutos. A transcrição da entrevista resultou em 47 páginas. No Apêndice D está disponibilizado o roteiro da entrevista.

A fim de apresentar a pesquisa realizada, o presente texto está organizado em cinco capítulos. O primeiro, introdutório e já em curso, é composto por uma breve explanação das motivações para a realização desta pesquisa e pelos procedimentos metodológicos do trabalho realizado. No segundo capítulo são apresentados aspectos sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Instituto Federal de Santa Catarina, sendo também abordada a política de diretriz inclusiva dessa instituição e seu público-alvo. No terceiro capítulo apresenta-se uma descrição sobre o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) em âmbito nacional e no IFSC. No quarto capítulo é realizada uma análise da perspectiva inclusiva presente no PMM. No quinto e último capítulo são apresentadas considerações finais sobre o PMM como política de inclusão.

2 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) caracteriza-se como modalidade de educação transversal entre a Educação Básica e a Educação Superior. Conforme a Lei n. 11.741, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), a EPCT abrange os cursos profissionalizantes de diversos níveis, desde a Educação Básica, por meio dos cursos técnicos em suas diferentes modalidades, até a Educação Superior, por meio de cursos de graduação (cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados/engenharias) e de pós-graduação de base tecnológica (aperfeiçoamentos, especializações, mestrados e doutorados). Também estão contemplados os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional com no mínimo 160 horas de duração, cuja exigência de escolaridade varia conforme a área e o foco do curso. A mesma lei determina que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deva articular-se com a EPCT com a participação de instituições de ensino que ofertem cursos técnicos e superiores de caráter profissionalizante. De acordo com a Lei n. 11.741, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), as instituições de educação profissional e tecnológica, “além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”. Com base no exposto, compreende-se que as instituições de EPCT oferecem cursos voltados a diferentes públicos.

Em parte da literatura consultada, os cursos oferecidos pela EPCT são vistos como uma possibilidade de “transformação social”, à medida que auxiliariam na redução das desigualdades sociais e regionais (PACHECO, 2011; SOUSA, LIMA e OLIVEIRA, 2011). Por isso, esses autores defendem que a EPCT deve ser incorporada à Educação Básica como requisito mínimo e direito de todos os trabalhadores, por meio de uma escola pública com qualidade social e tecnológica. Cabe ressaltar que a redução de desigualdades sociais que incita os trabalhadores a “se adequarem” à lógica do capital não significa transformação da sociedade, visto que as relações de desigualdade social são inerentes ao capitalismo.

Em 2005, a EPCT ganhou fortalecimento político mediante a publicação do *Pacto pela valorização da educação profissional e tecnológica* (BRASIL, 2005). Este documento resultou da articulação entre o Ministério da Educação (MEC), o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Concefet), o Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais (Coneaf), o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Condetuf) e o Sindicato Nacional dos Servidores

Federais da Educação Básica e Tecnológica (Sinasefe) (SOUSA; LIMA; OLIVEIRA, 2011). Em seu texto, o *Pacto...* (BRASIL, 2005, p. 1) é apresentado como um “novo projeto de desenvolvimento brasileiro”, propondo que

todas as políticas públicas estejam comprometidas, no mínimo, com três grandes eixos: inclusão social de milhões de brasileiros no mundo do trabalho e na efetiva cidadania; desenvolvimento das forças produtivas nacionais e diminuição das vulnerabilidades, sejam econômicas, culturais, científicas ou tecnológicas²².

Diante disso, observa-se que em 2005 já havia diretrizes políticas que guiavam as instituições de EPCT a promoverem a “inclusão social” atrelada ao desenvolvimento econômico. Segundo Martins (2009), é importante destacar que a classe burguesa, no exercício da hegemonia, procura assimilar e subordinar as organizações e demandas específicas de seus oponentes a seu projeto histórico, de modo a renovar e manter a legitimidade social em torno dos fundamentos do capitalismo. O *Pacto...* (BRASIL, 2005) é uma expressão desse fenômeno.

No governo de Lula da Silva (2003-2010), a EPCT no Brasil foi ampliada com a publicação da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b). Esta lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Dados quantitativos acerca da criação de instituições de educação profissional sinalizam um investimento considerável do governo federal na sua interiorização nos últimos anos. Conforme informações do MEC (BRASIL, 2015a), das 208 novas unidades de educação profissional previstas para o período de 2011 a 2014, todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade. Para isso, o governo federal investiu mais de R\$ 3,3 bilhões na expansão da educação profissional durante esse período (BRASIL, 2015a). No entanto, aparentemente, o intuito era de expandir ainda mais, pois, de acordo com dados do IFSC (IFSC, 2013e), a “intenção é alcançar o total de mil escolas em todo o Brasil, atingindo a média de uma para cada cinco cidades”.

Os dados quantitativos apresentados indicam o alcance e a presença do Estado no que se refere à educação profissional em todo o território nacional por meio dessas instituições.

²² Conforme o *Pacto pela valorização da educação profissional e tecnológica* (BRASIL, 2005, p. 2-3), a educação profissional e tecnológica, enquanto política pública estratégica de Estado, estará articulada com um conjunto de outras políticas que estão em curso, tais como: Política de Desenvolvimento Econômico, Política de Desenvolvimento Industrial, Política de Ciência e Tecnologia, Política de Trabalho, Emprego e Geração de Renda, Política de Inclusão e Desenvolvimento Social, Política de Educação Básica e Superior, Política de Agricultura, Política de Saúde, Política para a Juventude e política de Educação de Jovens e Adultos, entre outras.

Ressalta-se que o papel clássico do Estado, em um contexto de manutenção da hegemonia, segundo Fontes (2010, p. 216), é “defender as condições gerais que permitem a expansão do capital, legitimando e legalizando uma forma de ser, gerindo uma sociabilidade adequada, educando-a, além de coagir os renitentes pela violência, aberta ou discreta”. Supõe-se, então, que os Institutos Federais sejam instrumentos a serviço da ideologia dominante – a burguesa – e que, a partir de seu processo de expansão/interiorização, essas instituições possibilitam mais uma forma de atuação do Estado diretamente sobre a classe trabalhadora em todo o País.

Por outro lado, cabe ressaltar que, considerando a concepção dialética do real, as instituições federais de educação profissional também se constituem como campos de disputa, havendo resistências internas tanto dentro dessas instituições quanto nos outros órgãos que propõem e participam das políticas (ministérios, conselhos, sindicatos, etc.). Portanto, os Institutos Federais não podem ser compreendidos somente como aparelhos de Estado reprodutores da ideologia dominante, pois assim se estaria omitindo a categoria contradição e, conseqüentemente, a luta da classe trabalhadora na construção e execução das políticas²³. Negar a categoria contradição no movimento histórico, segundo Cury (1995, p. 27), significa “falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico”.

Gouveia (2011) dá destaque à categoria contradição na implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (BRASIL, 2006), ao afirmar que “mesmo que este processo materialize os interesses burgueses de sociedade, como resultado das contradições vivenciadas pelo capital, também se apresenta como produto da luta dos trabalhadores pelo direito à escola” (GOUVEIA, 2011, p. 136). E conclui seu texto dizendo que a implementação de programas como o Proeja, apesar de servir aos interesses hegemônicos do capital, também se configura como uma possibilidade de construir um espaço de disputa de hegemonia no campo das políticas públicas para os trabalhadores. Assim como Gouveia (2011), Silva (2012) também teve como objeto de estudo o Proeja e o compreende como política para obtenção do consenso das classes subalternas ao ser mantido pelo Governo Lula da Silva como mecanismo de inclusão da classe trabalhadora. Entretanto, também aponta a categoria contradição expressa na implementação do Proeja, ao considerar o programa como

²³ A categoria da contradição (poder-se-ia denominá-la de lei, dado seu alcance globalizante) é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma tal metodologia sem a contradição é praticamente incidir num modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades (CURY, 1995).

uma conquista da classe trabalhadora, no que se refere à oferta de educação para os Jovens e Adultos nos Institutos Federais, que, até então, não tiveram oportunidade de acessá-la. A sua inclusão torna essa escola um espaço de disputa. Porque como disse Gramsci (2000), a educação serve à classe hegemônica, mas também pode instrumentalizar a classe trabalhadora para a construção da contra hegemonia (SILVA, 2012, p. 198).

Certamente, na expansão da Rede Federal de EPCT e na concepção e execução de suas ações e programas, há o movimento da classe burguesa voltado para a manutenção de sua hegemonia. No entanto, considerando a contradição da relação capital-trabalho, é preciso conceber que essas ações e programas também são resultados da luta dos trabalhadores na busca da contra-hegemonia, em prol de uma educação que consubstancie essa luta.

Tendo apresentado brevemente considerações acerca da Rede Federal de EPCT no Brasil, é abordado, a seguir, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), uma vez que está diretamente vinculado aos objetivos da presente pesquisa.

2.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Em uma estrutura social de produção de desigualdades e de dominação de classe, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)²⁴, conforme o seu *Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (PDI): 2015-2019*²⁵ (IFSC, 2014b), propõe-se a ofertar formação e qualificação em diversas áreas, nos vários níveis e modalidades de ensino, assim como realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, articulado com os setores produtivos da sociedade catarinense. O IFSC tem por missão “promover a *inclusão* e formar cidadãos, por meio da educação profissional,

²⁴ Em Santa Catarina há dois Institutos Federais: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), com reitoria em Florianópolis (IFSC, [2012]b), e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), com reitoria em Blumenau (IFC, [2015]). O IFSC possui 21 *campi* distribuídos nas cidades de Florianópolis, São José, Jaraguá do Sul, Araranguá, Joinville, Chapecó, São Miguel do Oeste, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Lages, Itajaí, Palhoça, Xanxerê, Caçador, Urupema, Garopaba, São Carlos e Tubarão e um *campus* avançado em São Lourenço do Oeste (IFSC, [2012]a). O IFC possui 15 *campi*, distribuídos nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira e uma unidade urbana em Rio do Sul (IFC, [2015]).

²⁵ O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC (PDI): 2015-2019 (IFSC, 2014b), é constituído por 13 capítulos, quais sejam: 1) Perfil Institucional; 2) Projeto Pedagógico Institucional; 3) Planejamento Estratégico; 4) Plano de Oferta de Cursos e Vagas; 5) Organização Didático Pedagógica; 6) Plano Diretor de Infraestrutura Física; 7) Organização e Gestão de Pessoal; 8) Políticas de Atendimento aos Discentes; 9) Organização Administrativa; 10) Relações Externas; 11) Educação a Distância; 12) Capacidade e Sustentabilidade Financeira; 13) Acompanhamento e Avaliação do Desenvolvimento Institucional. Nesta pesquisa foram analisados o primeiro capítulo (IFSC, 2014a), o segundo capítulo (IFSC, 2014f) e o oitavo capítulo (IFSC, 2014c).

científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC, 2014a, p. 6, grifo nosso). Sua visão constitui-se em “ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (IFSC, 2014a, p. 6).

De acordo com a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b), pelo menos 50% das vagas do IFSC precisam ser destinadas à oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na modalidade integrado²⁶. Na educação superior, os Institutos Federais devem reservar 20% de suas vagas para cursos de licenciatura, bem como programas de formação pedagógica com objetivo de formar professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008b).

Na Figura 1 está representada a expansão do IFSC no estado de Santa Catarina.



²⁶ Tipo de oferta de curso técnico em que a formação geral se dá de forma integrada à formação profissional, na mesma instituição de ensino. **Tem duração mínima de quatrocentas horas** (IFSC, 2014h).

Figura 1 – Mapa de Santa Catarina com a representação da expansão do IFSC

Fonte: IFSC (2014a)

Como instituição educacional, o IFSC se propõe a garantir aos seus alunos

condições de exercício de cidadania responsável, capacitação para o trabalho, socialização do conhecimento e da tecnologia, colocando-os a serviço da construção de uma sociedade mais ética, justa e igualitária. Nesse sentido, o IFSC preserva e fortalece sua condição de instituição pública, gratuita, inclusiva, democrática, com oferta de educação de qualidade (IFSC, 2014a, p. 5).

Conforme o PDI: 2015-2019 (IFSC, 2014b), no capítulo que trata do Perfil Institucional (IFSC, 2014a), a concepção de educação que fundamenta o trabalho no IFSC é a concepção histórico-crítica, democrática e emancipadora, que entende a educação como prática social, tendo como base Libâneo (2003). Além disso, a educação profissional e tecnológica que a instituição oferece, de acordo com a documentação analisada (IFSC, 2014a), sustenta-se em uma concepção de educação integral do sujeito, baseada em autores como Silveira (2007) e Saviani (1989). Supõe a integração entre conhecimento teórico e conhecimento prático, “voltando-se para a formação do homem integral, sem a preocupação de apenas prepará-lo para o mercado de trabalho. Nessa concepção, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão precisa ser garantida” (IFSC, 2014a, p. 6). Esse trecho que trata da concepção de educação adotada pelo IFSC em seu novo PDI expressa a contradição capital-trabalho no interior da instituição. Ao mesmo tempo em que o IFSC está articulado aos setores produtivos de modo a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico em uma ordem social produtora de desigualdades, contempla em sua proposta de trabalho uma perspectiva da educação omnilateral e de emancipação dos sujeitos baseada em autores de linhagem crítica, expressando as resistências dentro do Instituto na tentativa de promover uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2005).

Contudo, apesar da presença de uma perspectiva crítica acerca da educação, o IFSC reitera em sua documentação a perspectiva de inclusão, a qual está tematizada no próximo item, relacionada à caracterização de seu público-alvo.

2.1.1 A perspectiva de inclusão no IFSC e seu público-alvo

O termo “inclusão” aparece em diversos documentos do IFSC. Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2009-2013 (IFSC, 2009a), a palavra “inclusão” foi

escrita 36 vezes. No atual PDI, de 2015-2019 (IFSC, 2014b), apenas no capítulo que trata do Projeto Pedagógico Institucional (IFSC, 2014f), o termo aparece 20 vezes. Conforme este último documento citado, “o processo de exclusão social foi e está sendo gerado a partir de diferenças construídas de maneira histórica, social e cultural, e que as ações inclusivas [do IFSC] devem facilitar os processos de acesso, permanência e êxito de discentes” (IFSC, 2014f, p. 42). Contudo, autores como Ribeiro (1999) e Oliveira (2004) questionam a capacidade do conceito “exclusão” em explicar a realidade. De acordo com Ribeiro (1999), o termo exclusão poderia explicar os processos de expulsão dos empregos, mas não seria suficiente para abarcar a contradição que expulsa o trabalhador do mercado da produção e o mantém preso ao mercado de bens de consumo – pois o trabalhador, fora do mercado da produção, necessitará dos bens de consumo para sobreviver. Além disso, a utilização do termo exclusão “desloca a atenção da luta de classes, que se dá no coração da produção capitalista, para a luta por políticas sociais compensatórias (de inserção e/ou de inclusão)” (RIBEIRO, 1999, p. 46) no intuito de manter a lógica do capital.

Leher (2009) reconhece que expressões como exclusão e inclusão rapidamente se difundiram no léxico dos organismos internacionais, dos governos, dos estudos acadêmicos e no pensamento político de direita e de esquerda. Segundo o pesquisador, na educação, mesmo diante das desigualdades educacionais existentes entre países centrais e periféricos, no interior de cada país, essas desigualdades passaram a ser discutidas a partir do par exclusão e inclusão educacional. Leher (2009) contribui com a confirmação da hipótese desta pesquisa ao afirmar que os conceitos inclusão e exclusão servem como categorias fundamentais para manter a ordem social. Dessa forma, exclusão e inclusão social seriam termos funcionais à ordem capitalista, pois justificam ações para mantê-la.

Ainda citando Leher (2009), destaca-se que é impróprio falar de inclusão social, pois diante da mercantilização de todas as formas de trabalho e de todos os produtos, nenhum trabalhador é capaz de estar fora da esfera do mercado. Na visão do autor, o que aconteceu foi uma “inclusão forçada do trabalhador por meio da expropriação. Esta segue acontecendo, mas atualmente todos os humanos estão inseridos na mercantilização da vida social, mesmo que fora do mercado formal” (LEHER, 2009, p. 230).

Kuenzer (2006), por sua vez, enfatiza que, na sociedade capitalista contemporânea, na qual são produzidas relações sociais e produtivas com a finalidade de valorização do capital, não há inclusão que não atenda à lógica de acumulação flexível²⁷. Como expressão dessa

²⁷ Acumulação flexível é uma categoria formulada por Harvey, que assim a sistematiza: “[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos

tentativa de “inclusão”, a autora cita propostas precárias de educação profissional para incentivar a inclusão em trabalhos precarizados, favorecendo o consumo predatório da força de trabalho. O que explica melhor esse processo são as categorias “exclusão includente” e “inclusão excludente” criadas por Kuenzer (2006), com base em suas pesquisas. Em suas palavras:

[...] do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência. Em resumo, do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados por meio da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de Educação Profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente. (KUENZER, 2006, p. 879-880).

A pesquisadora defende que, nas atuais condições objetivas do contexto social, a exclusão é intrínseca e os processos de tentativa de inclusão nada mais são do que a legitimidade dessa exclusão e a manutenção do sistema que a gera.

Já Frigotto (2010), ao tratar da temática, não nega a existência empírica daquilo que vem sendo tratado como exclusão. Mas compreende que o termo exclusão não apreende a lógica de funcionamento da sociedade. Para o pesquisador, a noção de exclusão social é insuficiente para explicar a crise estrutural do trabalho assalariado e a radicalização da desigualdade na atual crise do sistema capital. Nos termos do autor,

[...] a noção de exclusão social se constitui num sintoma da materialidade que assume a forma capital [...], ela se constitui numa noção ou categoria que tem sérios limites e armadilhas no plano da análise da materialidade das relações sociais capitalistas. Em termos epistemológicos, a exclusão social não se constituiria num conceito. Vale dizer, não apreenderia as mediações constitutivas da materialidade histórica atual da forma capital, cujo escopo é de ampliação e radicalização da sua natureza intrínseca – a desigualdade (FRIGOTTO, 2010, p. 419).

mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo [...] surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1998, p. 140).

Frigotto (2010) descreve que o uso abusivo do termo exclusão social oferece o risco de destaque para o sintoma e para as consequências das formas que assumem as relações sociais capitalistas hoje, conduzindo, no plano das políticas, a uma postura reformista e conservadora. O autor defende que o horizonte a se perseguir não é a inclusão, mas o da utopia da emancipação humana sob novas formas de relações sociais – isto é, uma luta para ir além do capital, conforme proposição de Mészáros (2005).

Como já informado na Introdução deste texto, ao longo de sua história, o IFSC promoveu diversas ações e programas de inclusão. Conforme o PDI de 2009-2013 (IFSC, 2009a), as “políticas inclusivas” devem ser implementadas por meio de ações que proporcionem “condições de acesso, permanência com êxito no percurso formativo e inserção sócio-profissional de grupos em desvantagem social” (IFSC, 2009a, p. 51). Neste documento, assim como no *Plano de Inclusão*²⁸ da instituição (IFSC, 2009b), também de 2009-2013, utiliza-se o conceito de grupos em desvantagem social, apropriado do documento *Políticas de Inclusão da Rede Federal de Ensino Tecnológico e Profissional*²⁹ (SETEC, 2008, p. 12 apud IFSC, 2009b, p. 4):

[...] todos aqueles que, por diferentes razões (sociais, econômicas, étnico-raciais ou culturais), apresentam dificuldades de acesso, de permanência ou conclusão no seu percurso formativo em instituições de ensino de qualidade. Não se trata esses grupos como desvalidos da sorte ou classes menos favorecidas, aos quais devemos, por princípio de solidariedade, praticar qualquer tipo de ação assistencialista. Os grupos em desvantagem social são identificados por receberem da sociedade um reconhecimento negativo em função de características (condição étnico-racial, gênero, renda), por suas relações sociais (origem familiar, rede de relações pessoais) ou por suas condições como agentes econômicos, políticos e culturais. Trata-se de construir uma diversidade, construída social, histórica e culturalmente que se traduz em prejuízo no momento de um processo seletivo competitivo no qual se pressupõe condições de igualdade para todos. Pela condição que possuem, as pessoas em desvantagem social enfrentam barreiras que podem se tornar impeditivas para o seu ingresso, permanência e conclusão com sucesso.

No *Plano de Inclusão* (IFSC, 2009b, p. 4) também são caracterizadas como grupos em desvantagem social as pessoas “portadoras de sofrimento psíquico, reabilitados do Instituto Nacional de Seguridade Social e ex-presidiários”.

²⁸ Cabe destacar que, no IFSC, não foi criado um novo Plano de Inclusão para o período de 2015-2019. O assunto referente à inclusão está presente em diversos momentos ao longo do texto do PDI: 2015-2019, especialmente nos capítulos 2 (Projeto Pedagógico Institucional) e 8 (Política de atendimento aos discentes).

²⁹ O documento *Políticas de Inclusão da Rede Federal de Ensino Tecnológico e Profissional* não está disponível em *websites* e não se obteve acesso ao mesmo.

Da mesma forma que se questiona o conceito “exclusão” para explicar a realidade (RIBEIRO, 1999; OLIVEIRA, 2004), também se destaca o deslocamento da expressão desigualdade social para “desvantagem social”. Do mesmo modo, o uso da expressão “desvantagem social” aponta para a luta por políticas focais e compensatórias, uma vez que, dada a “desvantagem social”, a oferta de “vantagens sociais” resolveria o problema. Nesse sentido, um outro pressuposto que acompanha este trabalho é o uso do conceito “desvantagem social” como elemento de obscurecimento das relações de desigualdade social intrínsecas à sociedade capitalista.

No PDI: 2015-2019 (IFSC, 2014b), a população-alvo das políticas de inclusão do IFSC continua, em sua essência, a mesma, embora tenha sido modificado o modo discursivo de apresentá-la – a caracterização do público aparece distribuída em diferentes momentos do texto. Conforme seu Projeto Pedagógico Institucional (IFSC, 2014f), o IFSC se propõe a ser uma “instituição inclusiva” e, tendo em vista a publicação da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a), a instituição adaptou sua forma de ingresso, visando a facilitar o acesso de “discentes oriundos de escola pública, de baixa renda e de pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, conforme percentual da população catarinense aferida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (IFSC, 2014f, p. 43). Ao discursar sobre as formas de acesso aos cursos do IFSC, também são citados como “públicos estratégicos” os jovens e adultos que não puderam concluir o ensino médio nem o fundamental em idade regular (IFSC, 2014f, p. 43).

Aparecem também como público-alvo das políticas de inclusão “os discentes propensos a abandonar os cursos por falta de condições financeiras para necessidades básicas, tais como alimentação, transporte e material didático” (IFSC, 2014f, p. 44). Esses alunos são o público atendido pelo Programa de Atendimento aos Estudantes em Vulnerabilidade Social (PAEVS).

No Projeto Pedagógico Institucional do IFSC (IFSC, 2014f) também são citadas as pessoas com “necessidades educacionais específicas”, as quais são atendidas pelos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)³⁰. Nesse documento, os discentes com necessidades específicas são compreendidos de acordo com o Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), ou seja, “abrangendo diversos tipos de deficiência:

³⁰ Cada *campus* do IFSC conta atualmente com um Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). É função desse Núcleo assessorar a instituição para receber as pessoas com necessidades específicas, colaborando com as adaptações necessárias para o atendimento de cada discente (IFSC, 2014f, p. 48).

física, auditiva, visual, mental, múltipla e pessoas com mobilidade reduzida” (IFSC, 2014f, p. 46). Além dessas deficiências, também são citados os alunos com superdotação.

A concepção de discentes com necessidades educacionais específicas utilizada pela instituição é associada à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), direcionada à Educação Básica, conforme segue:

[...] crianças, adolescentes e jovens em situação de desvantagem e também as chamadas pessoas com altas habilidades. Também devem ser atendidas as crianças que vivem nas ruas, as que estão em situação de risco e/ou as que trabalham, as populações remotas ou nômades, pertencentes a minorias étnicas ou culturais, e as crianças desfavorecidas ou marginais, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional (UNESCO, 1994 apud IFSC, 2014f, p. 45).

Nota-se, assim, o quão amplo é o público-alvo das ações e programas de inclusão do IFSC. Mas o que essas pessoas têm em comum? Por que são necessárias políticas de inclusão voltadas a esses públicos? Qual a definição estabelecida para o termo inclusão?

Tradicionalmente, a finalidade dos Institutos Federais é a formação para o trabalho, sendo, então, os trabalhadores o seu público-alvo. Segundo dados do *Anuário estatístico da Pró-Reitoria de Ensino 2015*³¹ (ano base 2014) (IFSC, 2015a), em 2014, o IFSC recebeu um total de 33.568 matrículas distribuídas em seus 535 cursos³². Conforme o mesmo documento, dentre esses cursos, 271 (50,6%) foram ofertados por meio de programas³³ para atender públicos específicos, totalizando 13.198 matrículas, ou seja, 39,3% do total (IFSC, 2015a). Tais dados indicam que, embora não seja orientado pela legislação um percentual de vagas destinadas a esse tipo de curso, metade dos cursos e cerca de 40% das vagas de matrículas ofertadas são capitalizados pelo IFSC a partir de programas do governo federal voltados a públicos tratados em tais programas como em “desvantagem” ou “vulnerabilidade social”.

A estratégia política e discursiva de identificar os sujeitos em desvantagem ou vulnerabilidade social e classificá-los em diversos subgrupos mediante critérios de gênero, etnia, condições de deficiência, doenças crônicas ou renda acaba, em grande medida, ocultando a origem de classe da população-alvo das políticas de inclusão via Institutos Federais. Oliveira (1997, p. 50 apud OLIVEIRA, 2004, p. 168) reforça essa ideia quando diz

³¹ Este documento foi utilizado na análise como um documento complementar.

³² Os tipos de curso que o IFSC ofereceu em 2014 foram Formação Inicial e Continuada (FIC), Técnico, Tecnologia, Bacharelado, Licenciatura, Especialização e Mestrado Profissional (IFSC, 2015a).

³³ Segundo o Anuário estatístico da Pró-Reitoria de Ensino 2015 (ano base 2014) (IFSC, 2015a), os seguintes programas foram oferecidos pelo IFSC em 2014: Programa de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Certific), Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC), Programa Mulheres Sim, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) – no qual está inserido o Programa Mulheres Mil – e Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

que chamar de “excluído” todo e qualquer grupo “socialmente desfavorecido” pode levar a contrassensos, como “aplicar um mesmo conceito tanto a moradores de rua quanto a pessoas que, apesar de portadoras de deficiência física, gozam de uma situação econômica bastante confortável”. O mesmo autor esclarece que os dois grupos não têm nada em comum e por isso demandam tratamentos bastante diferentes. Ao atuar dessa forma, o IFSC aborda parte da classe trabalhadora, mas dá ênfase às necessidades geradas por características próprias dos grupos específicos, ocultando que suas necessidades se articulam às demandas de classe social.

Ao considerar o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) como um programa que atua nos termos acima descritos, no próximo capítulo é realizada uma descrição do PMM que, além de ser objeto desta pesquisa, é uma das ações executadas pelo IFSC visando a cumprir sua diretriz inclusiva. São abordados a origem e o histórico do programa, suas motivações e justificativas, o público-alvo, a gestão e execução do programa, a metodologia adotada e o Programa Mulheres Mil no IFSC.

3 O PROGRAMA MULHERES MIL

3.1 Origem e histórico do programa

O Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) foi criado no Brasil, em 2007, por meio de um projeto-piloto realizado em 13 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia das regiões Norte e Nordeste³⁴. Esse projeto-piloto foi resultado de uma parceria entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, representada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC), e o Sistema de Faculdades e Institutos Canadenses, representados pela Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses (BRASIL, 2008c). O projeto-piloto teve como meta, conforme expresso na denominação do programa, promover formação profissional e tecnológica e inserir no mundo do trabalho mais de mil mulheres “desfavorecidas” das regiões Norte e Nordeste até o final de 2010 (BRASIL, 2008d).

Em 2011, o Ministério da Educação publicou a Portaria n. 1.015, de 21 de julho de 2011 (BRASIL, 2011b), instituindo o PMM como iniciativa nacional e expandindo-o para todos os Institutos Federais do Brasil que tivessem interesse em aderir ao programa. No ano de 2014, o PMM passou a fazer parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (BRASIL, 2011c), permitindo ainda mais a sua expansão e interiorização.

O Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) abrange cursos e programas de educação profissional e tecnológica de Formação Inicial e Continuada (FIC), com carga horária mínima de 160 horas, podendo também oferecer cursos de educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2011b). O programa objetiva garantir o acesso à educação profissional e a elevação da escolaridade de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e com a vocação econômica das regiões (BRASIL, 2008d). No entanto, segundo a Coordenadora-Geral do PMM no IFSC (CG), o programa não se caracteriza como Educação de Jovens e Adultos e foge do ensino tradicional (CG, 2015). Aqui cabe a reflexão: o PMM é um programa relacionado às políticas de educação? A que educação o programa se refere?

³⁴ Os 13 Institutos Federais estão localizados nos seguintes estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Pernambuco, Maranhão, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia, Sergipe e Tocantins. Destaca-se que esses estados são aqueles com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) mais baixo dentre os 27 estados brasileiros (PNUD, 2013).

A CG afirma que o programa permite que as alunas passem a gerar renda. Para tanto, elas precisam ter uma profissionalização básica e é nessa frente que o Instituto Federal de Santa Catarina atua (CG, 2015). Segundo a Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011 (BRASIL, 2011b), o programa “visa à formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2011b, p. 1). Diante do exposto, compreende-se que o PMM está relacionado à educação profissional.

Conforme o documento intitulado *Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil* (ROSA; MORESCHI, [201-], p. 5), o principal objetivo do PMM é

viabilizar o ingresso e a permanência com êxito da população feminina brasileira em situação de vulnerabilidade social nas instituições de educação profissional, visando sua inclusão educativa e sua promoção social e econômica. Por meio da formação e elevação de escolaridade, pretende-se dar-lhes condições de melhorar seu potencial de empregabilidade, a qualidade de suas vidas, de suas famílias e de suas comunidades.

O Programa Mulheres Mil propõe-se, ainda, a “fomentar a equidade de gênero, a emancipação e o empoderamento das mulheres por meio do acesso à educação” (ROSA; MORESCHI, [201-], p. 5).

A fim de melhor compreender o programa em destaque, são abordadas, a seguir, as motivações e justificativas do PMM, a caracterização do seu público-alvo, a gestão e a execução do programa, sua metodologia e o PMM no IFSC.

3.2 Motivações e justificativas do programa

Uma das grandes motivações do programa parece ser a “inclusão social” das mulheres “em situação de vulnerabilidade social”. Segundo informações disponíveis no sítio eletrônico do Ministério da Educação (BRASIL, 2008d), o PMM está estruturado em três eixos – educação, cidadania e desenvolvimento sustentável –, visando à inclusão social por meio da oferta de formação focada na autonomia da mulher. Ainda conforme o MEC, o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) tem como foco a “promoção da equidade, igualdade entre sexos, combate à violência contra mulher e acesso à educação” (BRASIL, 2008d). Entre as metas estabelecidas também estão a erradicação da extrema pobreza e da fome, a autonomia das mulheres e a garantia da sustentabilidade ambiental (BRASIL, 2008d).

A Coordenadora-Geral do PMM no IFSC (CG) dá ênfase à questão da autonomia, mas, diferente do discurso presente na documentação oficial do programa, deixa claro que o foco é na autonomia financeira:

[...] elas falam da questão da autonomia, não é só uma autonomia psicológica, emocional, enfim, elas têm autonomia financeira. E por isso às vezes rompem com a questão da violência e vai se encerrando um ciclo, começando outro... elas passam a ter renda. Isso é bem interessante (CG, 2015, p. 9).

O PMM que, em 2007, objetivava garantir o acesso à educação profissional e a elevação da escolaridade de mulheres (BRASIL, 2008d), em 2011, a partir da Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011 (BRASIL, 2011b), ao se tornar um programa nacional, tem como principais diretrizes: possibilitar o acesso à educação, contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres, promover a inclusão social, defender a igualdade de gênero e combater a violência contra a mulher (BRASIL, 2011b).

Possibilitar que essas mulheres passem a ter renda parece ser uma questão fundamental que motiva e justifica a execução do programa. Percebe-se isso quando a Coordenadora-Geral do PMM no IFSC (CG) alia o combate à violência contra a mulher com a geração de renda – apesar de a violência contra as mulheres não ocorrer somente com mulheres que possuem baixa renda:

Então a ideia do programa é incentivar que elas tenham uma renda, mas que consigam elevar a escolaridade junto. [...] ressaltar na mulher que ela, sim, pode voltar a estudar, que ela pode trabalhar, vem aliado também à questão do combate à violência contra a mulher (Entrevista CG, 2015 p. 1).

No depoimento da CG também surge como motivação do programa o acesso à escolaridade: “[...] a gente tem alunas que vão fazer graduação, que foram fazer a EJA, terminar os seus estudos e isso para nós é fenomenal, elas realmente voltarem a estudar” (CG, 2015, p. 9). Aqui se pode lembrar das considerações de Gouveia (2011) e Silva (2012) já destacadas neste texto, pois mesmo que o PMM esteja relacionado aos interesses da classe burguesa na manutenção do capital, também pode ser compreendido, em parte, como resultado da luta dos trabalhadores pelo direito à educação por aqueles que não tiveram oportunidade de acesso a ela.

De acordo com documentação oficial (BRASIL, 2008d), o PMM também procura criar alternativas para inserir suas alunas no mundo do trabalho, para que elas consigam

melhorar a qualidade de suas vidas e de suas comunidades. Na *Chamada Pública Interna IFSC Programa Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável* (IFSC, 2012, p. 1), há menção à inserção no mundo do trabalho, além do incentivo à empregabilidade e ao empreendedorismo, ao constar que o PMM

possibilita que mulheres em situação de vulnerabilidade social [...] tenham uma formação educacional, profissional e tecnológica, que permita elevação da escolaridade, emancipação e acesso ao mundo do trabalho, por meio do estímulo ao empreendedorismo, às formas associativas e à empregabilidade.

A Cartilha *Pronatec Brasil Sem Miséria: Mulheres Mil* (BRASIL, 2014e) também dá ênfase à geração de renda a partir da organização, mesmo informal, dessas mulheres nas comunidades onde vivem:

[...] em um território (vila, bairro, comunidade) marcado pela extrema pobreza é possível identificar grupos de mulheres que trabalham informalmente e que não têm nenhuma relação com o mercado de trabalho formal, mas que podem se organizar em coletivos integrados aos arranjos produtivos sociais e culturais locais, ou se estabelecer como microempreendedoras individuais (BRASIL, 2014e, p. 5).

A CG também enfatiza as organizações coletivas e o microempreendedorismo: “[...] a gente trabalha muito forte na questão de gerar renda, da economia solidária, na questão do microempreendedorismo, nas associações, cooperativas, que é muito difícil formalizar, a gente sabe. Mas são essas tentativas assim, nesse sentido” (CG, 2015, p. 4).

3.3 Público-alvo do programa

Segundo a documentação oficial referente ao Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b), seu público-alvo é composto por mulheres em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, [201-], 2011b, 2011d, 2011e, 2014e; ROSA; MORESCHI, [201-]; ROSA, 2011). Nos documentos analisados relativos ao PMM são apresentadas algumas explicações sobre o perfil dessas mulheres em “vulnerabilidade social”: “[...] maiores de 18 anos, moradoras de comunidades com baixo índice de desenvolvimento humano, sem o pleno acesso aos serviços públicos básicos, ou integrantes dos Territórios da Cidadania³⁵ [...]” (BRASIL, [201-], p. 1;

³⁵ Territórios da Cidadania é um programa do Governo Federal criado em 2008 que objetiva consolidar uma política garantidora de direitos e reduzir a desigualdade social, assim como promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento

IFSC, 2012, p. 1). Mulheres em vulnerabilidade social aparecem também como populações, comunidades e mulheres desfavorecidas, bem como “populações tradicionalmente afastadas da possibilidade de inclusão” (ROSA; MORESCHI, [201-], p. 4) e com “baixo nível de escolaridade, histórico de emprego com baixa remuneração e condições adversas, fragilidade da estrutura de apoio familiar, experiências educacionais e de vida negativas, pobreza acentuada” (ROSA; MORESCHI, [201-], p. 9).

No livro *Mulheres Mil: do sonho à realidade* (ROSA, 2011, p. 33), consta que as mulheres beneficiadas pelo programa são “[...] chefes de família e integram hoje o contingente de trabalhadores do mercado informal ou engrossam as estatísticas de desemprego. A maioria trabalha como empregada doméstica e na realização de serviços gerais”. No livro *Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão* (BRASIL, 2011e, p. 149-150), o público-alvo do programa aparece como mulheres que devem ter “mais de 18 anos, não ter vínculo formal de trabalho e estar com vontade de aprender, crescer e dar uma mudança na vida”.

Percebe-se que na documentação oficial são oferecidos dados subjetivos, assim como não há explicações sobre o que seriam algumas das expressões utilizadas, tais como “condições adversas”, “fragilidade da estrutura de apoio familiar”, “experiências educacionais e de vida negativas”, “risco social” ou “sofrimento psíquico”.

Ao ser perguntada sobre quem seriam mulheres em “vulnerabilidade social”, a Coordenadora-Geral do PMM no IFSC (CG) as caracteriza como

[...] mulheres que estão expostas a alguma situação de risco, [...] tanto econômica, não tem renda, muitas são beneficiárias do Bolsa Família ou estão expostas a algum tipo de violência física, psicológica, sexual [...] Temos mulheres em profundo estado de depressão, doença, ou que têm alguma situação instalada na família, por exemplo, um filho que é

territorial sustentável, visando garantir um apoio integral do Estado, com financiamento e apoio as atividades que impliquem em geração de renda, ou melhor, promover e acelerar a superação da pobreza e das desigualdades sociais no meio rural, inclusive as de gênero, raça e etnia, por meio de estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. O Programa conta com 120 Territórios da Cidadania, que estão distribuídos nas 05 regiões brasileiras (BRASIL, 2014a). Os Territórios da Cidadania se caracterizam por conjuntos de municípios de até 50 mil habitantes que cumpram os seguintes critérios: menor IDH; maior concentração de agricultores familiares e assentamentos da Reforma Agrária; maior concentração de populações quilombolas e indígenas; maior número de beneficiários do Programa Bolsa Família; maior número de municípios com baixo dinamismo econômico; maior organização social; pelo menos um território por estado da federação. Em Santa Catarina, há dois Territórios da Cidadania, o Meio Oeste Contestado (Chapecozinho), com 29 municípios (Erval Velho, Xaxim, Passos Maia, Ipuacu, Coronel Martins, Faxinal dos Guedes, São Domingos, Vargem Bonita, Lajeado Grande, Catanduvas, Ouro Verde, Luzerna, Abelardo Luz, Água Doce, Entre Rios, Ouro, Ponte Serrada, Bom Jesus, Capinzal, Galvão, Herval d'Oeste, Ibicaré, Joaçaba, Jupiá, Lacerdópolis, Marema, Treze Tílias, Vargeão e Xanxerê) e o Planalto Norte, com 14 municípios (Bela Vista do Toldo, Campo Alegre, Canoinhas, Irineópolis, Itaiópolis, Mafra, Major Vieira, Matos Costa, Monte Castelo, Papanduva, Porto União, Rio Negrinho, São Bento do Sul e Três Barras (BRASIL, 2014f).

dependente químico, que quer saber como lidar, ou teve alguma perda, mulheres enlutadas... (CG, 2015, p. 5)

De acordo com a Coordenadora-Geral do PMM no IFSC, em 2013, o público que acessou o programa foi, em sua maioria, mulheres acima de 40 anos, chegando a atender mulheres de até 70 e 80 anos. Um número significativo de alunas possuía pouca escolarização, sendo que 46,5% não tinham o ensino fundamental completo. Além disso, grande parte das mulheres era considerada na faixa de baixa renda, visto que 39,7% apresentavam renda familiar de um a dois salários mínimos. Essas mulheres se enquadram no perfil visado pelo programa, na medida em que o foco são as pessoas inscritas no CadÚnico – no qual as famílias de baixa renda são caracterizadas como aquelas que têm renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa ou renda mensal total de até três salários mínimos (BRASIL, 2014b). Além disso, a CG informou que cerca de 1\3 das mulheres atendidas em 2013 eram chefes de família (CG, 2015).

A característica essencial na definição do público-alvo do programa parece ser a não geração de renda, ou ainda mulheres que compõem famílias com renda de até meio salário mínimo *per capita*. As demais características, como ter um filho dependente químico, ter diagnóstico de depressão, ser chefe de família ou ter baixa escolaridade, não parecem designar o público-alvo do PMM se as características citadas não estiverem associadas à baixa renda. Por exemplo, uma mulher com um filho dependente químico e que possui renda familiar elevada não será visada pelo IFSC para participar dos cursos do PMM.

Ao ser integrado ao Pronatec, o PMM ampliou sua população-alvo para mulheres com idade a partir de 16 anos (BRASIL, 2014e). Conforme a Cartilha *Pronatec Brasil Sem Miséria: Mulheres Mil* (BRASIL, 2014e, p. 6), o público-alvo do PMM caracteriza-se como

mulheres a partir de 16 anos, chefes de família, em situação de extrema pobreza, cadastradas ou em processo de cadastramento no CadÚnico, com as seguintes características: em vulnerabilidade e risco social, vítimas de violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, com escolaridade baixa ou defasada e, preferencialmente, ainda não atendidas pelo Pronatec/BSM.

Porém, no IFSC, mesmo com o PMM passando a fazer parte do Pronatec, foi mantida a idade mínima de 18 anos, conforme a *Nota Informativa nº 8, de 10 de outubro de 2013* (IFSC, 2013c). A Coordenadora-Geral do PMM no IFSC (CG) também confirma essa informação: “[...] no Instituto a gente tem uma normalização que a gente fez pra continuar, pra manter 18 anos. Isso sim foi uma decisão nossa em conjunto com todas as gestoras dos

campi” (CG, 2015, p. 4), o que retrata certa autonomia em relação à execução do programa por parte dos Institutos Federais. Conforme a CG, “[...] quando aparece uma adolescente, uma mulher de 16 anos [...] que já tem três filhos, que tem uma situação ali instalada que é bem complicada, a gente aceita também” (CG, 2015, p. 4), demonstrando que a essência do perfil não se assenta de forma rígida na questão da idade, mas sim na situação socioeconômica em que as mulheres se encontram.

Apesar da tentativa de ampliação do público-alvo do PMM no Pronatec com a diminuição da idade mínima, houve restrição em relação à escolaridade. Diferentemente dos cursos do Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b), que aceitavam mulheres analfabetas, os cursos que fazem parte do Pronatec exigem escolaridade mínima que varia de Ensino Fundamental I incompleto a Ensino Médio completo (BRASIL, 2013b).

Mesmo com restrições, a Coordenadora-Geral do PMM no IFSC (CG) apontou um maior alcance à população-alvo do programa com a entrada do PMM no Pronatec: “[...] a gente conseguiu ampliar o número de vagas, acessar lugares que a gente não conseguiria [...] cidades aí de dois mil habitantes, então a gente conseguiu chegar em lugares que a gente não conseguiria³⁶” (CG, 2015, p. 10).

3.4 Gestão e execução do programa

Como já descrito no início deste capítulo, o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) teve início no Brasil em 2007, por meio de um projeto-piloto (BRASIL, 2008c). Em 2011, por meio da Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011 (BRASIL, 2011b), o Ministério da Educação instituiu o PMM como iniciativa nacional, expandindo-o para todos os Institutos Federais do Brasil que tiveram interesse em ofertar o programa.

A oferta de expansão do PMM deu-se por meio da *Chamada Pública 01/2011/MEC/SETEC* (BRASIL, 2011d), a qual propunha implementar “100 novos Núcleos do Mulheres Mil em todos os Estados da Federação, com a meta de 100 matrículas por núcleo, totalizando o atendimento de 10.000 (dez mil) mulheres de baixa renda e vulneráveis socialmente” (BRASIL, 2011d, p. 2). Neste documento também estava prevista a capacitação de 200 servidores dos Institutos Federais (dois por IFET), os quais seriam os responsáveis pela gestão do programa em suas instituições³⁷.

³⁶ Os *campi* podem ofertar cursos em outros municípios da região (CG, 2015).

³⁷ Segundo a Coordenadora Geral do PMM no IFSC, até 2013, cerca de 17 servidores do IFSC responsáveis pela gestão do programa na instituição foram até Brasília para serem capacitados. A partir da entrada do PMM no

A Chamada Pública 01/2011/MEC/SETEC (BRASIL, 2011d) indicava como perfil dos gestores do PMM as seguintes características:

Identificação com programas, projetos e ações afirmativas, inclusivas e de Equidade; Interesse no desenvolvimento de trabalhos e ações relacionados à temática gênero; Liderança e respeitabilidade no âmbito institucional e comunitário; Capacidade de estabelecer, incentivar e desenvolver o trabalho solidário, cooperado, integrado e em rede; Capacidade de gestão; Disponibilidade de carga horária mínima de 10 horas semanais; Profissionalismo no tratamento das situações e problemas; Criatividade e ações inovadoras; Abertura ao novo e ao desafiador; Visão prospectiva na definição dos objetivos e metas (BRASIL, 2011d, p. 6).

O referido edital previa, ainda, que cada Instituto Federal receberia R\$ 100 mil por *campus* para implementar o programa no ano de 2011. Considerando que cada *campus* que aderiu ao PMM tornou-se um dos 100 núcleos previstos na Chamada Pública 01/2011/MEC/SETEC (BRASIL, 2011d), pode-se concluir que o MEC destinou R\$ 10 milhões para a nacionalização do programa. Esse recurso poderia ser gasto com auxílio financeiro a estudantes, material de consumo, passagens e despesas com locomoção, serviços terceirizados de pessoa jurídica e equipamentos e materiais permanentes (BRASIL, 2011d).

Além dos Institutos Federais, o PMM pode ser ofertado por entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao Sistema S³⁸ e entidades privadas sem fins lucrativos. No caso dessas últimas, é preciso que comprovem experiência em educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011b). Rosa e Moreschi ([201-], p. 24) enfatizam “a construção da rede de parceiros” para a oferta do PMM, entendendo que, quando a instituição ofertante se encontrar diante de uma demanda à qual ela não consiga responder, possa realizar o encaminhamento a outras instituições da comunidade. As autoras orientam também que a equipe executora do programa faça visitas e mantenha diálogos com “associações de bairro, clubes de mães, entidades de classe, ONGs, organismos de governos municipais, estaduais e federais” (ROSA; MORESCHI ([201-], p. 9). Além disso, sugerem parcerias com as Redes Estaduais de Educação Profissional, com o Sistema S e, inclusive, com organizações empresariais. Fica evidente, dessa forma, a amplitude que se

Pronatec, conforme a CG, o MEC entendeu que os Institutos Federais já têm pessoal com essa *expertise* e que por isso esta capacitação deve ser replicada nas instituições (CG, 2015).

³⁸ O Sistema S é composto pelas seguintes instituições: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Instituto Euvaldo Lodi (IEL), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT), Serviço Social de Transportes (SEST) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) (BRASIL, 2014g).

pretende alcançar com o programa ao ser oferecido por diversas instituições, inclusive com parcerias público-privadas.

As parcerias público-privadas na Rede Federal de EPCT já estavam previstas no *Pacto pela valorização da educação profissional e tecnológica* (BRASIL, 2005), documento no qual se indicava como uma das ações do governo e da sociedade para efetivar a Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica “um duplo movimento político de parceria público-privado, não estanques, mas articulados e integrados: parceria público-público e público-privado” (BRASIL, 2005, p. 8). No que se refere à parceria público-público, são citadas, no documento, a articulação, a unificação e a integração das políticas públicas federais “com os diversos ministérios afins, com as políticas e planos estaduais de educação profissional e segmentos públicos não-estatais (instituições efetivamente comunitárias e da sociedade civil organizada)” (BRASIL, 2005, p. 8). Em relação à parceria público-privada, a ideia disseminada no documento é de que o governo se articule com o “segmento empregador” do País e com a “sociedade civil organizada” (centrais sindicais, ONGs ou sindicatos de trabalhadores) para que, na medida do possível, transforme em política pública os programas, projetos e ações dessas instituições (BRASIL, 2005, p. 9).

No *Relatório de Gestão do exercício de 2013* (IFSC, 2014i) e no *Relatório de Gestão do exercício de 2014* (IFSC, 2015d) do IFSC, algumas instituições são citadas como parceiras da instituição. Entre elas podem ser destacadas sete que foram vinculadas ao PMM no IFSC³⁹: Prefeitura Municipal de Tubarão; Prefeitura Municipal de Capivari de Baixo; Fundação de Educação Profissional e Administração Pública de Itajaí; Fundação Cultural de Joinville; Instituto *Excellence*, Igreja Reviver e Universidade Regional de Blumenau (FURB). Segundo os relatórios, estas instituições atuaram principalmente cooperando para a realização de atividades do PMM e ofertando cursos relativos ao programa.

Nesse sentido, conforme Martins (2009), compreende-se que, em relação às políticas sociais, as parcerias teriam como prioridade o estabelecimento de uma relação entre aparelho de Estado e sociedade civil para edificação da “sociedade do bem-estar”. No lugar de oferecer políticas universais, a Terceira Via propõe que a “sociedade civil ativa” – na qual estariam incluídas as empresas – assumam responsabilidades para a definição de uma rede de proteção social descentralizada e desvinculada do Estado (MARTINS, 2009, p. 80).

³⁹ O *Relatório de Gestão do exercício de 2013* (IFSC, 2014i) e o *Relatório de Gestão do exercício de 2014* (IFSC, 2015d) do IFSC foram utilizados na análise como documentos complementares.

De acordo com o mesmo autor, no governo Lula da Silva⁴⁰, a nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005) foi mantida em pleno funcionamento para reforçar três objetivos pedagógicos estabelecidos na conjuntura anterior. São eles:

- a) consolidação da cidadania ativa, reforçada pela noção de voluntariado;
- b) redirecionamento do papel das organizações da sociedade civil para formar uma ampla rede de difusão da nova sociabilidade;
- c) fortalecimento das organizações que atuam na execução das políticas sociais em parceria com a aparelhagem estatal (MARTINS, 2009, p. 227).

Martins (2009, p. 227) compreende que, sem alterar os propósitos firmados no governo anterior, a classe empresarial conseguiu dar passos importantes para consolidar, no Brasil, “um novo padrão de sociabilidade, ampliando a adesão de praticamente toda a sociedade ao seu projeto”.

Dando continuidade às relações público-privadas na oferta de educação profissional, em 2014, o PMM passou a fazer parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)⁴¹ (BRASIL, 2011c) (IFSC, 2013b). Dentre os objetivos do Pronatec, estão

- I – expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III – contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV – ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V – estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica;
- VI – estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011c, p. 1).

Além do PMM, outros programas e ações voltados aos trabalhadores foram vinculadas ao Pronatec. Ao fazer com que o PMM seja integrado a uma das iniciativas vigentes na área

⁴⁰ Martins (2009) refere-se ao primeiro mandato (2003-2006).

⁴¹ O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei (BRASIL, 2013a).

da Educação – o Pronatec –, o governo federal demonstrou o interesse na manutenção de ações voltadas para o público atendido pelo Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b).

Com a passagem do PMM para o Pronatec, as alunas continuaram recebendo assistência financeira para realizarem o curso. Conforme a Cartilha *Pronatec Brasil Sem Miséria: Mulheres Mil* (BRASIL, 2014e, p. 16), “A assistência estudantil prevista na Bolsa-Formação, mediante auxílio-transporte e alimentação, será disponibilizada a partir do início do curso, e deve ser custeada diretamente pela instituição ofertante, podendo ser concedida de forma pecuniária (em dinheiro)”. Conforme o mesmo documento, além dessa assistência, é obrigação da instituição oferecer gratuitamente às alunas todo o insumo necessário para participação nos cursos, incluindo cadernos, canetas e material didático, além de, em conjunto com a Rede Socioassistencial⁴², buscar formas de garantir serviços de creches aos filhos das participantes (BRASIL, 2014e).

3.4.1 A Metodologia

Conforme informações disponíveis no sítio eletrônico do Ministério da Educação (BRASIL, 2008d), uma metodologia utilizada nas faculdades canadenses, voltada para a capacitação profissional de “populações desfavorecidas”, teria sido repassada aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)⁴³ e adaptada às realidades das alunas brasileiras. Cabe destacar que o Canadá e o Brasil são países que diferem em seus contextos históricos, bem como ocupam posições diferentes na organização do capitalismo mundial. O primeiro é concebido como país dominante e independente economicamente, já o Brasil se caracteriza como um país capitalista dependente no cenário mundial. Observa-se, assim, a contradição de que o desenvolvimento econômico não elimina a pobreza, sendo necessárias políticas voltadas à administração da pobreza mesmo em um país como o Canadá.

A referida metodologia incluiria o desenvolvimento de infraestruturas, políticas e procedimentos para ofertar um sistema de acesso que viabilize

processos de busca, ingresso e aconselhamento; Personalização e/ou elaboração de metodologias para avaliação e o reconhecimento de

⁴² Rede Socioassistencial são os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), entre outras entidades e organizações de assistência social (BRASIL, 2014e).

⁴³ Os CEFETs são os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com exceção do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), que não se transformaram em IFETs (BRASIL, 2008b).

aprendizagem prévia e de identificação vocacionais e profissionais; Sistematização e oferta de programas de formação/capacitação e a criação de instrumentos para os Cefets se relacionarem com a comunidade de empregadores (BRASIL, 2008d).

De acordo com o *Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil* (ROSA; MORESCHI, [201-]), a metodologia desenvolvida para utilização no PMM chama-se “Sistema de Acesso, Permanência e Êxito”, a qual tem sua origem nos conhecimentos desenvolvidos pelos *Community Colleges* canadenses em suas experiências de promoção da equidade e nas ações com populações desfavorecidas do Canadá. O sistema canadense é denominado Sistema ARAP (Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia) e consiste em certificar as aprendizagens formais ou não formais dos alunos e proporcionar qualificação complementar nas áreas que apresentam necessidade (ROSA; MORESCHI, [201-]).

De acordo com Duvekot (2012, p. 2), a Validação da Aprendizagem Prévia (VAP) oferta um “leque de oportunidades focado em oferecer chances de aprendizagem de acordo com a própria demanda das pessoas”. A VAP trata-se de um “paradigma centrado nas escolhas e decisões do indivíduo e na aprendizagem permanente, embasado na competência e nos resultados direcionados dentro do contexto da sociedade *aprendiz* (DUVEKOT, 2012, p. 2, grifo do autor). Duvekot (2012, p. 4) afirma que o conjunto dos princípios da “sociedade aprendiz” são:

1. Há mais que aprender além da educação.
2. A aprendizagem permanente torna-se uma necessidade, já que uma qualificação inicial deixa de ser garantia de carreira.
3. Adquirir competências não se restringe à aprendizagem formal, mas também implica em aprendizagem informal e não-formal. Todas essas formas de aprendizagem devem ser consideradas valiosas.
4. A sociedade pode ser vista como uma estrutura socioeconômica na qual os aprendizes devem ter atitude para aprender, implícita ou explicitamente, e se responsabilizarem por essa atitude permanente.

Essa metodologia – VAP ou ARAP – vai ao encontro do que prega a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2014, p. 11), quando promove que “sem o investimento adequado em competências, as pessoas definham à margem da sociedade, o progresso tecnológico não se traduz em crescimento econômico e os países não podem competir numa sociedade global cada vez mais baseada no conhecimento”. Segundo a OCDE (2014, p. 10), “[...] as pessoas com poucas competências enfrentam risco muito maior de sofrer desvantagem econômica e têm maiores probabilidades de desemprego e de

dependência dos serviços sociais”. Além disso, a OCDE (2014, p. 64) divulga que o desenvolvimento das competências

são a chave para combater a desigualdade e promover a mobilidade social. Em 75% dos países da OCDE e também em muitos outros países não membros, a desigualdade de renda tem se aprofundado no decorrer das duas últimas décadas. Investir em capital humano é a forma mais efetiva de promover o crescimento e distribuir seus benefícios de uma forma mais justa. No decorrer do tempo, investir nas competências custa muito menos do que pagar o preço de uma saúde ruim, baixa renda, desemprego e exclusão social, fatores que estão muito relacionados com as competências limitadas.

A OCDE (2014, p. 64) afirma, ainda, que

Alguns grupos sociodemográficos são mais propensos a ficar inativos que outros, especialmente mulheres e pessoas com deficiências ou problemas de saúde crônicos, sobretudo se além disso têm competências baixas. A integração de grupos subrepresentados na força de trabalho tem um grande potencial para aumentar a base de competências em uma economia.

Destaca-se aqui a perversidade dessa lógica de desenvolvimento de competências desses grupos citados pela OCDE, uma vez que nem para ter a força de trabalho explorada, esses sujeitos tiveram a oportunidade de ter uma formação profissional digna. Do ponto de vista econômico, para a OCDE, é mais vantajoso validar/reconhecer as competências que essas pessoas possuem com o intuito de fazê-las gerar renda e prover a própria existência, do que lhes prover benefícios sociais básicos ofertados pelo Estado como política pública.

Seguindo essa lógica da OCDE, Rosa e Moreschi ([201-]) defendem que o modelo brasileiro adaptado do Sistema ARAP é inovador pois, além de prever o reconhecimento de saberes ao longo da vida, contempla instrumentos e mecanismos de acolhimento de populações não tradicionais, viabilizando acesso à formação profissional e cidadã, com elevação de escolaridade, inserção produtiva e mobilidade no mundo do trabalho, promovendo também o acompanhamento dos egressos e os impactos gerados na família e na comunidade.

A Coordenadora-Geral do PMM no IFSC (CG) defende a metodologia usada no programa, informando ainda o desejo de ampliá-la para outros cursos do IFSC:

[...] eu acho que dá muito certo porque [a metodologia] é de forma sistemática e ninguém abre mão das disciplinas que fazem parte da metodologia. Por ser sistemático, não é nada inovador. É o mapa da vida, portfólio, tanto é que a gente quer ampliar para outros cursos que não o Mulheres Mil (CG, 2015, p. 10-11).

Para a identificação de conhecimentos e habilidades previamente adquiridas, são utilizados no PMM instrumentos denominados: questionários, entrevistas, mapa da vida⁴⁴ e portfólio⁴⁵. Para a construção deste último, são realizadas avaliação e autoavaliação, identificação de documentos e certificação de competências e reconhecimento de aprendizagem previamente adquirida (ROSA; MORESCHI, [201-]).

Segundo o *Guia...* (ROSA; MORESCHI, [201-]), as disciplinas que embasam o programa são: Português e Matemática Aplicada; Informática Básica e Aplicada; Idiomas (Inglês e Espanhol); Artes; Esporte; Qualidade de Vida, Saúde e Meio Ambiente; Cidadania e Direitos das Mulheres; Empreendedorismo; Cooperativismo e Economia Solidária; Gestão Sustentável das Unidades de Produção e de Comercialização; Comportamento Sustentável e Relações Humanas e Incubação Tecnológica de Cooperativas Populares. Essas disciplinas, mais as disciplinas específicas da formação profissional, são ofertadas em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), com carga horária mínima de 160 horas, ou, ainda, em cursos de educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2011b) – no IFSC, o PMM foi ofertado apenas por meio de cursos FIC (IFSC, 2013c). Com a entrada do programa no Pronatec, segundo a CG, no IFSC, houve uma redução da carga horária referente às disciplinas que embasam o programa. Isso foi apontado por ela como um ponto negativo.

Antes a gente tinha 160 horas das unidades curriculares da metodologia⁴⁶, como Vivência Matemática, Comunicação, Informática Básica [...]. Quando [o PMM] entrou para o Pronatec, a gente teve que reduzir em função da carga horária porque, como o curso já tinha uma carga horária indicada, essa metodologia é para além. Então de 160 horas, a gente já tinha passado, em 2012, antes do Pronatec, para 100 e quando entrou no Pronatec, hoje, são 62 horas. [...] Quando dá a gente amplia, mas o mínimo é 62 (CG, 2015, p. 10-11).

Porém a CG enfatiza a liberdade que os Institutos Federais têm em relação à organização da carga horária que dá base à metodologia do PMM: “Tem Institutos que

⁴⁴ É uma ferramenta no processo de construção do Programa Mulheres Mil e objetiva criar oportunidade e ambiente para a troca de experiências de vida das mulheres, para que elas possam ser compartilhadas e então devidamente registradas, validadas e valorizadas. [...] deve ser preparado pela equipe multidisciplinar, especialmente pelas psicólogas e assistentes sociais (ROSA e MORESCHI, [201-], p. 13).

⁴⁵ É um documento que congrega informações, descreve os conhecimentos, habilidades, competências (aprendizado), incluindo a documentação formal e informal. É desenvolvido para avaliar e certificar aprendizados prévios e poderão ser utilizados como crédito a um curso, programa, trabalho, carreira ou outro propósito. Poderá, ainda, ser apresentado a um empregador em potencial como subsídio para certo trabalho (ROSA e MORESCHI, [201-], p. 15).

⁴⁶ Segundo a CG, no IFSC, o PMM destinava 160 horas para as disciplinas que embasam o programa, portanto, os cursos possuíam mais de 160 horas, já que ainda havia a carga horária das disciplinas específicas da formação profissional (CG, 2015).

mantém 100 horas, tem Institutos que fazem 40. Vou te dizer que os Institutos têm liberdade” (CG, 2015, p. 11).

Segundo a CG, no Instituto Federal de Santa Catarina os *campi* têm liberdade também no modo de trabalhar a metodologia do programa. No depoimento da CG:

A gente consegue aliar uma aula de Línguas Modernas com uma aula, por exemplo, de Curso de Processamento de Alimentos. A gente já deu aulas de Boas Práticas, que é própria do curso, com Línguas Modernas, porque elas [as mulheres] traziam a demanda, “ah, a gente quer fazer *cupcake, brownie*”, o que é isso? Então a professora de Inglês e Línguas Modernas foi junto com a de Boas Práticas e fizeram uma aula juntas, bem transversal (CG, 2015, p. 12).

No depoimento seguinte também se nota a liberdade que os *campi* do IFSC possuem ao trabalhar as unidades curriculares do programa: “[...] o andamento do curso é do *campus*. Então, se ele vai dar a disciplina Desenvolvimento Social e Sustentável fazendo uma oficina de sabão ou levando num lixão pra conhecer o processo de reciclagem é autonomia deles. Todo o andamento do curso é dele” (CG, 2015, p. 18).

Garcia (2014, p. 14) infere que “o foco das políticas educacionais em curso é distribuir educação conforme a necessidade do capital e a capacidade do indivíduo, de forma a não investir mais que o necessário e que isso não resulte em conflitos sociais”. Pode-se confirmar isso no discurso do *Guia...* (ROSA; MORESCHI, [201-]), quando suas autoras escrevem que

[...] é necessário que os conteúdos transmitidos pela escola sejam baseados em situações da vida cotidiana, de forma que o saber científico não seja apenas “verdadeiro”, mas também útil nas mais diversas situações da realidade, tanto no sentido da ação quanto de sua compreensão (ROSA; MORESCHI, [201-], p. 12).

Infere-se, dessa forma, que o PMM não prioriza o ensino de elementos teóricos e conhecimentos cientificamente construídos, os quais necessitam de uma maior capacidade de abstração por parte das estudantes. O programa objetiva ensinar especialmente o conhecimento aplicado e prático, focando em um ensino pragmático e de cunho utilitarista. Uma expressão desse ensino pode ser constatada no *Projeto Pedagógico de Curso FIC Pronatec de auxiliar de cozinha – Mulheres Mil* (IFSC, [2014], p. 4) oferecido pelo IFSC no *campus* Joinville, ao serem listados os objetivos específicos do curso⁴⁷:

⁴⁷ O documento citado foi utilizado na análise como um documento complementar.

Aperfeiçoar os conhecimentos técnicos para a execução de procedimentos de pré preparo e preparo de alimentos para operação de restaurantes; proporcionar ao aluno conhecimento teórico e prático em higiene e inocuidade alimentar para a manipulação de gêneros alimentícios priorizando a saúde do comensal; possibilitar ao aluno organizar e manter adequadamente os espaços de trabalhos, as áreas de armazenamento e distribuição de refeição; incentivar a utilização de equipamentos e utensílios visando a segurança do trabalhador; possibilitar o crescimento profissional do aluno, criando condições para o aperfeiçoamento do trabalho em cozinhas de restaurantes, hotéis, cozinhas institucionais, bares e similares.

Outro excerto que demonstra o cunho utilitarista dos cursos relacionados ao PMM está no livro *Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão* (BRASIL, 2011e, p. 55), no depoimento de uma professora: “Elas [as alunas] sabem que precisam aprender porque vão colocar em prática e é esse conhecimento adquirido que elas vão usar no dia a dia. Então, elas aproveitam, perguntam tudo”. Nesse sentido, Coan (2011) constatou que a dimensão utilitarista e de apropriação da educação aos interesses do mercado está associada à educação voltada ao empreendedorismo, a qual se constitui como

movimento edificado sob os princípios das relações sociais capitalistas e, portanto, voltados para a sua legitimação, uma vez que se serve de referenciais e pressupostos reacionários às lutas dos trabalhadores e contribui para a internalização da ideologia dominante e a consequente alienação humana (COAN, 2011, p. 453).

A análise de Kuenzer (2006) sobre os programas ligados à educação profissional demonstra-se bastante atual no que diz respeito às questões curriculares, conforme o seguinte excerto:

[...] os projetos contemplam um amálgama de qualificação social entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das linguagens como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social, levando a entender que o resultado deste conjunto se configura como educação para a inclusão social. Embora estes elementos sejam fundamentais para a educação dos que vivem do trabalho, a forma superficial e aligeirada, na maioria das vezes descolada da educação básica de qualidade, reveste as propostas de caráter formalista e demagógico, a reforçar o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas (KUENZER, 2006, p. 904).

Para a pesquisadora, os processos pedagógicos devem possibilitar o desenvolvimento das competências complexas que caracterizam o trabalho intelectual, ou seja,

[...] o exercício da crítica, da criação, da participação política ou do acesso aos conhecimentos necessários para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente, para o que o domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com vistas à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética, é fundamental. Ao contrário, vários dos projetos analisados, embora sutilmente, negam esta necessidade. (KUENZER, 2006, p. 905).

Kuenzer (2006) enfatiza que os programas oferecidos por meio da educação profissional estão longe de contribuir com a superação dos padrões de desigualdade social existentes na sociedade capitalista. Do contrário, oferecem uma qualificação precarizada para uma inserção consentida, que apenas atende às demandas da acumulação flexível do capital e que dificilmente possibilitará o desenvolvimento de uma consciência de classe. Em síntese, para Kuenzer (2006, p. 906), “a formação precarizada para trabalhadores precarizados continua sendo o eixo das políticas de Educação Profissional”.

Outro exemplo que permite analisar a natureza educacional do PMM está no *Guia...* (ROSA; MORESCHI, [201-], p. 17), em que surge a orientação para que os professores do programa utilizem “formas flexíveis e justas de avaliação, com imparcialidade, com rigor, porém não nos mesmos níveis de um aluno tradicional”. Esse trecho pode ser relacionado às palavras de Garcia (2014, p. 14), quando aponta que

a abordagem inclusiva pressupõe um acesso de todos os alunos a um conhecimento flexibilizado, cujos parâmetros de flexibilização são, por um lado, as necessidades do capital e, por outro, as condições individuais dos estudantes. Tal projeto político contém ao mesmo tempo uma proposta de apaziguamento das tensões sociais e de economia na oferta da educação.

Diante disso, entende-se que o PMM apresenta um viés diferenciado da educação oferecida em cursos de educação profissional voltada para um conhecimento especializado. Dessa forma, visa a fornecer uma qualificação mínima a um segmento da classe trabalhadora – “mulheres pobres” – “permitindo-lhes melhorar o seu potencial de mão de obra” (BRASIL, 2011b, p. 1), estabelecendo uma tendência de subordinação e integração dessas mulheres à lógica do capital, evitando possíveis ameaças ao sistema, mas com menores investimentos formativos.

Apesar da análise aqui descrita indicar que o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) e as demais ações desenvolvidas no âmbito da educação profissional federal estão a serviço da ideologia dominante, cabe destacar a presença da categoria contradição. Segundo Cury (1995), ao formar a mão de obra para o capital, a educação contribui para a reprodução da relação capital-trabalho. No entanto, o modo como o faz pode “opor-se como *fermento de*

transformação, como poderoso meio de transformação da sociedade atual, à perpetuação desse modo de produção” (CURY, 1995, p. 74, grifo do autor). Considerando a ênfase dada pela CG à liberdade e à autonomia que os IFETs possuem para executar o programa, pode-se compreendê-lo, também, como um espaço de resistência ao que é orientado pelo MEC e até mesmo como possibilidade de educação dessas mulheres numa perspectiva contra-hegemônica.

Outra expressão dessa possibilidade pode ser constatada no *Projeto Pedagógico de Curso FIC Pronatec de padeiro – Mulheres Mil*⁴⁸ (IFSC, 2014e), oferecido pelo IFSC no *campus* Florianópolis-Continente. Embora esteja previsto que as estudantes desenvolvam conhecimentos e competências que favoreçam a venda de sua força de trabalho e a consequente “adequação” à sociedade capitalista, também aparecem como competências gerais: “analisar as relações sociedade-trabalho a partir dos diversos modos de produzir e organizar da experiência humana no tempo; compreender criticamente as relações de trabalho no contexto da gastronomia” (IFSC, 2014e, p. 6). Isso possibilita, em alguma medida, a discussão crítica da sociedade capitalista, em que a relação capital-trabalho se dá pela exploração da força de trabalho. Compreende-se, assim, que a contradição sempre está presente e, ao mesmo tempo em que a educação é reprodutora, ela também potencializa a possibilidade de transformação.

3.5 A oferta do Programa Mulheres Mil no IFSC

No IFSC, o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) teve início em 2011 em três *campi*: Gaspar, São Miguel do Oeste e Jaraguá do Sul. No ano seguinte, mais três *campi* passaram a executar o programa: Joinville, Canoinhas e Araranguá. Em 2013, mais cinco *campi* aderiram ao PMM, passando então a ser ofertado também em Itajaí, Criciúma, São Carlos, Tubarão e Lages, configurando-se 11 *campi*, ofertando 1.100 vagas naquele ano (IFSC, 2013f). De acordo com a *Nota Informativa nº 8, de 10 de outubro de 2013* (IFSC, 2013c) do IFSC, o PMM foi ofertado na instituição exclusivamente como curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de no mínimo 160 horas, com duração de cinco a seis meses, utilizando a estrutura dos *campi* que aderiram ao programa e o apoio de seus servidores. Segundo a Coordenadora-Geral do PMM no IFSC, em 2014, os *campi* Chapecó,

⁴⁸ Este documento foi utilizado na análise como um documento complementar.

Florianópolis, Florianópolis-Continente, São José e Xanxerê passaram a ofertar o PMM, totalizando 16 dentre os 21 *campi* a executar o programa.

Como previsto na *Chamada Pública 01/2011/MEC/SETEC* (BRASIL, 2011d) e na *Chamada Pública Interna IFSC Programa Mulheres Mil* (IFSC, 2012), cada *campus* que aderiu ao programa recebeu R\$ 100 mil, os quais puderam ser gastos com auxílio financeiro a estudantes, material de consumo, passagens e despesas com locomoção, serviços terceirizados de pessoa jurídica e equipamentos e materiais permanentes. É importante destacar o financiamento que o *campus* recebeu ao aderir ao programa, podendo inclusive adquirir materiais permanentes para a instituição. É possível que isso tenha se configurado como um dos principais motivadores para a execução do PMM, considerando que muitos dos *campi* citados encontravam-se em plena expansão, necessitando ampliar e manter suas estruturas para atender a todos os seus alunos⁴⁹.

A Coordenadora-Geral do PMM enfatiza que a adesão do IFSC ao programa foi espontânea e pela motivação em oferecer cursos de extensão a um público que não acessava o IFSC.

Então, ele [o PMM] começou pela grande motivação, foi pela Pró-Reitoria de Extensão, a Sabrina Ferreira⁵⁰ que estava à frente disso. Acredito que ela via essa lacuna em projetos de extensão, esse público que não chegava, ela tinha experiência do Poloex⁵¹, que era com as indígenas, então acho que o grupo começou a perceber que as mulheres em situação de vulnerabilidade não acessavam. Então o edital veio casando com aquilo, com a demanda que a gente tinha, como uma proposta de extensão mesmo (CG, 2015, p. 14).

Mas a Coordenadora-Geral do programa também admite que houve impacto financeiro:

[...] foi um edital de adesão livre para todos os Institutos. E o IFSC, nesse momento, aderiu. Em nenhum momento foi imposto. Foi realmente o Instituto que viu que tinha condições de ofertar. [...] Impactou financeiramente, aí tem outras coisas, mas foi por adesão (CG, 2015, p. 13).

Segundo a *Nota Informativa nº 8, de 10 de outubro de 2013* (IFSC, 2013c), no IFSC, a meta de cada *campus* que fez a adesão ao programa foi ofertar 100 vagas por ano. No mesmo

⁴⁹ Cabe ressaltar que o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Tecnológica (SINASEFE) frequentemente denunciou as condições precárias pelas quais muitos *campi* passaram durante o período de expansão: *campi* com insuficiência de servidores (docentes e técnicos), sem bibliotecas, laboratórios e equipamentos, com salas de aula inadequadas, apresentando localização de difícil acesso e ensino e aprendizagem precários (SINASEFE, 2011a, 2011b, 2011c).

⁵⁰ Todos os nomes citados foram trocados por nomes fictícios.

⁵¹ Polo de Extensão do IFSC.

documento está descrito que, em 2013, o IFSC atendeu a 1.100 mulheres no PMM. Já no *Relatório de Gestão do exercício de 2013* (IFSC, 2014c) do IFSC, consta que, em 2013, no PMM, houve 1.621 inscrições, 1.063 matrículas, porém 860 mulheres concluíram os cursos em 2013.

Em 2014, com o PMM já fazendo parte do Pronatec, conforme dados do *Anuário estatístico da Pró-Reitoria de Ensino 2015 (ano base 2014)* (IFSC, 2015a), do total de 229 cursos oferecidos por meio do Pronatec, 59 eram cursos do PMM, configurando-se cerca de 26%. No referido ano, no PMM do IFSC houve 2.875 inscrições, 2.715 matrículas, no entanto, apenas 566 alunas concluíram o curso (IFSC, 2015a). Dentre os programas oferecidos pelo IFSC em 2014, o Pronatec obteve 9.570 matrículas, o que significa 72,5% do total de matrículas em todos os programas ofertados pela instituição (13.198 matrículas). Deste total, 2.715 matrículas⁵² (20,6%) são referente ao Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b).

Com base na entrevista realizada com a Coordenadora-Geral do PMM no IFSC, constatou-se que o IFSC possui certa liberdade para executar o PMM, seja na carga horária das disciplinas da metodologia, na definição do limite mínimo de idade do público-alvo ou ainda na forma que os professores trabalharão os conteúdos com as alunas. Inclusive em relação à criação de um projeto paralelo ao PMM, com a intenção de não perder o objetivo inicial do programa: o Programa Mulheres Sim.

3.5.1 O Programa Mulheres Sim: continuidade e resistência às mudanças no PMM

O Programa Mulheres Sim (PMS) é um programa-piloto criado pelo IFSC em 2014, quando o Programa Mulheres Mil passou a fazer parte do Pronatec. Nas palavras da Coordenadora-Geral do PMM: “[...] ele foi uma experiência piloto que aconteceu agora em 2014, justamente porque a gente morria de medo do que ia acontecer com o Mulheres Mil dentro do Pronatec” (CG, 2015, p. 36). O público-alvo deste programa são “mulheres sem escolaridade ou com ensino fundamental incompleto, em situação de vulnerabilidade social, maiores de 18 anos e moradoras de comunidades com baixo índice de desenvolvimento humano” (IFSC, 2014d). Ou seja, no PMS são aceitas mulheres analfabetas, diferentemente do PMM a partir de sua entrada no Pronatec.

⁵² Neste número não estão contabilizadas as matrículas referentes ao Programa Mulheres Sim, o qual será tratado no próximo subitem.

O PMS é formado por três etapas: a primeira etapa é a oferta do curso de extensão denominado Educação e Gênero; a segunda, a realização de uma feira de economia solidária e a terceira, a avaliação das egressas. O curso possui carga horária de 80 horas, sendo que 62 horas são iguais para todos os *campi* do IFSC, compondo um total de sete unidades curriculares: Conhecimento histórico-cultural, Saúde da mulher e da família, Ética e cidadania, Linguagens, Informática, Desenvolvimento social e sustentável, e Vivência matemática. As 18 horas restantes são destinadas à geração de renda, sendo relacionadas às atividades dos grupos de economia solidária da cidade local (IFSC, 2014d).

Conforme a Coordenadora-Geral do PMM no IFSC, “o Mulheres Sim surgiu de uma ideia de continuar a metodologia [do PMM] e atender mulheres” (CG, 2015, p. 36). O PMS parece, então, ter um foco maior na geração de renda do que o PMM. Segundo a CG:

[...] ele [o PMS] é diferente, porque a gente foca bastante a questão da geração de renda, tanto é que as disciplinas dele são exatamente iguais às da metodologia do Mulheres Mil, a gente replica igual e acrescenta uma que se chama Geração de Renda (CG, 2015, p. 36).

Em 2014, o Programa Mulheres Sim foi executado em oito *campi* do IFSC, quais sejam: Caçador, Canoinhas, Criciúma, Lages, Joinville, Gaspar, Itajaí e São Miguel do Oeste (CG, 2015). De acordo com os dados do *Anuário estatístico da Pró-Reitoria de Ensino 2015 (ano base 2014)* (IFSC, 2015a), o PMS recebeu 341 inscrições, 204 matrículas e resultou em 164 alunas concluintes.

Segundo a Coordenadora-Geral do PMM no IFSC (CG), o público-alvo do Programa Mulheres Sim é o mesmo do PMM, exceto que inclui o atendimento a mulheres analfabetas (CG, 2015). Destaca-se que o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) atendia analfabetas até 2013 e, ao ser integrado ao Pronatec, os cursos do PMM passam a seguir a mesma exigência de escolaridade que os demais cursos do Pronatec – Ensino Fundamental I incompleto a Ensino Médio completo (BRASIL, 2013b).

Segundo a CG, a exigência de escolaridade nos cursos do PMM é um dificultador:

[...] a questão da restrição da escolaridade é o nosso principal dificultador. As mulheres querem vir, querem estudar, mas elas são analfabetas e elas não podem entrar. [...] exigir escolaridade é uma das nossas brigas desde 2012 com o MEC. Alguns têm uma visão diferente da nossa, alguns Institutos. Eles acham que para ela ter renda, ela tem que ter no mínimo estudado. (CG, 2015, p. 10).

Essa restrição de público foi mais uma motivação para a criação do Programa Mulheres Sim no IFSC (CG, 2015). Conforme a CG,

[...] o público [do PMS] é o mesmo [do PMM], mas inclui analfabetas, que era uma outra preocupação que a gente tinha. Como é que a gente vai manter a metodologia? E se exige escolaridade, o que a gente faz com quem não tem? Porque a gente já tinha lista de espera, todos os *campi* tinham lista de espera de mulheres querendo entrar, mulheres que foram barradas no Mulheres Mil [...] (CG, 2015, p. 37).

A Coordenadora-Geral do PMM no IFSC explica que o Programa Mulheres Sim se caracteriza por ser um programa de extensão, com indicativo de “trabalhar com comunidades específicas. Por exemplo, presídio, clínica de dependência, um grupo específico, para ser bem caracterizado como extensão e não como um curso profissionalizante” (CG, 2015, p. 37). Desse modo, ela explica que o foco do PMS não é a profissionalização: “Vou te dizer que essa é a diferença, a gente não vai profissionalizar. A gente vai dar alternativas de geração de rendas informais. [...] a gente trabalhou o artesanato, a gente trabalhou culinária, ficou basicamente nisso [...]” (CG, 2015, p. 37).

Baseando-se nesses últimos excertos, fica mais evidente o foco na geração de renda, com objetivo de orientar as mulheres para ocupações as quais elas já desenvolvem em suas localidades e não necessariamente no desenvolvimento de uma profissão.

4 A PERSPECTIVA INCLUSIVA DO PMM: ESTRATÉGIA PARA A MANUTENÇÃO DO CAPITAL

No capítulo anterior, foi realizada uma descrição do Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) com base na documentação oficial e na entrevista realizada com a Coordenadora-Geral do PMM no IFSC, bem como se procurou analisar o programa tomando como base as produções relacionadas ao tema e as produções de linhagem crítica. Com isso, já foi possível responder, em parte, ao primeiro e ao segundo objetivos específicos da pesquisa, citados na Introdução – analisar a proposta nacional do PMM e analisar o PMM no IFSC em sua relação com a política de inclusão da instituição. Neste capítulo, pretende-se aprofundar essa análise, no intuito de responder ao terceiro objetivo específico, também presente na Introdução, que é compreender os significados atribuídos ao termo “inclusão” nas diretrizes do programa.

O pressuposto que fundamenta a análise é que, para a manutenção da ordem social capitalista, são necessárias estratégias sociais que controlem e administrem a pobreza. Diante disso, a hipótese que guiou a discussão foi que o PMM – como uma política de educação profissional – constitui-se em estratégia permeada pela ideologia da classe burguesa para administrar a pobreza e contribuir com a manutenção da ordem social vigente. Neste capítulo, demonstra-se a confirmação dessa hipótese.

É importante frisar que o contexto socioeconômico atual é objetiva e ideologicamente predominado pelo “projeto neoliberal”. Conforme Montaña (2014, p. 36), o projeto neoliberal, camuflado em denominações como “Terceira Via” ou “Neodesenvolvimentismo”, baseia-se nos princípios da “desregulação do mercado e das relações trabalhistas, na defesa da ‘livre concorrência’, buscando a autorresponsabilização dos indivíduos, a desresponsabilização social do Estado e a desoneração do capital”. Segundo o autor, as ações promovidas neste projeto são voltadas para o indivíduo no mercado, incentivando sua autoestima, seu empoderamento, sua capacitação, sua autonomia na procura pelo empreendedorismo e pelas fontes autônomas de renda, bem como desenvolve processos de privatização, desnacionalização, desestatização, promovendo ações solidárias e voluntárias da sociedade civil e de empresas orientadas a ajudar as pessoas que fracassam no mercado (MONTAÑO, 2014).

Compreendendo o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) como uma política de educação profissional executada pelo IFSC e inserida nesse contexto, e no intuito de discutir a perspectiva inclusiva presente no programa, este capítulo se divide em três partes. Na primeira

parte, é analisado o caráter humanitário apresentado no discurso do programa e seu caráter neoliberal. Na segunda parte, são discutidos o incentivo à geração de renda e a assistência social presentes na execução do programa. Na terceira parte deste capítulo, objetiva-se demonstrar como o PMM se constitui em uma educação da sociabilidade para o capital.

4.1 O caráter humanitário da inclusão e o viés neoliberal

Na documentação do Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) – a qual, entre outros materiais, contém um discurso de inclusão apreendido e manifesto no âmbito do IFSC – é possível observar que são utilizadas palavras que, tradicionalmente, costumam compor as manifestações dos trabalhadores nos processos sociais que compõem a luta de classes, tais como justiça social, igualdade, transformação social, emancipação, entre outras. Nas diretrizes do programa, tais palavras estão associadas à promessa de inclusão social das mulheres em questão. Esse termos – de viés humanitário – são utilizadas com objetivos diferentes e com pouca ou nenhuma explicação sobre seus significados, fazendo com que, na aparência, respondam às reivindicações da classe trabalhadora, mas essencialmente sustentam um discurso político para aglutinar ideologicamente forças à hegemonia do capital.

Montaño (2014, p. 23) afirma que, na tentativa de gerar aceitação – por parte dos trabalhadores – da atual precarização das relações de trabalho, da instabilidade de emprego, da eliminação de direitos conquistados e da redução de salário real e dos serviços públicos, é utilizado um “linguajar” que ideologicamente leva a uma forma fetichizada e reificada de visão da realidade, ocultando o verdadeiro sentido das reformas e mostrando-as como “vontade popular”. Nas palavras do autor:

Uma linguagem, portanto, que esconda seu caráter de classe, que “importe” os termos das velhas bandeiras progressistas (democracia, justiça, poder social, popular, solidário, participativo, etc.), mas as reconfigure com outros conteúdos, agora sim funcionais aos interesses conservadores ou restauradores da grande burguesia, mas neste caso escondido nos discursos de setores da esquerda (MONTAÑO, 2014, p. 23-24).

Portanto, uma das formas observadas na análise do PMM para conquistar sua legitimidade entre os trabalhadores – em especial, as “mulheres pobres” – é seu discurso repleto de palavras de caráter humanitário, que encontra fácil aceitação e consenso em torno do projeto burguês. Dessa forma, nesta seção, evidencia-se como o programa – especialmente

em seu discurso – contribui com a administração da pobreza e com o reforço ideológico do capital.

Uma das palavras bastante abordada nos documentos do PMM é a “cidadania”, que aparece inclusive no *slogan* do programa: “educação, cidadania e desenvolvimento sustentável” (BRASIL, [201-], 2011b, 2011d, 2011e, 2014e; ROSA; MORESCHI, [201-]; ROSA, 2011). No entanto, nesses textos não há entendimento ou explicações do que esse conceito significa. No PDI: 2009-2013 (IFSC, 2009a) do Instituto Federal de Santa Catarina, o termo cidadania aparece logo na missão da instituição: “Desenvolver e difundir conhecimento científico e tecnológico, formando indivíduos capacitados para o exercício da cidadania e da profissão” (IFSC, 2009a, p. 9). A atual missão, apresentada no capítulo 2, não mantém propriamente a palavra cidadania, mas ainda destaca o objetivo de formar “cidadãos”⁵³.

No texto de um dos projetos ligados ao PMM em âmbito nacional, fica mais claro o que significaria “a busca pela cidadania”. O termo aparece relacionado à ideia de conhecimento de direitos e deveres, como é possível observar neste trecho: “Além de preparar as mulheres para o acesso ao mundo do trabalho, a meta é torná-las conhecedoras de seus direitos e deveres para poderem exercer a sua cidadania” (BRASIL, 2013c), nos limites de uma relação formal mediante as políticas sociais propugnadas pelo Estado capitalista. A Coordenadora-Geral do PMM no IFSC, ao ser perguntada sobre o que seria a cidadania supostamente promovida pelo programa, também segue a mesma linha, relacionando-a com a divulgação de direitos básicos para as mulheres. Em suas palavras:

[...] questões básicas, desde a gente providenciar documentação, porque tem grupos, por exemplo, a gente tem mulheres ciganas, a gente tem mulheres indígenas, mulheres de assentamentos, então assim... tem a questão básica da documentação que a gente precisa já pra acessar o ensino, como por exemplo, questões previdenciárias, ela não saber que ela tem direito a se aposentar, mesmo não estando trabalhando, não tendo um emprego formal. Aquela mulher que já gera renda, informalmente, ela saber que pode contribuir, ser uma microempreendedora, então questões que voltem pra vida dela [...] não saber que a casa que ela mora, só pelo marido trabalhar, ela achava que era dele, ela não sabia que ela tinha direito também, então assim, o que envolve questões de direitos sociais, básicos. (CG, 2015, p. 3)

Dessa forma, no programa, pretende-se apresentar às alunas os seus direitos. No entanto, não há referência ao direito universal de acesso à educação, à saúde, à segurança – o

⁵³ Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC, 2014a, p. 6).

que se aproximaria do significado de igualdade social. Uma expressão que é utilizada na documentação oficial, associada à promessa de redução das desigualdades, é a “promoção de equidade” (BRASIL, 2008d). Porém, tal equidade significa oferecer os serviços sociais para quem tem pouco ou nenhum acesso, e não para todos, traduzindo-se em políticas focais. Isso não ocorre apenas com o PMM. Soares (2011 apud MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011) relata que os programas propostos por organismos multilaterais orientam a substituição das políticas sociais por programas de combate à pobreza, colocando no lugar da universalidade a focalização das ações para grupos específicos, traduzida pelo direcionamento do gasto público e dos serviços sociais aos “comprovadamente pobres”.

Apesar do uso do termo equidade, aparecem também as palavras justiça e igualdade, as quais contribuem com o caráter humanitário da documentação. Não apenas nos documentos do PMM, mas nos Planos de Desenvolvimento Institucional do IFSC citados na pesquisa (IFSC, 2009a, 2014f), a instituição se propõe a garantir aos alunos “condições de exercício de cidadania responsável, capacitação para o trabalho, socialização do conhecimento e da tecnologia, colocando-os a serviço da construção de uma sociedade mais ética, *justa e igualitária*” (IFSC, 2009a, p. 23-24, 2014f, p. 7, grifo nosso). Além disso, no *Plano de Inclusão* (IFSC, 2009b, p. 6) também se destaca a utilização dos termos justiça social e igualdade, os quais aparecem atrelados à inclusão social: “com a criação dos Institutos Federais, destaca-se como foco a justiça social e a igualdade. Isso implica que, na atualidade, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem o compromisso de disseminar cada vez mais propostas de inclusão social”.

Na mesma linha, um dos exemplos retirados da documentação do PMM em âmbito nacional é a afirmação de Rosa e Moreschi ([201-], p. 6), quando escrevem que o PMM facilita a construção de uma sociedade baseada na justiça e na igualdade e, assim, orientam os executores do programa a terem uma “postura solidária e colaborativa, com determinação e comprometimento em construir uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária”. Essas autoras utilizam um discurso legitimador da ordem social, que propõe ser possível a convivência social sem conflitos no capitalismo. Segundo Garcia (2014, p. 28), tal concepção tende a favorecer “uma aceitação acrítica da sociedade capitalista como harmônica e coesa, fazendo perder o sentido da luta capital/trabalho que está na base das conquistas e derrotas populares acerca dos direitos sociais”. De acordo com a mesma autora, “esse vocabulário articula um discurso ‘politicamente correto’ e contribui para um processo de dissimulação/naturalização das desigualdades produzidas pelo metabolismo do capital”

(GARCIA, 2014, p. 28). A estratégia utilizada no discurso do PMM parece ser a de individualização dos sujeitos, própria do projeto neoliberal.

Rosa e Moreschi ([201-], p. 5) utilizam, ainda, o termo “emancipação”, explicando que um dos objetivos do PMM é a “emancipação [...] das mulheres por meio do acesso à educação e ao mundo do trabalho”. Afirmam que o programa

[...] promove o crescimento humano dessas mulheres, por meio da melhoria de suas condições de vida (sociocultural e econômica), o que aumenta a possibilidade de elas contribuírem com a governança de suas comunidades, na medida em que se transformam em cidadãs, social e economicamente emancipadas (ROSA; MORESCHI, [201-], p. 4).

Na documentação do PMM no âmbito do IFSC, o termo emancipação aparece associado à empregabilidade e ao empreendedorismo: O PMM possibilita a “[...] emancipação e acesso ao mundo do trabalho, por meio do estímulo ao empreendedorismo, às formas associativas e à empregabilidade” (IFSC, 2012, p. 1). No entanto, de acordo com Mézáros (2005), a emancipação humana é incompatível com o atual modelo econômico e político hegemônico, portanto, o processo de transformação social que almeja a emancipação humana pressupõe mudanças radicais tanto de ordem econômica quanto de ordem política. Segundo o autor, a educação libertadora que tem como horizonte a emancipação humana – uma educação para além do capital – teria como função “transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (MÉSZÁROS, 2005, p. 12).

Montaño e Duriguetto (2011) também auxiliam na discussão ao afirmarem que as lutas contra formas de desigualdade, de opressão ou de exclusão não garantem a emancipação humana. Para alcançar esta última, compreendem ser fundamental a superação da divisão social em classes e da separação do produtor dos meios para produzir, ou seja, é necessária a eliminação da exploração do trabalhador. Nas palavras dos autores:

Não haverá emancipação da ‘trabalhadora-mulher’ numa sociedade machista e patriarcal, assim como não haverá emancipação da ‘mulher-trabalhadora’ numa sociedade capitalista. Não haverá emancipação do ‘trabalhador-negro’ numa sociedade racista e xenofóbica, assim como não haverá emancipação do ‘negro-trabalhador’ na sociedade capitalista (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 132).

Compreende-se, então, que a emancipação dos sujeitos é incompatível com a lógica do sistema capitalista, exigindo a sua superação para que, de fato, possa ocorrer. Mesmo assim,

conceitos como emancipação, justiça social, transformação social e igualdade são utilizados no discurso do PMM, oferecendo um viés humanitário à política, formada por uma narrativa politicamente correta. As palavras utilizadas com pouca ou nenhuma explicação de seus sentidos, seguindo a lógica neoliberal, contribuem com a manutenção ideológica do sistema capitalista e esse discurso auxilia na formação de um consenso em torno do projeto burguês.

Cabe ainda ressaltar o viés humanitário presente no discurso do Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b), seguindo a diretriz das políticas de inclusão do IFSC (IFSC, 2009a, 2009b, 2014b), conforme constatou Rech (2012). Ao estudar a política de perspectiva inclusiva na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com foco no Instituto Federal de Santa Catarina, Rech (2012, p. 159) compreendeu que “as ações tomadas não assumem características de transformação social, nem de emancipação dos sujeitos, já que estão a serviço do sistema econômico e social vigentes”. Para a pesquisadora, o capital utiliza-se de artimanhas como a disseminação de conceitos de caráter humanitário – a exemplo da inclusão – para ocultar o fato de ser o causador das desigualdades sociais. É possível verificar o caráter humanitário da política pelo uso massivo de expressões como “justiça social”, “igualdade”, “transformação social” e “emancipação”, seja dos alunos em “vulnerabilidade ou desvantagem social” de modo geral, ao tratar da política de inclusão do IFSC (IFSC, 2009a, 2009b, 2014b), seja das mulheres “em vulnerabilidade social”, se o foco é o PMM.

Como já abordado no capítulo 3, na documentação analisada faz-se alusão também à palavra “autonomia” que, no depoimento da Coordenadora-Geral do PMM do IFSC, está associada principalmente à geração de renda. Na documentação oficial, essa associação aparece de forma indireta, pois “autonomia” aparece relacionada à cidadania e à emancipação, mas ainda mantém o foco no mundo do trabalho, como nos trechos a seguir: “A meta é que essa formação contribua para a inserção e permanência das mulheres no mundo do trabalho com êxito e, conseqüentemente, que essas mulheres possam desenvolver sua autonomia e, assim, exercer de forma plena sua cidadania” (ROSA; MORESCHI, [201-], p. 25). De acordo com as mesmas autoras,

[...] há uma demanda premente por atendimento e oferta de formação emancipatória e geradora de autonomia, que atenda às características e especificidades locais e regionais, que ofereça subsídios suficientes para que o pensar e o agir favoreçam as tomadas de decisão com maior probabilidade de sucesso (ROSA; MORESCHI, [201-], p. 22).

O programa enfatiza a autonomia das mulheres. Porém, ao oferecer qualificação para que possam vender suas forças de trabalho, ou ainda ao educá-las para que possam aprimorar

seu potencial de empregabilidade, está propondo a essas mulheres a ampliação de seu poder de consumo, isto é, sua subordinação ao sistema capitalista e não uma forma de emancipação. Segundo Alves (2014, p. 143),

A apologética do neodesenvolvimentismo proclama a positividade indiscutível da redução da desigualdade de renda e a ampliação do mercado de consumo interno por meio do crescimento da formalização do mercado de trabalho, aumento do salário-mínimo e dos programas de transferência de renda para o subproletariado pobre [...].

Entretanto, o mesmo autor ressalta que o consumo não é emancipador. Ao contrário, a expansão do crédito que incentiva o consumo exerce um “efeito ideológico perverso na consciência das massas populares, adequando-as espiritualmente à política de reiteração da ordem burguesa como único horizonte histórico possível” (ALVES, 2014, p. 143).

Outra expressão bastante comum no discurso de gestores, de professores e em documentos do PMM é o “empoderamento”⁵⁴ dessas mulheres. No *Guia...* (ROSA; MORESCHI, [201-], p. 5), o empoderamento aparece como objetivo específico do programa: “Fomentar [...] o empoderamento das mulheres por meio do acesso à educação e ao mundo do trabalho”. A gestora do projeto-piloto executado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) compreende o empoderamento como resultado da geração de renda: “Outro desafio é a comercialização dos produtos, porque essas mulheres agora sabem produzir algo e precisam fazer com que esses produtos gerem renda para ter mais qualidade de vida, podendo assim *se empoderar* e ter seu espaço na sociedade” (BRASIL, 2011e, p. 147, grifo nosso).

Em outro trecho o termo empoderamento é tratado de forma indireta ao ser ressaltada a importância da autoestima, agora no livro *Mulheres Mil: do sonho à realidade*, no qual Rosa (2011, p. 8) destaca a importância de que as alunas do PMM resgatem a sua autoestima e voltem a “acreditar em si mesmas”. A Coordenadora-Geral do PMM no IFSC não faz uso do termo empoderamento, mas também enfatiza a importância da elevação da autoestima das mulheres:

A questão da autoestima é uma das chaves. Muitas relatam que hoje fazem amigas, que elas têm uma nova forma de ver a vida. Porque muitas diziam que com 40 anos já estava tudo certo, a vida já podia acabar. Então hoje elas veem que elas podem mais, para mim isso é o principal. Elas estando motivadas, tu tendo tua autoestima elevada, tu vai ter vontade de estudar, de

⁵⁴ Pode aparecer também em sua versão em inglês: *empowerment*.

trabalhar [...] Então esse é o diferencial da metodologia, ele realmente motiva as mulheres. E eleva a autoestima (CG, 2015, p. 8).

Segundo Melo (2005), uma das discussões presentes nesse início de milênio é sobre as formas de estimular e desenvolver as características do empoderamento em diversos locais de todo o mundo. Coloca-se em evidência “a necessidade de utilizar o ‘capital social e cultural’ que existiria de forma latente nos países periféricos como uma chave, uma alavanca para o desenvolvimento e, conseqüentemente, o crescimento, a sustentabilidade e a estabilidade” (MELO, 2005, p. 81). A mesma autora infere que o empoderamento, assim como a democracia participativa, é uma ação que contribui para “a construção de uma sociedade que funcionaria sem resistências, sem confronto social, plena de ações virtuosas em defesa do projeto de sociabilidade do capital” (MELO, 2005, p. 82).

De acordo com Carvalho (2014, p. 157), a proposta do empoderamento liga-se à ideia de que o “fracasso dos indivíduos no mercado” se deve a uma baixa autoestima e a um “desempoderamento”. Esta pesquisadora afirma que o projeto de empoderamento está vinculado às diretrizes do Banco Mundial (BM), que incorpora este projeto como um dos principais dispositivos de enfrentamento à pobreza. Segundo Carvalho (2014, p. 157), Amartya Sen, ideólogo de referência do BM, propõe como estratégia de combate à pobreza que as pessoas se tornem “agentes”, cujo empoderamento configura-se como um meio de “transformação das relações de poder” e superação da pobreza. Nas palavras de Carvalho (2014, p. 157),

O autor [Sen – intelectual do BM] com essas elaborações ofusca que a alteração dessas relações de poder demanda o reconhecimento da luta de classes, a necessidade de se alterar a correlação de forças e fortalecer as instâncias de universalização das lutas dos trabalhadores.

Carvalho (2014) destaca ainda a concepção de Paulo Freire no uso do termo “*empowerment*”. Este autor, diferentemente de abordar a expressão no sentido individual, tratou do “*empowerment* de classe social” (FREIRE E SHOR, 1986, p. 72 apud CARVALHO, 2014, p. 161). Segundo Carvalho (2014), a concepção freiriana de *empowerment* – de classe social – “envolve aspectos referentes às experiências da classe trabalhadora, o que faz do ‘*empowerment*’ – para além de um invento psicológico ou individual – *um processo político de libertação das classes dominadas*” (CARVALHO, 2014, p. 161, grifo do autor). De acordo com Freire e Shor (1986 apud CARVALHO, 2014), o *empowerment* individual é insuficiente no que se refere ao processo de transformação social e

que o desenvolvimento crítico dos sujeitos é fundamental a tal processo, mas não é em si suficiente.

Ao serem utilizados termos como “empoderamento”, “cidadania” e “autonomia” no discurso da documentação do PMM, indicando a possibilidade de inclusão social, há o foco na responsabilização das mulheres em conquistar suas próprias oportunidades no mundo do trabalho e na sociedade, seguindo a lógica neoliberal do Capitalismo de Terceira Via ou do Neodesenvolvimentismo. Ao se seguir essa lógica, conforme afirma Shiroma (2001, p. 9),

Para os defensores dessa corrente, [...] participar, ser incluído na economia é dever pessoal, e o caminho recomendado é a empregabilidade, que aparece associada à ideia de segurança. O discurso hegemônico enfatiza que a responsabilidade por conquistá-la é de cada cidadão, cabendo ao governo oferecer-lhes vias de acesso, oportunidades.

Dessa forma, o discurso que sustenta o PMM no IFSC assenta-se, entre outros elementos, em um viés humanitário, que corrobora a aceitação da lógica do capital. O sucesso e o fracasso das “mulheres pobres” estariam atrelados ao esforço de cada uma em conseguir “aproveitar” as oportunidades que são difundidas como ao alcance de todos.

No próximo subitem deste capítulo será aprofundada a análise dos termos associados à perspectiva de inclusão do PMM, demonstrando a importância dada ao incentivo à geração de renda e às ações de assistência social ofertadas pelo programa.

4.2 O incentivo à geração de renda e a assistência social

O Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) é um programa representativo da política de inclusão do IFSC (IFSC, 2009a, 2009b, 2014b). Lembrando que, conforme descrito no capítulo 2, além de ter como missão institucional a “promoção da inclusão” (IFSC, 2014a), o IFSC possui cerca de 40% de suas matrículas realizadas por alunos de programas semelhantes ao PMM (IFSC, 2015a).

Conforme discutido anteriormente, para propor a inclusão social das mulheres por meio do PMM, no discurso do programa aparecem diversas palavras de cunho humanitário, como igualdade, justiça social, transformação social, cidadania, empoderamento, autonomia, autoestima, entre outras. A partir da análise realizada nesta pesquisa, notou-se que, no discurso do programa, essas palavras estão vinculadas à inserção dessas mulheres no “mundo do trabalho” – seja porque a realização dos termos as incentivaria/auxiliaria a se inserirem no mundo do trabalho, seja porque esses conceitos seriam consequência dessa inserção.

Essa inserção ou retorno ao mundo do trabalho ocorreria por meio da educação voltada à empregabilidade e ao empreendedorismo, ou seja, por meio do incentivo à geração de renda. Além disso, esses termos também possuem relação com uma promessa de desenvolvimento social das mulheres público-alvo do programa, uma vez que, ao se conquistar igualdade, justiça social e transformação social, por exemplo, haveria também avanços em termos sociais. Com base nisso, identifica-se que a perspectiva de inclusão social vinculada ao PMM está fortemente ligada à geração de renda – incentivo à empregabilidade e ao empreendedorismo, bem como à assistência social – promessa de desenvolvimento social.

4.2.1 Incentivo à empregabilidade e ao empreendedorismo

De acordo com a documentação oficial (BRASIL, 2008d), o PMM procura criar alternativas para inserir suas alunas no mundo do trabalho. Segundo Rosa e Moreschi ([201-], p. 5), por meio da formação e elevação da escolaridade, pretende-se dar a essas mulheres “condições de melhorar seu potencial de empregabilidade [...]”. Para a Coordenadora-Geral do PMM no IFSC (CG), o foco é gerar renda (CG, 2015), não necessariamente de modo formal:

[...] o nosso “gerar renda” não é que elas tenham carteira assinada, é que a partir do espaço dela, da realidade dela, se é da casa, se ela vai se juntar com uma vizinha e vão fazer uma associação, elas gerem renda, independente se é formal ou informal (CG, 2015, p. 3).

Conforme os excertos colocados em destaque, o foco está no mundo do trabalho, na participação econômica, seja por trabalhos formais ou informais. Isso fica mais claro na Cartilha *Pronatec Brasil Sem Miséria: Mulheres Mil* (BRASIL, 2014e), na qual aparece o termo inclusão adjetivado de “produtiva”:

É essencial que, durante os cursos, as equipes da Rede Socioassistencial do município e as Equipes Multidisciplinares dos ofertantes negociem ocasiões para que os parceiros mencionados apresentem às beneficiárias suas ações e a forma de acesso às oportunidades de *inclusão produtiva*. Desse modo, as equipes envolvidas devem ter em perspectiva que o emprego formal não é o único meio para que as mulheres matriculadas em cursos de qualificação se insiram no mundo do trabalho. Essas mulheres podem, também, ser orientadas a se firmarem como microempreendedoras individuais ou a integrarem empreendimentos de Economia Solidária (BRASIL, 2014e, p. 20-21, grifo nosso).

Vitória (2011, p. 85), ao pesquisar a formação técnica rural no contexto da agricultura familiar em Antônio Prado – RS, trabalha com o conceito de “inclusão capitalista” produzida pela educação profissional, explicando que esta modalidade de educação trabalha na compensação e no controle dos estudantes dos cursos técnico-agrícolas, oferecendo uma falsa esperança de inclusão em mercados de trabalho e seguindo na direção de uma “inclusão necessária ao capital”. Neste sentido, o pesquisador ressalta que

a preocupação com a formação destes sujeitos não parece ser a emancipação e a humanização, mas a inclusão sistemática destes ao sistema de produção capitalista de forma mais consensual. Ou seja, mesmo neste ambiente há conflito e disputa de interesses, e para criar um espaço de certa harmonia, a educação tem exercido um papel estratégico como instrumento ideológico com funções utilitaristas com uma face ideológica de emancipação (VITÓRIA, 2011, p. 93).

Fica claro também o foco na manutenção da atual ordem social em outro objetivo do PMM, qual seja: “capacitar as educandas para a compreensão e o exercício da economia solidária, do empreendedorismo, do cooperativismo e do associativismo como oportunidades de geração de renda e de melhor desempenho no mundo produtivo” (ROSA; MORESCHI, [201-], p. 26). Levitas (1998, p. 128 apud SHIROMA, 2001, p. 9) infere que a empregabilidade é apresentada como algo que os indivíduos têm de conquistar ativamente, sendo transformada em obrigação individual. Segundo a pesquisadora, inclusão, “em lugar de direito, torna-se dever e algo que requer desempenho ativo dos indivíduos”. Esse discurso impõe a responsabilidade de melhoria das condições de vida para o indivíduo, que deve “aproveitar as oportunidades”, isentando o Estado de prover os direitos básicos a todos os cidadãos.

Nessa mesma linha de pensamento, Coan (2011) relata que, na Educação Profissional, evidenciam-se discursos centrados na responsabilidade social e no empreendedorismo voltados para o desenvolvimento de projetos educacionais de viés comunitário que, simultaneamente, despolitizam as relações sociais contraditórias e responsabilizam a pessoa e a comunidade pelas soluções das questões sociais, estimulando a competitividade e o individualismo como valores morais. Para o autor, a educação para o empreendedorismo segue os princípios do neoliberalismo de Terceira Via, contribuindo para formar o homem responsável por sua própria produção da existência e que age de acordo com os interesses do capital e na manutenção desse sistema.

Kuenzer (2006, p. 878) afirma que as políticas de Educação Profissional, “embora pautadas no discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional, não só não surtiram o efeito anunciado como ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas”. Ao realizar a crítica, Kuenzer (2006) comenta que, de modo geral, os programas voltados à Educação Profissional são muito semelhantes, com algumas especificidades que não justificam a fragmentação de ações e a pulverização de recursos. Como resultado, reproduzem-se estruturas, espaços e recursos para os mesmos fins, “configurando-se uma clara estratégia populista de eficácia discutível” (KUENZER, 2006, p. 902).

Segundo Coan (2014, p. 155), a educação para o empreendedorismo é justificada como forma de ampliar o “espírito empresarial” sob os mais nobres argumentos, contudo, pouca ou nenhuma referência é feita às causas dos atuais problemas sociais que se encontram no próprio modo capitalista de produção – o qual produz socialmente as riquezas, mas não as distribui. Segundo o pesquisador, é preciso lutar insistentemente para que o espaço da educação escolar seja o espaço de construção da contra-hegemonia, da emancipação humana e não apenas o da qualificação para o mercado. Desse modo, “a educação deve servir para a superação da lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo – essência do empreendedorismo – no lucro e na competição os seus fundamentos” (COAN, 2014, p. 166).

Na próxima seção, apresenta-se e analisa-se a relação do PMM com a assistência social, oferecendo uma promessa de desenvolvimento social.

4.2.2 Promessa de Desenvolvimento Social

O Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) apresenta uma promessa de desenvolvimento social, na medida em que promove ações ligadas à assistência social. No programa busca-se informar às mulheres em vulnerabilidade social os direitos que elas possuem, inclusive direitos em relação à saúde e à assistência social. Com base na entrevista com a Coordenadora-Geral do PMM no IFSC, observou-se que o programa está voltado à assistência dessas mulheres em relação ao acesso a direitos básicos, como providenciar documentação para que as mulheres possam acessar a escola, informações sobre questões previdenciárias e sobre os direitos de propriedade, especialmente em relação aos seus maridos (CG, 2015). O PMM parece ter um papel fundamental no repasse de informações a essas mulheres, especialmente no que diz respeito aos seus direitos em relação à saúde e à

assistência social. Segundo a CG: “[...] tem a questão do acesso aos direitos, eu não consigo te dizer quantas acessaram, mas que elas passaram a saber que existe um Posto de Saúde, que elas têm uma mamografia gratuita [...] então tem a questão dos direitos que elas passam a acessar (CG, 2015, p. 8).

A relação do PMM com a assistência social é explicitada, entre outros exemplos, pelo fato de que, para acessar o programa, as mulheres devem estar inscritas no Cadastro Único, obedecendo ao critério de renda mensal familiar de até meio salário mínimo *per capita* (BRASIL, 2008d). As alunas precisam também ter uma conta-corrente para receber a bolsa permanência no valor de 100 reais mensais durante o período do curso (IFSC, [201-]).

Outro dado que permite relacionar o PMM à assistência social é a relação do programa com a Rede Socioassistencial, principalmente com os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). São essas instituições que identificam o público-alvo do programa e encaminham essas mulheres para os cursos. Antes do PMM fazer parte do Pronatec, conforme a CG, o CRAS já era um parceiro do IFSC, “era um parceiro natural, voluntário”, visto que ainda não era institucionalizada a sua atuação no programa (CG, 2015, p. 6). Depois da entrada do PMM no Pronatec, a atuação do CRAS no programa formalizou-se. De acordo com a Cartilha *Pronatec Brasil Sem Miséria: Mulheres Mil* (BRASIL, 2014e, p. 6),

a articulação entre a Rede Socioassistencial (Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, Centros Pop, dentre outros), os IFs e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais é de fundamental importância para os resultados do Pronatec/BSM⁵⁵ Mulheres Mil, principalmente nas ações de busca ativa, identificação do público-alvo, mobilização, sensibilização, encaminhamento e acompanhamento da trajetória das participantes, bem como nas etapas de estruturação dos cursos e serviços de apoio.

A intenção de juntar a educação com a assistência social não é recente. Na *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), na esteira das diretrizes internacionais de “educação para todos” nos países da periferia do capitalismo, já se falava da combinação entre a abordagem educacional e a social. Neste documento já se orientava a “coordenação entre autoridades educacionais e as responsáveis pela saúde, trabalho e assistência social [...]” (UNESCO, 1994, p. 8).

⁵⁵ Pronatec/Brasil Sem Miséria.

No depoimento da Coordenadora-Geral do PMM no IFSC percebe-se que, em algum momento, houve certo desconforto em relação ao programa estar ligado à assistência social, uma vez que se propõe a ser um programa da área da Educação:

[...] até no início a gente tinha dúvidas, se era uma função da educação estar aplicando isso, se não era de assistência social. Eu me questionava bastante no início e eu vejo que não, essa questão, a cidadania, ela tem que perpassar a educação. A gente se propõe a ser um divulgador de direitos, mais ou menos assim, com acesso à informação, aquilo que a mulher não tinha e talvez que o Município e o Estado não deem conta (CG, 2015, p. 1-2).

Com base nesse excerto, nota-se que o papel da Educação no programa é, principalmente, orientar essas mulheres em relação aos seus direitos como cidadãs. É essa Educação que se sobressai e, aparentemente, a Educação Profissional fica em segundo plano. Isso fica mais claro no seguinte depoimento da CG:

No início, às vezes quem vê de fora, parece que talvez a educação não tenha um papel de... parece um grupo de apoio, sabe? De terapia, um grupo do CRAS ou do CREAS, a gente ficava em dúvida. Eu me questionava até pela minha formação, que é em Serviço Social. O meu despertar foi que realmente a Educação tem um papel de cidadania ali, porque ele [o PMM] vai muito além de um grupo que se encontra, que se reúne, que troca ideias, que motiva, que chora, que fala sobre saúde, sobre doença, sobre lazer, proporciona espaço de cultura, cidadania, então a gente consegue trabalhar isso, porque ele também gera renda. A ideia dele é que gere renda, que a mulher também gere renda, tenha uma profissionalização. Básica, inicial, mas que ela já consiga proporcionar renda. E isso, nessa parte de profissionalização, que a gente entra bem forte (CG, 2015, p. 3-4).

Com base no exposto, pode-se afirmar que o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) constitui-se em formação inicial ou básica para o trabalho (Educação Profissional), mas também é assistência social – combate à violência, divulgação de direitos de cidadania. É uma ação federal, complementar às ações municipais e estaduais, voltada para um determinado público. É notável a constituição do PMM como uma das políticas sociais focalizadas típicas do governo Lula da Silva. Diante disso, destaca-se Martins (2009, p. 226), quando afirma que, “embora as políticas sociais no governo Lula da Silva tenham se tornado uma grande vitrine das realizações governamentais, na essência nada ou pouca coisa mudou”. De acordo com o autor, a focalização – referência tipicamente neoliberal – foi mantida “em detrimento a uma agenda comprometida com mudanças substantivas nas políticas de saúde, educação, previdência e seguridade, salário e moradia” (MARTINS, 2009, p. 226).

Na mesma linha de pensamento, Alves (2014, p. 145) infere que,

apesar do glamour popular do neodesenvolvimentismo na década de 2000, existem dimensões ocultas da precarização do trabalho oriundas da nova precariedade salarial que expõem as misérias sociais do novo padrão de desenvolvimento capitalista no Brasil. Como contradição viva, o neodesenvolvimentismo expõe com intensidade, principalmente nas metrópoles brasileiras, necessidades sociais e carecimentos radicais para além das políticas de redistributivismo popular.

Conforme o autor, quem ascendeu por meio da política distributivista agora quer outros direitos – qualidade de vida nas cidades, como serviços públicos de qualidade – que a frente política neodesenvolvimentista, tal como se constitui hoje, não pode oferecer.

A seguir, o PMM é apresentado como uma estratégia de educação para a sociabilidade do capital, configurando-se numa falsa promessa de transformação social.

4.3 O PMM: educação da sociabilidade para o capital

No contexto de predominância do capitalismo de Terceira Via e de atuação dos governos neodesenvolvimentistas brasileiros, Martins (2009) afirma que há uma preocupação com a educação da sociabilidade⁵⁶ no sentido de manter a hegemonia do grande empresariado. Segundo o pesquisador, o bloco no poder procura desenvolver, como recomenda a Terceira Via, o capital social das comunidades beneficiadas pelas políticas focais, visando a torná-las autônomas e aptas a superarem, pelo próprio esforço, as mazelas da sociedade.

Na atual fase de desenvolvimento do capitalismo, é necessário lançar mão, inclusive, de instituições como o IFSC para manter a ordem social. O IFSC, como instituição pública de Educação Profissional, por meio de ações e programas como o PMM, contribui com a educação dessa sociabilidade. Desenvolver nas mulheres em “vulnerabilidade social” os seus saberes tácitos, incentivar a geração de renda, estimular a empregabilidade e o empreendedorismo e uma aura de pertencimento pela via do discurso da “inclusão social” caracterizam-se como estratégias de consenso em torno do projeto do capital. É importante destacar, porém, que a contradição capital-trabalho está sempre presente. Portanto, mesmo que o IFSC esteja contribuindo com a manutenção da ordem social vigente, não se pode

⁵⁶ Baseado em Gramsci, Martins (2009, p.17) caracteriza a sociabilidade como uma forma com que os homens e as classes produzem e reproduzem as condições objetivas e subjetivas de sua própria existência, sob mediação das bases concretas de produção, de uma dada direção política e do estágio de correlação de forças presentes num certo contexto.

desconsiderar a luta dos trabalhadores na direção da contra-hegemonia, a qual também se faz presente pela possibilidade de acesso à educação que o IFSC proporciona.

Para melhor discussão neste subitem, retomam-se alguns questionamentos levantados na Introdução deste texto: se o mote é combater a miséria, qual a importância das mulheres nesse combate? Por que elas são público-alvo discriminado por gênero nesse programa? As mulheres estão em posição destacada de desigualdade econômica e social? De acordo com a PNAD⁵⁷ 2012, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “as estatísticas mais recentes sobre as mulheres brasileiras mostram que, cada vez mais, elas estão presentes no mercado de trabalho e com níveis de escolaridade mais elevados do que os homens” (IBGE, 2013, p. 73). A taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais, segundo a PNAD 2012, também é levemente maior entre os homens (9%) do que entre as mulheres (8,4%) (IBGE, 2013). Diante disso, por que há um programa voltado para as mulheres com o intuito de inseri-las no mercado de trabalho e aumentar sua escolaridade? Diante das estatísticas, por que são realizados programas destinados para as mulheres, em vez da realização de ações de caráter universal?

Outro dado que pode contribuir com a discussão é que, em 2012, 25% das mulheres ocupadas eram “trabalhadoras domésticas, trabalhadoras na produção para o próprio consumo, trabalhadoras na construção para o próprio uso e não remuneradas enquanto nos homens esta proporção era de pouco menos de 6%” (IBGE, 2013, p. 144). Além disso, embora a distância entre os rendimentos de homens e mulheres tenha reduzido, as mulheres ainda recebem menos do que os homens, seja em trabalhos formais ou informais. Conforme dados do IBGE (2013), em 2002, o rendimento médio das mulheres ocupadas de 16 anos ou mais de idade equivalia a 70% do rendimento dos homens. Em 2012, essa relação passou para 73%. Cabe destacar, porém, “que a desigualdade de rendimento entre homens e mulheres é mais elevada nos trabalhos informais, cujo rendimento das mulheres corresponde a 66% do rendimento dos homens” (IBGE, 2013, p. 147). Dessa forma, pode-se entender que, apesar de a presença das mulheres no mercado de trabalho ter se ampliado, elas continuam a ter ocupações menos privilegiadas, com atividades mais simplificadas e de menor remuneração.

Segundo Neves e Sant'Anna (2005), são cada vez mais numerosos os grupos de defesa dos interesses de grupos específicos, como mulheres, homossexuais, crianças, jovens, terceira idade, raças e etnias e de valorização da paz e da ecologia. Porém, para Wood (2003 apud NEVES; SANT'ANNA, 2005), o capitalismo é indiferente às identidades sociais das pessoas

⁵⁷ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

que explora, mas tem a capacidade de usar e de descartar opressões sociais particulares. Quando os setores menos privilegiados da classe trabalhadora – mulheres, negros, indígenas, deficientes físicos e mentais, etc. – coincidem com as identidades extraeconômicas – como é o caso desses grupos específicos –, aparentemente suas dificuldades são determinadas por outras causas que não a lógica do sistema capitalista (NEVES; SANT'ANNA, 2005).

No caso do Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b), a causa dos infortúnios de seu público-alvo é o fato de serem mulheres que se encontram sem emprego e que possuem baixa ou nenhuma qualificação profissional. Dessa forma, esse grupo é definido pela sua identidade de gênero e por sua condição econômica. Isso contribui para que seja diluída a identificação que essas mulheres teriam com demais grupos ou sujeitos que também necessitam vender sua força de trabalho, o que favorece a dissimulação da necessidade de desenvolver uma consciência de classe.

É importante destacar que houve, de fato, algumas mudanças em relação ao papel das mulheres e de suas influências dentro das famílias. Segundo o IBGE (2013, p. 73), “as evidências trazidas pela PNAD 2012 mostraram que 38% dos arranjos familiares tinham como pessoa de referência⁵⁸ mulheres, quando, em 2002, essa proporção era 28%”. Em consonância com os dados do IBGE (2013), na documentação em foco, fica explícito que essas mulheres são compreendidas como figuras centrais de suas famílias e comunidades, principalmente na ênfase em serem “chefes de família”, aparecendo como justificativa de realização do programa o aumento do número de mulheres nessa posição: “[...] o percentual de famílias brasileiras chefiadas por mulheres subiu de aproximadamente 27% para 35%. Em termos absolutos, são quase 22 milhões de famílias que identificam como principal responsável alguém do sexo feminino” (BRASIL, [201-], p. 5). A forte influência que essas mulheres podem exercer sobre as pessoas com quem convivem aparece também no depoimento do Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no livro *Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão* (BRASIL, 2011e, p. 113), ao tratar da “importância da mulher na sociedade, de seu papel como mãe, como provedora do lar, como agente de transformação de sua comunidade”. Aparece ainda com maior ênfase o papel central da mulher em sua família e comunidade no excerto retirado da *Nota Informativa nº 8, de 10 de outubro de 2013* (IFSC, 2013c, p. 1):

⁵⁸ De acordo com o IBGE (2013), a denominação “pessoa de referência” passou a substituir o termo “chefe da família”.

O programa Mulheres Mil também acena no sentido da educação familiar, entendendo a mulher como pilar formativo da família e fazendo com que a mulher repasse para seus familiares, especial filhos e netos, a importância da educação e da formação para uma profissão, trazendo os mesmos para a instituição, possibilitando a inclusão na educação de uma forma mais ampla.

Diante disso, infere-se que as alunas do PMM, ao serem vistas como chefes de família, mães, avós ou “agentes de transformação”, são compreendidas pelos proponentes do programa como “potenciais educadoras”, referidas como “pilar formativo”. Dessa forma, as instituições que executam o programa, ao educarem essas mulheres, proveem a educação também da futura classe trabalhadora, ajudando a “controlar” populações que representam “ameaças” ao sistema, no intuito de contribuir com a redução da criminalidade e com possíveis revoltas. Percebe-se esse viés no discurso da Pró-reitora de Extensão e gestora do projeto em Rondônia, ao comentar o projeto-piloto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO): “Acredito no empoderamento das comunidades através do fortalecimento da mulher, através de seu alcance à cidadania, ao direito de ser uma *construtora da paz* em seu próprio território, de se ver realizada” (BRASIL, 2011e, p. 117, grifo nosso). Rosa (2011, p. 8), por seu turno, acredita que o projeto-piloto proporcionou às mulheres “[...] a melhoria nas relações familiares e no convívio das comunidades [...]”. Conforme Shiroma (2001, p. 10), o discurso da inclusão voltado para a chamada população vulnerável ou grupos de risco “promove ordem social, coesão e solidariedade, funcionando como eficaz mecanismo disciplinar”.

Martins (2009) afirma que a educação das massas, direcionada a construir uma nova sociabilidade, ajuda a fortalecer a hegemonia do capital. Nas palavras do pesquisador:

As metas, os princípios e as estratégias da Terceira Via vão se constituindo à base da nova pedagogia da hegemonia burguesa. O que se propõe e o que vem sendo realizado em muitos países é um “acerto de contas” com o neoliberalismo que resulta num híbrido que pode ser denominado “neoliberalismo da Terceira Via”. A aplicação desse programa neoliberal de viés social-democrata visa assegurar a dinâmica do capital e promover a educação política das massas no sentido de criar uma nova sociabilidade que dê sustentação a um amplo consenso político e uma sólida coesão social dirigida pela classe empresarial (MARTINS, 2009, p. 94).

O discurso da inclusão presente na documentação do programa, como ressaltado no item 4.1 do texto, é coberto de “palavras motivadoras”, que tentam ocultar a real situação em que o público-alvo do PMM se encontra, contribuindo com a educação dessa nova sociabilidade. Rosa e Moreschi ([201-], p. 37) orientam que a equipe responsável por executar

o programa deva abolir o estigma de marginalização e fazer uso de uma linguagem que coloque as alunas como “protagonistas de suas histórias, reconhecendo as aprendizagens que acumularam nas suas trajetórias de vida”. Diante disso, sugere-se que há uma distorção da realidade pelo uso de um discurso “incentivador”, “encorajador”, apresentando para essas mulheres um horizonte de sucesso por meio da permanência no curso e da inserção no mercado de trabalho.

A tentativa de convencimento pela mudança de discurso e o foco na inclusão social demonstram a intenção de obscurecimento da contradição capital-trabalho e da luta de classes. Conforme Oliveira (2004), quando não se procura romper com a lógica do capital, resta a opção de operar com o conceito exclusão, colocando como horizonte a inclusão. Além disso, para Neves e Sant’Anna (2005), os “excluídos” são o contingente considerável da população que apresenta as condições objetivas para desestruturar o consenso burguês. Podendo apresentar insubmissão ao *status quo* e tentar estabelecer a contra-hegemonia, a classe trabalhadora passa a não somente ser agraciada com os serviços sociais, mas também se torna contribuinte, participante e colaboradora dos mecanismos de consenso. Caso contrário, se mantida ou admitida sua situação de “exclusão”, o consenso se tornaria mais difícil de ser alcançado (NEVES; SANT’ANNA, 2005).

Seguindo essa linha, Garcia (2014) afirma que os termos “pobreza”, “vulnerabilidade” e “exclusão social”, citados nos discursos políticos sobre inclusão social, não estão direcionados propriamente a uma condição de vida, mas são expressões para definir uma população que precisa ser administrada. Segundo a autora,

tal população é abordada de maneira fragmentada, heterogênea, por marcas de distinção que as constituem como grupos específicos que não guardam nada em comum. Os grupos que são alvo das políticas de “inclusão” têm suas especificidades tratadas como elementos culturais, abstraindo os elementos estruturais constitutivos da sociedade capitalista como a contradição capital-trabalho. O tratamento conferido a tais grupos produz discursivamente significados sociais de fragmentação da classe trabalhadora, os quais além de obscurecer as relações de classe constituem uma ofensiva política ao horizonte de luta de classes (GARCIA, 2014, p. 11).

As reflexões de Kuenzer (2006) e de outros pesquisadores que se apoiam em sua análise lançando mão do conceito de “inclusão excludente” (GOUVEIA, 2011; SILVA, 2012) auxiliam na discussão. No caso do PMM, a “inclusão excludente” configura-se quando, por exemplo, mulheres da classe trabalhadora inserem-se nos cursos oferecidos pelo Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011), seguindo a promessa de novas oportunidades de trabalho e

melhores condições de vida. No entanto, dada a possível superficialidade dos cursos em termos de conteúdos escolares e seu modo aligeirado de acontecer, acabam sendo “excludentes”. Isto é, mantém as mulheres em uma condição subordinada em relação ao mercado de trabalho, executando atividades informais, ocupando postos de trabalho simplificados em termos de qualificação profissional ou até mesmo permanecendo fora do mercado. E, de forma mais profunda, a educação à qual essas mulheres têm acesso não possibilita a superação de sua condição de análise da realidade vivida.

Segundo Lima Filho (2003, p. 65),

[...] a educação e o desenvolvimento econômico se associaram em uma “feliz aliança”, redentora e salvacionista, dotada de potencial transformador capaz de retirar os países de baixa e média renda da condição de “atraso”, do qual seriam vítimas históricas devido à insuficiência de seus estoques de capital humano e da ineficiência e iniquidade de seus sistemas educacionais. O argumento opera como uma espécie de metáfora religiosa, cuja finalidade é a ocultação, tanto das fontes do subdesenvolvimento, desemprego e pobreza dos países da periferia, quanto dos verdadeiros interesses dos países centrais da economia capitalista.

Contribui também para essa discussão a análise de Vaz (2013, p. 129-130) que, ao discutir o Programa Bolsa Família (PBF), afirma que

A Educação tem assumido, progressivamente, papel importante como estratégia política para a redução da pobreza, de maneira que deriva para a assistência social e recupera a ideia “salvacionista” e “redentora”. Por seu intermédio, o pobre poderá sair da situação de pobreza, aumentará sua produtividade, terá maiores oportunidades, romperá com o círculo intrageracional da pobreza. Confirmamos a hipótese de que a educação faz parte das estratégias político-ideológicas da globalização, no processo de implementação das políticas de ajuste econômico, em busca de manter a pobreza sob controle. Também percebemos o quanto tais discursos trazem para o indivíduo a responsabilidade por sua própria condição de pobreza. Fica evidente que o papel da educação como condicionalidade para o PBF leva à compreensão de sua relação com a construção de estratégias que obscurecem as relações entre capital e trabalho. Identificamos que a educação cumpre uma tarefa ideológica, regida pelo capital, de manter a sociedade como está.

A discussão realizada até aqui parece responder à principal questão da pesquisa: qual a função social que o PMM desempenha diante da ordem social vigente? Em suma, o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) constitui-se como uma ação política voltada para uma parte das mulheres, buscando alívio de seus sofrimentos aparentemente causados pelas suas condições de gênero, raça, baixa escolaridade, desemprego, etc. Isso resulta no

obscurcimento da contradição capital-trabalho, caracterizando o PMM como uma estratégia focal ofertada pelo IFSC para um público que sofre as determinações da lógica do sistema capitalista e sua inerente contradição de classes.

Diante disso, como apresentado na Introdução desta pesquisa, no intuito de desvelar o discurso predominante no IFSC – o qual promete sucesso pessoal e profissional aos alunos, em especial às mulheres público-alvo do PMM – verifica-se que esse sucesso, quando ocorre, é apenas e tão somente dentro dos limites do capital, configurando-se em uma falácia a “transformação social” prometida. De acordo com Martins (2009), no governo Lula da Silva houve um fortalecimento da burguesia no poder, passando a imagem de que os interesses dos trabalhadores estavam também representados no governo. Nesse processo, bem distante de uma agenda socialista, disseminou-se a percepção de que esse governo era um governo do povo, “contribuindo para manter a classe trabalhadora na zona de influência da hegemonia burguesa” (MARTINS, 2009, p. 227). Segundo o mesmo autor, a classe empresarial manteve-se no poder em uma posição privilegiada dentro da aparelhagem estatal, beneficiando-se de sua posição hegemônica como na conjuntura do governo anterior (FHC), dando continuidade às políticas neoliberais. Portanto, pode-se afirmar, com base em Alves (2014), que o Neodesenvolvimentismo como projeto burguês de desenvolvimento hipertardiado, apesar de ter promovido avanços nos indicadores sociais, tornou-se incapaz de alterar qualitativamente a natureza da ordem oligárquica burguesa historicamente consolidada no Brasil de hoje, não permitindo, assim, a tão disseminada promessa de transformação social.

Autores selecionados e analisados a partir do balanço de produções acadêmicas (KUEZER, 2006; GOUVEIA, 2011; VITÓRIA, 2011; SILVA, 2012; RECH, 2012) indicam que, no sentido de responder às reivindicações da classe trabalhadora, a Rede Federal de EPCT oferece cursos geralmente ligados a programas para quem não frequentou as escolas e/ou está fora do mercado de trabalho, com a promessa de “transformação social”. No entanto, o que é de fato fornecido são estratégias de “inclusão social”, que se configuram como ações de conformação dos trabalhadores, a fim de evitar que representem uma ameaça à ordem do capital. Compreende-se, então, que o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) constitui-se em uma estratégia que busca administrar as desigualdades sociais, articulando um sentido de “inclusão” para mulheres da classe trabalhadora por meio da empregabilidade e do empreendedorismo. O programa legitima os processos que contribuem com as desigualdades sociais, uma vez que se caracteriza como uma ação focal condizente com os princípios do sistema capitalista.

5 O PROGRAMA MULHERES MIL COMO POLÍTICA DE INCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo desta pesquisa, buscou-se compreender o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) como uma expressão da política de inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) (IFSC, 2009a, 2009b, 2014b). Em um primeiro momento, a intenção era compreender a política de inclusão do IFSC na formação dos sujeitos em “desvantagem social”. Ao iniciar os procedimentos metodológicos da pesquisa, em especial o balanço de produções acadêmicas, percebeu-se que a política de inclusão da instituição é bastante ampla, por isso se escolheu uma de suas expressões – o PMM, que é voltado a um público bastante específico desta política: mulheres em condição de “vulnerabilidade social”.

No início, a pergunta que motivou a execução da pesquisa foi: o IFSC, de fato, transforma a vida dessas mulheres? A partir disso e a fim de conhecer o objeto de pesquisa, realizou-se o balanço de produções acadêmicas, a análise da documentação referente ao PMM e ao IFSC e a entrevista com a Coordenadora-Geral do PMM no IFSC. No decorrer desse processo, essa pergunta motivadora foi se desmembrando em outras, as quais são aqui novamente apresentadas, com as respectivas possibilidades de respostas, nos limites do desenvolvimento dessa pesquisa.

Uma das primeiras questões foi: qual o conceito de inclusão que está presente nas diretrizes do PMM? Para isso, buscou-se estudar os conceitos inclusão e exclusão social, com base nos autores Ribeiro (1999), Shiroma (2001), Oliveira (2004), Kuenzer (2006), Leher (2009) e Frigotto (2010). Isso possibilitou compreender que esses termos não explicam a realidade, uma vez que não abarcam a contradição que coloca o trabalhador fora do mercado de trabalho e ainda o mantém “incluído” no mercado de bens de consumo, uma vez que o trabalhador depende dos bens de consumo para sobreviver. Foi possível entender, também, que a exclusão e a inclusão social são expressões funcionais à ordem capitalista, pois justificam ações para a sua manutenção. Além disso, ficou claro que o horizonte que necessita ser perseguido não é o da inclusão social, mas o da emancipação humana sob novas formas de organização social, que transcende o modo de produção capitalista.

Seguindo a metodologia da pesquisa à luz dos autores citados, percebeu-se que o PMM e, conseqüentemente, o IFSC utilizam diversos termos de cunho humanitário para expressar o que significa a inclusão prometida pelo programa, tais como: “justiça social”, “igualdade”, “transformação social” e “emancipação”. Essas palavras são utilizadas no

discurso do PMM de modo controverso, com pouca explicação sobre seus significados, fazendo com que, na aparência, respondam às reivindicações da classe trabalhadora, mas, essencialmente, sejam utilizadas no discurso político para aglutinar ideologicamente forças à hegemonia do capital. São utilizados, ainda, termos como “cidadania”, “autonomia”, “autoestima” e “empoderamento”, os quais, na mesma lógica de utilização das palavras elencadas anteriormente, acabam por estimular a autorresponsabilização das mulheres participantes do programa em conquistar suas próprias oportunidades no mundo do trabalho e na sociedade, assim como permitem a desresponsabilização do Estado na oferta de políticas universais.

Observou-se também que a inclusão social prometida no PMM está relacionada a uma suposta “inclusão capitalista” (Vitória, 2011). Percebe-se isso no foco dado pelo programa à geração de renda e ao ensino das mulheres participantes do PMM voltado para a empregabilidade e o empreendedorismo. Essas ações permitem a inserção dessas mulheres ao sistema de produção capitalista de forma consensual, uma vez que o PMM se caracteriza como um instrumento estratégico de ensino utilitarista, mas com um viés ideológico de participação social que faz parecer uma busca pela emancipação, mas uma emancipação individual.

Assim, destacam-se mais dois questionamentos elencados durante a pesquisa: por que há um programa voltado para as mulheres com o intuito de inseri-las no mercado de trabalho e aumentar sua escolaridade? A que educação o programa se refere? Percebeu-se que o PMM busca ensinar conhecimentos aplicados e práticos, focando em um ensino pragmático e de cunho utilitarista. Portanto, com base nos dados analisados nesta pesquisa, não se pode afirmar que o programa viabiliza o aumento da escolaridade, pois a estrutura dos cursos ofertados pelo PMM não está focada nas etapas e/ou modalidades escolares. De outro modo, esse tipo de ensino, de caráter utilitarista, visa a fornecer uma base para que as mulheres possam se (re)inserir no mercado de trabalho, seja por meio de empregos formais ou criando outras formas de geração de renda, levando à ampliação do seu poder de consumo e contribuindo com a consolidação e a manutenção do capital.

A inclusão social divulgada no PMM está relacionada, ainda, à assistência social, configurando-se em uma promessa de desenvolvimento social para as “mulheres e suas comunidades”. Desse modo, no PMM, os órgãos executores – como o IFSC – trabalham em parceria com a Rede Socioassistencial, informando as mulheres sobre os seus direitos, especialmente os direitos ligados à saúde e à assistência social. O IFSC, em parceria realizada principalmente com os CRAS, auxilia as estudantes a providenciarem documentos para

acessar a escola e o mercado de trabalho, além de fornecer informações sobre questões previdenciárias e direitos de propriedade. Diante disso, e compreendendo que o PMM é uma dentre inúmeras ações inseridas no contexto neodesenvolvimentista dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, entende-se que o programa se constitui em uma estratégia focal voltada a um determinado público: mulheres “em vulnerabilidade social”, transformando esse público advindo de uma “pobreza abandonada” em uma “pobreza assistida”. Dessa forma, conforme afirma Vaz (2013), a educação é chamada a resolver um problema cuja causa não está em si e se torna imprescindível para o combate à pobreza, pois, sendo posta no campo da assistência social, faz parte das estratégias político-ideológicas do capitalismo no processo de implementação das políticas de ajuste econômico, em busca de manter a pobreza sob controle.

Outras perguntas importantes na realização da pesquisa foram: por que é necessário que haja um programa de inclusão para mulheres? As mulheres estão em posição destacada de desigualdade econômica e social? Sabe-se que há homens e mulheres compondo as camadas inferiores da classe trabalhadora. No entanto, segundo dados do IBGE (2013), apesar de as mulheres encontrarem-se em posição semelhante aos homens no que diz respeito ao analfabetismo e ao desemprego, as mulheres têm ocupações menos privilegiadas, com atividades mais simplificadas e de menor remuneração.

Mas, então, levanta-se mais uma pergunta também já apresentada no texto: por que optar por programas focais destinados para as mulheres, em vez da realização de ações de caráter universal dirigidas aos trabalhadores? Para responder a esta pergunta é importante lembrar que, conforme o IBGE (2013), aumentou o número de famílias que possuem a mulher como pessoa de referência, fato este que aparece como uma das justificativas de execução do PMM (BRASIL, 2011e; IFSC, 2013c). Portanto, muitas das mulheres que acessam o PMM são compreendidas como figuras centrais de suas famílias e de suas comunidades, constituindo-se em “potenciais educadoras”, sendo referidas inclusive como “pilar formativo” (IFSC, 2013c). Dessa forma, o IFSC, ao proporcionar cursos a essas mulheres, contribui também com a educação de seus filhos e netos, ou seja, influencia a educação da futura classe trabalhadora, ajudando a “controlar” populações que representam “ameaças” ao sistema, no intuito de contribuir com a redução da criminalidade e com possíveis revoltas. Além disso, a tentativa de “empoderar” essas mulheres que aparecem nos discursos do programa como “vulneráveis” demonstra a compreensão do efeito reprodutor que isso pode ter, uma vez que essas mulheres contribuem na disseminação de uma concepção de mundo – ao serem lideranças familiares e conduzirem crianças e jovens no seu desenvolvimento em condições de pouco acesso aos direitos sociais.

É importante lembrar que a política de inclusão do IFSC (IFSC, 2009a, 2009b, 2014b) abrange um público bastante diversificado, como negros, indígenas, pessoas com deficiência, etc. Diante disso, questionou-se: o que essas pessoas têm em comum? Esses grupos compõem setores menos privilegiados da classe trabalhadora e suas identidades extraeconômicas coincidem com suas dificuldades econômicas. Assim, as causas das suas dificuldades sociais e econômicas são confundidas com determinações causadas, aparentemente, por suas condições de gênero, raça ou condição física, e não pela organização social inerente do capital (NEVES; SANT'ANNA, 2005; GARCIA, 2014). Seguindo essa linha de pensamento, pode-se responder ao questionamento sobre a oferta de programas de caráter focal em vez de ações universais. Para tanto, destacam-se Shiroma (2001) e Neves e Sant'Anna (2005), que afirmam que esses grupos – como as mulheres “em vulnerabilidade social” – são vistos como uma ameaça constante ao sistema capitalista. Não obstante, costumam ser alvo das políticas focais do governo, pois, é mais econômico manter tais estratégias do que ofertar serviços de saúde, educação, transporte e segurança em caráter universal.

As questões apresentadas até aqui culminam na indagação sobre por que um programa de cunho assistencialista (ou social) é oferecido pelos Institutos Federais? Qual a função social do IFSC quando assume um programa voltado para mulheres relacionado a políticas de inclusão? Em princípio, causa certa confusão um programa como o PMM, que se propõe a ofertar educação profissional, dar ênfase a serviços referentes à assistência social. No entanto, neste estudo foi possível compreender que o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b), semelhante a outras ações do governo federal que se constituem em estratégias para “manter a pobreza sob controle” (VAZ, 2013), é uma política educacional que oferta assistência social, contribuindo com a administração da pobreza. Com base nisso e lembrando que os IFETs realizaram um forte movimento de expansão e interiorização da rede, inclusive com o advento do Pronatec – que permite a atuação dos IFETs em municípios nos arredores dos *campi* – essas instituições transformam-se em órgãos a serviço da ideologia burguesa. Sendo assim, o IFSC, que está presente em 19 cidades de Santa Catarina, possibilita mais uma forma de atuação do Estado sobre as frações inferiores da classe trabalhadora da região.

Por outro lado, compreendendo o IFSC como uma organização que não é monolítica, durante a pesquisa foi possível perceber também que o IFSC se constitui em um campo de disputa entre interesses de classe antagônicos, ou seja, é marcado pela contradição capital-trabalho. Gouveia (2011) e Silva (2012), ao estudar o Proeja, revelaram que a implementação desse tipo de ação, apesar de servir aos interesses hegemônicos do capital, também se

configura como uma possibilidade de construir um espaço de disputa de hegemonia no campo das políticas públicas para os trabalhadores. Assim como essas pesquisadoras destacaram a presença de resistências e do resultado de luta dos trabalhadores na constituição do Proeja, constatou-se que no IFSC, na execução do PMM, a referida contradição também está presente. A principal abertura para a resistência dentro do PMM foi observada na liberdade que o IFSC possui em relação à definição da quantidade de carga horária dos cursos, na redefinição da idade mínima das mulheres para acessarem o programa, na forma de executar a metodologia, na liberdade que os professores têm ao trabalhar as unidades curriculares do programa, assim como na criação de um projeto paralelo ao PMM – o Programa Mulheres Sim –, com a intenção de não perder o objetivo inicial do PMM e no qual não é necessário aplicar as diretrizes nacionais do Pronatec. Constatou-se, então, que propostas como o PMM ofertadas pelo IFSC também são resultados da luta dos trabalhadores na busca da contra-hegemonia, em prol de uma educação que consubstancie essa luta.

Seguindo com os questionamentos que nortearam a pesquisa, o principal deles foi: qual a função social que o PMM – e, conseqüentemente, o IFSC – desempenha diante da ordem social capitalista? Ao compreender que o programa, com sua proposta de inclusão, orienta as mulheres em relação aos seus direitos básicos e oferece cursos voltados para a educação das mulheres na direção da geração de renda e do incentivo à empregabilidade e ao empreendedorismo, considerou-se que o PMM se constitui em uma estratégia de consenso em torno do projeto burguês. Dessa forma, compreende-se que o IFSC, mais de um século depois de serem criados como Escolas de Aprendizes Artífices, não se volta apenas a “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 1). Mas está voltado também à educação das mães e das avós desses “desfavorecidos” e com objetivos semelhantes. Como instituição ofertante do PMM e de demais programas e ações semelhantes, o IFSC atua na educação da sociabilidade capitalista, contribuindo para tornar as mulheres autônomas e aptas a superarem, pelo próprio esforço, as mazelas da sociedade, em uma tentativa de obscurecimento das relações entre capital e trabalho. Assim, ao manter um discurso humanitário na proposição da inclusão social, seguindo os princípios da Terceira Via, o IFSC contribui com a administração da pobreza e com a manutenção da hegemonia, auxiliando na construção de uma sociedade “defensora do projeto de sociabilidade do capital” (MELO, 2005, p. 82).

Por fim, retoma-se o questionamento apresentado no início deste capítulo: o IFSC, de fato, transforma a vida dessas mulheres? No público-alvo do Programa Mulheres Mil

(BRASIL, 2011b) há mulheres que jamais pensaram em acessar uma escola e, a partir do PMM, passaram a frequentar uma escola pública federal, a conhecer seus direitos básicos, a sonhar com transformações em suas vidas e, muitas vezes, a realizar diversas mudanças em suas vidas pessoais e profissionais. Desse modo, ao concluir a pesquisa, não se almeja apontar o PMM como um programa que não realiza transformações individuais ou que não contribui com a melhoria de vida dessas mulheres. Mas é importante enfatizar que o PMM, por si só, não promove as mudanças prometidas nos discursos da documentação em termos de transformação social. O que o programa faz é ofertar determinadas condições para que as mulheres busquem melhorias em suas vidas, recaindo sobre elas a responsabilização por uma mudança individual ou em suas comunidades. Portanto, se ocorre alguma mudança social, é tão somente nos limites do capital, caracterizando-se, muitas vezes, apenas como “alívio da pobreza” e conformação social da classe trabalhadora. Dessa forma, entende-se que nem o Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) e nem o IFSC estão se propondo a superar as determinações da desigualdade social. Apesar da contradição presente na instituição por conta da luta dos trabalhadores, o IFSC, por meio do PMM e outras ações de diretriz inclusiva, vem contribuindo com a administração da pobreza e com a manutenção do capital, diferente do disposto em seus documentos norteadores, nos quais a instituição se propõe a realizar uma educação com concepção histórico-crítica e emancipadora.

Ao finalizar esta pesquisa, aponta-se a necessidade da realização de novas pesquisas sobre políticas de inclusão, em especial, no campo da educação profissional, no intuito de contribuir com a compreensão da função dessas políticas na sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

ABREU, Edna Maria Coimbra de. A assistência ao estudante no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica no Maranhão. São Luís (MA): 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2012.

AGUIAR, Gina Maria Porto de. **Proeja**: análise acerca das potencialidades de inclusão sociolaboral de seus alunos. Fortaleza, 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, 2011.

ALMEIDA, Marcilea Balbina Prenazzi de. **A efetividade da contribuição escolar para a transformação sócioeconômica do aluno egresso**. Seropédica (RJ): 2011. 51 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimento**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Bauru: Canal 6, 2014. 216 p.

ALVES, Sandra Cristina Santos; SILVA, Kelly Samara Nascimento; GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes; AMANCIO, Ionara da Nobrega; VIEIRA, Geisio Lima. Perspectivas e desafios: o Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7., 2012, Palmas. **Anais eletrônicos...** Palmas, TO: CONNEPI, 2012. Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/3742>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

AMORIM, Jane; SANTOS, Venina. Inclusão com educação das reeducandas da cadeia pública feminina de Monte Cristo do município de Boa Vista-Roraima: acertos e desacertos. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 4., 2009, Belém. **Anais eletrônicos...** Belém, PA: CONNEPI, 2009. Disponível em: <http://connepi2009.ifpa.edu.br/connepi-anais/artigos/191_2827_893.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

BECK, Karin; ANTUNES, Silmar Neckel; ROMERO, José María Rojano; MORETTO NETO, Luís; PEREIRA, Maurício Fernandes. Da responsabilidade social à gestão social: estudo de caso do Programa Mulheres Mil no IF-SC Campus Gaspar. In: COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICAS, 13., 2013, Florianópolis. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis, SC: UFSC, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114785/2013300%20-%20Da%20responsabilidade%20social%20%03%a0%20gest%03%a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

BENVENUTTI, Leonardo Matheus Pagani; OLIVEIRA, Lilian Baungratz de; ROSMANN, Márcia Adriana. Experiências na EJA: Proeja, Pronatec e Mulheres Mil – sujeitos plurais, perspectivas singulares. In: SEMINÁRIO DE LICENCIATURA, CONGRESSO INSTITUCIONAL PIBID, SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO E ENCONTRO DE PROFESSORES DE PROEJA, 2., 2013, Santa Maria. **Anais eletrônicos...** Santa Maria, RS: IFFarroupilha, 2013. Disponível em:

<http://blog.iffarroupilha.edu.br/eventosproen/cd_anais2013/arquivos/relatos_experiencia/2/3.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

BEVILACQUA, Adriane Stroisch. **A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)**. Campinas (SP): 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

BEZ, Andreia da Silva. **Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense - campus Sombrio**. Seropédica (RJ): 2011. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. Seropédica (RJ): 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

BRAGA, Ana Carolina Falcão. **Projeto Mulheres Mil e gênero: comercialização das pequenas produções das mulheres no setor Santa Bárbara em Palmas - TO**. Seropédica (RJ): 2011. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

BREGONCI, Aline de Menezes. Estudantes surdos no Proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia, GO: ANPEd, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_3371_resumo.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 23 set. 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Pacto pela valorização da educação profissional e tecnológica: por uma profissionalização sustentável**. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Pacto.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de

Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 20 jul. 2014.

_____. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 13 nov. 2013.

_____. Lei n. 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 13 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Cooperação Brasil-Canadá**. 2008c. Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=55&lang=br>. Acesso em: 23 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Sobre o programa**: o que é. 2008d. Disponível em: <http://mulheresmil.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=53&lang=br>. Acesso em: 23 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. [2009]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011. Institui o Plano Brasil Sem Miséria. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 jun. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7492.htm>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 1.015, de 21 de julho de 2011. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil que visa à formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 jul. 2011b. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/brasilsemmiseria/legislacao-2/legislacao/arquivos/portaria-mulheres-mil-n-1015.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

_____. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de

junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 out. 2011c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 05 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Chamada Pública 01/2011/MEC/SETEC**. 2011d. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8597&Itemid=>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Mulheres Mil na Rede Federal**: caminhos da inclusão. Brasília: Ministério da Educação, 2011e. 168 p.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável**. [201-]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8598&Itemid=>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012a.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 11 maio 2015.

_____. Lei n. 12.816 de 5 de junho de 2013. Altera as Leis nos 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC; 9.250, de 26 de dezembro de 1995, para estabelecer que as bolsas recebidas pelos servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica, no âmbito do Pronatec, não caracterizam contraprestação de serviços nem vantagem para o doador, para efeito do imposto sobre a renda; 8.212, de 24 de julho de 1991, para alterar as condições de incidência da contribuição previdenciária sobre planos educacionais e bolsas de estudo; e 6.687, de 17 de setembro de 1979, para permitir que a Fundação Joaquim Nabuco ofereça bolsas de estudo e pesquisa; dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica na aquisição de veículos para o transporte escolar; e permite que os entes federados usem o registro de preços para a aquisição de bens e contratação de serviços em ações e projetos educacionais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jun. 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12816.htm#art>. Acesso em: 24 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 899, de 20 de setembro de 2013. Aprova a terceira edição do Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada -FIC. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 set. 2013b. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_24861893_PORTARIA_N_899_DE_20_DE_SETEMBRO_D E_2013.aspx>. Acesso em: 30 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Transformação, cidadania e renda**. 2013c. Disponível em:

<http://mulheresmil.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=192&Itemid=183&lang=br>. Acesso em: 24 nov. 2013.

_____. Ministério da Agricultura. **Cooperativismo nos territórios da cidadania**. 2014a. Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/cooperativismo-associativismo/cooperativismo-territorios-cidadania>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Cadastro Único**. 2014b. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/cadastrounico>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano Brasil Sem Miséria**: apresentação. 2014c. Disponível em: <<http://www.brasilsemiseria.gov.br/apresentacao>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano Brasil Sem Miséria**: inclusão produtiva urbana. 2014d. Disponível em: <<http://www.brasilsemiseria.gov.br/inclusao-produtiva/inclusao-produtiva-urbana>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Pronatec Brasil Sem Miséria**: Mulheres Mil. 2014e. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/arquivos/File/Capacitacao/pronatec_bsm/04.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. **Portal da Cidadania**. 2014f. Disponível em: <<http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/one-community>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

_____. **Sistema S é estrutura educacional mantida pela indústria**. 2014g. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: expansão da Rede Federal. 2015a. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 06 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: histórico. 2015b. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=79>. Acesso em: 06 maio 2015.

CARVALHO, Ivy. O fetiche do “Empoderamento”: do conceito ideológico ao projeto econômico-político. In: MONTAÑO, Carlos (Org.). **O canto da sereia**: crítica à ideologia e aos projetos do “Terceiro Setor”. São Paulo: Cortez, 2014. 431 p.

CARVALHO, João Gilberto. Programa Mulheres Mil em Arraial do Cabo: extensão e inclusão com base na sustentabilidade. **Extramuros**. Rio de Janeiro, RJ. v. 1, n. 2, ago./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/278>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo**: implicações epistemológicas, políticas e práticas. Florianópolis, 2011, 540 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____. Educação para o empreendedorismo como slogan do capital. In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p. 141-172, 2014.

COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima. Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - campus Belém de 2009 a 2012. Fortaleza, 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2011.

COORDENADORA GERAL DO PROGRAMA MULHERES MIL NO IFSC (CG). **O Programa Mulheres Mil no IFSC**. Florianópolis, Instituto Federal de Santa Catarina, 16 jan. 2015. Entrevista semi-estruturada realizada por Juliana de Souza Augustin Pereira. [arquivo eletrônico].

CORDEIRO, Maria da Conceição Castro; DIASCÂNIO, José Maurício. Inclusão social de mulheres no IFPB: estudo de caso do Programa Mulheres Mil no município de Bayeux-PB. **Revista Internacional de Audição e Linguagem, Fonoaudiologia, Apoio à Integração e Multiculturalidade**. Vitória, ES. v. 3, n. 1, p. 65-73, 2013. Disponível em: http://anelai.es/wp-content/uploads/2013/10/Rialaim_Volumen_3_N_1_Septiembre_20131.pdf#page=72. Acesso em: 13 jan. 2014.

COSTA, Gerline Maciel Almeida da. **Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco**. Maceió (AL): 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Alagoas, 2011.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 136 p.

DUVEKOT, Ruud. Validação da aprendizagem prévia como uma ponte para oportunidades de aprendizagem para todos. **Revista UFG**. Goiânia, GO. ano. 13, n. 12, jul. 2012. Disponível em: < http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/julho2012/arquivos_pdf/13.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

ESTEVES, Marilise Doege; SILVA, Marcos Rodrigo Gomes da; SOUZA, Shalimar de Alcântara. Projeto Unidade Referencial Jequitibá: inclusão produtiva através da educação profissional e tecnológica. **Inclusão Social**. Brasília, DF. v. 6, n. 1, p. 236-242, 2012. Disponível em: < <http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/268/233>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos da política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo. M. de L.; RODRIGUES, Doriedson. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e política educacional**. Campinas, SP: Alínea, 2012. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/trabalhos-em->

eventos/viewdownload/25-trabalhos-em-eventos/120-apontamentos-para-o-trabalho-com-documentos-de-politica-educacional.html Acesso em: 25 maio 2014.

FERREIRA, Rafaella Cruz; SILVA, Rosiane Rodrigues da; SILVA, Flaviane Ferreira da; ARAÚJO, Evelyn Rueb Lacerda de. Possibilidade de inclusão social e acesso à educação através do Programa Mulheres Mil: uma realidade no Campus Rio Paraíba do Sul – UPEA. In: MOSTRA DE EXTENSÃO IFF-UENF-UFF, 5., 2013, Campos dos Goytacazes. **Anais eletrônicos...** Campos dos Goytacazes, RJ: UENF, 2013. Disponível em: <<http://200.143.198.110:8080/iff/campus/reitoria/pro-reitoria-de-extensao-1/v-mostra-de-extensao-iff-uenf-uff/resumo-dos-projetos-v-mostra-de-extensao/Possibilidade%20de%20inclusao%20social%20e%20acesso%20a%20educacao%20atraves%20do%20Programa%20Mulheres%20Mil%20uma%20realidade%20no%20campus%20Rio%20Paraiba%20do%20Sul%20>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

FIGUEIREDO, Solange da Silva; GONÇALVES, Isabel Cristina da Silva; SOUZA, Mayara Neto de. Inclusão e divulgação das atividades de geração de renda das alunas do Programa Mulheres Mil de São João da Barra nas redes sociais. In: MOSTRA DE EXTENSÃO IFF-UENF-UFF, 5., 2013, Campos dos Goytacazes. **Anais eletrônicos...** Campos dos Goytacazes, RJ: UENF, 2013. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/campus/reitoria/pro-reitoria-de-extensao-1/v-mostra-de-extensao-iff-uenf-uff/resumo-dos-projetos-v-mostra-de-extensao/Inclusao%20e%20divulgacao%20das%20atividades%20de%20geracao%20de%20renda%20das%20alunas%20do%20Programa%20Mulheres%20Mil%20de%20Sao%20Joao%20da%20Barra%20nas%20redes%20sociais.pdf/view>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. p. 388.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos de Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2006.

_____. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**. Pelotas, RS. n. 37, p. 417-442, set-dez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP. v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. EJA ensino médio e educação profissional: possibilidades e limites no Proeja. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal, RN: Anped, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT18/GT18-702%20int.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da inclusão: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marín, p. 101-140, 2014.

GIL, Thais Nogueira. Análise de um projeto da educação profissional voltado à inclusão social. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG: Anped, 2008. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT09-2198--Int.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. **Caminhos e descaminhos da implantação da Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio De Janeiro**. Nova Iguaçu (RJ): 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2013**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. 269 p. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE (IFC). **Nossos câmpus**. [2015]. Disponível em: <<http://ifc.edu.br/nossos-campus/>>. Acesso em: 26 maio 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (IFSC). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Florianópolis, 2009a. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/images/institucional_documentos/plano_desenvolvimento_institucional_ifsc.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2013.

_____. **Plano de Inclusão**. Florianópolis, 2009b. Disponível em: <<https://intranet.ifsc.edu.br/images/file/Publicacoes/Plano%20Inclusao%202009-2013.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

_____. **Mulheres Mil**. [201-]. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/extensao/mulheresmil>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

_____. **Chamada Pública Interna IFSC Programa Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável**. 2012. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/images/extensao/editais/2012/chamada_publica_interna_mmil.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. **O IFSC no estado catarinense**. [2012]a. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/campus>>. Acesso em: 26 maio 2015.

_____. **Reitoria**. [2012]b. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/reitoria>>. Acesso em: 26 maio 2015.

_____. Câmpus promovem aulas inaugurais do Mulheres Mil. **Link Digital**, Florianópolis, 15 ago. 2013a. Disponível em: <<https://linkdigital.ifsc.edu.br/2013/08/15/campus-promovem-aulas-inaugurais-do-mulheres-mil/>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. Formaturas do programa Mulheres Mil encerram um ano de conquistas. **Link Digital**, Florianópolis, 20 dez. 2013b. Disponível em: <<http://linkdigital.ifsc.edu.br/2013/12/20/formaturas-do-programa-mulheres-mil-encerram-um-ano-de-conquistas>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

_____. Nota Informativa nº 8, de 10 de outubro de 2013. Mulheres Mil no PRONATEC-Bolsa-Formação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, 8 out. 2013c. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/images/ensino/pronatec/notas_informativas/2013/nota_informativa_08_-_mulheres_mil_no_pronatec.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. Programa oferece educação e cidadania para mulheres. **Link Digital**, Florianópolis, 21 jun. 2013d. Disponível em: <<https://linkdigital.ifsc.edu.br/2013/06/21/programa-oferece-educacao-e-cidadania-para-mulheres/>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. Rede Federal completa cinco anos de concepção inovadora. **Link Digital**, Florianópolis, 27 dez. 2013e. Disponível em: <<http://linkdigital.ifsc.edu.br/2013/12/27/rede-federal-completa-cinco-anos-de-concepcao-inovadora/>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

_____. Servidora do IFSC participa de grupo de pesquisa para medir o impacto do Mulheres Mil. **Link Digital**, Florianópolis, 23 ago. 2013f. Disponível em: <<http://linkdigital.ifsc.edu.br/2013/08/23/servidora-do-ifsc-participa-de-grupo-de-pesquisa-para-medir-o-impacto-do-mulheres-mil/>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. **Aprovado novo cronograma do PDI**. 2014xypdi. Disponível em: <<http://pdi.ifsc.edu.br/2014/09/10/aprovado-novo-cronograma-do-pdi/>>. Acesso em: 16 set. 2014.

_____. Perfil institucional. In: IFSC. **Plano de desenvolvimento institucional do IFSC: 2015-2019**. Florianópolis, 2014a. p. 22-33. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/Capitulo_1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional do IFSC: 2015-2019**. Florianópolis, 2014b. 324 p. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_versao_final_menor_2.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Políticas de atendimento aos discentes. In: IFSC. **Plano de desenvolvimento institucional do IFSC: 2015-2019**. Florianópolis, 2014c. p. 34-63. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/Capitulo_8.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Primeira edição do programa Mulheres Sim irá atender 240 alunas. **Link Digital**, Florianópolis, 11 jul. 2014d. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/noticia-extensao/4158-primeira-edicao-do-programa-mulheres-sim-ira-atender-240-alunas>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. **Projeto Pedagógico de curso FIC Pronatec de padeiro – Mulheres Mil. 2014e.**

Disponível em:

<<http://continente.ifsc.edu.br/campus/images/stories/ensino/Notcias/ppc%20fic%20padeiro%20mulheres%20mil%20pronatec%2005-2014.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

_____. Projeto pedagógico institucional. In: IFSC. **Plano de desenvolvimento institucional do IFSC: 2015-2019.** Florianópolis, 2014f. p. 252-258. Disponível em:

<http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/Capitulo_2.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Pronatec Mulheres Mil no IFSC é destaque em nível nacional. **Link Digital,**

Florianópolis, 5 dez. 2014g. Disponível em:

<<https://linkdigital.ifsc.edu.br/2014/12/05/pronatec-no-ifsc-e-destaque-em-nivel-nacional/>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. **Regimento Didático Pedagógico.** Florianópolis, 2014h. Disponível em:

<http://www.ifsc.edu.br/images/ensino/pdf/RDP_consulta_mar_2014.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do exercício de 2013.** Florianópolis, 2014i.

_____. **Projeto Pedagógico de curso FIC Pronatec de auxiliar de cozinha – Mulheres Mil. [2014].** Disponível em:

<<http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/CEPE2014/AUXILIAR%20DE%20COZINHA%20novo.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

_____. **Anuário estatístico da Pró-Reitoria de Ensino 2015.** 2015a. Disponível em:

<<http://www.ifsc.edu.br/arquivos/ensino/Anuario-2015-estatico.ods>>. Acesso em: 26 maio 2015.

_____. Formandas do Pronatec Mulheres Mil do Câmpus Tubarão fundam associação de economia solidária. **Link Digital,** Florianópolis, 13 fev. 2015b. Disponível em:

<<https://linkdigital.ifsc.edu.br/2015/02/13/formandas-do-pronatec-mulheres-mil-do-campus-tubarao-fundam-associacao-de-economia-solidaria/>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. Rede Feminina de Combate ao Câncer realiza palestra para alunas do Mulheres Mil do Câmpus São José. **Link Digital,** Florianópolis, 7 jul. 2015c. Disponível em:

<<https://linkdigital.ifsc.edu.br/2015/07/07/rede-feminina-de-combate-ao-cancer-realiza-palestra-para-alunas-do-pronatec-mulheres-mil-do-campus-sao-jose/>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. **Relatório de Gestão do exercício de 2014.** Florianópolis, 2015d.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade.** Campinas, SP. v. 27, n. 96, p. 877-910. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300012&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação

flexível? **Trabalho, Educação e Saúde,** Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov. 2007.

LEFOSSE, Maria Zivaneide de Carvalho Moraes. Concepções sobre práticas de inclusão e suas implicações nas ações pedagógicas. Maceió (AL): 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Alagoas, 2011.

LEHER, Roberto. **Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional?** In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Orgs.). Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica. p. 223-251, 2009.

LEITZKE, Rafael Blank. **Profissionalização e educação especial:** um estudo sobre o processo inclusivo na profissionalização de estudantes com necessidades educacionais específicas. Porto Alegre (RS): 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2003.

LIMA FILHO. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269-301, jul.-dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10379/9975>>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. Domingos Leite. A “feliz aliança” entre educação, desenvolvimento e mobilidade social: elementos para uma crítica à nova roupagem do capital humano. **Trabalho e Educação**, BeloHorizonte, v. 12, n. 2, p. 61-80, jul.-dez. 2003.

LIMA, Erdelina Maria de; PAULA, Krystal Cardoso Soares Estefan de; SOUZA, Ravenna Oliveira de. Elevação da escolarização como fator de participação social e política das usuárias do Programa Mulheres Mil do IFF Bom Jesus-RJ. In: MOSTRA DE EXTENSÃO IFF-UENF-UFF, 5., 2013, Campos dos Goytacazes. **Anais eletrônicos...** Campos dos Goytacazes, RJ: UENF, 2013. Disponível em: <<http://200.143.198.110:8080/iff/campus/reitoria/pro-reitoria-de-extensao-1/v-mostra-de-extensao-iff-uenf-uff/resumo-dos-projetos-v-mostra-de-extensao/Elevacao%20da%20Escolarizacao%20como%20fator%20de%20Participacao%20Social%20e%20Politica%20das%20Usuiarias%20do%20programa%20Mulheres%20Mil%20do%20IFF%20Bom%20Jesus-RJ.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

LOSSO FILHO, Eloy João. A implementação do Proeja como uma política de inclusão e expansão: modelo e trajetória. Campinas (SP): 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

MACHADO, Claudia Marisa Ferreira. **A inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto do ensino agrícola:** experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - campus São João Evangelista – MG.

Seropédica (RJ): 2012. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro; CARLINI, Marcia Denise Gomes Machado; BÄCHTOLD, Ciro. O programa E-TEC Brasil no Paraná: uma experiência de educação inclusiva. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8., 2010, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina, PR: Anped-Sul, 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Políticas_Publicas_e_Gestao_Educacional/Trabalho/09_23_41_O_PROGRAMA_E-TEC_BRASIL_NO_PARANA_UMA_EXPERIENCIA_DE_EDUCACAO_INCLUSIVA.PDF>. Acesso em: 13 jan. 2014.

MARGON, Sandra. **Acessibilidade e inclusão escolar no ensino agrícola**: um estudo de caso sobre as condições de acessibilidade física com foco no aluno com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) - câmpus Santa Teresa. Seropédica (RJ): 2012. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009. 279 p.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-39.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69-82.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. 128 p.

MIRANDA, Jarbas Magno. **O modelo pedagógico do curso de educação profissional em Agropecuária do IFMS-CNA e sua relação com o Arranjo Produtivo Local – APL**. Brasília (DF), 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011.

MONTAÑO, Carlos. A constituição da ideologia e dos projetos do “Terceiro Setor”. In: MONTAÑO, Carlos (Org.). **O canto da sereira**: crítica à ideologia e aos projetos do “Terceiro Setor”. São Paulo: Cortez, 2014. 431 p.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Celiamar Costa Simoes. **A opção dos educandos pela formação na educação de jovens e adultos e na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio EJA na perspectiva de inclusão no mundo do trabalho**. Brasília (DF), 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONUBR). **A ONU e as mulheres**. 2014. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-mulheres/>>. Acesso em: 16 set. 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

NOBREGA, Carla Eugenia Fonseca da Silva Marques de. **O processo de seleção de alunos para o ensino agrícola como política de inclusão: uma análise da experiência do campus Vitória de Santo Antão**. Seropédica (RJ): 2011. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

NUNES, Patrícia dos Santos; CANTO, Liana Pereira Machado. Projeção e suas possibilidades de inclusão social. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí. **Anais eletrônicos...** Itajaí, SC: Anped-Sul, 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_Trabalho/Trabalho/09_00_37_PROEJA_E_SUAS_POSSIBILIDADES_DE_INCLUSAO_SOCIAL.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. **Civitas**. Porto Alegre, RS. v. 1, n. 4, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/52/1726>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

OLIVEIRA, Francisco de. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele Saliba. (orgs.) **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 15-45.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências**. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

PACHECO, Eliezer. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. 120 p.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Ranking IDHM Unidades da Federação 2010**. 2013. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-UF-2010.aspx>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

RECH, Júlia Gonçalves. **O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematizando o conceito. **Educação e Pesquisa**. v. 25, n. 1, p. 35-49, jun. 1999.

ROSA, Stela Márcia Moreira. **Mulheres Mil: do sonho à realidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2011. 420 p.

ROSA, Stela Márcia Moreira; MORESCHI, Marcia (Org.). **Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito**. S. L: Setec, [201-]. 42 p.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica**. Marília, 2011. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

SANTOS, Varelio Gomes dos; SOUSA, Iracyara Maria Assunção de; QUEIROZ, Larissa Jordana; CARVALHO, Roberto. 100 pescadoras, mulheres 1000: intervenção do IFRN Câmpus Macau na Educação, Cidadania e Profissionalização das Marisqueiras na Região Salineira do RN. In: ENCONTRO NACIONAL DOS NÚCLEOS DE PESQUISA APLICADA EM PESCA E AQUICULTURA, 4., 2012, Foz do Iguaçu. **Anais eletrônicos...** Foz do Iguaçu, PR: IFF, 2012. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/ENNUPAS/article/view/2585/1428>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos Institutos Federais**. Fortaleza, 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FioCruz, 1989.

SCARIOT, Josiane de Matos; POSSAMAI, Géssica Candiotto; CONCENÇO, Samara Emerim, PIRES, Éliton. Perfil social das alunas do Programa Mulheres Mil no Instituto Federal Catarinense campus Sombrio. In: SIMPÓSIO DE INTEGRAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO SUL CATARINENSE, 2., 2013, Araranguá. **Anais eletrônicos...** Araranguá, SC: UFSC, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Juliana/Downloads/1020-4582-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

SCHMITZ, Girlei. **A implantação do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina: o caso do Curso Técnico de Enfermagem: limites e possibilidades**. Campinas, 2012. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **Teias**. Rio de Janeiro, RJ. a. 2, n. 3, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/55/57>>. Acesso em: 31 ago. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Isabelle Cristine Mendes da. **A política de educação inclusiva no ensino técnico profissional**: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco campus Vitória de Santo Antão. Seropédica (RJ), 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Tania Maria Almenara da. **Experiências do Proeja no campus Nilópolis do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. Seropédica (RJ), 2012. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. Concepção de educação tecnológica no Brasil: resultado de um processo histórico. In: A organização do trabalho didático na História da Educação: **Anais da VII Jornada do HISTEDBR**. Campo Grande (MS): Editora Uniderp, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/CONCEP%C7%C3O%20DE%20EDUCA%C7%C3O%20TECNOL%20D3GICA%20NO%20BRASIL%20RESULTADO%20DE.pdf>. Acesso em: 11 maio 2015.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E TECNOLÓGICA (SINASEFE). A vida é dura, o governo é intransigente e a categoria está decidida: a greve continua! **Boletim Especial de Greve**. Brasília, n. 19, p. 1-1. 25 set. 2011a. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br/antigo/boletim_19_25_09_2011.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Da luta não nos retiramos! **Boletim Especial de Greve**. Brasília, n. 20, p. 1-6. 30 set. 2011b. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br/antigo/boletimgreve20_30_09_2011_final.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Reunião com o Ministério Público deixa mais evidente a intransigência do Governo. **Boletim Especial de Greve**. Brasília, n. 19, p. 2-3. 25 set. 2011c. Disponível em: <http://www.sinasefe.org.br/antigo/boletim_19_25_09_2011.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SOUSA, Antônia de Abreu; LIMA, Cláudio Ricardo Gomes de; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. **Política Pública para a educação profissional e tecnológica no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. 193 p.

SOUZA, Nara Vieira de; SANTOS, Najó Glória dos; SOUZA, Antônio Vital Menezes de. Profissionalização, memórias e contextos sociais: reflexões sobre Projeto Internacional Mulheres Mil, Brasil/Canadá. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, São Cristóvão. **Anais eletrônicos...** São Cristóvão, SE: EDUCON, 2011.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas; SILVA, Veleida Anahy da Silva. Os jovens e os labirintos da educação profissional: trilhas incertas num mundo em transição. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG: Anped, 2008. Disponível em:

<<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4563--Int.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

VAZ, Joana D´Arc. **Educação, Programa Bolsa Família e alívio à pobreza**: o cinismo instituído. Florianópolis, 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VITÓRIA, Fernando Bilhalva. **A educação profissional no contexto da agricultura familiar em Antônio Prado – RS**: instrumento ideológico de subordinação capitalista. Porto Alegre, 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

WALDEMAR, Tania Maria Neves. **Inclusão educacional de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte (MG), 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Centro Privado Universitário de Minas, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CURSOS E VAGAS OFERTADOS, MATRÍCULAS EFETUADAS E ESTUDANTES CONCLUINTES DO PROGRAMA MULHERES MIL NO IFSC EM 2013 DISTRIBUÍDOS POR *CAMPUS*

Dados do Programa Mulheres Mil					
Câmpus	Câmpus Ofertante ¹	Total de Cursos Ofertados	Total de Vagas Ofertadas	Total de Matrículas efetuadas	Total de Alunas Concluintes
Araranguá	X	3	100	101	91
Caçador					
Canoinhas	X	1	100	100	90
Chapecó					
Criciúma	X	1	100	98	87
Florianópolis					
Florianópolis-Continente					
Garopaba					
Gaspar	X	3	100	89	69
Itajaí	X		100	96	66
Jaraguá do Sul	X	2	100	100	53
Jaraguá do Sul-Rau					
Joinville	X	2	100	100	90
Lages	X	3	100	81	40
Palhoça					
São Carlos	X	1	100	102	99
São José					
São Miguel do Oeste	X	2	100	98	97
Tubarão	X	1	100	98	78
Urupema					
Xanxerê					

¹ Câmpus Ofertante: "x"

Fonte: *Relatório de Gestão do exercício de 2013* do IFSC (IFSC, 2014c)

APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ASSINADO PELA COORDENADORA-GERAL DO PROGRAMA MULHERES MIL NO IFSC.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “A política de inclusão do Instituto Federal de Santa Catarina e o Programa Mulheres Mil”, desenvolvida pela mestrandia Juliana de Souza Augustin Pereira sob orientação da Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia. O propósito dessa pesquisa está centrado na investigação da política de inclusão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) por meio da análise do Programa Mulheres Mil. Para tanto, como objetivos específicos estão previstos: analisar a proposta nacional do PMM, compreender os significados atribuídos ao termo inclusão nas diretrizes do programa e analisar o PMM no IFSC em sua relação com a política de inclusão da instituição. Como estratégia para a coleta dos dados será realizada uma entrevista acerca da implantação do Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Você está sendo consultada sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica autorizar a gravação e utilização dos dados relativos ao seu depoimento. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra no final deste termo.

Cabe esclarecer que você, como participante da pesquisa, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Para isso, basta comunicar o pesquisador pessoalmente ou por telefone.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador da Carteira de Identidade número _____, telefone () _____, informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa _____.

Florianópolis, 16 de janeiro de 2015.

(assinatura)

APÊNDICE C – PRODUÇÕES SELECIONADAS POR TÍTULO, AUTOR(ES), ORIENTADOR(A), INSTITUIÇÃO, REGIÃO, TIPO DE PRODUÇÃO, ANO E BANCO DE DADOS, 2001-2013

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	REGIÃO	TIPO DE PRODUÇÃO	PERIÓDICO/ EVENTO	ANO	BANCO DE DADOS
GRUPO 1								
Inclusão com educação das reeducandas da cadeia pública feminina de Monte Cristo do município de Boa Vista-Roraima: acertos e desacertos	AMORIM, Jane; SANTOS, Venina	-	IFRR	Norte	Trabalho	4º CONNEPI - CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO	2009	Google Acadêmico
O Programa E-tec Brasil no Paraná: uma experiência de educação inclusiva	MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro; CARLINI, Marcia Denise Gomes Machado; BÄCHTOLD, Ciro	-	IFPR/PUC-PR/ TUIUTI-PR	Sul	Trabalho	8ª REUNIÃO ANPEd-SUL	2010	ANPEd-Sul

Profissionalização, memórias e contextos sociais: reflexões sobre Projeto Internacional Mulheres Mil, Brasil/Canadá	SOUZA, Nara Vieira de; SANTOS, Najó Glória dos; SOUZA, Antônio Vital Menezes de	-	IFS/UFS	Nordeste	Trabalho	V COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	2011	<i>Google Acadêmico</i>
Projeto Mulheres Mil e gênero: comercialização das pequenas produções das mulheres no setor Santa Bárbara em Palmas TO	BRAGA, Ana Carolina Falcão	Miriam de Oliveira Santos	UFRRJ	Sudeste	Dissertação	-	2011	CAPES

<p>A opção dos educandos pela formação na educação de jovens e adultos e na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio EJA na perspectiva de inclusão no mundo do trabalho</p>	<p>MOREIRA, Celiamar Costa Simoes</p>	<p>Bernardo Kipnis</p>	<p>UnB</p>	<p>Centro-Oeste</p>	<p>Dissertação</p>	<p>-</p>	<p>2011</p>	<p>CAPES</p>
<p>A efetividade da contribuição escolar para a transformação sócioeconômica do aluno egresso</p>	<p>ALMEIDA, Marcilea Balbina Prenazzi de</p>	<p>Miriam de Oliveira Santos</p>	<p>UFRRJ</p>	<p>Sudeste</p>	<p>Dissertação</p>	<p>-</p>	<p>2011</p>	<p>CAPES</p>

<p>O processo de seleção de alunos para o ensino agrícola como política de inclusão: uma análise da experiência do campus Vitória de Santo Antão</p>	<p>NÓBREGA, Carla Eugenia Fonseca da Silva Marques de</p>	<p>Suemy Yukizaki</p>	<p>UFRRJ</p>	<p>Sudeste</p>	<p>Dissertação</p>	<p>-</p>	<p>2011</p>	<p>CAPES</p>
<p>O modelo pedagógico do curso de educação profissional em Agropecuária do IFMS-CNA e sua relação com o Arranjo Produtivo Local - APL</p>	<p>MIRANDA, Jarbas Magno</p>	<p>Olgamir Francisco de Carvalho</p>	<p>UnB</p>	<p>Centro- Oeste</p>	<p>Dissertação</p>	<p>-</p>	<p>2011</p>	<p>CAPES</p>

Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do estado de Pernambuco	COSTA, Gerline Maciel Almeida da	Neiza de Lourdes Frederico Fumes	UFAL	Nordeste	Dissertação	-	2011	CAPES
A implementação do Proeja como uma política de inclusão e expansão: modelo e trajetória	LOSSO FILHO, Eloy Joao	Luis Enrique Aguilar	UNICAMP	Sudeste	Dissertação	-	2011	CAPES
Inclusão escolar: as experiências do grupo de discussão do Instituto Federal Catarinense - campus Sombrio	BEZ, Andreia da Silva	Lucilia Augusta Lino de Paula	UFRRJ	Sudeste	Dissertação	-	2011	CAPES

<p>Perspectivas e desafios: o Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB.</p>	<p>ALVES, Sandra Cristina Santos; SILVA, Kelly Samara Nascimento; GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes; AMANCIO, Ionara da Nobrega; VIEIRA, Geisio Lima</p>	<p>-</p>	<p>IFPB</p>	<p>Nordeste</p>	<p>Trabalho</p>	<p>7º CONNEPI - CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO</p>	<p>2012</p>	<p><i>Google Acadêmico</i></p>
<p>100 pescadoras, mulheres 1000: Intervenção do IFRN Câmpus Macau na Educação, Cidadania e Profissionalização das Marisqueiras na Região Salineira do RN.</p>	<p>SANTOS, Varelio Gomes dos; SOUSA, Iracyara Maria Assunção de; QUEIROZ, Larissa Jordana; CARVALHO, Roberto</p>	<p>-</p>	<p>IFRN</p>	<p>Nordeste</p>	<p>Trabalho</p>	<p>IV ENCONTRO NACIONAL DOS NÚCLEOS DE PESQUISA APLICADA EM PESCA E AQUICULTURA</p>	<p>2012</p>	<p><i>Google Acadêmico</i></p>

Projeto Referencial Jequitibá: inclusão produtiva através da educação profissional e tecnológica	Unidade	ESTEVES, Marilise Doege; SILVA, Marcos Rodrigo Gomes da; SOUZA, Shalimar de Alcântara	-	IFRO	Norte	Artigo	<i>Revista Inclusão Social</i>	2012	<i>Google Acadêmico</i>
Estudantes surdos no Proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos?		BREGONCI, Aline de Menezes	Edna Castro de Oliveira	UFES	Sudeste	Dissertação	-	2012	CAPES
Inclusão educacional de pessoas com deficiência no Instituto Federal de Minas Gerais		WALDEMAR, Tania Maria Neves	Lucilia Regina de Souza Machado	Una (privada)	Sudeste	Dissertação	-	2012	CAPES
Desafios e estratégias para tornar o IFRS - câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva		BORTOLINI, Sirlei	Lucilia Augusta Lino de Paula	UFRRJ	Sudeste	Dissertação	-	2012	CAPES

<p>Profissionalização e educação especial: um estudo sobre o processo inclusivo na profissionalização de estudantes com necessidades educacionais específicas</p>	<p>LEITZKE, Rafael Blank</p>	<p>Mauro Augusto Burkert Del Pino</p>	<p>UFPeI</p>	<p>Sul</p>	<p>Dissertação</p>	<p>-</p>	<p>2012</p>	<p>CAPES</p>
<p>A inclusão de estudantes com necessidades especiais no contexto do ensino agrícola: experiências docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - campus São João Evangelista - MG</p>	<p>MACHADO, Claudia Marisa Ferreira</p>	<p>Amparo Villa Cupolillo</p>	<p>UFRRJ</p>	<p>Sudeste</p>	<p>Dissertação</p>	<p>-</p>	<p>2012</p>	<p>CAPES</p>

Possibilidade de inclusão social e acesso à educação através do Programa Mulheres Mil: uma realidade no Campus Rio Paraíba do Sul – UPEA	FERREIRA, Rafaella Cruz; SILVA, Rosiane Rodrigues da; SILVA, Flaviane Ferreira da; ARAÚJO, Evelyn Rueb Lacerda de	-	IFF	Sudeste	Pôster	5ª MOSTRA DE EXTENSÃO IFF-UENF-UFF	2013	Google Acadêmico
Elevação da escolarização como fator de participação social e política das usuárias do Programa Mulheres Mil do IFF Bom Jesus-RJ	LIMA, Erdelina Maria de; PAULA, Krystal Cardoso Soares Estefan de; SOUZA, Ravenna Oliveira de	-	IFF	Sudeste	Pôster	5ª MOSTRA DE EXTENSÃO IFF-UENF-UFF	2013	Google Acadêmico
Inclusão social de mulheres no IFPB: estudo de caso do Programa Mulheres Mil no município de Bayeux-PB	CORDEIRO, Maria da Conceição Castro; DIASCÂNIO, José Maurício	-	IFPB/IFES	Nordeste/Sudeste	Artigo	<i>Revista Internacional de Audição e Linguagem, Fonoaudiologia, Apoio à Integração e Multiculturalidade</i>	2013	Google Acadêmico

Inclusão e divulgação das atividades de geração de renda das alunas do Programa Mulheres Mil de São João da Barra nas redes sociais	FIGUEIREDO, Solange da Silva; GONÇALVES, Isabel Cristina da Silva; SOUZA, Mayara Neto de	-	IFF	Sudeste	Trabalho	5ª MOSTRA DE EXTENSÃO IFF-UENF-UFF	2013	Google Acadêmico
Experiências na EJA: Proeja, Pronatec e Mulheres Mil – sujeitos plurais, perspectivas singulares	BENVENUTTI, Leonardo Matheus Pagani; OLIVEIRA, Lilian Baungratz de; ROSMANN, Márcia Adriana	-	IFFarroupilha	Sul	Trabalho	II SEMINÁRIO DE LICENCIATURA, CONGRESSO INSTITUCIONAL PIBID, SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DE DIVERSIDAD E E INCLUSÃO E ENCONTRO DE PROFESSORES DE PROEJA	2013	Google Acadêmico

Perfil social das alunas do Programa Mulheres Mil no Instituto Federal Catarinense Campus Sombrio	SCARIOT, Josiane de Matos; POSSAMAI, Géssica Candiotto; CONCENÇO, Samara Emerim, PIRES, Éliton	-	IFC	Sul	Pôster	2º SIMPÓSIO DE INTEGRAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO SUL CATARINENSE	2013	Google Acadêmico
Programa Mulheres Mil em Arraial do Cabo: extensão e inclusão com base na sustentabilidade	CARVALHO, João Gilberto	-	IFRJ	Sudeste	Artigo	<i>Revista Extramuros</i>	2013	Google Acadêmico
GRUPO 2								
Os jovens e os labirintos da educação profissional: trilhas incertas num mundo em transição	TEIXEIRA, Ana Maria Freitas; SILVA, Veleida Anahy da	-	UFS	Nordeste	Trabalho	31ª REUNIÃO ANPEd	2008	ANPEd
Análise de um projeto da educação profissional voltado à inclusão social	GIL, Thais Nogueira	-	UFMG	Sudeste	Pôster	29ª REUNIÃO ANPEd	2008	ANPEd

Proeja e suas possibilidades de inclusão social	NUNES, Patrícia dos Santos; CANTO, Liana Pereira Machado	-	Unisinos	Sul	Trabalho	7ª REUNIÃO ANPEd-SUL	2008	ANPEd-Sul
EJA ensino médio e educação profissional: possibilidades e limites no Proeja	FURTADO, Eliane Dayse Pontes; LIMA, Kátia Regina Rodrigues	-	UFC/UEVA	Nordeste	Trabalho	34ª REUNIÃO ANPEd	2011	ANPEd
Concepções sobre práticas de inclusão e suas implicações nas ações pedagógicas	LEFOSSE, Maria Zivaneide de Carvalho Moraes	Sergio da Costa Borba	UFAL	Nordeste	Dissertação	-	2011	CAPES
As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos Institutos Federais	SANTOS, Yvonete Bazbuz da Silva	Elenilce Gomes de Oliveira	UFC	Nordeste	Dissertação	-	2011	CAPES

<p>A política de educação inclusiva no ensino técnico profissional: resultados de um estudo sobre a realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco campus Vitória de Santo Antão</p>	<p>SILVA, Isabelle Cristine Mendes da</p>	<p>Lucilia Augusta Lino de Paula</p>	<p>UFRRJ</p>	<p>Sudeste</p>	<p>Dissertação</p>	<p>-</p>	<p>2011</p>	<p>CAPES</p>
<p>Proeja: análise acerca das potencialidades de inclusão sociolaboral de seus alunos</p>	<p>AGUIAR, Gina Maria Porto de</p>	<p>Hildemar Luiz Rech</p>	<p>UFC</p>	<p>Nordeste</p>	<p>Dissertação</p>	<p>-</p>	<p>2011</p>	<p>CAPES</p>

Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica	ROSA, Vanderley Flor da	Neusa Maria Dal Ri	Unesp	Sudeste	Tese	-	2011	CAPES
A assistência ao estudante no contexto da expansão da educação profissional e tecnológica no Maranhão	ABREU, Edna Maria Coimbra de	Salviana de Maria Pastor Santos Sousa	UFMA	Norte	Dissertação	-	2012	CAPES

Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - campus Belém de 2009 a 2012	COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima	Jose Gerardo Vasconcelos	UFC	Nordeste	Dissertação	-	2012	CAPES
---	---	-----------------------------	-----	----------	-------------	---	------	-------

<p>A implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina: o caso do curso técnico de Enfermagem - limites e possibilidades</p>	<p>SCHMITZ, Girlei</p>	<p>Newton Antonio Paciulli Bryan</p>	<p>UNICAMP</p>	<p>Sudeste</p>	<p>Dissertação</p>	<p>-</p>	<p>2012</p>	<p>CAPES</p>
--	------------------------	--------------------------------------	----------------	----------------	--------------------	----------	-------------	--------------

<p>Acessibilidade e inclusão escolar no ensino agrícola: um estudo de caso sobre as condições de acessibilidade física com foco no aluno com deficiência visual no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) - câmpus Santa Teresa</p>	<p>MARGON, Sandra</p>	<p>Denis Giovani Monteiro Naiff</p>	<p>UFRRJ</p>	<p>Sudeste</p>	<p>Dissertação</p>	<p>-</p>	<p>2012</p>	<p>CAPES</p>
<p>A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009-2010)</p>	<p>BEVILACQUA, Adriane Stroisch</p>	<p>Zacarias Pereira Borges</p>	<p>UNICAMP</p>	<p>Sudeste</p>	<p>Dissertação</p>	<p>-</p>	<p>2012</p>	<p>CAPES</p>

Da responsabilidade social à gestão social: estudo de caso do Programa Mulheres Mil no IF-SC Campus Gaspar	BECK, Karin; ANTUNES, Silmar Neckel; ROMERO, José María Rojano; MORETTO NETO, Luís; PEREIRA, Maurício Fernandes	-	UFSC	Sul	Trabalho	XIII COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITAR IA EN AMÉRICAS	2013	<i>Google Acadêmico</i>
GRUPO 3								
A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão	KUENZER, Acacia Zeneida	-	UFPR	Sul	Artigo	<i>Revista Educação e Sociedade</i>	2006	<i>SciELO</i>
Caminhos e descaminhos da implantação da educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	GOUVEIA, Fernanda Paixao de Souza	José dos Santos Souza	UFRRJ	Sudeste	Dissertação	-	2011	CAPES

Educação técnica no contexto da agricultura familiar em Antônio Prado/RS: instrumento ideológico de subordinação capitalista	VITÓRIA, Fernando Bilhalva	Marlene Ribeiro	UFRGS	Sul	Dissertação	-	2011	CAPES
Experiências do Proeja no campus Nilópolis do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	SILVA, Tania Maria Almenara da	Celia Regina Otranto	UFRRJ	Sudeste	Dissertação	-	2012	CAPES
O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no IF-SC	RECH, Julia Goncalves	Maria Helena Michels	UFSC	Sul	Dissertação	-	2012	CAPES

Fonte: Portais *SciELO*, ANPEd, ANPEd-Sul, *Google Acadêmico* e CAPES

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM A COORDENADORA-GERAL DO PROGRAMA MULHERES MIL NO IFSC

- 1) Gostaria que você me falasse sobre o PMM.
- 2) Quais são as metas do programa?
- 3) Qual é a população que atende?
- 4) Quais os principais avanços?
- 5) Quais as principais dificuldades?
- 6) Por que o IFSC aderiu ao programa?
- 7) Como funciona o PMM no IFSC?
(quais *campi*, o que difere de um *campus* para outro? Como é organizado em um *campus*? O Campus Florianópolis não aderiu. Por quê?)
- 8) E o Pronatec?
- 9) Quanto ao orçamento, como funciona? (tem orçamento próprio? Quais são os números?)
- 10) E o Mulheres Sim? Por que surgiu? Como funciona?
- 11) Contato de quem é o gestor do PMM em cada *campus* atualmente.