

Stela Marcia Moreira Rosa

RECONHECIMENTO DE SABERES NO PROGRAMA  
MULHERES MIL: ENTRE A COLONIALIDADE DO PODER  
E DE GÊNERO

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

Orientadora: Dra. Joana Célia dos Passos

Florianópolis

2016

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

Rosa, Stela Marcia Moreira

Reconhecimento de Saberes no Programa Mulheres Mil: :  
ente a Colonialidade do Poder e de Gênero / Stela Marcia  
Moreira Rosa ; orientadora, Joana Célia dos Passos ;  
coorientador, Juarez da Silva Thiesen. - Florianópolis, SC,  
2016.

287 p.

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

Inclui referências

1. Educação. 2. Programa Mulheres Mil. 3. Reconhecimento  
de Saberes. 4. Educação de Jovens e Adultos. 5.  
Colonialidade do Poder e de Gênero. I. Passos, Joana Célia  
dos. II. Thiesen, Juarez da Silva. III. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. IV. Título.

Stela Marcia Moreira Rosa

RECONHECIMENTO DE SABERES NO PROGRAMA  
MULHERERES MIL: ENTRE A COLONIALIDADE DO PODER E  
DE GÊNERO

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa

Florianópolis, 9 de agosto de 2016.

---

Prof. Elison Antonio Paim, Dr.

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Célia dos Passos,  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Elison Antonio Paim,  
Examinador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> . Luzinete Simões Mirella, .  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> . Dr.<sup>a</sup> . Rita de Cássia Pacheco Gonçalves,  
Universidade Estadual de Santa Catarina



Dedicado a todas as mulheres-trabalhadoras  
brasileiras que lutam pelo direito à efetividade  
do acesso à educação.



## AGRADECIMENTOS

Há-braços que criam, acolhem, ensinam, abraçam, acalentam. Braços e abraços que amparam as (des)construções de outras formas de pensar, ser e existir. Nessa caminhada, foram muitos os Há-braços que não estão nas citações bibliográficas, mas sem eles esse trabalho não existiria.

Ao meu pai, Juarez Rosa, que nos ensinou a não desistir e contornar as pedras dos caminhos.

À minha mãe, Maria Neuza Moreira, que nunca mediu esforços para que tivéssemos acesso à educação. Sua firmeza e determinação diferenciaram a trajetória educacional dos/as filhas/os: todos têm ensino superior.

Aos meus filhos, Yuri Rosa Neves e Andrey Rosa Neves, que cotidianamente me ajudam a quebrar paradigmas e a me lançar na aventura de forjar outros modos de ser e viver, especialmente o da maternidade imposta socialmente. Nesses trajetos, foram amigos, incentivadores e apoiadores, tanto dos afazeres e fazeres da produção do viver (lanches, jantares, almoços, limpeza da casa, escuta e amparo), quanto das reflexões teóricas.

À minha irmã de sangue, Gloria Kalina, pelo incentivo incansável, e à minha irmã de caminhada, Karla Karenina, pelos abraços e braços de amparo e acalento.

À amiga Tatiana Rozenfeld, pelo compartilhar reflexões teóricas e de vida, regadas com carinho ao sabor de cafés.

À amiga Silvana Frigotto, pelo compartilhar de saberes da experiência feito, quando da gestão do Programa Mulheres Mil no IFSC, contribuições valiosas no trajeto da pesquisa.

À professora-orientadora Joana Célia dos Passos, pelo acolhimento e por compartilhar não apenas referências teóricas, mas vivências e experiências, e por um exercício de docência que nos desafia a ousar, ir em busca do conhecimento ainda não instituído.

A todas as mulheres-trabalhadoras que participaram do projeto piloto do Programa Mulheres Mil, que, num ato de solidariedade e confiança, abriram suas vidas e suas casas para me conceder entrevistas e compartilhar seus saberes.

À direção e aos/às servidores/as e professores/as do IFSC-Campus Tubarão, que acolheram e se empenharam para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos governos de Luis Inácio Lula da Silva, o Lula, e de Dilma Rousseff, por implantarem mudanças substanciais no acesso à Universidade Federal. Sem a bolsa do CNPQ, este mestrado seria somente um sonho empoeirado no armário.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar o processo de identificação e reconhecimento de saberes no IFSC-Campus Tubarão, das mulheres-trabalhadoras em situação de vulnerabilidade social, considerado eixo central do Programa Mulheres Mil. A temática dessa pesquisa inscreve-se no contexto em que, mesmo que as estatísticas apontem para maior inserção das mulheres na educação, tal realidade não é hegemônica. Daí a necessidade do recorte de classe e raça para desvelar a exclusão de mulheres pobres e, especialmente, das negras, dos processos educacionais. A escolha do lócus da pesquisa decorreu, especialmente, da participação de negras e brancas nos cursos, representativa da multietnicidade brasileira.

No percurso metodológico, foram realizadas análises dos documentos oficiais e dos projetos pedagógicos dos cursos, da interação entre os 15 participantes do grupo focal, do questionário semi-estruturado e da entrevista com representante do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Consubstanciada nos Estudos Decoloniais, partimos do pressuposto de que a sociedade brasileira é tributária do processo social de racialização imposto pela empreitada colonial eurocêntrica, que inferiorizou negros e indígenas e continua operando no cotidiano. Para contribuir com a análise da referida temática, estabeleceu-se diálogo com diferentes campos: Sociologia: Quijano (2000, 2005, 2010), Grosfoguel (2010, 2016), Mignolo (2003, 2008, 2010), Santos (2008, 2010), Souza, (2009, 2010), Bourdieu (2002, 2004, 2008.); Estudos de Gênero: Lugones (2014, 2013), Scott (1995), Louro (1997); Estudos sobre Relações Raciais: Fanon (1968, 2008), Guimarães (1999), Hasenbalg (1979, 2006), Passos (2009, 2012 ) e Gomes (2005, 2012.). E interlocução com estudiosos da EJA e da perspectiva decolonial na educação: Arroyo (2007, 2011), Freire (1987, 1992, 1996), Walsh (2009, 2013), Candau (2013), Oliveira (2005, 2007), Charlot (2000).

Para a sistematização e análise dos dados, tomou-se como referência a análise de conteúdo temática e categorial (BARDIN, 2010), que permite focalizar a importância das palavras, do contexto e das circunstâncias nas quais a mensagem é vinculada, considerando também a importância de indicadores não frequenciais. Também incorporamos aspectos da sistematização das experiências (JARA, 2013) para realizar, durante a coleta de dados, uma reflexão coletiva, visando localizar as

tensões, contradições e consensos.

Este estudo aponta que, na relação que os/as docentes e servidores/as do IFSC estabelecem com os saberes das mulheres-trabalhadoras, há influência da concepção de gênero, com a tendência de identificar com mais prevalência aqueles historicamente associados às mulheres, ao trabalho doméstico, às relações de cuidar de – pessoas, espaços, meio ambiente, etc. Pode-se identificar que os saberes das trajetórias de vida se fazem presentes na sala de aula, colocando-se em diálogo com os conteúdos ministrados e promovendo mudanças na prática pedagógica. Trata-se assim de um processo complexo, dual e conflituoso, permeado por preconceitos e discriminação racial, que diferenciam as classes sociais e os conhecimentos considerados válidos daqueles originários da experiência. Este estudo pretende mostrar os limites da perspectiva eurocêntrica, que inferioriza povos pela cor da pele, subjuga as mulheres e impõe um caminho único para viver, ser e estar. E defende a adoção de Epistemologias do Sul para que se possa instituir processos educacionais balizados na interculturalidade crítica e assim constituir pedagogias decoloniais.

**Palavras-Chaves:** EJA, Reconhecimento de Saberes, Programa Mulheres Mil, Colonialidade do Poder e de Gênero

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the process of identification and recognition of knowledge of women-workers in a situation of social vulnerability in the IFSC-Campus in Tubarão, aspect considered central to the governmental policy Programa Mulheres Mil (Thousand Women Program). The discussion is based on a context in which, even if the statistics point to greater participation of women in education, this reality is not hegemonic. Hence the need to focus on class and race in order to uncover the exclusion of poor women and especially the black in the educational processes. The choice of research's locus occurred especially by the participation of black and white women in the courses, representative of the Brazilian multi-ethnicity.

In the methodological approach were performed analyzes of official documents and pedagogical projects of the courses, a focal group in the interaction between the 15 participants, semi-structured questionnaire and an interview with representative of the Social Assistance Reference Center (CRAS). Informed by decolonial studies, we assume that Brazilian society is dependent on the social process of racialization imposed by the Eurocentric colonial venture that subjugates black and indigenous and continues to operate in daily life. To contribute to the analysis about those questions, it was established dialogue with different fields: Sociology: Quijano (2000, 2005.2010), Grosfoguel (2010, 2016), Mignolo (2003, 2008, 2010), Santos (2008, 2010) Souza (2009, 2010), Bourdieu (2002, 2004, 2008); Gender Studies: Lugones (2014, 2013), Scott (1995), Blonde (1997); Studies on Race Relations: Fanon (1968, 2008), Guimarães (1999), Hasenbalg (1979, 2006), Steps (2009, 2012) and Gomes (2005.2012,). And a dialogue with researchers on EJA (Youth and Adult Schooling) and decolonial perspective in education: Arroyo (2007, 2011), Freire (1987, 1992, 1996), Walsh (2009, 2013), Candau (2013), Oliveira (2005, 2007), Charlot (2000).

For the systematization and analysis of the data was taken as a reference the thematic content and categorical analysis (Bardin, 2010), which permits to focus on the importance of words, the context and the circumstances in which the message is linked, also considering the importance non frequencial indicators. We also incorporate aspects of systematization of experiences (JARA, 2013) to perform, during the

data collection, a collective reflection aiming to find the tensions, contradictions and consensus.

This study shows that the relation established with the teachers and others education-workers in IFSC with the knowledge of those women-workers carries an influence of a larger gender concept, showing the tendency to identify with greater prevalence those activities historically associated with women, as domestic work, relations to care for - people, places, environment, etc. It's possible to identify the life trajectories knowledge are present in the classroom, which articulates with the content taught and promotes changes in the pedagogical practice. It is thus a complex, dual and conflictual process, permeated with prejudice and racial discrimination that differentiate social classes and knowledge considered valid from those originating in the experience. This study aims to show the limits of Eurocentric perspective that diminishes people by skin color, subjugates women and impose a single way of living, of being. Also advocates for the adoption of South Epistemologies so that we can institute educational processes following the approach of the critical interculturalism and thus constitute decolonial pedagogies.

**Key-Words:** EJA (Youth an Adult Schooling), Knowledge Recognition, Programa Mulheres Mil (Thousand Women Program), Colonialty of Power and Gender

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro I – ANPED, Fazendo Gênero, CAPES e Google Acadêmico – Produções Analisadas.....	27
Quadro II – Marcadores identitários dos sujeitos da pesquisa.....	34



## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Mulheres atendidas por região.....	54
Gráfico 2 - Matrículas por estado.....	54
Gráfico 3 - Cursos e matrículas.....	55
Gráfico 4 - Matrículas região Sul.....	56
Gráfico 5 – Matrículas em Santa Catarina.....	57



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Crescimento de matrículas.....	56
Tabela 2 – Cursos IFSC.....	57



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

SETEC -Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Eja - educação de jovens e adultos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Trabalho

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

ONU- Organização das Nações Unidas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

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

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio  
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>25</b>
<i>Sobre os achados na produção acadêmica</i> .....	28
<i>Definição do lócus da pesquisa, sujeitos e procedimentos metodológicos</i> .....	33
<i>Organização das reflexões teóricas e das análises</i> .....	39
<b>I EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A ARTICULAÇÃO COM AS POLÍTICAS DE COMBATE À POBREZA</b>	<b>41</b>
<i>1.1 Educação profissional para mulheres em situação de vulnerabilidade social</i> .....	42
<i>1.2 Influência do sistema europeu no processo de reconhecimento e validação de saberes</i> .....	50
<i>1.3 Nacionalização da política e o contexto de Tubarão</i> .....	55
<b>II A DECOLONIALIDADE NO PENSAMENTO EDUCACIONAL</b>	<b>63</b>
<i>2.1 Por uma Pedagogia Decolonial</i> .....	64
<i>2.2 Interculturalidade crítica e a identificação de saberes</i> .....	76
<i>2.3 O direito de saber-se e de saber de si no âmbito da EJA</i> .....	83
<i>2.4 A dimensão do trabalho na EJA e a concepção de gênero</i> .....	93
<b>III VULNERABILIDADE SOCIAL E FEMINIZAÇÃO DA POBREZA: ENTRE A COLONIALIDADE DO PODER E DE GÊNERO</b>	<b>103</b>
<i>3.1 Vulnerabilidade social e feminização da pobreza na América Latina</i> .....	104
<i>3.2 Colonialidade do poder e o conceito de vulnerabilidade social</i>	109
<i>3.3 Colonialidade de gênero e o conceito de feminização da pobreza</i> .....	126

**IV MULHERES-TRABALHADORAS: ENTRE OS SABERES IDENTIFICADOS E OS SABERES RECONHECIDOS 135**

*4.1 Nem brancas nem pretas, elas são morenas: a invisibilidade da diversidade racial das mulheres-trabalhadoras de Tubarão .....136*

*4.2 O direito ao reconhecimento do pertencimento racial no âmbito da escola.....149*

*4.3 O mal-estar na vulnerabilidade social e a polissemia de sentidos .....155*

*4.4 A violência doméstica e as diferentes percepções da ordem patriarcal .....163*

*4.5 Feminização da pobreza e a heteronormatividade: o apagamento da diversidade de gênero e da sexualidade.....168*

*4.6 A influência da concepção de gênero e dos afazeres da prática na identificação e reconhecimento dos saberes .....173*

*4.7 Percepção da concepção do Programa Mulheres Mil e estrutura organizacional limitam o processo de reconhecimento de saberes .191*

**CONSIDERAÇÕES FINAIS 201**

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 211**

**ANEXOS 229**

*Anexo I - ANPED – Levantamento das produções.....229*

*Anexo II -Fazendo Gênero – Levantamento das produções.....231*

*Anexo III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....232*

*ANEXO IV- Roteiro do Grupo Focal.....237*

*Anexo V - Roteiro entrevista semiestruturada (representante Cras)237*

*Anexo VI -Projeto Pedagógico - Curso Zeladora.....239*

*Anexo VII -Projeto Pedagógico - Confeccionadora de Bijouterias 252*

*Anexo VIII -Projeto Pedagógico - Recicladora .....262*

<i>Anexo IX -Questionário Semiestruturado .....</i>	<i>276</i>
---	------------



## INTRODUÇÃO

A opção por pesquisar o Programa Mulheres Mil tem uma trajetória que remonta aos anos 2000. Ao integrar a equipe de coordenação de comunicação do I Fórum Mundial de Educação, em 2001, aproximei-me profissionalmente do campo da educação. Nos anos seguintes, atuei como assessora de imprensa em sindicatos de docentes das redes municipais de Porto Alegre e de Gravataí, jornalista *freelancer* para o jornal Extra-Classe, do Sinpro-RS, fiz parte das equipes de comunicação de Fóruns Mundiais de Educação de 2001, 2003, 2004, e do Fórum Social Mundial, em 2005, e trabalhei na assessoria de imprensa da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, em 2006. Essas experiências conduziram-me à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), onde atuei de 2007 a 2010, como consultora na coordenação de comunicação do então projeto-piloto Mulheres Mil, realizando atividades na produção de eventos, elaboração e edição de matérias para o site do programa e organização de publicações. De 2011 a 2013, assumi a coordenação nacional do Programa Nacional Mulheres Mil, com a responsabilidade de promover a nacionalização da ação para os demais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

No mestrado, a bagagem acumulada nessas experiências foi ganhando outros sentidos e novas interpretações. Assim, fui me deslocando do lugar de jornalista, cujo desafio era registrar as histórias dos/as sujeitos da ação, e de gestora, com a responsabilidade de contribuir na definição dos trajetos do programa (elaboração dos documentos oficiais, planejamento e implementação da nacionalização da ação), para o de pesquisadora, no qual a centralidade do trabalho é compreender os porquês constituintes dos traçados.

Ancorada nos Estudos Decoloniais, compreendemos que, na produção do conhecimento eurocêntrico, caracterizado pela objetividade e neutralidade, segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), estão presentes marcadores identitários sociais, econômicos, de gênero e de nacionalidade, ou seja, o sujeito; mesmo que esse seja veementemente ocultado na célebre frase de Descartes: “Penso, logo Existo”. Considerado o “pai” da ciência moderna, esse sujeito oculto é um homem, vivente no continente europeu, onde se iniciou a “cruzada civilizatória” demarcada pelo processo de colonização dos demais continentes e, na época, com condições econômicas favoráveis e ligado

a uma tradição cristã: seus estudos e reflexões foram orientados por jesuítas. No entanto, mesmo falando de uma localização particular geopolítica dentro do sistema mundial/moderno colonial, delimitada por hierarquias raciais, de classe, de gênero e de sexo, os conhecimentos produzidos nesse marco “assumiram-se como universais, desinteressados e não situados” (Idem, p. 19).

Diante do exposto, compreendemos que afirmar o lócus de enunciação significa tomar uma posição teórico-político-ética, posicionando-se na contramão dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos e tentar refletir a partir da perspectiva subalterna. Nesse prisma, importa destacar que, enquanto pesquisadora, possuo marcadores que localizam meu ponto de partida, que influenciaram as escolhas teórico-metodológicas, e o ponto de chegada, as análises que apresento nessa pesquisa. Sou latino-americana, brasileira, nordestina, cearense, mulher, branca, com ascendência indígena não identificada, e portuguesa. Componho as estatísticas de chefia familiar monoparental feminina e tenho formação inicial em jornalismo. Assim, vivente em uma sociedade que sofreu violenta colonização portuguesa, cujas principais consequências continuam operando no cotidiano: a racialização social produtora das diferenças sociais, econômica e educacionais entre negros/as, brancos/as e índios/as, marcada pelo patriarcalismo e racismo, que coloca as mulheres em situação de submissão/dominação perante os homens.

Nesse sentido, ressalta-se que nessa investigação, cujo objeto de análise é o processo de identificação e reconhecimento de saberes das mulheres-trabalhadoras beneficiárias do Programa Mulheres Mil, consideramos as categorias de raça e de gênero centrais, visto que foram e são constitutivas da e na organização da sociedade brasileira. Consequentemente, estruturantes das nossas identidades e das nossas relações sociais.

Com essas lentes de análise e nesse novo lugar de interação com o Programa Mulheres Mil, as certezas do trajeto percorrido na gestão e na comunicação transformaram-se em inquietações, dúvidas e, algumas vezes, em angústias frente aos desvelamentos que as opções teóricas, em diálogo com a realidade, permitem apreender. Entre elas, o mito da democracia racial que, como vem denunciando pesquisadores negros e do movimento antirracista (PASSOS, 2012; GUIMARÃES, 1999; HASENBALG, 2006), continua presente no imaginário da população brasileira e contribuindo para a naturalização de

inferioridades/desigualdades. Entre as várias formas que contribuem para que socialmente se acredite em tal mito está o silenciamento referente às questões de raça e etnia, como podemos verificar nos documentos oficiais, nas pesquisas que integraram o Estado do Conhecimento e entre os/as sujeitos/as dessa pesquisa. Fator que dificulta colocar a temática em debate, impossibilitando, assim, o desvelamento das desigualdades.

Em relação à EJA, que no sistema educacional brasileiro tem um percurso longo e marcado pela descontinuidade das políticas públicas, quando essa se intersecciona com gênero, constitui-se em um campo investigativo crescente e relevante diante das mudanças econômicas, sociais e culturais que estão ocorrendo na sociedade brasileira, com a inserção cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, impulsionada não só pelo movimento de emancipação feminina e a busca pela realização profissional, mas, também, especialmente para as pobres e negras, pela necessidade de contribuir para o sustento da família, em decorrência de desemprego e/ou ausência do cônjuge, especialmente aquelas que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza, como é a realidade das mulheres-trabalhadoras beneficiadas pelo Programa Mulheres Mil. Daí a necessidade de aprofundar investigações em temáticas no campo da EJA com recorte de gênero, como mostra o Estado do Conhecimento, realizado por Haddad (2000).

Análises mais recentes realizada por Soares, Silva e Ferreira (2011), nas produções do GT 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), do período de 1998 a 2008, contribuem para identificar os principais temas estudados e as tendências de pesquisa nesse campo. No levantamento, foram identificadas abordagens de sete categorias: formação de professores, escolarização, sujeitos da EJA, mundo do trabalho, alfabetização, currículo, práticas pedagógicas e políticas públicas, sendo que as três últimas emergem como tendências de investigações centradas em reflexões sobre a constituição dos sujeitos, processos de escolarização e elaboração dos currículos. Já as temáticas tecnologia da informação e comunicação, educação à distância e profissionalização e cultura estão ganhando espaço nas pesquisas. As abordagens relacionadas às mulheres focaram-se principalmente na constituição dos sujeitos.

## Sobre os achados na produção acadêmica

No nosso levantamento nas produções acadêmicas, considerando como marcos importantes para políticas públicas com recorte de gênero a criação da Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres, em 2003, e do Programa Bolsa Família, em 2004, delimitamos o mapeamento no interregno de 2003 a 2014, realizado, por meio de consulta on-line, nos seguintes repositórios: Fazendo Gênero, reuniões anuais da ANPED, especificamente nos Grupos de Trabalho (GT) 08 – “Formação de Professores”, 09 – “Trabalho e Educação”, 18 – “Educação de Pessoas Jovens e Adultas”, 23 – “Gênero, Sexualidade e Educação” e Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Também foi incluído na investigação o Google Acadêmico, visto que, no período de realização desse levantamento (2014/2), a CAPES disponibilizou teses e dissertações defendidas apenas em 2011 e 2012.

No decorrer do mapeamento, emergiu a necessidade de mudanças, por isso ele foi feito em duas etapas. Inicialmente, localizamos os artigos nos anais da ANPED e nos do Fazendo Gênero, com os seguintes descritores: Programa Mulheres Mil; Reconhecimento de Saberes e EJA; Identificação de Saberes e EJA; EJA e Mulher, Mulher e Escolarização; Gênero e Educação, Gênero-EJA, Jovens e EJA; EJA-Feminino. Na CAPES e no Google Acadêmico, optamos por restringir a busca, para ampliar a possibilidade de identificar pesquisas relacionadas ao nosso projeto de pesquisa. Por isso, optamos pelas seguintes expressões: Identificação de Saberes e EJA, Reconhecimento de Saberes e EJA e Programa Nacional Mulheres Mil.

No total, localizamos 21 trabalhos, sendo 13 na ANPED (ANEXO I), cinco (5) no Fazendo Gênero (ANEXO II), um (1) da CAPES e 2 (dois) no Google Acadêmico. Após leitura dos resumos, foram selecionadas oito produções (três dissertações de mestrado e cinco artigos). As demais versavam sobre processo de alfabetização e escolarização de mulheres jovens e adultas, constituição dos sujeitos, relações de gênero e empoderamento e outras áreas, cujo lócus era turma de EJA, portanto, sem relação direta com a nossa temática.

**Quadro I – ANPED, Fazendo Gênero, CAPES e Google Acadêmico – Produções Analisadas**

FONT E	TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
FAZENDO GÊNERO	Programa Mulheres Mil: Histórias de Vida	Fernanda de M. Trindade e M. S. V. Schwengber	2013	IF Farroupilha e Unijuí	S
	Políticas Públicas de Gênero e Empoderamento das Mulheres de Classe Popular: A experiência do Programa Mulheres Mil no IF Baiano no Campus Valença-BA.	Maria Asenate Conceição Franco	2013	IF Baiano	NE
	Educação Profissional Técnica e Escolarização Feminina: Entre o silêncio e a Interdição.	Maria J. de R. Ferreira	2013	IFEspírito Santo	SE
ANPED	Por que é tão difícil frequentar a escola? Escolarização e Gênero Feminino no EMJAT/CEFET	Maria J. de R. Ferreira	2008	CEFET/ES	SE
	Escolarização, Gênero e Vulnerabilidade Social: Uma abordagem Cultural de Narrativas Juvenis.	Sandra dos S.Andrade	2012	UFRGS	S
CAPE S	Projeto Mulheres Mil e Gênero Comercialização das pequenas produções das mulheres no Setor Santa Bárbara em Palmas	Ana Carolina Braga	2011	UFRRJ	SE
GOOGLE ACADÊMICO	Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Sergipe: Interface com Educação e Trabalho	Maria Auxiliadora Oliveira	2013	UFS	NE
	“Palmas para Mulheres Mil” em Comunidades Quilombolas: A Participação do IFPR – Campus Palmas no Programa Nacional de Inclusão Social Palmas para Mulheres Mil.	Marcia Beraldo Lagos	2014	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	S

Verifica-se que o maior número de pesquisas<sup>1</sup> concentra-se nas regiões Sul e Sudeste, com cinco trabalhos, seguido pela Nordeste, com dois. Não foram localizados estudos na região Norte. Em relação ao Centro-Oeste, uma das dissertações, vinculada à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, teve seu lócus em Tocantins. Em relação ao tipo de produções, 33% do total eram dissertações, e as demais, artigos. Cabe destacar que o tema desenvolvido nos trabalhos de mestrado foi sobre o Programa Mulheres Mil, por isso, demos relevância a análise desses estudos. Na distribuição temporal, o maior número de produções está concentrado no ano de 2013, com 50,6%, sendo uma dissertação e os demais artigos, apresentados no Fazendo Gênero<sup>2</sup>.

Nas produções sobre o Programa Mulheres Mil, os focos foram analisar os objetivos centrais do programa: inserção das mulheres no mercado de trabalho e as elevações da escolaridade e autoestima (BRAGA, 2011; LAGOS, 2014; OLIVEIRA, 2013). Nos artigos, as investigações abordaram o impacto da ação educacional na subjetividade da mulheres (MAGALHÃES E SCHWENGBER, 2013) e a importância e necessidade de ações educacionais que articulem gênero e escolarização para os processos de empoderamento e da igualdade e equidade de gênero (FRANCO, 2013; FERREIRA, 2013; ANDRADE, 2012).

Nas dissertações de Lagos (2014), Braga (2011) e Oliveira (2013), detectou-se pontos convergentes em relação aos resultados investigados. Para as pesquisadoras, a formação contribuiu com questões relacionadas à subjetividade, elevação da autoestima e desvelamento da subjugação da mulher, mas não atingiu os objetivos de elevação de escolaridade e nem a promoção da inserção no mercado de trabalho. Entre as principais questões levantadas para os resultados apresentados estão a estrutura de oferta de cursos em módulos e o fato de os IFs não disporem de mecanismos para propiciar a inserção das egressas no mercado de trabalho, reproduzindo assim característica de cursos rápidos, voltados para cumprir metas do governo.

Também constatou-se similaridades analíticas na concepção do

---

<sup>1</sup> Pesquisa e tabela elaborado pela autora (2014)

<sup>2</sup>Tal fato pode estar relacionado com o processo de nacionalização dessa política que, em 2011, começou a ser implantada nos 37 IFs, distribuídos nos 26 estados e Distrito Federal, que contavam com 354 campus. A meta estabelecida para 2014 era de 512 (PORTAL MEC).

conceito vulnerabilidade social, empregado para a caracterização das mulheres-trabalhadoras estudantes a partir da situação de baixa renda e de escolaridade, na prevalência da violência doméstica nas diversas regiões pesquisadas e no apagamento da categoria mulher frente à de gênero, acarretando a ausência da categoria de raça que, mesmo citada em alguns trabalhos, não é usada analiticamente, e a identidade sexual. Nesse sentido, o artigo de Ferreira (2013), que investigava o trinômio mulher, EJA e Educação Profissional, e o de Andrade (2012), focado no imbricamento de mulher, raça e EJA, foram elucidativos para a compreensão de que as relações na escola reproduzem os conflitos e as discriminações sexistas e racistas, apontando assim a necessidade de incluir os marcadores identitários de raça e identidade sexual na investigação.

Cabe destacar que, diferente do que prescrevem os documentos oficiais (BRASIL, 2011 a, b, c), que insere o Programa Mulheres Mil na modalidade de educação de jovens e adultos, as produções acadêmicas que o analisaram trouxeram a informação como um apêndice, na descrição/contextualização da ação, mas não integraram a perspectiva da EJA no escopo teórico-analítico. Desta forma, partiram do princípio de que se tratava de uma política social/educacional, mas restrita à formação inicial. No nosso entendimento, tal opção deixou lacunas para compreender possíveis dificuldades relacionadas ao alcance da política. Isto por que, o processo de identificação e reconhecimento de saberes é eixo central da ação educacional, tanto para a definição da oferta da qualificação profissional quanto para o planejamento institucional do itinerário formativo com vistas ao prosseguimento da escolarização das mulheres. Nesse sentido, as pesquisas apresentam diferenças de percurso entre os IFs, no que diz respeito à articulação para a elevação da escolaridade, visto que há instituições que a promoveram, por meio de articulação com sistemas municipais de educação (BRAGA, 2011), parcerias previstas e estimuladas no aporte legal. Já outros ofertaram apenas a qualificação profissional.

Tal contexto pode apontar para algumas questões. Entre elas, destacam-se compreensões diversas acerca dos significados de elevação de escolaridade no âmbito do Programa Mulheres Mil, que tende a se restringir à formação inicial, como mostram algumas pesquisas, percepção similar a dos/as sujeitos dessa pesquisa, e/ou dificuldades de estabelecimento de ações conjuntas entre as secretarias de educação municipal e estadual e os IFs para a articulação da educação profissional e EJA nos níveis Fundamental e Médio. Fator apontado em pesquisa

realizada por Carreira (2014) junto aos gestores da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC) e ativistas dos movimentos sociais.

Portanto, consubstanciada nos documentos oficiais e na caracterização das mulheres, compreendemos que o Programa Mulheres Mil é uma ação pública na perspectiva da EJA. Assim, optamos por utilizá-la enquanto categoria analítica, juntamente com as de raça, gênero e identidade sexual, tendo como questão heurística central investigar quais “saberes feitos da experiência”, expressão tomada emprestada de Paulo Freire (1992), foram identificados e reconhecidos pelos/as 15 docentes e servidores/as que participaram dos encontros dos grupos focais, realizados em março e abril de 2016. Para isso, investigamos junto aos/as sujeitos/as da pesquisa as seguintes questões: que saberes eles/as identificaram nas mulheres e de que forma foram considerados na definição do curso e nas práticas pedagógicas? Que contingências institucionais limitaram o processo? As diferenças de origem socioeconômica das mulheres e dos/as professores/as e servidores/as influenciaram o processo? Em que medida a concepção de gênero direcionou a identificação desses saberes para atividades/ocupações tradicionalmente desenvolvidas pelas mulheres? Que influência para essa definição tiveram preconceitos e estigmas herdados do processo de classificação racial da realidade brasileira?

Caracterizado como trabalho de abordagem qualitativa, esta pesquisa orienta-se no âmbito dos Estudos Decoloniais, que se inscreve como um lugar de enunciação crítica à epistemologia eurocêntrica e a emergência do reconhecimento dos distintos saberes advindos das experiências sociais que surgem nas e com as diferentes vivências dos sujeitos, assim constitutivas de diferentes aprendizagens e de espaços de pensamento. Destacamos ainda que optamos por usar o termo “decolonial” e não “descolonial”, usado por alguns autores. No inglês, o conceito é “*decoloniality*”, e existe um consenso do termo entre os autores/as vinculados a essa perspectiva de estudo. Nas traduções para espanhol e português, as posições não são unânimes. Entretanto, concordamos com os argumentos de Walsh (2009, p.15-16), que opta por utilizar o termo “decolonial”, suprimindo o “s” para demarcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Nesse sentido, a opção visa ressaltar que o objetivo não é desfazer o colonial ou superar o momento colonial pelo pós-colonial. A intenção representa um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua e uma busca por

“descortinar” formas de viver e pensar dos movimentos de resistências próprios da América Latina e constitutivas de um pensar decolonial.

Por fim, cabe destacar que o objeto que nos propomos a analisar é complexo, visto que o ato de reconhecer implica o ato de conhecer. Assim, compreendemos que a posição ocupada no espaço social pelos/as professores/as e servidores/as que participam do processo de reconhecimento de saberes no âmbito dos IFs é diferente do das mulheres-trabalhadoras. Consequentemente, vivências de administrar a escassez econômica e estratégias para combater e lidar com a violência doméstica, com o racismo e os preconceitos, impostos pela lógica de dominação/subjugação, tendem a não ser conhecidas pela cultura escolar, portanto não identificados como saberes. Outra questão é que fomos educados/as/colonizados/as na racionalidade ocidental, em função disso olhamos, conhecemos, identificamos e reconhecemos a realidade sob a ótica de epistemologias que privilegiam determinados saberes e conhecimentos, especialmente aqueles pragmáticos, cujo fim é a dominação e subjugação da natureza e dos povos para fins de acumulação de riquezas e reprodução da ordem, e negam a existência dos demais conhecimentos e saberes, que apontam para outras formas de viver, sentir e existir.

### **Definição do lócus da pesquisa, sujeitos e procedimentos metodológicos**

Coerente com o marco teórico, esta pesquisa não tem como pressuposto a universalidade do conhecimento, visto que se propôs a pensar com e a partir dos/as sujeitos investigados/as, professores/as e servidores/as do IFSC-Campus Tubarão, e os/as autores/as que balizam a análise. Portanto, temos consciência de que se trata de um saber local, constituído em espaços de pensamento constantemente modificados pelas experiências reais. Para isso, optamos por centrar a análise no processo e não somente nos resultados, ou seja, nos caminhos percorridos pelos/as sujeitos/as no processo de reconhecimento e identificação de saberes trazidos pelas mulheres-trabalhadoras. Buscamos identificar as dimensões, potencialidades e dificuldades enfrentadas e as aprendizagens decorrentes da interação entre as mulheres-alunas e os/as docentes e servidores/as, com seus encontros e desencontros. Entre o saber docente, que geralmente é influenciado pela

validade do saber científico, e o saber popular, que se gesta no viver.

Entre os fatores que influenciaram a decisão pela escolha do lócus da pesquisa – IFSC-Campus Tubarão – mesmo tratando-se de um núcleo novo, criado em 2013, estão: a disponibilidade e abertura da direção para a realização da pesquisa; a participação de servidores/as e professores/as que já tinham atuado no Programa Mulheres Mil, quando lotados nos campus de Canoinhas, Xanxerê e Fraiburgo; e, especialmente, o fato de as mulheres atendidas apresentarem características representativas da realidade brasileira: negras e brancas.

Para responder às questões heurísticas suscitadas no decorrer do levantamento bibliográfico dos estudos teóricos, realizamos análises dos documentos oficiais e dos projetos pedagógicos dos cursos, duas reuniões com a direção do campus e duas para realização do grupo focal, que incluiu a aplicação de questionário semiestruturado com os participantes, e entrevista com a assistente social que à época coordenava as ações do Mulheres Mil junto ao CRAS do bairro Passagem, um dos locais de moradia das mulheres-trabalhadoras. Para a sistematização e análise dos dados, tomou-se como referência a análise de conteúdo temática e categorial (MINAYO, 2008; BARDIN 2010)<sup>3</sup>, que possibilita identificar os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência tenha significado para o objetivo analítico. Assim, permite-se a realização de inferências interpretativas, podendo considerar tanto a presença como a ausência, sendo que esta última pode se constituir em um índice mais relevante que a frequência da aparição.

As reuniões do grupo focal aconteceram em março e abril de 2016. No segundo encontro, utilizamos elementos da sistematização de experiências propostos por Jara<sup>4</sup> (2013)<sup>5</sup>. Para isso, apresentamos a

---

<sup>3</sup> Segundo Bardin, a escolha do corpus deve atender às regras de exaustividade: deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada; representatividade: a amostra deve representar o universo; homogeneidade: os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes; pertinência: os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e ao objetivo da pesquisa; exclusividade: um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

<sup>4</sup> O nome completo do autor é Oscar Jara Holiday, mas optamos por utilizar Jara, visto que é referenciado dessa forma

<sup>5</sup> Segundo Jara (2013, p.84), a sistematização de experiência configura-se como interpretação crítica de uma ou várias experiências que, “a partir de seu

sistematização acerca das informações coletadas no primeiro encontro, com o objetivo de compartilhar com o grupo a primeira análise dos dados e realizar uma reflexão coletiva, visando localizar as tensões e contradições que marcaram as diferentes etapas e componentes do programa e sua inter-relação com o contexto local e institucional, as visões de mundo e ações dos/das protagonistas.

Tomando como referência a importância do lócus de enunciação, como nos propõe Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), partimos do pressuposto de que, para apreender como se dá o movimento de identificar saberes, era necessário contextualizar a realidade socioeconômica dos/as sujeitos/as da pesquisa: homens e mulheres, que têm volume de capital escolar que lhes possibilitam atuar como assistentes sociais, professores/as, pedagogos/as, vivenciando a experiência de inserir no processo educacional mulheres-trabalhadores, pobres, vistas pela carência do volume de capital escolar, econômico e social, e marcadas por experiências sociais de exclusão econômica e social, vivenciando a experiência de ser estudante. Trata-se assim de um processo educacional marcado pela diversidade de identidades sociais. Daí a importância de conhecer os marcadores identitários do grupo.

---

ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica e o sentido dos processos vividos nas mesmas; os diversos fatores que intervieram, como se relacionam entre si e porque o fizeram. (...) produz conhecimentos e aprendizagens significativos que possibilita apropriar-se criticamente das experiências vividas (seus saberes e sentimentos), compreendê-las teoricamente e orientá-las para o futuro com uma perspectiva transformadora”. Zuniga (1995) apud Jara (2013) a define como um processo de compreensão “de sentidos em contextos específicos, nos quais diversas interpretações lutam para se legitimar. Processo coletivo de recriação e interpretação participativa das experiências; implica a leitura e compreensão dos imaginários implícitos nos diversos atores” (Idem, p.78-83).

**Quadro II – Marcadores identitários dos sujeitos da pesquisa<sup>6</sup>**

Nome	Idade	*Sexo	Orientação sexual	*Cor/Raça	Descendência	Religião	Graduação	*Pós-Graduação	Instituição	*Atuação PMM	*Formação EJA
Soraya	27	F	Hetero	B	Italiana	Spinoza	Arquitetura e Urbanismo	E	Privada	D	N
Marcos	33	M	Hetero	B	Alemã	Agnóstica	História	E	Prefeitura/SED	D	N
Rodrigues	33	M	Hetero	B	Italiana	Católica	Sistemas de Informação	E	Privada	D	N
Carolina	29	F	Hetero	B	Italiana/Indígena	Católica	Psicologia	E	Conselho Tutelar	D	N
Marcia	30	F	Hetero	B	Portuguesa/Espanhola	Católica	Letras	E	IFSC	G	
Patricia	32	F	Hetero	B	Indígena	Que leva a Deus	Música	M	IFSC	G	N
Nilva	36	F	Hetero	B	Italiana	Católica	Administração/Psicologia	M	IFSC	D*	N
Silvana	54	F	Hetero	B	Italiana	Católica	Química	D	IFSC	D e G	S
Rosana	46	F	Hetero	B	Polonesa/ Indígena	Católica	Letras	E	Prefeitura/SED	D	N
Juliana	45	F	Hetero	B	Japonesa	Católica	Letras	D	IFSC	D e	N

<sup>6</sup> Todos os nomes são fictícios.

										G	
<b>Morgana</b>	57	F	Hetero	N	Portuguesa	Católica	Enfermagem	D	IFSC	G	N
<b>Claudio</b>	33	M	Hetero	B	Alemã	Católica	Informática	E	IFSC	D	N
<b>Lucia</b>	28	F	Hetero	B	Não Informou	Católica	Educação Física	G	IFSC	G	N
<b>Hortência</b>	38	F	Hetero	B	Polonesa Africana Alemã Portuguesa	Católica	Assistência Social	E	Prefeitura/CRAS	D	N
<b>Violeta</b>	36	F	Hetero	B	Alemã	Católica	Biblioteconomia	G	IFSC	G	N
<b>Rosemary<sup>7</sup></b>	32	F	Hetero	B	Alemã	Católica	Assistente Social	E	Prefeitura	G	N

---

<sup>7</sup> Entrevista semiestruturada individual. Elaboração da autora (2016).

\*Em Relação aos marcadores identitários de sexo, raça/cor, pós-graduação e formação em Eja usamos respectivamente as seguintes siglas: F (feminino), M (masculino); B (branco), N (negro); Pós-Graduação: E (especialização); D (doutorado), M (mestrado), G (graduação).

Verifica-se que, em relação ao sexo, orientação sexual, religião e raça, 77% são mulheres, 100% autodeclaradas/os como heterossexuais, 81% se declararam católicos/as e 14 pessoas, que correspondem a 93%, se autodeclararam brancas e uma negra. Nesse levantamento, optamos por investigar as origens étnicas dos sujeitos da pesquisa, visto que estudiosos das relações étnico-raciais (GOMES, 2012) vêm apontando que, enquanto as europeias são identificadas, em decorrência do processo de colonização, as não europeias foram silenciadas, impossibilitando que os sujeitos conheçam suas ascendências e acarretando ainda negação de pertencimento racial, especialmente entre os negros. Realidade que constatamos entre os sujeitos da pesquisa, o que também demonstra a relevância da categoria raça na sociedade brasileira. Assim, ao verificarmos a ascendência, constatamos que 61% são de origem unicamente europeia; 23% tem miscigenação europeia, indígena e africana, 8% asiática (japonesa) e 8% indígena. Em relação às etnias não europeias, apenas uma participante conhecia o nome da tribo indígena a que pertencia, e nenhum/a conseguiu localizar a africana. Cabe ainda destacar que a participante negra aponta origem europeia. Ressalta-se também que todos nasceram na região Sul – Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná, que sofreu relevante processo de miscigenação, cujo fim, segundo Seyferth, 2015, era o processo de branqueamento do povo brasileiro.

No que se refere à formação e à atividade laboral, todos/as possuem graduação. Deste total, 34% possuem mestrado e/ou doutorado, 53%, especialização e 13% apenas graduação; 87% são servidores públicos, sendo 60% do IFSC e 13% estão na iniciativa privada, contratados/as temporariamente para trabalhar no programa<sup>8</sup>. Em relação à atuação no programa, 62% atuaram na docência, sendo que desse total 23% também na gestão. No que se refere à formação inicial (graduação), 46% são das áreas de Humanas (Letras, História, Música e Assistência Social); 31% das de Exatas (Química e Sistemas de Informação) e 23% da Saúde (Enfermagem e Psicologia).

Em relação à atividade educacional; 69% de todos/as os/as integrantes atuam ou já haviam atuado na docência, e 31% em outras áreas. Nesse sentido, importa destacar que entre as/os professores/as apenas uma, que não estava atuando na docência, havia participado de curso de formação em EJA. Em relação aos/as oito docentes que ministraram aulas no cursos, 25% já tinham atuado na modalidade em

---

<sup>8</sup> O Pronatec possibilita a contratação de pessoal, por meio de editais de seleção.

outros espaços e 75% estavam inaugurando a experiência com as turmas de mulheres.

Importa destacar que no planejamento inicial da pesquisa tínhamos definido por delimitar o diálogo somente com professores/as. No entanto, ao chegarmos a Tubarão para a primeira realização do grupo focal, haviam sido convidados/as servidores/as do IFSC que tinham participado apenas da gestão, à frente das seguintes atividades: direção do campus, chefia do departamento de ensino, pesquisa e extensão, assistência de alunos, coordenação do Mulheres Mil e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Trabalho (Pronatec)

Ao nos debruçarmos sobre as análises do material coletado, verificamos que tal cenário trouxe enriquecimento para o processo de interação e certa amplitude relacionada a algumas questões da investigação, visto que esses/as participantes levantaram alguns questionamentos acerca do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da gestão. Pelo fato de alguns deles terem sido removidos de outros campus nos quais também tinham atuado no programa, foi possível detectar que, mesmo com a diversidade de realidades entre os campus, a percepção em relação ao perfil das mulheres-trabalhadoras das estudantes e da concepção do programa eram semelhantes. Infere-se assim que se trata de um olhar institucional.

### **Organização das reflexões teóricas e das análises**

Esta dissertação está organizada em quatro partes. No capítulo I, apresentamos a trajetória do Programa Mulheres Mil, contextualizando sua inserção no âmbito nacional e internacional, os pressupostos que o balizam, o panorama de atendimento nos Institutos Federais, com o total de matrículas e cursos ofertados e o processo de implementação no campus de Tubarão. No capítulo II, abordamos os pressupostos da Pedagogia Decolonial, proposta pelos/as autores/as decoloniais, cujos pensadores centrais são Paulo Freire, Frantz Fanon e Catherine Walsh, e categorias com as quais analisaremos o processo de identificação e reconhecimento de saberes. Entre elas, a interculturalidade crítica, de Walsh, ecologia dos saberes, de Boaventura de Sousa Santos, direito de saber de si, de Miguel Arroyo, e as figuras do saber, de Bernard Charlot. No capítulo III, fazemos uma discussão sociológica dos processos de

racialização e inferiorização de raças na constituição da sociedade brasileira, com as categorias de colonialidade do poder, de Quijano, e colonialidade de gênero, de Lugones. Analisaremos os conceitos de vulnerabilidade social e feminização da pobreza, que integram os léxicos das políticas públicas da América Latina, que tanto são utilizadas para caracterizar os/as beneficiários/as quanto delimitam os objetivos desses ações. No capítulo IV, apresentamos as análises das percepções dos sujeitos da pesquisa em relação aos marcadores identitários das mulheres-trabalhadoras e do processo de identificação e reconhecimento de saberes no Programa Mulheres Mil.

Por fim, cabe destacar que consideramos importante, além de contextualizar o lócus de enunciação do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa, a relevância de registrar o momento histórico que estamos vivendo no Brasil no momento em que finalizo a escrita dessa dissertação. Pensadores de áreas diversas, entre eles Boaventura de Sousa Santos, Adolfo Pérez Esquivel, Marilena Chauí, Noam Chomsky, Nilma Gomes vêm denunciado que a democracia brasileira, uma conquista ainda recente para a população brasileira, está sofrendo um profundo golpe com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff, eleita em 2014 com 54 milhões de votos, por meio de um processo de *impeachment* que, mesmo com base legal duvidosa, já vem apontado o desmonte de políticas públicas e o apagamento da diversidade racial e de gênero nos espaços das decisões políticas. Nesse sentido, cabe destacar que ações do governo interino de Michel Temer terão repercussões na política pública que analisamos. Entre elas, destacam-se a extinção da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, da qual faziam parte as secretarias nacionais da Igualdade Racial e das Mulheres; a demissão em massa de servidores/as que estavam à frente da gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e corte de verbas no Pronatec.

## **I EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A ARTICULAÇÃO COM AS POLÍTICAS DE COMBATE À POBREZA**

A emergência da implantação de políticas públicas para mulheres pobres entra na pauta dos governos da América Latina a partir da década de 1990. Em tal cenário, soma-se a luta dos movimentos sociais e aos estudos acadêmicos no âmbito de gênero, que atravessam um largo período histórico. Origina-se no movimento sufragista, no final do século XIX, com reivindicações pelo direito feminino ao trabalho, pela licença maternidade e pela equiparação de salários, e desembocam, no início do século XX, em questionamentos referentes à forma tradicional de identificação social da mulher, influenciada por reflexões como as de Simone de Beauvoir, alertando que mulher não é uma essência do ser, mas se torna, em decorrência das imposições sociais.

Tais movimentos, marcados pela expressiva participação de setores da classe média, não captavam os processos de subordinação socioeconômica, quando se conjugava classe e raça, aos quais estavam submetidas a maioria das brasileiras das classes populares. Suas reivindicações começam a entrar na pauta na década de 1980, quando se inicia a implementação de ações que dialogavam com suas realidades, tais como o Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher (SARTI, 2004). Nos anos 1990, as mulheres negras passam a questionar a agenda política do feminismo que, influenciada por teorias europeias, trazem uma visão universalista das questões de gênero que, centrada no patriarcalismo, silenciam o racismo, a discriminação e o preconceito racial (RIBEIRO, 2008).

No Brasil, em resposta aos movimentos sociais e às orientações dos organismos internacionais, entre eles ONU, Banco Mundial, UNESCO, essa conjuntura materializou-se, nos anos 1990 e 2000, na criação de políticas públicas sociais focalizadas para mulheres pobres (CHANT, 2006). Entre elas, o Programa Bolsa Família, criado em 2004, programas de atendimento a mulheres vítimas de violência doméstica e a ampliação de espaços políticos, como a criação das secretarias de Políticas Públicas Especiais para Mulheres e de Promoção da Igualdade Racial, ambas em 2003.

No âmbito educacional, o Programa Mulheres Mil, criado em 2011, apresenta-se como uma ação para as mulheres pobres, beneficiárias da políticas sociais de combate à pobreza, com a oferta de educação profissional articulada com elevação de escolaridade. Nesse

capítulo, apresentaremos a trajetória percorrida pela ação, desde sua concepção, como projeto-piloto, em parceria com o governo canadense, até sua inserção no Pronatec, os resultados da sua execução, entre os anos de 2011 a 2014, e as especificidades do campus Tubarão.

### **1.1 Educação profissional para mulheres em situação de vulnerabilidade social**

No contexto mundial, o Programa Mulheres Mil insere-se no bojo das políticas públicas voltadas para mulheres pobres que vêm sendo implementadas pelos governos da América Latina, da África e da Ásia a partir da década de 1990. Ancoradas na trinômia mulher, chefia de família e pobreza, a institucionalização dessas ações pelos governos, estimulada e apoiada pelos organismos internacionais, foi influenciada pelos debates e pesquisas sobre o tema mulher e pobreza, com base no conceito feminização da pobreza.

No Brasil, essa ação estabelece a vinculação entre a ação educacional e as de combate à pobreza realizadas pelo então Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (MDS), cujas ações integram o Plano Brasil sem Miséria<sup>9</sup>. Desta forma, tem-se a articulação entre os conceitos de feminização da pobreza e de vulnerabilidade social. Este último é utilizado para assinalar a população em situação de pobreza e extrema pobreza a ser atendida pelas políticas sociais nas áreas da assistência social, habitação, educação, saúde e a transferência de renda condicionada, por meio do Bolsa Família. Nesse contexto, cabe destacar que esses conceitos tanto delimitam as brasileiras que devem ser foco da ação, cujo balizador é a renda, quanto caracterizam os marcadores sociais das beneficiárias - escolaridade, sexo, idade, condições de moradia, situação laboral, entre outros. De acordo com os documentos oficiais (SETEC/MEC 2011b), a iniciativa também está em consonância com as orientações e acordos firmados com as agências internacionais, entre elas o projeto Metas Educativas 2021 – a educação

---

<sup>9</sup> Lançada em 2011, os objetivos da ação são elevar a renda familiar per capita; ampliar o acesso aos serviços públicos, às ações de cidadania e de bem estar social; e ampliar o acesso às oportunidades de ocupação e renda, através de ações de inclusão produtiva nos meios urbano e rural para as famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Fonte: MDS.

que queremos para a geração do bicentenário – promovido pela Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI).

A gênese da ação é decorrente da Cooperação Internacional Brasil-Canadá – Promoção de Intercâmbio de Conhecimento para Promoção da Equidade (PIPE). A gestação do projeto piloto começou em 2005, e as ações se iniciaram em 2007, tendo como financiadores e executores, por parte do Brasil, a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), o Ministério da Educação, representado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a Rede Norte-Nordeste de Educação Tecnológica; por parte do Canadá, a *Association of Canadian Community Colleges* (ACCC), a *Canadian International Development Agency* (CIDA) e os *colleges* canadenses.<sup>10</sup>

As ações contaram com a participação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) de 13 estados das regiões Norte e Nordeste e com a parceria de oito *colleges* canadenses para o intercâmbio de experiências educacionais. Ao término da cooperação, em 2010, as instituições brasileiras tinham desenvolvido o Sistema de Acesso Permanência e Êxito, concebido e estruturado a partir de conhecimentos desenvolvidos nesses *colleges* com experiências de promoção da equidade e nas ações com populações desfavorecidas ao longo de dez anos. O sistema canadense é denominado Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (PLAR) e consiste, em linhas gerais, em certificar todas as aprendizagens formais ou não formais e proporcionar a qualificação nas áreas necessárias à complementação da formação (BRASIL, 2011b).

No caso do Brasil, segundo os documentos oficiais (BRASIL, 2011b), com as mudanças e adequações pertinentes à realidade nacional, o sistema teve seu escopo ampliado. Passou a prever a sistematização de um plano educacional que possibilita a elevação da escolaridade com cursos de formação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), integrados ao Ensino Fundamental e/ou ao Médio. Também contemplou a inclusão de ações de busca nas localidades para possibilitar a interface e o diálogo com as comunidades a serem beneficiadas e a recomendação de que as instituições conheçam e se aproximem da realidade, identificando suas necessidades, desafios e demandas.

---

3 Pelo acordo de cooperação, os *colleges* canadenses repassariam aos IFs a expertise educacional, e o Ministério da Educação, ACCC e Cida eram responsáveis pelo financiamento da iniciativa.

Além de prever o reconhecimento de saberes ao longo da vida, o modelo brasileiro é inovador no sentido de que foram contemplados instrumentos e mecanismos de acolhimento de populações não tradicionais, que viabilizassem o acesso à formação profissional e cidadã, com elevação de escolaridade, a inserção produtiva e a mobilidade no mundo do trabalho, o acompanhamento dos egressos e os impactos gerados na família e na comunidade. (Idem, p. 3)

Em 2011, quando o Mulheres Mil passa a ter status de política pública, a expansão do programa para todo o Brasil dá-se em um novo cenário da educação profissional e tecnológica, com promulgação da Lei nº 11.892/08, que institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, e transforma os então Centros de Educação Profissional e Tecnológica e Escolas Técnicas Agrícolas Federais em IFs. Segundo Pacheco (2010), a configuração dessas novas autarquias, com estruturas multicampi e pluricurriculares, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, apresenta, entre os objetivos previstos na legislação, o estímulo e apoio a processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional. Nesse novo desenho, os IFs têm entre suas finalidades a intervenção no território onde estão localizados, com vistas a garantir oferta educacional que atenda à demanda de setores sociais que historicamente foram alijados dos direitos sociais, dentre eles a educação, identificando a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, “do que existe de universal nessa realidade”. Para isso, deve ter como pressuposto de que local e universal “não existem como antítese, não expressam necessariamente oposição de ideias, um não existe em detrimento do outro, mas por vezes se justapõem, permeiam-se, complementam-se e separam-se”. (PACHECO, 2010, p. 21)

Desta forma, o autor argumenta que se integra à missão dessas instituições a criação de soluções técnicas e tecnológicas que possibilitem aos indivíduos o desenvolvimento de suas capacidades de gerar conhecimentos, consubstanciados numa prática participativa e interativa com a realidade, contribuindo assim para o desenvolvimento sustentável e a inclusão social. E é nesse sentido que o Programa

Mulheres Mil é apresentado como uma ação que pode contribuir para intensificar esse processo, na medida em que cria mecanismos para a promoção do acesso das populações tradicionalmente afastadas da possibilidade de inclusão ao conhecimento, à tecnologia e à inovação gerados nos IFs.

Fundamentado na Metodologia do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito (BRASIL, 2011b-c) o diálogo com as comunidades, a sensibilização, a busca ativa e a aplicação de questionários socioeconômicos e mapas da vida são ferramentas utilizadas no Programa Mulheres Mil para identificar o contexto social, educacional e econômico, subsidiar a definição de itinerários formativos e promover um acesso inclusivo e equânime, na busca de romper com paradigmas meritocráticos. Desta forma, o processo de acesso se balizará em uma concepção inclusiva, reconhecendo e valorizando os saberes construídos na realidade do cotidiano, oportunizando para essas instituições “estabelecer um diálogo com as diversidades, integrando o conhecimento acadêmico ao itinerário formativo dessas mulheres e das populações não tradicionais” (Idem, p.5).

É nesse contexto local que esta ação configura-se no bojo das políticas públicas educacionais, com recorte de gênero, trazendo como justificativa central para a sua implementação o papel monoparental feminino. No documento Programa Nacional Mulheres Mil (BRASIL, 2011b), que traça metas e diretrizes da ação, tem-se o seguinte registro:

A opção pelo recorte de gênero dá-se pelo crescente número de mulheres que ampliam o seu papel na sociedade e em suas comunidades, assumindo a chefia das suas famílias, e que são responsáveis não só pelo sustento financeiro das suas residências, mas também pelo desenvolvimento cultural, social e educacional dos seus filhos e demais membros da família. (Idem, p. 2).

Conforme a legislação (BRASIL, 2011b-c), a oferta de formação profissional é criada de acordo com a identificação dos saberes formais e informais adquiridos pelas mulheres/alunas ao longo das suas vidas e com os anseios pessoais e profissionais, criando um itinerário formativo próprio de cada núcleo. Em relação ao itinerário formativo, a Resolução

nº 6/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), define-o como um conjunto de etapas que compõem a organização da oferta da educação profissional, no âmbito dos 13 Eixos Tecnológicos previstos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, possibilitando assim o contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais, que podem ser certificadas por instituições educacionais legalizadas. Assim, abre possibilidades de articular oferta dos cursos, a partir dos itinerários possíveis e previstos nas instituições. Tal dinâmica possibilita, por exemplo, uma turma de mulheres participar de uma formação inicial e continuada em um curso de Agente de Alimentação Escolar, que integra o eixo Desenvolvimento Educacional e Social, podendo percorrer um caminho formativo até chegar a curso superior em Gastronomia; de Tecnologia em Alimentos ou em Processos Escolares e/ou bacharelado em Engenharia de Alimentos ou Gastronomia ou Nutrição.

No que se refere aos processos de certificação de competências e de reconhecimento de aprendizagem previamente adquirida nas experiências de vida, o Programa Mulheres Mil estabelece que podem ser realizados por meio da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede Certific, instituída pela Portaria Interministerial nº 1.082/2009. O objetivo dessa política é viabilizar o reconhecimento e a certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada para jovens e adultos/as trabalhadores/as.

Cabe salientar que, no âmbito da Educação Profissional, o reconhecimento de saberes adquirido nas vivências sociais e laborais tem amparo legal no artigo 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e na Lei nº 11.892/2008, art. 2º, § 2º, que cria os IFs e os credencia como instituições certificadoras. Assim, os saberes dos trabalhadores podem ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

No que concerne à educação de jovens e adultos, o processo de reconhecimento de saberes está em consonância com o artigo 38, § 2º da LDB, que prevê que os “conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”. No âmbito legal, o Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000), estabelece que a EJA é uma modalidade da Educação Básica com funções reparadora, equalizadora e qualificadora. A função equalizadora é definida como a forma pela qual

são distribuídos os bens sociais, com o objetivo de garantir redistribuição e alocação dos mesmos em busca de mais igualdade.

(...) Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. (Idem, p.40)

Para o nosso objeto de estudo, também é importante compreender a perspectiva em que se inscreve a função qualificadora ou permanente da EJA. No parecer, a função é destacada da seguinte forma:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (Ibidem, p. 41).

Em consonância com o parecer, a sistematização do plano educacional do Programa Mulheres Mil deve estar articulada com a elevação da escolaridade, com a oferta de cursos de formação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, integrados ao Ensino Fundamental e/ou ao Médio, Proeja<sup>11</sup> Fundamental, Proeja Técnico – Médio Integrado, cursos de aperfeiçoamento, especialização e

---

<sup>11</sup> O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA foi instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de Julho de 2006, e abrange a formação inicial e continuada de trabalhadores a educação profissional técnica de nível Médio.

atualização. As qualificações devem ter no mínimo 160h, e devem prever um módulo educacional central<sup>12</sup> (BRASIL, 2011c).

No decorrer do processo de ampliação do Programa Mulheres Mil para os demais IFs, a ação foi financiada, em 2011 e 2012, por meio de Chamadas Públicas<sup>13</sup> lançadas pela SETEC. Nos campus, as mulheres deveriam ser selecionadas por meio de editais, cujo critério era a vulnerabilidade social, caracterizada nos documentos oficiais. Nesses editais, em decorrência da articulação da ação com o Plano Brasil sem Miséria, estava prevista que as mulheres que ingressassem no programa, caso não estivessem incluídas no Cadastro Único para Programas Sociais, deveriam ser encaminhadas aos órgãos responsáveis em cada localidade, para inclusão.

Em 2013, o Mulheres Mil passou a integrar as ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Trabalho (Pronatec), lançado em 2011 pelo Governo Federal. Tal programa, de acordo com a Portaria nº 185/12, funciona em sistema denominado de pactuação entre os ofertantes, formado pelas instituições ministrantes<sup>14</sup> dos cursos de educação profissional; e os demandantes, que integra os ministérios e os diversos órgãos estaduais e municipais.

---

<sup>12</sup> Considerado a espinha dorsal, esse módulo deve ter conteúdos de 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; Incubação Tecnológica de Cooperativas Populares, os quais devem estar articulados com realidade do cotidiano das alunas e oferecer utilidade nas suas vidas, na labuta diária, em suas casas e no trabalho (BRASIL, 2011c).

<sup>13</sup> Em 2011 e 2012, foram lançadas duas Chamadas Públicas, 01/2011 e 01/2012, que previam a implementação de 100 e 102 novos núcleos do Mulheres Mil, respectivamente, distribuídos nos campus dos IFs, com objetivo de atender a 100 alunas por campus, totalizando 20.200 matrículas. A adesão do campus era realizada por meio de assinatura de Termo de Cooperação e apresentação do projeto, cuja meta estipulada era de 100 (cem) matrículas por núcleo. Para desenvolver o programa, cada campus recebia por ano o montante de R\$ 10 mil reais, que deveriam ser investidos em auxílio financeiro ao estudante (material de consumo, passagens e despesa com locomoção, outros serviços de terceiros pessoa jurídica e equipamentos e material permanente).

<sup>14</sup> Integram as instituições ofertantes o Sistema S (SENAC, SENAI, SENAR, SENAT) e os IFs.

Os demandantes nos municípios e estados articulam-se junto aos diversos ministérios, como, por exemplo: o ministério da Educação com as secretarias de Educação estaduais; o do Desenvolvimento Social e Combate à Fome com os CRAS. Cabe aos demandantes fazer a mobilização, seleção e pré-matrícula dos beneficiários. Os cursos, de acordo com a legislação, são ofertados segundo o perfil do público-alvo e as realidades locais.

No caso do Programa Mulheres Mil, há duas peculiaridades: o demandante, até o final da escrita dessa dissertação, está restrito aos CRAS, e os ofertantes dos cursos são os IFS. Assim, por constituir um público atendido pela assistência social, as mulheres-trabalhadoras estudantes que acessam essa política estão cadastradas nos programas de transferências de renda do Governo Federal, entre eles o Bolsa Família, e são selecionadas segundo critérios do CRAS, ou seja, a situação de vulnerabilidade social.

Na cartilha Pronatec/ Brasil sem Miséria Mulheres Mil, elaborada e lançada pelo MDS, em 2013, para orientar as ações dos CRAS, a definição do público-alvo a ser atendido pela política segue as mesmas orientações estabelecidas nos documentos legais do Programa Mulheres Mil (Brasil, 2011 b-c), estipulando as seguintes condições: vulnerabilidade e risco social, vítimas de violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, com escolaridade baixa ou defasada, com destaque para a chefia familiar e as atendidas no Bolsa Família.

Nesse sentido, compreendemos a importância de trazer algumas informações sobre o Bolsa Família, que tem como objetivos combater a fome, a miséria e promover a emancipação das famílias mais pobres do país, por meio da concessão mensal de benefícios em dinheiro às mais necessitadas, o qual deve ser repassado, preferencialmente, às mulheres (FREITAS; LAGO; SILVA, 2012). Também está prevista a articulação de ações consideradas essenciais para a superação da situação de vulnerabilidade social e interrupção com a integração de programas complementares de geração de trabalho e renda, de alfabetização de adultos, de fornecimento de registro civil e demais documentos (BRASIL, 2004a).

Trata-se de uma política focal, que busca articular o alívio imediato da pobreza ao reforço ao exercício de direitos sociais básicos nas áreas da saúde e educação, por meio das condicionalidades de frequência dos filhos na escola e a visitas periódicas ao posto de saúde, e assim, vinculado à proposta de interrupção intergeracional do ciclo da

pobreza. De acordo com o então MDS<sup>15</sup>, em 2015, 13,8 milhões de famílias eram beneficiárias desse programa, sendo que 93% das titularidades eram das mulheres.

Os impactos do Programa Mulheres Mil esperados pelo governo brasileiro, previstos nos documentos oficiais (BRASIL, 2011b), convergem com as orientações postuladas pelas agências para o atendimento de mulheres em situação de pobreza. Em *Educação um Tesouro a Descobrir* - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século, são feitas as seguintes recomendações: “garantir a igualdade de acesso das mulheres à educação, eliminar o analfabetismo feminino, melhorar o acesso das mulheres à formação profissional, ao ensino científico e tecnológico e à educação permanente” (DELORS, 2003, p. 197). Espera-se ainda que o acesso à educação se materialize na melhoria das relações familiares e do desempenho dos seus filhos na escola. Extrapolando o âmbito da família, também são postulados impactos referentes ao papel de liderança frente às demais mulheres, para incentivá-las a inserir em processos educacionais a responsabilidade de contribuir para a harmonia e o desenvolvimento da sociedade.

## **1.2 Influência do sistema europeu no processo de reconhecimento e validação de saberes**

O sistema canadense de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (PLAR) é integrado por um conjunto de orientações e mudanças que vêm sendo implementadas nos sistemas de educação europeus e australiano. Advoga o reconhecimento e validação de aprendizagens e competências adquiridas pelos adultos em contextos não formais e informais, ao longo das suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais, como um caminho para diminuir o impacto do processo da globalização.

De acordo com Pires (2002), tal tendência é influenciada pela perspectiva educacional que preconiza o conceito da educação e formação ao longo da vida, postulado nos documentos *Livro Branco da*

---

<sup>15</sup> Com o afastamento da presidente Dilma Rousseff, em maio de 2016, o MDS e o Ministério do Desenvolvimento Agrário tornaram-se Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário ([MP 726/2016](#)).

*Educação e Formação – Ensinar e Aprender – Rumo a sociedade “cognitiva”* (1995) e no *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000), ambos elaborados pela Comissão Europeia.

No *Livro Branco*, a educação e a formação são consideradas estruturantes para o processo de promoção social e realização pessoal, em decorrência do advento da sociedade da informação, da civilização científica e tecnológica e da mundialização da economia, que têm trazido impactos significativos no mundo do trabalho, criando situações desiguais e contraditórias. Como é explicitado no trecho a seguir:

(...) aumentaram as possibilidades de acesso dos indivíduos à informação e ao saber. Mas, ao mesmo tempo, todos estes fenômenos arrastam consigo uma modificação das competências adquiridas e dos sistemas de trabalho. Para todos, esta evolução fez aumentar a incerteza; para alguns, criou situações de exclusão intoleráveis (COMISSÃO EUROPEIA, 1995, p.6).

Para fazer frente a isso, postula-se a reestruturação dos sistemas educativos, com a priorização do acesso a uma cultura geral que deve integrar conhecimentos literários, filosóficos, científicos, técnicos e práticos. Também prioriza-se o desenvolvimento de aptidões para o emprego e a atividade, com conhecimentos sólidos de base, competências técnicas e aptidões sociais, que podem ser adquiridas e desenvolvidas no sistema formal de educação/formação, na empresa, e integram alguns dos conhecimentos técnicos e as aptidões pessoais, e nos espaços não formais, como a família, a comunidade, entre outras.

Nessa perspectiva, impõe-se a valorização dos saberes adquiridos pelo indivíduo ao longo da vida, por meio da criação de novos modos de reconhecimento das competências, para além do diploma e da formação inicial. Para tal, ressalta-se a necessidade de diversificação das ofertas educacionais e das saídas profissionais, que podem se dar nos contextos formais de educação e formação ou no reconhecimento e acreditação de competências parciais detidas pelos indivíduos.

Estes sistemas avaliam e reconhecem no indivíduo os conhecimentos, as competências e a

experiência adquirida durante longos períodos e em diversos contextos, incluindo situações de aprendizagem não-formal e informal. (COMISSÃO EUROPEIA, 1995, p.18)

Diferente do sistema canadense, que reconhece e certifica os saberes informais para promoção do estudante no processo educacional, no caso brasileiro o sistema foi adequado à realidade do público-alvo – mulheres em situação de vulnerabilidade social, com baixa escolaridade e muitas sem experiência de vínculo formal com o mercado de trabalho –, passando a prever a sistematização de um plano educacional. O princípio é a identificação dos saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida e das condições socioeconômicas em que estão inseridas: condições de moradia, nível de escolaridade, estrutura familiar, renda, acesso aos serviços públicos, entre outros. E é o mapeamento dessa realidade, de acordo com os documentos oficiais (BRASIL, 2011c), que orienta o processo de acesso e permanência. A identificação dos saberes norteia a definição do curso, do itinerário formativo e do processo de ensino-aprendizagem, cujo objetivo central é a inserção das mulheres no mundo do trabalho.

Verifica-se assim que o programa insere-se no bojo do novo paradigma educacional de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências, que tem como um dos princípios centrais instituir uma maior flexibilidade da educação e da formação, com vistas a contribuir para o processo de inserção no mundo do trabalho de populações à margem da sociedade do conhecimento. Portanto, trata-se de política com influências neoliberais mas que, na nossa compreensão, pode se constituir em um espaço de disputa com reflexos no âmbito do currículo.

Em relação ao alinhamento com as políticas neoliberais, ao analisar essas novas tendências educacionais, Saviani (2008) pontua que a educação escolar continua sendo ferramenta chave para a formação dos trabalhadores. Mas com mudanças de sentido na teoria do capital humano, que altera o seu eixo de atendimento de demandas coletivas, tais como riqueza social, desenvolvimento econômico dos países, para a satisfação de interesses privados, sendo assim de responsabilidade do indivíduo buscar sua formação. Nas suas palavras:

A educação passa a ser entendida como investimento no capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, no entanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos (...). (Idem, p. 428)

Um dos principais aspectos pontuados pelo autor nesse novo contexto é a ressignificação do aprender a aprender, lema do escolanovismo, cujo principal expoente é Dewey (1979). Enquanto a concepção de educação para esse autor configura-se em um processo que não se restringe à preparação para a vida, mas à própria vida social, no contexto atual, Saviani pontua que se restringe às novas exigências do setor produtivo, vinculando-se à necessidade constante de o indivíduo atualizar os seus conhecimentos para ampliar as chances de emprego.

À luz do que está preconizado nos sistemas europeus, o processo de identificação de saberes proposto no programa pode se configurar em uma ferramenta para minimização do tempo escolar, por meio do mapeamento das habilidades e hiatos que as mulheres-trabalhadoras apresentam. Nesta perspectiva, os objetivos educacionais seriam direcionados para especializá-las, (re)qualificá-las, desenvolver competências em uma determinada ocupação, cujo objetivo fim é potencializar as chances de (re)ingresso no mundo do trabalho. Portanto, podemos avaliar que tal orientação carrega o princípio ressignificado do aprender a aprender, imputando o viés da eficiência e produtividade no processo de ensino-aprendizagem, o qual remete a orientações tecnicistas<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> A pedagogia tecnicista adota o modelo empresarial nos processos educacionais, com o objetivo de adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Assim o processo de ensino-aprendizagem tem como objetivo produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho. Nesse contexto, o trabalho docente visa estabelecer a ligação entre a verdade científica e o aluno, por meio do emprego de métodos instrucionais previstos. Professor e alunos transformam-se em meros expectadores frente à verdade científica. (Saviani, 2008).

Por outro lado, considerando que a ação integra a educação de jovens e adultos, mesmo que no contexto mundial a validação das aprendizagens venha sendo apontada como um aligeiramento da oferta educacional, compreendemos que há possibilidade do processo de identificação e reconhecimento de saberes contribuir na elaboração do plano de curso balizado nas experiências sociais das mulheres-trabalhadoras. Rompe-se, assim, com a polarização entre conhecimento e experiência, processo defendido por Arroyo (2011), que considera fundamental o reconhecimento de que todo conhecimento é decorrente de uma experiência social e que toda experiência social gera conhecimento. Para isso, o autor propõe repensar o currículo, visto que tanto as experiências negativas quanto as positivas são produtoras de conhecimento. Assim, incorporá-las ao currículo significa enriquecê-lo, por meio do reconhecimento da pluralidade, riqueza e diversidade das experiências humanas. Nesta perspectiva, advoga a criação de estratégias que “valorizem as experiências dos mestres e educandos, dos coletivos de origem, que não as ignorem; que os currículos, o material didático, as disciplinas que ensinamos incorporem as experiências sociais; que não selecionem, valorizem umas e rejeitem outras” (Idem, p.18).

A partir das reflexões de Paulo Freire (1987), podemos inferir que esse processo pode levar à compreensão de que os jovens e adultos, como sujeitos históricos, sociais e culturais, são dotados de conhecimentos e experiências adquiridas no decorrer das suas histórias e são capazes de construir conhecimento e aprendizado. Sendo assim, é necessário que a prática docente seja consubstanciada por intervenções educacionais que promovam o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que, embora estejam em condições de desigualdades sociais, das quais muitas vezes podem não ter consciência, são viventes da sua própria história e, por conseguinte, não podem ser reduzidos à condição de objeto, meros depositários de conteúdos, selecionados e definidos a partir da visão de mundo do outro, que desconhece a sua realidade.

Na perspectiva dos Estudos Decoloniais, essa disputa para incorporar as experiências sociais no currículo trata-se de justiça social, uma luta pela justiça cognitiva global, como defende Santos (2008, p.45-46), visto que existem “em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento”.

Nesse sentido, Arroyo (2011) relata que diversos docentes têm disputado, no fazer cotidiano, mudanças no campo do currículo para que as experiências sociais dos alunos, historicamente apartadas dos processos educacionais, sejam reconhecidas. Tal disputa não se restringe à inclusão de determinados temas nas disciplinas, mas se justifica porque as experiências e os coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimentos legítimos, por meio da compreensão de que a hierarquização e a segregação das experiências, dos conhecimentos e das culturas, estão vinculadas à negação das capacidades mentais e intelectuais, polarizadas pela “empreitada civilizatória que continua impregnando o sistema de instrução republicana, e até democrática, impregnando os desenhos curriculares e suas lógicas bipolares”, negando a coletivos – negros, mulheres, sem-terra, índios – os seus reconhecimentos enquanto produtores de saberes, culturas e modos de pensar (Idem, p. 139).

### **1.3 Nacionalização da política e o contexto de Tubarão**

A meta estabelecida no documento oficial do Programa Mulheres Mil (BRASIL, 2011b) para o período de 2011 a 2014 era atender 100 mil mulheres. Dados do Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) da SETEC/MEC mostram que o programa atingiu 75,9% da meta<sup>17</sup>, beneficiando 75.928 mulheres. Em relação à distribuição geográfica, o maior número de matrículas se concentrou no Nordeste, com 47,36%, região onde se concentra o maior número de estados, consequentemente, de IFs e campus, e as maiores desigualdades sociais, raciais e educacionais. Tal cenário pode ser constatado nos dados apresentados pelo MDS, os quais apontam que, dos 16,2 milhões de brasileiros que estavam na linha da extrema pobreza, com renda per capita de até R\$ 70,00<sup>18</sup>, 59% viviam no

---

<sup>17</sup> Em 2011, constam 24.969 matrículas. Não foi possível identificar a oferta, visto que no registro consta Programa Mulheres Mil. De acordo com a SETEC, foram ofertados cursos em diversas áreas. No Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) os registros foram feitos com o nome do programa, com o objetivo de agilizar a transferência de recursos no ano de 2011.

<sup>18</sup> Valor de referência adotado pelo Governo Brasileiro no programa Bolsa Família para assinalar a extrema pobreza.

Nordeste. Em relação à raça, 71% são negros e 26%, analfabetos (IBGE, 2010). Fatores que ajudam a compreender o maior quantitativo de mulheres nordestinas atendidas pelo programa.

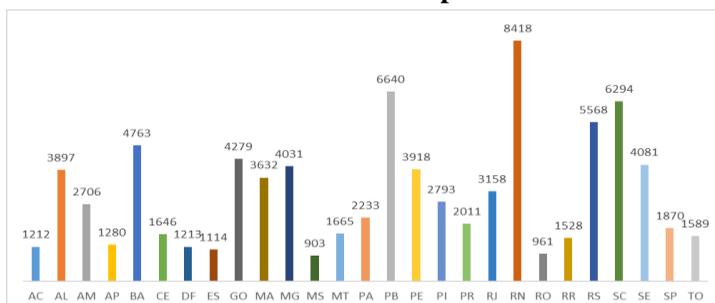
A região Sul, lócus de desenvolvimento da pesquisa, ficou em segundo lugar, atendendo 17,43% do total das mulheres-trabalhadoras. Ao desmembrar por estado, constata-se que os maiores quantitativos de atendimentos foram, respectivamente, no Rio Grande do Norte, com 11,2%, seguido da Paraíba, que totalizou 8,7%, e Santa Catarina, que contabilizou 6,8%.

**Gráfico 1 - Mulheres atendidas por região**



Elaborado pela autora (2015). Fonte:SISTEC

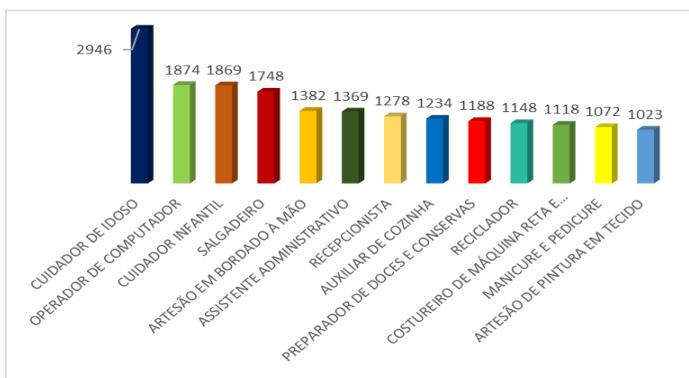
**Gráfico 2 - Matrículas por estado**



Elaborado pela autora (2015). Fonte:SISTEC

Em relação às qualificações, foram ofertados mais de 250 tipos de cursos nas áreas de alimentos, construção civil, moda, artesanato, entre outros. Deste total, 13 contabilizaram de mil a duas mil matrículas, totalizando 19.249 matrículas, 25% do total, distribuídas nas áreas<sup>19</sup> de produção alimentícia, ambiente e saúde, alimentos, produção cultural e design, informação e comunicação, gestão e negócios, entre outros. Verifica-se a prevalência de matrículas em áreas tradicionalmente caracterizadas como trabalho feminino: cuidado e produção alimentícia.

**Gráfico 3 - Cursos e matrículas**



Elaborado pela autora (2015). Fonte: SISTEC

Na região Sul que, no âmbito nacional contabilizou a segunda região com maior número de matrículas, Santa Catarina atendeu 45% do total de matrículas, distribuídas em 50<sup>20</sup> municípios, seguido do Rio Grande do Sul, com 40%, e do Paraná, com 15%. Os cursos foram ofertados pelos Institutos Federais de Santa Catarina (IFSC), que conta com 22 campus<sup>21</sup>, e o Catarinense (IFC), que tem 15 campus. No IFSC,

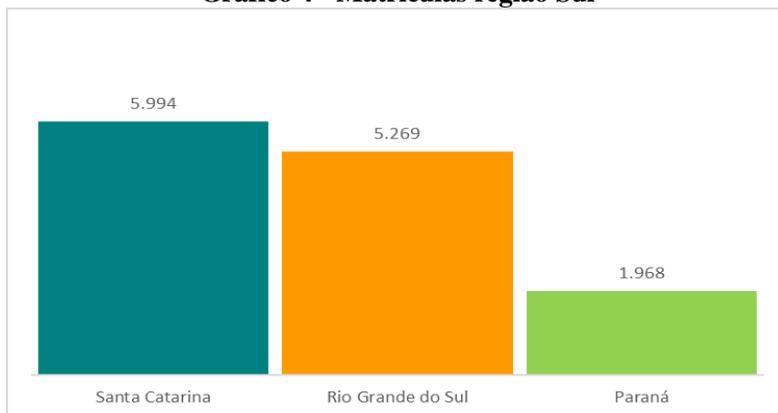
<sup>19</sup> Optamos por utilizar a nomenclatura das áreas de formação adotada pela SETEC no catálogo nacional de cursos.

<sup>20</sup> Destaca-se que por meio do Pronatec, os cursos de qualificação são ofertados em cidades nas quais as instituições têm campus, bem como naqueles em que o poder municipal cede espaço para a realização das qualificações, as quais são denominadas pela SETEC de Unidades Remotas.

<sup>21</sup> Os cursos ofertados pelo IFSC por meio do Pronatec, além de atender cidades onde tinha campus, também integrou municípios nos quais a instituição ofertou as qualificações em estruturas cedidas pelas prefeituras municipais. Em função disso, o número de cidades atendidas é superior ao das localidades nas

foram realizadas 3.629 de matrículas, 61% do total, distribuídas em 39 municípios. O IFC contabilizou 2.365, 39% das matrículas, em 11 cidades.

**Gráfico 4 - Matrículas região Sul**



Elaborado pela autora (2015). Fonte:SISTEC

Ao se analisar a execução da ação no IFSC, chama a atenção o crescimento no número de matrículas. Ao compararmos o montante de 2011, que teve 400 matrículas, com o de 2014, que totalizou com 4.280, verifica-se aumento de 700%. Em termos anuais, a progressão se deu da seguinte forma: de 2011 a 2012, 145%, de 2012 a 2013, 146%, e de 2013 a 2014, 65%. Em relação aos municípios, ressalta-se que anualmente contabiliza-se tanto a oferta em novos municípios quanto a continuidade dos que haviam sido ofertados nos anos anteriores.

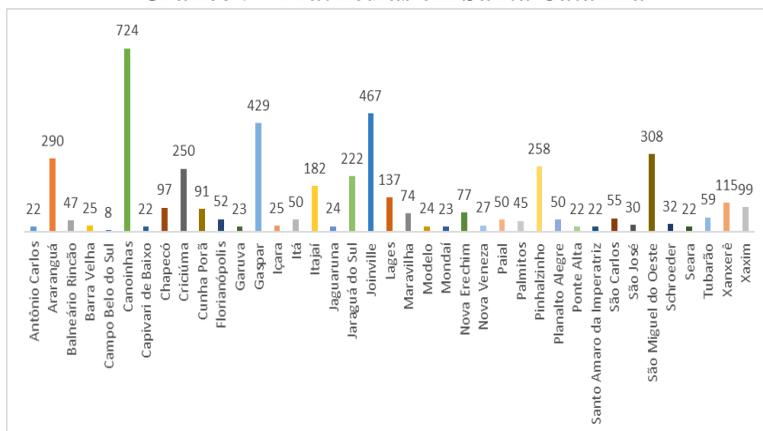
**Tabela 1: Crescimento de matrículas**

Ano	Municípios	Matrículas	%	700%
2011	3	400		
2012	10	882	120%	
2013	18	1892	116%	
2014	39	2820	47,50%	

Elaborado pela autora (2015). Fonte:SISTEC

---

quais a instituição tem campus.

**Gráfico 5 – Matrículas em Santa Catarina**

Elaborado pela autora (2015). Fonte: SISTEC<sup>22</sup>

Ao refletirmos acerca dos impactos do processo de implementação, podemos inferir que os números indicam diversificação de experiências em função das diferentes realidades entre os municípios. Florianópolis, capital do Estado, e Canoinhas, por exemplo, têm diferentes vocações econômicas e especificidades de cada campus que se materializam na diversidade de ofertas de cursos. Verifica-se que tal diversidade pode ser verificada a partir dos dez cursos com maior quantidade de matrículas, que se concentraram em áreas diferentes: informática, alimentos e moda, totalizando 77% do total. Além disso, tendo como base chamadas públicas de adesão ao Programa, que previam a obrigatoriedade da participação de dois servidores de cada campus em *workshops* de capacitação sobre a metodologia do programa, estima-se que cerca de 20 servidores participaram das capacitações, realizadas em Brasília nos anos de 2011, 2012 e 2013.

**Tabela 2 – Cursos IFSC**

NOME DO CURSO	MATRÍCULAS	%
MULHERES MIL*	1930	44,01

<sup>22</sup> O número de municípios atendidos são diferente do número de campus, visto que, por meio do Pronatec, é possível atender a oferta educacional em cidades onde o IFSC não tem campus, por meio de parcerias com a prefeitura que cede o local para a realização das aulas.

OPERADORA DE COMPUTADOR	749	17,08
MAQUIADORA	348	7,94
RECICLADORA	315	7,18
ZELADORA	315	7,18
INTRODUÇÃO AO PROGRAMA MULHERES MIL*	196	4,47
AUXILIAR DE COZINHA	152	3,47
PROGRAMA MULHERES MIL: CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL EM PROCESSAMENTO DE ALIMENTOS	142	3,24
TRABALHADORA DOMÉSTICA	124	2,83
COSTUREIRA DE MÁQUINA RETA E OVERLOQUE	114	2,6

Elaborado pela autora (2015). Fonte:SISTEC

Em Tubarão, entre os anos 2013 e 2015, foram ofertados os cursos de qualificação nas áreas de Zeladoria, Artesanato e Reciclagem para 300 mulheres dos municípios de Tubarão, Capivari de Baixo e Jaguaruna. A implementação do Programa Mulheres Mil nesse município aconteceu por meio do Pronatec, concomitante com a criação e instalação do campus que, em 2013 e 2014 funcionava provisoriamente e com o apoio do poder municipal, na sede do CRAS.

Em relação à demanda potencial, utilizando critério de análise do MDS, o número total de famílias de Tubarão<sup>23</sup> inscritas no Cadastro Único em novembro de 2015 era de 4.514, dentre as quais: 523 com renda per capita familiar de até R\$ 77,00; 888 com renda per capita

---

<sup>23</sup> Cabe destacar que a não inclusão dessas informações nos municípios de Capivari de Baixo e Jaguaruna decorre da falta de informações no site do Ministério de Desenvolvimento Social, que, após o afastamento da presidenta Dima Rousseff, foi integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, passando a não disponibilizar mais essas informações.

familiar entre R\$ 77,00 e R\$ 154,00; 1.592 com renda per capita familiar entre R\$ 154,00 e meio salário mínimo; 1.511 com renda per capita acima de meio salário mínimo. O número de famílias que havia recebido Bolsa Família era de 991.

A estrutura inicial para a implantação da instituição contava, segundo a direção, com duas supervisoras. Daí a necessidade de parceria com o CRAS e com a Secretaria de Educação para a cedência de professores. O primeiro, além de ceder assistente social para atuar na docência, também ficou responsável pelo processo de seleção e pelo acompanhamento das mulheres no decorrer da realização do curso. Ressalta-se que, no documento oficial (BRASIL, 2011b), que orienta a implementação do programa, no processo de acesso das mulheres-trabalhadoras aos IFs estão previstos a busca ativa, o diálogo com as comunidades e a aplicação de um questionário para levantamento das condições socioeconômicas das mulheres, que devem ser realizados por uma equipe multidisciplinar do IF. Ao descrever o passo a passo do acesso, estabelece que o questionário deve instrumentalizar a análise das condições de vulnerabilidade, tais como 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, para que sejam mapeadas as necessidades de articulação de atendimento com as instituições municipais e estaduais (BRASIL, 2011c).

Ao se analisar as orientações prescritas nos documentos e o processo de implantação do programa em Tubarão, percebe-se que não foram seguidas a estruturação sugerida no que concerne, por exemplo, às visitas às comunidades para conhecer as realidades locais e à aplicação do questionário socioeconômico. Ambas foram assumidas pelos CRAS.

Por fim, cabe destacar que o campus oferta cursos no Eixo Tecnológico de Informática, de Técnico para Informática em Internet e Técnico em Informática.



## II A DECOLONIALIDADE NO PENSAMENTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresentaremos pressupostos e categorias elaboradas, discutidas e em construção no âmbito dos Estudos Decoloniais, enquanto propostas constitutivas de Pedagogias Decoloniais. Trata-se de opções teórico-políticas que buscam se colocar no lugar epistêmico, como descrito pelo Grupo de Trabajo FLAPE Colômbia (2005) apud Walsh (2009), de grupos que historicamente lutam pelo seu reconhecimento e o das suas lutas, pelo

(...) despojo de la tierra, por la ocupación de sus territorios por colonos portadores de otras tradiciones y valores culturales, por el desplazamiento de sus lugares de origen hacia otros territorios, particularmente las grandes ciudades, en donde se estructuran complejos culturales multiétnicos, pluriregionales, intergeneracionales, de género, de oficio, etc que plantean retos difíciles de resolver mediante los mecanismos tradicionales de la democracia transformista que caracteriza nuestro régimen social y político. [...] Ha sido la ubicación de estas luchas [emancipatorias y de resistencia de los pueblos indígenas y afro en América Latina] y de sus desarrollos en los nuevos contextos nacionales e internacionales la que actualiza la discusión y nos obliga a precisar sus contenidos..(Grupo de trabajo FLAPE Colombia, 2005, p. 2-3)

Movimento que busca privilegiar não somente os espaços onde as diferenças hierárquicas de gênero e raça colocam os sujeitos em situações de inferioridade e subalternidade, mas de lócus enunciativos onde foram e estão sendo formulados conhecimentos a partir dessa perspectiva, para que as diferenças inferiorizantes possam ser destituídas e as relações reinventadas. Assim, o desafio que se coloca é estabelecer uma conexão entre o lugar e o pensamento que possa dar visibilidade e legitimidade às cosmovisões e experiências desses sujeitos com e a partir de autores que transitam nas margens acadêmicas, tais como

Frantz Fanon. Ou aqueles cujo pensamento ainda recebe deferência mais relevante fora do Brasil, como Paulo Freire. E de outras vozes que vêm se colocando no movimento de pensar e agir na perspectiva Decolonial, como Catherine Walsh, com o conceito de interculturalidade crítica, Boaventura de Sousa Santos, com o de ecologia dos saberes, e pesquisadoras/es brasileiras/os que têm focado sua produção acadêmica para desvelar as malhas e origens dessas desigualdades e de que forma a educação pode contribuir em favor da justiça, da igualdade e da diversidade epistêmica, como Vera Maria Candau, Miguel Arroyo, Nilma Gomes, Joana Célia dos Passos etc.

## 2.1 Por uma Pedagogia Decolonial

Descolonizar e Decolonizar o pensamento, as formas de viver, de ser e de existir são os movimentos com e a partir dos quais se constituem e são constituídas as Pedagogias Decoloniais. Trata-se de um processo que engloba, na prática da teorização, as pedagogias que vêm sendo construídas nos e pelos movimentos sociais indígenas, que lutam pela demarcação de suas terras e pelo respeito às suas cosmologias; e dos afrodescentes, que lutam por um olhar positivado de suas identidades e da sua contribuição cultural na história e no cotidiano da sociedade brasileira. São, portanto, movimentos que têm uma larga história temporal, nascem com o processo de colonização, que os delegou aos espaços subalternos, como aponta Catherine Walsh (2013):

(...) fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala — las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial — que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías — las pedagogías — de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo — decolonialmente — a pesar del poder colonial

descolonización.(Idem, p. 25)

Assim, pensar no horizonte de Pedagogias Decoloniais requer romper com as teorias das práticas já estabelecidas e introjetadas, por meio das quais analisamos e ordenamos a vida social. E fazer um movimento de teorizar as práticas, buscando identificar e construir estratégias e metodologias que se entrelaçam com e se constroem tanto na resistência e oposição quanto na insurgência e na afirmação de saberes e conhecimentos dos povos latino-americanos. Saberes negados pela cruzada civilizatória do Ocidente, que a partir da e com a América Latina funda e expande o sistema-mundo do capitalismo. Trata-se assim de “una práctica de por sí de larga duración, dirigida tanto a apuntalar al problema, avanzar su análisis y comprensión, como a impulsar procesos necesarios de aprendizaje e intervención” (WALSH, op. cit., p. 24). Constitui-se, portanto, de um movimento de teorização e reflexão cujo foco é construir caminhos de ser, estar, pensar, ver, escutar, sentir e viver no horizonte decolonial.

Na perspectiva Decolonial, o pedagógico e a pedagogia não se restringem ao valor instrumental da educação e do ensino e nem ao espaço da instituição escolar, mas se entendem enquanto metodologias para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação. Por isso, precede o questionamento do regime cultural e civilizacional imposto pelo capitalismo global, que não se restringe a questões econômicas, mas atinge todas as esferas da sociabilidade: família, religião, educação, estado, controle do trabalho e seus produtos, do sexo e da sexualidade, gestão do tempo e, principalmente, o processo de inferiorização de raças.

Nesta perspectiva, as reflexões de Santos (2008) apontam para as Epistemologias do Sul, que devem ter como pressuposto o questionamento da pretensão universalista da ciência moderna ocidental, imposta aos países do Sul pelos países Norte, a partir de um intervenção epistemológica que, para Santos e Menezes (2010), deu-se com base na intervenção política, econômica e militar do colonialismo e na negação das outras formas de saber e de conhecer dos povos indígenas e africanos colonizados na égide da racionalidade ocidental. Lugones (2014, p. 936) explica que esse processo de colonização da América Latina e do Caribe tem como marca a distinção dicotômica hierárquica entre colonizado/não humano e colonizador/humano, tornando o “(...) homem europeu, burguês, colonial moderno” um “sujeito/agente, apto a

decidir para a vida pública e o governo, (...) um ser de mente e razão”, e o colonizado como espécies não humanas, animais, “incontrolavelmente sexuais e selvagens” e, conseqüentemente, seus conhecimentos, relações e valores, práticas ecológicas, econômicas e espirituais são caracterizados como ininteligíveis. Processo que mormente integra na vivência cotidiana das mulheres negras, além do patriarcalismo, o racismo, ao que a autora denomina Colonialidade de Gênero, categoria que utilizaremos em nossa análise e abordaremos no capítulo III.

Tais formas de dominação, segundo Quijano (2010), não findaram com o término da administração colonial, mas perpetuam-se na Colonialidade do Poder - outra categoria de análise que utilizaremos nessa pesquisa e também abordaremos no capítulo III - constituinte de relações sociais de poder racista/etnicista que opera dentro e entre os Estados-nações. A Colonialidade do Poder refere-se à racialização das relações entre colonizadores e colonizados/as, experiências configurantes de novas identidades societárias - negros, brancos, mestiços, índios, e geoculturais - América, África, Oriente e Ocidente - de um novo sistema de exploração que articula em uma estrutura e no mesmo espaço-tempo todas as formas de controle do trabalho em torno da hegemonia do capital, na qual tanto o assalariado e a escravidão, quanto o sistema de servos e a pequena produção de bens, tornaram-se formas racializadas de produção a serviço do capitalismo.

Nesse cenário, as Pedagogias Decoloniais contrapõem-se à lógica da Colonialidade do Poder e de Gênero, buscando coletivamente refletir sobre essa condição colonial e mapear práticas experienciais e existenciais para transformá-las. Portanto, não externas às realidades e subjetividades, mas parte de suas lutas pela conscientização. Para Jacqui Alexander (2005 apud Walsh, 2013), elas podem ser entendidas de maneiras múltiplas:

(...) como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser [...]. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el

contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización. (Idem, p. 29)

Nesse sentido, as reflexões de Frantz Fanon (1968) trazem contribuições para romper com a noção do essencialismo identitário e denunciar a construção de identidades inferiorizadas que constitui o pensamento racista e impacta na construção da subjetividade do negro e do branco e nas relações de poder. Desta forma, o colonialismo não se trata unicamente de questões políticas ou econômicas, daí a necessidade apontada pelo autor de aprofundar as análises:

Talvez não tenha sido demonstrado suficientemente que o colonialismo não se contenta em impor a sua lei ao presente e ao futuro do país dominado. Ao colonialismo não basta encerrar o povo em suas malhas, esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, deforma-o, desfigura-o, aniquila-o. Essa tarefa de desvalorização da história anterior à colonização adquire hoje a sua significação dialética. (Idem, p. 175)

Por meio dessa empreitada colonial, para Fanon (1968, p. 175), marcada pela diáspora negra e pelo sistema da escravidão, o colonizador destitui do/a negro/a sua vinculação étnica – que deixa de ser nigeriano/a ou angolano/a, por exemplo, e o resume a uma categoria universal inferior. Decorre daí que, no inconsciente coletivo, são substantivados com os atributos de “feio, pecado, trevas, imoral”. Do outro lado da moeda, a categoria branca, a qual se atribui a racionalidade e a civilidade, e não só difere da do/a negro/a, mas reforça o entendimento de que essa deve ser temida e oprimida, como alerta o autor:

“O branco está convencido de que o negro é um animal; se não for o comprimento do pênis, é a potência sexual que o impressiona. Ele tem necessidade de se defender deste ‘diferente’, isto

é, de caracterizar o Outro. O Outro será o suporte de suas preocupações e de seus desejos” (FANON, 2008, p. 147).

Nessa perspectiva, a desumanização de brancos/as e negros/as constitui relações de poder na qual o primeiro torna-se “escravo” da sua superioridade, e o segundo, da sua inferioridade. Assim, pensar o movimento/processo de descolonização implica descrever e narrar o colonialismo e pensá-lo enquanto projeto político de humanizar-se. Na concepção de Fanon (1968), esse processo passa pelo (des)aprender o que foi imposto pela lógica colonial, tanto para o colonizado quanto para as elites que, ao fim das administrações coloniais, continuam a assumir o papel de superior/opressor. Trata-se assim de tomada de consciência não somente das populações negras e indígenas, mas de toda a sociedade, para constituir outros e novos paradigmas para a construção de novas relações humanas e assim novas humanidades, como propõe o autor:

A descolonização, que se propõe a mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta. (...) é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congênitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial. (...) A descolonização é, em verdade, a criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural: a “coisa” colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta. (FANON, 1968, p. 26-27)

Para Maldonado-Torres (2010), a importância da filosofia de Fanon é ter-se voltado para as modalidades existenciais e psíquicas dos/as sujeitos/as que descreve e os contextos social, simbólico e epistêmico, que geram subjetividades específicas e que mantêm o/a negro/a como exceção da ordem ontológica e simbólica humana, configurando-se em uma empreitada política que desvela os impactos e as continuidades do processo de colonização europeu. Assim, avalia que Fanon questiona e denuncia essa ordem por meio de uma geopolítica

transgressiva, descolonial e cosmopolita, pois seu objetivo era trazer à tona o que tinha permanecido invisível: “Reclamava a necessidade do reconhecimento da diferença, assim como a necessidade da descolonização, enquanto requisito absoluto para o adequado reconhecimento da diferença humana e da concretização de uma forma de humanismo pós-colonial e pós-europeu” (IDEM, 2010, p. 349).

Ainda seguindo esse autor, destaca-se a importância das reflexões de Fanon para compreender a “origem” das relações sociais assimétricas entre brancos/as e negros/as, ao que denomina de sociogenia, para explicitar a conexão entre as dimensões objetivas e subjetivas e os complexos de inferioridade dos povos negros e colonizados, cujo nascedouro está nas estruturas opressivas da sociedade colonial. Desvelar essa dinâmica, para Fanon (2008, p. 190), era a única alternativa para a libertação de negros/as e brancos/as da alienação racial. Nesse sentido, incorpora a sociogenia nas suas análises, apontando assim que o processo de inferioridade do negro que, inicialmente, se dá pela dimensão econômica, foi seguido da interiorização de sua inferioridade pela “cor da pele”. Assim, a “desgraça do homem de cor é ter sido escravizado e a do branco é ter matado o homem em algum lugar”. Desta forma, organizar racionalmente o processo de desumanização é um problema atual e estruturante para estabelecer a humanização. Desta feita, Maldonado-Torres (2005) apud Wlash (2013) assevera que a sociogenia

“se convierte [...] en una ciencia *para* la humanidad. [...] un tipo de pedagogía, la función de la cual no es ‘educar’ en la forma tradicional, sino facilitar la autoliberación negra, al actuar contra las estructuras de opresión y las que niegan su peso ontológico” (Idem, 158).

Walsh (2013) destaca que a pedagogia da sociogenia de Fanon é imprescindível para analisar os modos de ser humano e os processos de humanização e desumanização dos contextos coloniais. Implicando, desta forma, em “novos” processos de socialização dos/as negros/as e brancos/as e, podemos ainda acrescentar, dos/as índios/as. Despertar fazendo, incentivar a auto-agência, facilitar a formação de subjetividades e autorreflexão e fomentar e revitalizar outras racionalidades político-éticas são as quatro abordagens que definem o

pedagógico da sociogenia enquanto instrumento de enraizamento de transformações estruturais e condições de existência, entrelaçadas em uma concepção de mundo cuja centralidade está na relação inter-humana entre o eu e o outro, diferentes e distantes da razão moderna ocidental.

Outro pensador considerado importante pela autora para pensar Pedagogias Decoloniais é Paulo Freire, que considera que a raiz da educação está na consciência do homem e da mulher de si mesmo enquanto ser inacabado/a, imerso/a num processo contínuo de entender-se e (re)construir a si mesmo/a e o contorno social e geográfico no qual está inserido/a. Sendo assim, deve ser sujeito/a do seu processo educacional e não objeto sob o/a qual se depositam informações desvinculadas da sua realidade.

No âmbito dessa pesquisa, são relevantes as reflexões feitas por Freire (1987, p. 12) acerca da importância de se compreender a influência que o contorno ecológico, social e econômico exerce na leitura que o/a educando/a faz do mundo. Leitura que condiciona sua forma de interagir e agir com o meio e com o/a outro/a, estabelecendo uma relação dialógica entre o ensinar e o aprender, visto que o ensinar “inexiste sem aprender, e vice-versa”, processo aprendido socialmente e historicamente, no qual “mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. Assim, o aprender a apreender os contextos socioculturais dos/as educandos/as precede o ato de ensinar, o qual tem na pesquisa um elemento inseparável da busca dessa compreensão. Freire (1987) postula que não há ensino sem pesquisa, ou vice-versa, visto que, para constatar, compreender, intervir, educar-se e educar, é necessário que o/a professor/a abra-se para o desconhecido, como nos ensina no trecho abaixo:

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser.

(FREIRE, 1987, p. 51)

Concomitante à apreensão da realidade, é fundamental que o/a docente desenvolva o pensar certo, o qual requer reconhecimento e respeito aos saberes que os/as educandos/as adquiriram na sua trajetória de vida. Portanto, coloca-se como desafio ao/a docente a prática do inteligir, constituída a partir da compreensão do que vem sendo comunicado pelo/a outro/a, sendo necessário o saber dialogar e escutar para estabelecer uma relação dialógica com os/as sujeitos que estão em processo contínuo de constituir-se. Por isso, ele defende que

(...) o pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1987, p. 15)

Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor postula ser essencial, nos processos educacionais de jovens e adultos da classe oprimida, a pedagogia dialógica, que traz na sua concepção uma educação problematizadora, em oposição à bancária, na qual jovens e adultos, aliados do acesso à escola, são seres vazios, receptáculos de informações, hierarquizados e selecionadas pela visão das elites. O processo de ensinar deve, portanto, ser emancipatório, contribuir para novas compreensões sobre sua realidade e para sua transformação em sujeito/a cognoscente e autor/a da sua própria história.

Walsh (2013) analisa que Fanon e Freire partem de perspectiva diferentes para analisar a situação de submissão e subalternização. O primeiro foca no problema colonial, optando por descrever a situação de colonização e as consequências desse processo, entre eles a alienação racial, que atribui aos/as brancos/as uma posição de superioridade, pela racionalidade e objetividade, consideradas como atributos dos povos brancos europeus, e os/as negros/as, de inferioridade, pelo agir pela emoção, pelas suas cosmologias e crenças. Para Fanon (2008), tais

especificidades fazem parte do humano, portanto, são negadas a ambos características humanas. Em seus trabalhos, ele busca discutir o processo de humanização, a partir do rompimento dessas visões e impulsionar a luta antirracista e descolonial. Nesse sentido, contribui para pensar pedagogicamente o processo de humanização na perspectiva de descolonização enquanto apostas de libertação. Nas palavras do autor:

O preto não é. Não mais do que o branco. Todos os dois têm de se afastar das vozes desumanas de seus ancestrais respectivos, a fim de que nasça uma autêntica comunicação. Antes de se engajar na voz positiva, há a ser realizada uma tentativa de desalienação. (...) Superioridade? Inferioridade? Por que simplesmente não tentar sensibilizar o outro, sentir o outro, revelar-me outro em prol da liberdade. (FANON, 2008, p. 198)

Freire (1987) toma como ponto de partida a desumanização compreendida como processo resultante de uma ordem social injusta, imposta pelos opressores, que leva à desumanização dos oprimidos/as. Nesse contexto, a luta política, a transformação social e a superação dessa condição de opressão deve empreender-se pela consciência reflexiva, pelo reconhecimento de que somos condicionados e não determinados. Ao nos darmos conta dessa condição de opressão, o homem e a mulher podem libertar-se. Trata-se assim de uma ética enraizada pela consciência de um viver com os/as outros/as no mundo.

Cabe destacar que para Freire (1996, p.31) o ato de conhecer a realidade não está restrita a alguns grupos e nem se trata de uma operação cognitiva não enraizada no cotidiano. O ponto de partida desse movimento centra-se na curiosidade, que inicialmente pode ser ingênua, “desarmada”, quando associada ao saber do senso comum, mas é a mesma curiosidade que ao se criticizar, torna-se epistemológica. Assim, “muda de qualidade, mas não de essência”. Nesta perspectiva, podemos refletir que a curiosidade das mulheres-trabalhadoras que participam dos cursos ofertados em Tubarão, os “saberes de experiências feitos”, como o autor denomina as experiências dos/as educandos/as, que estão inscritas nos seus corpos e nas suas trajetórias marcadas pela violência

doméstica e as desigualdades social, econômica, educacional, de gênero e racial, é a mesma “enquanto abertura mais ou menos espantada diante dos ‘não-eus’ com que os cientistas ou filósofos acadêmicos ‘admiram’ o mundo”. A diferença se inscreve na superação, no pensar com rigor metodológica, e não na ruptura:

Na há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta de procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me dizer, curiosidade epistemológica, metodicamente “regozijando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (Idem, p.31)

Ao fazer aproximações entre Frantz Fanon e Paulo Freire, podemos refletir que eles diferem na perspectiva em que analisam o processo de subordinação/inferiorização. Enquanto o primeiro parte da perspectiva de que o/a oprimido/a – os/as condenados da terra pela cor da pele, foi também racializado dentro de uma matriz colonial, o conhecer a realidade está relacionada a desvelar as formas pelas quais o/a sujeito colonizado/a interiorizou o seu processo de colonização que cria as condições de sua inferioridade. Para Freire (1987), essa decorre de opressões com vista a impor e manter uma ordem que naturalize as desigualdades econômicas e sociais, inscreve-se assim no âmbito da cultura “capitalista”, que não só subordina, quanto também habita opressor/a e oprimido/a e desumaniza ambos. Nesse sentido, cabe destacar que uma de suas últimas obras, *Pedagogia da Esperança*, o autor ressalta a importância de considerar as opressões de raça e de gênero para compreender a relação oprimido/a-opressor/a, alargando assim o horizonte para além da luta de classe.

Refiro-me o aprendizado de que a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota na questão da raça e de sexo, mas

também a compreensão nela do corte de classe. Em outras palavras, o sexo só não explica tudo. A raça só, também. A classe só igualmente. A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe, como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a “cor” da ideologia. (FREIRE, 1992, p. 79)

Mesmo que o impacto da colonização europeia, cujos representantes são brancos, não estivesse em primeiro plano da análise, esta não passa despercebida pelo autor. O processo de negação de direito e saberes e de inferiorização dos povos colonizados é abordado por Freire (1992) enquanto um processo “inerente” ao poder impetrado pelo colonizador, que se outorga “o direito de perfilar, de descrever quem não tem poder”. Desta forma, similar a Fanon (2008), ele identifica que essa dinâmica integra o processo de opressão/alienação, visto que “o perfil que os poderosos fazem dos a quem falta poder, ao ser encarnado por eles e elas, obviamente reforça o poder dos que o têm e em razão de quem perfilam”. Desta feita, nega-se características humanas que os europeus se autoatribuem: inteligência, imaginação, produção de linguagem e por isso destituídos de poder e atributos para compreender, nominar o mundo e a si mesmos. E, assim como Fanon, Freire (1992) também identifica o processo de desumanização na inferiorização e subjugação do processo colonial, visto que

(...) os colonizados são bárbaros, incultos, a-históricos, até a chegada dos colonizadores que lhes ‘trazem’ a história. Falam dialetos fadados a jamais expressar a verdade da ‘ciência’, os ‘mistérios da transcendência’ e a ‘boniteza do mundo’. (Idem, p. 78).

Para Walsh (2013), o ponto convergente entre esses autores é que a desumanização requer a conscientização, conhecer as condições e possibilidades de existência, a conexão entre as dimensões subjetivas e

objetivas, visto que a interiorização da desumanização decorre de estruturas e das condições sociais. Assim, constituem-se reflexões que

(...) trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas — ante la negación de su humanidad — de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial. (Idem, p. 31)

É nesse entrelaçamento entre as formas insurgentes e distintas de pensar e agir tendo como base outras formas de viver que Walsh (2013) aponta que a Pedagogia Decolonial é um projeto de longa duração a ser construído, no qual

(...) lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por onde, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. (WALSH, 2013, p. 25)

Consubstanciada em Walsh (2013), Fanon (1968 e 2008) e Freire (1987 e 1992), refletimos que as práticas decoloniais sempre existiram na América Latina, por meio das lutas, organizações, insurgências e levantes realizados pelos índios/as e negros/as durante todo o período colonial, e continuam presentes nas formas de viver, pensar e existir que transgridem a lógica imposta pela dominação colonial. Nesse contexto,

pode-se pensar no movimento das mulheres negras na América Latina, que questionaram as reflexões teóricas do feminismo europeu, pela invisibilidade a que foram relegadas, e passaram refletir e teorizar sobre o feminismo negro. No movimento dos sem-terra, que questionam a lógica da posse da terra enquanto propriedade privada das elites nacionais; nas formas participativas de governos, como o Orçamento Participativo, implementado pelos governos do Partido dos Trabalhadores, em Porto Alegre, na década de 2000, entre outros, que, segundo Santos (2008), também acumulam aprendizagens e experiências sociais que apontam nesse sentido.

Na área acadêmica, pode-se exemplificar iniciativas como a do grupo de pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que vem realizando investigações sobre plantas alimentícias não convencionais, que no Brasil totalizam mais de 10 mil espécies, como forma de ampliar a oferta de alternativas de alimento à população, visando contribuir tanto com a erradicação da fome quanto com o rompimento do controle das corporações sobre as sementes, que tomam conta do mercado alimentício. Ainda podemos acrescentar os estudos que vêm sendo realizados no âmbito das relações étnico-raciais, que deslocam o objeto de análise dos/as negros/as para os/as brancos/as, contribuindo para desvelar as relações de poder racializados (SCHUCMAN, 2012; SOVIK, 2009; FRANKENBERG, 2004).

## **2.2 Interculturalidade crítica e a identificação de saberes**

Diante do exposto, compreendemos que a assunção de Pedagogias Decoloniais requer a incorporação de saberes e olhares diferentes, consubstanciada por diálogos verticais entre as culturas e povos, por meio da interculturalidade crítica, conceito que vem sendo debatido por Catherine Walsh (2009, p. 4), que a define como um processo e projeto “que se construye desde la gente - y como demanda de la subalternidad”. Nesse sentido, compreendemos que esse é um dos pressupostos importantes para a análise do processo de identificação e reconhecimento de saberes proposto pelo Programa Mulheres Mil. No entanto, para a utilização analítica desse conceito, na concepção assumida e proposta pelos Estudos Decoloniais, a autora adverte a importância de estar atento aos sentidos e às perspectivas diversos em que ele passou a ser empregado e incorporado nas políticas públicas das

América Latina, a partir da década de 1990.

A primeira perspectiva é a de intercâmbio cultural, que é vista de forma mais geral e remonta ao período das descobertas coloniais, quando se estabeleceram trocas culturais entre as pessoas, povos, e as diversidades colocaram-se em condições de igualdade ou desigualdade. Nesse sentido, podemos pensar que, no processo de colonização da América Latina, existiu um intercâmbio cultural entre colonizado/a, o descoberto, e colonizador, o descobridor, mas que esse se deu de forma desigual, visto que as diferenças culturais, sociais e de organização econômica e política eram vistas pelo segundo como elementos de inferioridade. Na sua visão, tratava-se de povos selvagens que, como aponta Santos (2008,), foram transformados em recurso, tanto para ser utilizados como mão de obra, no regime de servidão, como de acesso aos seus conhecimentos sobre a natureza.

Assim, o descoberto estava nas posições abaixo e nas margens, e essa “localização” é a chave para justificar as relações entre o descobridor e o/a descoberto/a, após a descoberta; ou seja, o descoberto/a não tem saberes, ou, se os têm, são vistos apenas como valor de recurso para o acesso a bens. Para Walsh (2009), essa perspectiva limita a interculturalidade ao contato e à relação, dissimulando as assimetrias infligidas pelas estruturas sociais, políticas, econômicas e epistêmicas. Processo que, segundo Santos (2008), continua vigente, como as ações das multinacionais da indústria farmacêutica, da biotecnologia e da engenharia genética, para as quais os índigenas são, por meio do seu conhecimento tradicional, “ferramenta” de acesso à flora e à fauna, a biodiversidade do planeta. Mas suas contribuições não são consideradas de valor científico, e assim não são reconhecidas.

O reconhecimento e o respeito à diversidade cultural, e não às diferenças culturais, são outras concepções que passaram a ser incorporadas ao conceito de interculturalidade, enquanto ferramenta para incluir os grupos historicamente excluídos nas instituições escolares e no mundo social em condição subalterna. Nessa perspectiva, segundo a autora, a interculturalidade torna-se funcional ao sistema, pois não considera as causas das assimetrias e das desigualdades sociais e culturais, convertendo-se em uma nova estratégia de dominação, pois tende a se constituir em um instrumento de “control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social” (WALSH, 2009, p. 3-4). Dinâmica que visa atender aos imperativos econômicos do modelo

neoliberal: incluir os excluídos como potenciais consumidores de produtos destinados às classes populares, sem que haja vinculação com a garantia de direitos.

Trazendo para o contexto da realidade brasileira, podemos pensar, com Chauí (2001), que essa concepção funcional, além de servir às demandas do capital, vira uma ferramenta para ocultar o autoritarismo social intrínseco à constituição da sociedade brasileira que, na busca da coesão social, naturaliza as diferenças econômicas e sociais e inferioriza as de raça e gênero. Segundo essa filósofa, esse mecanismo opera

(...) pela naturalização das desigualdades econômicas, sociais, do mesmo modo que há naturalização das diferenças étnicas, postas como desigualdades entre superiores e inferiores, das diferenças religiosas e de gênero, bem como pela naturalização de todas as formas visíveis de violência; as diferenças são postas como desigualdades e, estas, como inferioridade natural ou como monstruosidade. (Idem, p. 15-16)

Walsh (2009) chama a atenção para o fato de que foi essa concepção que passou a integrar as reformas constitucionais das políticas educacionais nos países latino-americanos. Ao reconhecer o caráter multiétnico e pluricultural das suas populações, e assim a existência de identidades étnico-culturais, passam a outorgar sua proteção e igualdade ante a lei, iniciando uma nova fase político-social denominada de constitucionalismo multicultural ou multiculturalismo constitucionalista. A autora assevera que tal movimento é marcado pela dicotomia, por isso não pode ser entendido fora do marco da onda neoliberal. Por um lado, tal reconhecimento é fruto da lutas e demandas dos movimentos sociais, especialmente indígena, no campo de seus direitos, mas que acabam sendo capitalizadas pela lógica capitalista. Nesse sentido, mesmo que a interculturalidade apareça como eixo transversal nos processos educacionais, a intencionalidade não é refundar ou repensar os sistemas educativos, mas promover o apagamento dos conflitos, adicionando e acomodando um discurso da diversidade e interculturalidade por meio da convivência pacífica, com tolerância, respeito e reconhecimento da diferença cultural, sem maiores mudanças (WALSH, 2009). Trata-se assim de incluir os diferentes na concepção cultural hegemônica. É o que podemos pensar, com Bourdieu

(2008), que se constitui em processo dissimulador da violência simbólica; as formas como as elites dominantes impõem arbitrários culturais, a magia social de produção e reprodução das diferenças sociais e das condições objetivas e subjetivas para a permanência da ordem estabelecida.

Na contramão dessas concepções, os Estudos Decoloniais advogam a interculturalidade crítica, um processo a ser construído enquanto projeto político, social, ético e epistêmico. Ao mesmo tempo em que questiona a racionalidade ocidental, que se arroga como único caminho epistemológico constitutivo de conhecimento legítimo, ressalta a necessidade de mudar não só as relações, mas “las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (WALSH, 2009, p. 9). Tendo como balizador a criticidade dos processos de exclusão, naturalização e inferiorização das diferenças de sexo, raça e etnia, a interculturalidade passa a ser compreendida como uma ferramenta pedagógica que questiona a racialização, a subalternização e a inferiorização e os padrões de poder/saber pelas quais essas categorias foram estabelecidas. Assim, ao pensar a conexão entre interculturalidade e decolonialidade, pode-se configurar projetos, processos e lutas no âmbito político, social, epistêmico e ético, visando a uma agência ético-moral que busca questionar e transformar as diferenças em um diálogo cujas bases são legitimidade, dignidade e igualdade, possibilitando o conhecimento e reconhecimento que tornam visíveis maneiras distintas de ser, viver e saber, como explica Walsh (2009a):

La interculturalidad es distinta en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción *entre* personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes; una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado sujeto –con identidad, diferencia y agencia– con capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones

étnicas inamovibles. Más bien se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas, lógicas y racionalidades distintas (WALSH, 2009a, p. 45).

Para Mignolo (2008), o conceito deve ser compreendido no contexto do pensamento e dos projetos decoloniais, pois trata-se do estabelecimento de diálogo entre cosmologias não ocidentais (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara, entre outros), sem que nenhuma se arrogue a condição de universal, única. Consequentemente, um diálogo inter-epistemológico, no qual identidade e diferença são inseparáveis e as relações entre as pessoas, saberes, sentidos e práticas culturais são simétricos, requer um autoconhecimento de elementos que as formam e destacam suas singularidades e diferenças. Tal fato não implica no resgate de hábitos ou costumes tradicionais, mas no movimento de se abrir aos elementos presentes, os quais em muitas comunidades requerem inclusão e revitalização de elementos ancestrais e noções que integram o tempo passado-presente-futuro.

Segundo Candau (2013), a interculturalidade crítica engloba uma ação reflexiva e prática de questionar as diferenças e as desigualdades construídas no decorrer da história entre diferentes grupos culturais, étnico-raciais, de gênero e orientação sexual. Constitui-se, portanto, de um processo afirmativo que visa à construção de sociedades que assumam e incorporem as diferenças como constitutivas da democracia, que se constrói com e a partir de relações igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais. E tal dinâmica requer o processo de reconhecimento afirmativo das identidades e grupos que foram construídos, no padrão de poder capitalista, como inferiores. Nesse prisma, a interculturalidade não é relacional, pois não se resume a pensar a relação entre grupos de culturas diferentes, sem discutir as estruturas de poder econômico, político e social e epistêmica, que põe a diferença cultural em termos de inferioridade ou superioridade; e nem funcional, porque sua busca não é promover a convivência e a tolerância entre os diferentes grupos, sem tocar nas causas que promovem as assimetrias e desigualdades sociais e culturais. Portanto, como nos convida a pensar Grosfoguel (2010), subjaz à interculturalidade crítica o movimento de questionamento e rompimento com a hegemonia epistemológica eurocêntrica, que não admite nenhuma outra

epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico e científico. Nessa mesma direção, Mignolo (2003) destaca que requer fazer uma crítica aos processos de subalternização dentro e partir da perspectiva dos conhecimentos que foram invisibilizados, de categorias suprimidas pelo ocidentalismo e o eurocentrismo, que possam desvelar e expressar as malhas e o contexto em que se constituíram as diferenças e, ao mesmo tempo, contribuam para constituição de novas categorias, o pensamento-outro, caracterizado como Decolonial.

Nesse sentido, concordamos com Candau (2013) que o pensamento-outro, o pensamento de fronteira, proposto por Mignolo (2008), requer visibilizar outras lógicas e formas de pensar, que sejam diferentes da eurocêntrica. Ao mesmo tempo, esta deve ser mantida como referência de luta e questionamento, como faz Fanon (2008) nas suas reflexões acerca dos/as condenados/as da pele. Ou seja, a necessidade de os povos racializados, inferiorizados, os/as oprimidos/as, como pensa Freire (1987), identificarem a lógica que os delegaram a esses espaços, para, a partir das suas experiências, se insurgirem.

Trata-se assim, como destaca Walsh (2013), de um processo dinâmico e permanente de relação e aprendizagem entre culturas, que deve ser sedimentado pelo respeito e legitimidade mútua, balizado na simetria e igualdade. Santos (2008, p. 145) nos ajuda a pensar que a interculturalidade crítica deve ter como base a ecologia de saberes, que se constitui em “conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para creditá-las e fortalecê-las”. Trata-se de “(...) ecologia de prática de saberes”. Nesse sentido, o autor assevera que as práticas relacionais entre seres humanos e entre esses e a natureza trazem saberes diversos e ignorância, ou seja, perspectivas que não estão nas suas vivências. Nesse sentido, compreendemos que, na concepção de interculturalidade crítica, subjaz o reconhecimento de que não há um saber universal, nem geral, que possa ser representativo de todas as realidades, assim como não há uma ignorância geral, visto que toda “ignorância é ignorante de um certo saber e todo saber é a superação de uma ignorância” (SANTOS, 2008, p. 145).

Podemos identificar a insurgência desse processo que, ao mesmo tempo, pode ser decolonial e descolonizador, com a instituição das leis 10.639/2003 e 11.465/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. É o que Gomes (2012, p. 105) denomina de um processo que pode criar possibilidades para descolonizar os currículos. Nesse sentido, essa autora defende que a

introdução dessas legislações na escola e no sistema educacional precisa ser vista não como inclusão de mais disciplinas e de novos conteúdos, mas “como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico”. Rompe-se assim com o silêncio, desvelando e questionando as concepções estereotipadas sobre a África, os/as africanos/as, os/as negros/as e os/as indígenas brasileiros/as, e colocando em cheque e desvelando as formas como suas culturas foram histórica e socialmente inferiorizadas e invisibilizadas nos processos de dominação, colonização e escravidão, e como tal contexto vem sendo reeditado sob o jugo da globalização capitalista. Para isso, esses aparatos legais devem ser constitutivos de olhares e práticas pedagógicas novos para romper com “rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (Idem), portanto pautados no diálogo intercultural, que tanto pressupõe como considera a existência de um “outro” que foi subalternizado, e assim incorpora conflitos, tensões, divergência e disputas.

Nessa mesma direção, Candau e Oliveira (2013) analisam que esses aparatos legais podem possibilitar o estabelecimento de conflitos, enfrentamentos e negociações epistêmicas, promovendo o debate sobre a diferença por meio do pensamento crítico e, desta forma, permitindo visibilizar outras lógicas históricas para romper com o paradigma dominante eurocêntrico e colocar no debate a descolonização epistêmica. Na visão desses autores, a implementação da lei

implica también la construcción de una base epistemológica ‘otra’ a partir de la cual puedan pensarse los currículos que la nueva legislación propone, es decir, los nuevos espacios epistemológicos, interculturales, críticos y una pedagogía decolonial (IDEM, , p. 303)

Comprendemos que, no âmbito dessa pesquisa, a interculturalidade crítica configura-se como uma categoria central para refletir que a identificação e o reconhecimento de saberes engloba o reconhecimento do pertencimento identitário das mulheres-trabalhadoras e que as diferenças sociais e econômicas, no contexto brasileiro, associam-se ao processo de racialização e inferiorização. Assim, tal reconhecimento, por parte dos/as sujeitos da pesquisa, pode incidir no plano curricular do curso, com a inclusão de temas acerca da importância afirmativa da cultura afro-brasileira e indígena na sociedade brasileira, no debate acerca da igualdade de direitos, como preconiza a

Constituição Federal. Perpassa, portanto, pelo respeito às diferenças de cada um/a, enquanto sujeitos/as singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico, orientação sexual. Investigar se tais conteúdos são abordados ou silenciados no âmbito do Programa Mulheres Mil é averiguar se contribuem para compreender como as mulheres-trabalhadoras são identificadas, ou seja, se os marcadores identitários de raça são vistos e valoradas nas dimensões propostas pela legislação e se houve incorporação dessas temáticas na qualificação.

### **2.3 O direito de saber-se e de saber de si no âmbito da EJA**

Partindo do pressuposto de que o Programa Mulheres Mil insere-se na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é importante contextualizar que a configuração dos IFs possibilita o processo de verticalização de ensino, pois trata-se de instituições pluricurriculares, o que na prática significa que podem ofertar educação profissional articulada com o Ensino Fundamental, com o <sup>24</sup>Proeja-FIC, podendo ser oferecido em parceria com sistemas municipais; com o Ensino Médio<sup>25</sup>, Proeja-Médio, por meio da oferta de cursos técnicos e, com a educação superior, os cursos de graduação ( licenciaturas e tecnólogos). Portanto, como estipula o programa, a qualificação profissional ofertada às mulheres estudantes deve ter como centralidade a identificação e reconhecimento de saberes, tanto para a definição do curso, quanto para a elaboração do itinerário formativo. Ou seja, a continuidade do processo educacional, com o objetivo de assegurar a elevação da escolaridade. Entendemos, ainda, com Soares (2002), que a educação profissional coaduna-se com a função qualificadora da EJA, que estipula

---

<sup>24</sup>O Proeja Formação Inicial e Continuada (FIC) é direcionado para os estudantes da EJA que estão cursando o Ensino Fundamental ou Médio. A carga horária dos cursos é de 1400, sendo 1200 da EJA e 200h da Formação Inicial e Continuada. No âmbito do Programa Mulheres Mil, os documentos oficiais (BRASIL, 2011 b e c) orientam que a oferta deve ser realizada por meio de parcerias com sistemas municipais e estaduais de ensino. (Fonte:MEC)

<sup>25</sup> No âmbito dos IFs, o Ensino Médio pode ser ofertado na forma integrada (com matrícula única), concomitante (com matrículas nos IFs, responsáveis pela parte de qualificação profissional) e na rede estadual/municipal (Ensino Médio), e subsequente, para aqueles que concluíram o Ensino Médio. No âmbito da EJA, podem ofertar o Proeja-FIC e Médio.

que essa modalidade tem como tarefa ofertar atualização de conhecimentos por toda a vida.

No que refere ao perfil das beneficiárias do Programa Mulheres Mil, de acordo com os documentos oficiais (Brasil, 2011, p. 6), as mulheres-trabalhadoras são jovens e adultas, com baixa escolaridade e renda, moram em habitações precárias, muitas são chefes de família e estão inseridas informalmente no mundo do trabalho: atuam em atividades “laborais de subsistência (domésticas, marisqueiras, costureiras, entre outras)”. Consequentemente, trata-se de brasileiras que, no decorrer das suas trajetórias de vida, tiveram direitos negados, portanto, fazem parte do universo da população que requer a reparação dos seus direitos civis, cujo fim é garantir uma redistribuição e alocação de bens sociais para promover a igualdade de acesso e permanência na escola, configurando-se a articulação dessa oferta educacional com as funções reparadora e equalizadora da EJA. Realidade que também constatamos em Tubarão, cujo perfil descrito pelos/as sujeitos/as da pesquisa aponta que as mulheres-trabalhadoras estão em situação de vulnerabilidade educacional, com baixa escolaridade; social, porque vivem nos bairros mais violentos da cidade, e são vitimadas pela violência doméstica e pelo sofrimento psíquico; e econômica, a maioria são donas de casa, algumas estão desempregadas e outras atuam na área de serviços gerais.

Tomando como referência Paulo Freire (1992), refletimos que estas mulheres pertencem às classes populares oprimidas, viventes de “situações-limites”, categoria utilizada pelo autor para analisar os diversos processos de opressão que lhes são impostos, tais como pobreza, violência, desemprego, humilhação, desesperança – que tanto as oprime como as desumaniza. São cidadãs com existências marcadas pelo processo de dominação/subordinação, que nega a gênese de sua existência, visto que são presenças constantes no processo de marginalidade do mundo do trabalho, cujas trajetórias, muitas vezes, são invisíveis. Inclusive nas pesquisas acadêmicas, dada a impossibilidade de contextualizá-las quando as lentes teóricas centram-se na localização do sujeito no processo produtivo ou quando têm como referência o pertencimento da classe social balizado de renda. Assim, são mulheres que, no bojo da sociedade capitalista, tendem a ser vistas com o desvalor com que se olha os/as sujeitos/as pertencentes à classe despossuída economicamente.

E é nesse contexto que a proposta educacional de Freire (1987) -

uma pedagogia para a classe oprimida, que deve ser construída e constituída com os/as oprimidos/as - ganha relevância tanto para pensar Pedagogias Decoloniais quanto para as ações do Programa Mulheres Mil, o que significa que as compreensões dos/as sujeitos acerca da suas vivências diante das situações-limites é que devem nortear o processo educacional. Para isso, esse pensador considera imprescindível que os processos educacionais sejam estruturados com a e partir do “saber da experiência feito”, da leitura de mundo dos/as oprimidos/as, para que se possa instituir e constituir os atos-limites, considerados pelo autor como os “atos de superação e negação do dado, da aceitação dócil da realidade, a qual recai muitas vezes na autoculpabilização dos sujeitos pela sua situação de opressão” (FREIRE, 1992, p. 106).

Nesse sentido, ele propõe que, ao pensar a opressão, esta deve ser vista como uma experiência-limite que nega a humanidade e não se inscreve no âmbito individual, mas são situações vivenciadas por coletivos. E ao pensar o espaço social desses/as que vivem à margem, não se deve pensá-los/as como excluídos/as, mas como oprimidos/as. Assim, não devem ser objetos de pedagogias para os/as educar, transmitir conhecimentos, privilegiando determinados conteúdos sem dialogar com as vivências e as realidades de opressão, mas arrogar a constituição de pedagogias que os/as levem à conscientização, ou seja, a tomar consciência da opressão.

Tal concepção de Freire (1987), segundo Arroyo (2005), tem seu enraizamento no Movimento de Educação Popular, que traz para o âmbito educacional os conflitos e tensões decorrentes das lutas dos/as oprimidos/as pelo direito ao seu reconhecimento enquanto sujeitos que têm história de segregação e opressão. O que não os/as transformam em receptáculos vazios, são detentores de valores e saberes. Nessa direção, Arroyo (2008) defende que a EJA não pode ser pensada a partir dos indivíduos, nem a educação como uma ferramenta para superação de caminhos tortuosos individuais, mas deve se constituir a partir dos coletivos e suas lutas: movimento negro, movimento dos sem-terra, sem-habituação, movimento das mulheres. Perspectiva que desestabiliza o pensamento social e pedagógico, “porque o desperta de tantos sonhos futuristas salvadores do povo atrasado ao defrontá-lo com o que há de mais radical na opressão: a humanidade roubada e as resistências e lutas por recuperá-la. (Idem, p. 39)

Nesse sentido, Arroyo (2005) aponta que a concepção educacional do movimento de educação popular, ao partir de visões

diferentes dos setores populares, leva a modos diferentes de pensar seu processo educacional. Daí a importância de incorporar na EJA a herança legada por essas experiências, tanto pela sua proposta de ter como eixo pedagógico pensar os processos de libertação e conscientização, quanto pela sua necessidade e atualidade. Nas palavras do autor:

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente. (Idem, p. 225)

Por isso, advoga que a EJA não pode ser vista como uma ação pedagógica e cultural para os setores populares, mas sim em uma resposta para as suas novas presenças afirmativas, cujas experiências, permeadas de tensões e conflitos, trazem características que, diferente da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Médio, requerem integrar a realidade desse sujeitos/as aos processos educacionais. Daí decorrem alguns limites da inserção da EJA no corpo legal. Se por um lado atende reivindicações dos movimentos sociais e repercute em avanços no financiamento, como o FUNDEB<sup>26</sup>, quando o Governo Federal passa a se comprometer com repasse de recursos para essa modalidade e para a formação de professores, por outro, tenta enquadrá-las nos moldes dos demais níveis, com seus engessamentos administrativos, pedagógicos e organizacionais, nos quais não cabe a dinâmica da realidade dos homens e mulheres que chegam à EJA, cujas próprias nomeações no sistema educacional -aqueles com defasagem, repetentes, baixa escolaridade, sempre candidatos a empregos - são permeadas pela visão negativa das suas histórias social e educacional.

Nesse contexto, Arroyo (2007) defende que se estabeleça o

---

<sup>26</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB foi criado pela [Emenda Constitucional nº 53/2006](#) e regulamentado pela [Lei nº 11.494/2007](#) e pelo [Decreto nº 6.253/2007](#), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. FONTE: FNDE.

diálogo com a realidade vivenciada por esses estudantes, na qual presente e futuro fundem-se na luta diária pela sobrevivência, tornando-se necessário questionar o tempo regular, com estruturação igual ao Ensino Fundamental e Médio, para pessoas que, no seu cotidiano, não dispõem de tempos de vida organizados como prevê a escola. Para responder a essas indagações, uma das propostas do autor é que a escola faça um mapeamento dos conhecimentos e dos percursos de trabalho e não somente do percurso escolar, para buscar redefinir as formas de formar e os tempos de organizá-la, levando em conta a instabilidade dos tempos de sobrevivência a que estão submetidos os jovens e adultos.

Nesse sentido, o desafio que se coloca não é reduzir o papel da educação à instrução, mas entendê-la enquanto um processo de produção-formação de homens e mulheres, garantindo aos coletivos que historicamente foram marginalizados do processo educacional o direito de saber “que seus saberes e valores, suas culturas e memórias e suas formas de pensar o real e de pensar-se sejam reconhecidos, merecendo entrar em diálogo com o saber ‘legitimado’, com a história social” (ARROYO, 2011, p. 266). Assim, levando em conta que suas histórias reais fazem parte da história social, cultural e intelectual, o autor questiona: “Por que não incluí-la como conhecimento?” (Idem, p. 226) no currículo.

Tomando como pressuposto a interculturalidade crítica, inferimos que um dos desafios centrais para a institucionalização de um processo educacional nessas bases é romper com a dualidade entre experiência e conhecimento que, para Arroyo (2011, p. 116), não são instâncias separadas, mas imbricadas no processo de produção do conhecimento, cuja polarização opera no âmbito da hierarquização valorativa das experiências e dos sujeitos que as produzem. Trata-se de uma dinâmica social que “(...) supõe que os coletivos superiores produzem experiência e conhecimentos nobres, enquanto os coletivos tidos como inferiores, atolados nas vivências comuns do trabalho e da sobrevivência, produzem saberes comuns”, porque vividas por grupos que estão em posição social, política e econômica desprivilegiada. Portanto, o que é conceituado ou não com potencialidade de se constituir em conhecimento dá-se por um processo de hierarquização e juízo de valor.

Nesse sentido, compreendemos que identificar e reconhecer saberes adquiridos ao longo da vida, constitutivos das identidades e práticas sociais, é conhecer e reconhecer que essas experiências sociais são legítimas e requer, em primeiro lugar, a visibilidade afirmativa das diversidades sociais, étnicas, raciais e de gênero dessas mulheres-

trabalhadoras. O caminho percorrido poderá levar a interpretações diferentes. Na visão inferiorizante de coletivos historicamente excluídos dos processos escolares, sua condição de vulnerabilidade social será compreendida pelo que lhes falta e suas condições de exclusão serão relegadas às anomalias sociais não superadas pela ciência e tecnologia. Numa perspectiva Decolonial, podemos inferir que as condições excludentes e inferiorizantes serão inseridas num contexto social-histórico e que a vulnerabilidade social também é constitutiva de experiências do real vivido. Trata-se, segundo Arroyo (2011), de assumir “como princípio epistemológico que toda experiência social produz conhecimento e que todo conhecimento é produto de experiências sociais”, e assim reconhecer “que a diversidade de experiências humanas é a fonte mais rica da diversidade de conhecimento”. (Idem, p. 120).

Põe-se nessa questão o debate de que a hierarquização das experiências sociais está relacionada com a política de dominação que distingue povos e indivíduos com superioridades e inferioridades, racionalidades e irracionalidades, civilizado/a e selvagem, que estão imbricadas com a questão de raça e gênero. Portanto, em uma classificação social que se assenta na cultura da naturalização das diferenças que, impondo a lógica da não-existência de conhecimentos, visto que “quem é inferior, porque insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior” (SANTOS, 2008, p. 103). Nessa perspectiva, a não existência é produzida sob a forma do improdutivo, que para a natureza caracteriza-se como esterilidade, e para o trabalho constitui-se da preguiça ou desqualificação profissional. Nesse sentido, o autor pontua que a invisibilidade da pluralidade das experiências é a “expressão de uma arrogância que nega-se a ver e valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que podemos identificar e valorizar” (SANTOS, 2008, p. 101).

No âmbito do currículo, esse processo de hierarquização e legitimação materializa-se na densidade de conhecimentos, que requer do/a estudante domínio das noções, concepções teóricas e leis que, além de não dialogar com suas experiências sociais, as invisibiliza. Assim, a introdução dessas experiências no núcleo curricular, segundo Arroyo (2011), constitui-se em um espaço de disputa pelo direito de conhecer-se, de saber-se. Processo que se constitui por meio de uma dinâmica de desocultar as histórias que lhes relegaram para os espaços da margem social e desvelar esse ocultamento, pela compreensão de que as opções por determinadas formas de desenvolvimento, progresso e práticas

sociais relegam a não existência de formas de produção e saberes ancestrais que estão inscritas nas vivências desses grupos, porque inscritos fora do marco da contemporaneidade.

Nesta perspectiva, Arroyo (2011, p. 281) destaca que o direito de saber-se deve incorporar como esses sujeitos/as foram pensados/as como inferiores, ignorados/as e segregados/as, porque produzidos nas vivências que atribuem significações e valores hierarquizados a partir das condições de classe, etnia, raça e gênero. Assim, trazer as histórias dos/as sujeitos/as para os currículos, trabalhar o ensinar-aprender sobre as experiências de vida e não sobre as matérias distantes, é um direito de saber-se e saber de si, que não significa “reduzir o foco do conhecimento do universal, do social e suas múltiplas determinações para narrativas da vida particular, mas reconhecer as narrativas particulares de suas vidas na história universal”. Significa entender que as experiências sociais são determinadas pelas relações sociais, econômicas e políticas e romper com a visão que a própria escola tem desses/as sujeitos/as, ao denominá-los/as atrasados/as, repetentes, com idades/séries em descompasso com rito e ritmo da organização escolar.

Nesse sentido, explica que o saber de si implica o direito de saber como foram pensados/as como inferiores e como fardo negativo para o desenvolvimento e progresso do país. É contextualizar as lutas de resistências e as segregações e preconceitos, e os processos históricos que engendraram o presente, a escravidão, a negação das suas culturas, a destruição das suas formas de organização social e de produção. Assim, coloca-se a emergência de trazer as narrativas das experiências sociais dos/as estudantes, as condições e os processos materiais de produção da existência, reconhecimento das formas precarizadas de viver. Nesta perspectiva, o direito ao qual Arroyo (2011) assevera não prescinde o acesso ao saber dos conhecimentos legitimados, mas exigem o repensar dos conteúdos, explicações, visando garantir o direito a entender-se, que se configura no direito ao conhecimento.

Na mesma direção, Oliveira (2005) destaca que uma das consequências da incorporação da EJA no sistema de ensino regular, seguindo os modelos desenvolvidos para crianças, é a predominância nas propostas pedagógicas e na organização curricular, da fragmentação do conhecimento e da perspectiva cientificista, tecnicista e disciplinarista, que não considera os perfis socioeconômico-culturais, as possibilidades e necessidades reais dos jovens e adultos e dificultam o diálogo com os saberes desses/as educandos/as.

A dificuldade de incorporação dessas experiências sociais na escola decorre da tradição formalista na abordagem do currículo que prepondera nas sociedades ocidentais, na qual são estabelecidas superioridades duais em relação ao conhecimento. Assim, o saber teórico é superior ao prático, o trabalho intelectual ao manual e os saberes dos experts prevalecem e são legitimados em relação aos adquiridos em vivências e situações. Ou seja, as explicações científicas do mundo e dos processos sociais legitimam tais interpretações, dadas como eternas, porque cientificamente comprovadas. Desta forma, a classificação, generalização e organização do conhecimento e, conseqüentemente, a definição do que é considerado legítimo para integrar o processo educacional, advém das ciências duras, subsidiada pela objetividade e o pragmatismo, que não deixam margem para a intervenção dos/as sujeitos/as e sua diversidade de experiências sociais.

Na contramão dessa tradição, a autora trabalha com a ideia de tessitura de conhecimento em rede, que pressupõe que a constituição do conhecimento está relacionada aos sentidos que os/as sujeitos/as atribuem às novas informações, segundo os interesses, crenças, valores e a rede de saberes de cada um/a. Assim, os processos de aprendizagem decorrem da possibilidade de cada sujeito/a, de forma própria e singular, atribuir significados às informações recebidas pela escola e estabelecer “conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos” (Oliveira, 2007, p. 87), processo que envolve todos os aspectos da realidade vivenciada, no âmbito familiar, laboral e social, no âmbito objetivo e subjetivo.

Em todos esses espaços, estamos inseridos e tecemos nossas redes de subjetividades. Portanto, restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmenta suas existências em pequenas “unidades analíticas” operacionais incompatíveis com a complexidade humana. (OLIVEIRA, 2007, p. 88)

A argumentação dessa autora contribui para a compreensão de que tanto a escola quanto o processo de formação dos/as professores/as estão balizados em conhecimentos científicos, cuja fragmentação em

campos de conhecimentos – matemática, português, biologia, história – delimita e limita aqueles que se considera válidos, pelo seu valor de comprovação e aplicabilidade, para um determinado fim nos meios de produção de bens. Nesse sentido, pode-se inferir que, na relação que estabelecem com os saberes dos/as alunos/as, a tendência é identificar e valorar aqueles que podem ser mensurados pela objetividade e pragmatismo.

As reflexões de Charlot (2000) contribuem para a compreensão de que o processo de identificação e reconhecimento de saberes é complexo e dialoga com a relação que os/as sujeitos/as, homem e mulher, estabelecem com o saber, o qual não existe em si, mas se constitui na relação com o/a outro/a. Relação que, segundo o autor, é intrínseca à espécie humana que, ao nascer, necessita educar e ser educado, ou seja, aprender, adquirir saberes, para ingressar, interagir, fazer parte da sociedade em que vive e tornar-se um/a sujeito/a. Assim, a educação está no centro do processo de tornar-se humano, singular e membro de uma cultura, configurando-se como um triplo processo: de humanização, socialização e entrada numa cultura, no qual é permeado pela singularização-subjetivação. Nesse processo, segundo o autor, alguma dessas dimensões pode ser priorizada em detrimento da outra, mas elas são indissociáveis.

Se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular. E, partindo da socialização ou da singularização, podemos produzir enunciados análogos. (CHARLOT, 2000, p. 15)

Assim, na perspectiva do autor, a educação é um processo de produção de si por si mesmo/a com e na mediação com o/a outro/a. Portanto, é uma atividade que requer um processo de socialização individual, singular, que se relaciona com a história individual e também coletiva, visto que esse/a sujeito/a se relaciona consigo mesmo/a, com o/a outro/a e com a sociedade em que está inserido/a. Desta forma, estabelece relações e significações diferentes com o saber. Para isso, mobiliza os recursos em movimento. O conceito de mobilizar apresentado por Charlot (2000) relaciona-se com o desejo do indivíduo, ou seja, algo que tenha significado para o/a sujeito/a, e também com o

processo de engajar-se em uma atividade originada por móveis. O/A sujeito/a mobiliza-se para uma atividade quando “(...) investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta por movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna” (Idem, p. 56).

Ao relacionar as figuras do saber, o autor as conceitua da seguinte forma: aprender para adquirir um conceito intelectual, como aprender gramática; aprender a dominar um objeto ou atividade, tal como ler; ou ainda aprender as formas relacionais de uma sociedade, cumprimentar alguém. E tal relação com o aprender é colocada em ato por um sujeito que tem uma história social, pertence a uma sociedade e atribui significações singulares, apropria-se do mundo, atribui-lhe subjetivamente, a partir de “conjunto de significações vivenciadas, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto a situações reais” (CHARLOT, 2000, p.69). Portanto, estabelece relações singulares nesse processo.

Existe, de fato, um Eu nessa relação epistêmica com o aprender, mas não é um Eu reflexivo que abre um universo de saberes objeto, é um Eu imerso em uma dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistemas de atos em um mundo correlato de seus atos. Assim, chamamos imbricação *do Eu na situação* o processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade engajada no mundo”. (Idem, p. 69).

Ainda consubstanciada nas reflexões desse autor, compreende-se assim que cada sujeito/a estabelece uma relação singular com o aprender, influenciado/a pelas relações sociais, o contexto socioeconômico no qual está inserida/o, mas que não é determinada unicamente por essas, em função do processo de significação e subjetivação. Ou seja, em cada uma dessas figuras do aprender, conceituadas pelo autor, há um processo epistêmico, que pode constituir-se de um universo de saberes, que podem ser aquisição de conceitos intelectuais, ação no mundo, regulação da relação com os outros e consigo. Portanto, nessas figuras do aprender, através da qual e com as quais se estabelece relações com o saber, o indivíduo interage e age, ou seja,

controla as suas ações ou suas relações, está

mergulhado na situação, mas não se dissolve nela, ele tem consciência do que está acontecendo, do que está fazendo, do que está vivendo; e essa consciência pode tornar-se reflexiva e gerar enunciados (CHARLOT, 2000, p. 70).

Tomando como pressuposto as reflexões desse autor para analisar o processo de reconhecimento de saberes no Programa Mulheres Mil, pode-se inferir uma tendência a se identificar, de acordo com as áreas de atuação de cada docente, aqueles relacionados aos aspectos das práticas, ou seja, as atividades desenvolvidas pelas mulheres-trabalhadoras, e os relacionais, que dizem respeito à forma como essas se movimentam no espaço social. Trata-se assim de um processo complexo que pode trazer no seu âmago dualidades em função das diferenças de posições dos sujeitos no espaço social. Assim, infere-se que reconhecer os saberes que as mulheres-trabalhadoras trazem mobiliza o/a docente para o processo de ensino, para que as alunas aprendam e adquiram conhecimentos para se inserir no mercado de trabalho. No entanto, esse não é desvinculado dos sentidos, das significações sociais que cada um/a, segundo suas singularidades de gênero, raça, classe e identidade sexual, atribuem a partir das suas vivências e experiências individuais, mas que são decorrentes de sua posição no espaço social, pertencimento de classe, raça e gênero.

#### **2.4 A dimensão do trabalho na EJA e a concepção de gênero**

Considerando as peculiaridades da EJA e dos seus sujeitos, homens, mulheres, jovens e adultos/as, trabalhadores/as, empregados/as, desempregados/as, negros/as, brancos/as e indígenas, Oliveira (2007) assevera a importância específica que tem na EJA as experiências sociais, as histórias de vida, os interesses e os saberes dos/as alunos/as, tanto para os conteúdos a serem trabalhados quanto para o trabalho pedagógico. Compreendemos assim que o direito de saber de si, defendido por Arroyo (2007), requer outras práticas pedagógicas e outras e novas formas de olhar os/as sujeitos/as, que deve incluir a compreensão das características reais de suas vivências no mundo social e no do trabalho.

Nesse sentido, o autor chama a atenção para as inseguranças e instabilidades presentes no cotidiano dos/as educandos/as da EJA, muitos/as fora do mercado formal de trabalho, inseridos em atividades informais. Tais ponderações nos ajudam a compreender a necessidade de, no processo de identificação e reconhecimento de saberes, os/as sujeitos/as da pesquisa identificarem o espaço ocupado pelas mulheres-trabalhadoras no processo de produção e as aprendizagens e potencialidades decorrentes das suas atuações. Assim, é importante ressaltar que, de acordo com os documentos oficiais, a maior parte das beneficiárias do programa está inserida na informalidade: domésticas, artesãs, marisqueiras. Portanto, muitas delas integram as estatísticas da situação instável de relações de trabalho que, no decorrer dos últimos anos, têm saído da situação de provisoriedade e começam a fazer parte do cenário da vida que hoje atinge, segundo o IBGE (2010), 44,2 milhões de brasileiros/as, cerca de 22% do total da população, e representa 19,5% de todas as ocupações nas principais cidades do Brasil. Realidade que, de acordo com a OIT (2015), divide as relações de trabalho da seguinte forma: 47,7% dos/as brasileiros/as têm contrato formal, 23,9% estão inseridos/as em posições com vínculos temporários e 28,8% sem contrato de trabalho. Nesse sentido, Arroyo (2007) propõe que no currículo seja dada centralidade para os conhecimentos sobre esses mundos do trabalho informal.

Por isso, optamos por analisar as percepções dos/as sujeitos/as acerca das atividades laborais desenvolvidas por essas mulheres, e os possíveis estigmas e preconceitos que podem permear esse processo. Nessa questão, consideramos importante destacar que, no âmbito nacional, parece haver uma tendência de se articular a oferta educacional do Programa Mulheres Mil nas áreas historicamente reservadas para mulheres: alimentos e cuidado, que totalizam 46% da oferta nacional nos cursos como o maior número de matrículas. Se incluirmos nesse levantamento aqueles relacionados a áreas que também dialogam com atividades consideradas femininas<sup>27</sup>, tais como artesanato e moda e beleza, o percentual é de 77,5%.

Na realidade específica de Tubarão, verificou-se que a maior parte das mulheres são donas de casa. Portanto, desenvolvem atividade de trabalho doméstico que, tanto no imaginário quanto na normatização social, não está vinculado à área da produção, mas a da reprodução. De

---

<sup>27</sup> São eles: cursos de artesanato em bordados a mão e de pintura em tecido, costureiro, manicure e recepcionista.

acordo com Ávila (2013, p. 229), o trabalho doméstico constitui-se de uma atividade menos valorizada tanto no plano material quanto simbólico, visto que no desenvolvimento das sociedades capitalistas, centradas em epistemologias eurocêntricas, o trabalho considerado produtivo é aquele que produz mercadoria, que conta, por exemplo, nas estatísticas para o Produto Interno Bruto (PIB) para dimensionar o desenvolvimento ou não dos países. Desta forma, o trabalho doméstico “no es percibido como algo fundamental en la organización de la vida social ni como organización del tiempo en la vida social”. Ora, se como argumenta a autora, o trabalho é considerado fundamental para a realização ontológica na nossa construção social, e o trabalho doméstico tem sido historicamente construído como não valorizado, torna-se central a compreensão de que essa concepção se relaciona com o processo de dominação/subjugação das mulheres, porque, além de não ser valorizado, tem sido concebido como “intrínsecamente ligado a la naturaleza de las mujeres, como algo que constituye la naturaleza femenina”. Nesse sentido, Ávila (2013) argumenta que existe uma associação inevitável entre mulher e trabalho doméstico, que as inabilita para outros tipos de trabalho.

Outra questão importante é compreender a representatividade dessa atividade na realidade brasileira, como pontua a autora:

La categoría de las trabajadoras domésticas remuneradas representa en Brasil un total de 7,2 millones, o sea 7% de toda la población ocupada. Esa cifra equivaldría a dos países pequeños y un país medio; ése es el tamaño de la categoría de las trabajadoras domésticas de nuestro país. Mayoritariamente (en un 54%), está conformada por mujeres negras, lo que refuerza su imbricación en la formación social brasilera de las relaciones de clase, raza y género. (ÁVILA, 2013, p. 229)

A partir do exposto, consideramos que há duas chaves centrais para apreender o processo de identificação e reconhecimento de saberes: a primeira é a centralidade de analisar de que forma e se a tensão entre o trabalho remunerado e o não remunerado restringe ou não definição do curso e conseqüentemente pode limitar o que os/as sujeitos/as consideram saberes com “status de legitimação” no âmbito escolar. Segundo, a relevância de incorporar na nossa análise a

perspectiva de gênero para desvelar os conflitos e contradições que o permeiam, visto que integram esse processo sujeitos que, no espaço social, estão em posições opostas: de um lado, professoras e servidoras que integram as estatísticas educacionais que apontam presença mais representativa das mulheres no sistema educacional. Consequentemente, um nível maior de escolarização da população feminina. Nesse sentido, vale destacar que entre as participantes mulheres do grupo focal, que corresponde a 77% do total, 100% têm ensino superior e 34%, doutorado e/ou mestrado. Entre os homens, que representam 23%, 100% tinha especialização. Do outro, as mulheres-trabalhadoras, cujas trajetórias não foram alcançadas por esses avanços, como vem sendo denunciado por diversas pesquisas acerca das dificuldades de acesso das mulheres à educação, especialmente as negras e pobres.

Nesse sentido, o balanço realizado por Rosemberg (2001), referente ao acesso e permanência na perspectiva de gênero no sistema educacional na década de 1990, aponta a ambiguidade com a qual nos deparamos em Tubarão, visto que os dados mostram o aumento de mulheres nos diversos níveis e modalidade de ensino, e a exclusão daquelas mais pobres.

(...) se o sistema educacional brasileiro (...) apresenta igualdade de oportunidades para os sexos no tocante ao acesso e permanência no sistema, ostenta intensa desigualdade associada ao pertencimento racial e à origem econômica. Tal particularidade tem me levado a reformular a pergunta-chave na busca de prioridades para a meta da democratização da educação da ótica das relações de gênero: como as hierarquias de gênero interagem com as de raça e classe para produzirem um sistema educacional tão excludente quanto o brasileiro? (ROSEMBERG, 2001, p. 518).

Tanto Rosemberg (2001) quanto Carvalho (2000) apontam dois focos relevantes que precisam ser pensados nas políticas públicas educacionais com recorte de gênero: os limites impostos socialmente às mulheres, que inviabilizam a sua inserção e permanência na escola e a insensibilidade dos poderes públicos acerca das necessidades dessa parcela da população. O estudo de Nogueira (2002), realizado em uma escola pública municipal da região noroeste da periferia de Belo

Horizonte, no ano de 2001, acerca das especificidades da condição feminina no processo da busca de escolarização, detectou que naquele grupo uma das principais dificuldades está vinculada à relação familiar, principalmente ao cônjuge/companheiro que, às vezes, tem como consequência a violência doméstica e a evasão. Em decorrência da diversidade regional do Brasil, infere-se que, dependendo do contexto local, pode-se somar outras situações, tais como comunidades de municípios ainda isoladas do acesso às políticas públicas de educação e saúde, como as localizadas no interior dos estados do Maranhão e Piauí mostradas na pesquisa de Pinzani e Rego (2014) sobre as beneficiárias do Bolsa Família que interdita o acesso de mulheres pobres à escola. Situação que também constatamos no interior do Rio Grande do Norte, quando entrevistamos, para a publicação *Mulheres Mil: do sonho à realidade* (2011), mulheres-trabalhadoras que participavam da experiência piloto e não tiveram acesso à escolarização, pois a escola que ficava no assentamento rural no qual moravam só funcionava no turno diurno, horário em que estavam trabalhando na roça. A maior parte dessas estudantes era analfabeta ou tinha parado de estudar nas séries iniciais do Ensino Fundamental por causa do trabalho infantil presente no campo, especialmente nas décadas de 1960 e 1970.

Nesse sentido, Carreira (2014), ao investigar junto aos gestores/as e ex-gestores/as governamentais e ativistas da sociedade civil no âmbito da EJA a importância da categoria gênero, detectou que o conceito ainda é considerado como sinônimo da situação de mulheres, cujo destaque centra-se no vínculo com a maternidade. Assim, as especificidades das relações desiguais de gênero são invisibilizadas, entre elas

A realidade da violência de gênero, das dificuldades enfrentadas pelas mulheres de baixa escolaridade e baixa renda para acessarem e permanecerem na EJA e, especificamente, das jovens e adultas negras – problemáticas destacadas na revisão bibliográfica sobre EJA e gênero desta pesquisa –, não aparecem em nenhum momento nas entrevistas. (CARREIRA, 2014, p. 209)

Na avaliação de Carreira (2014), com a qual concordamos, a percepção de que a maior escolaridade e melhor desempenho das mulheres na educação tem sido tomada como representativa de todas as

mulheres e por isso disseminada pelo governo brasileiro como resposta às metas internacionais referentes às inequidades de gênero na educação no país. Tal concepção vem sendo compartilhada tanto por aqueles que estão à frente da execução da política pública, quanto pelos que têm uma atuação importante para pressionar os gestores por avanços. A consequência é a perda de potência da agenda de gênero na educação como dificuldades “de se configurar e se afirmar como questão para a política educacional” (Idem, p. 197). Nesse sentido, inferimos ainda que a disputa pela retirada dos conteúdos acerca da identidade de gênero e sexualidade dos currículos escolares<sup>28</sup> dos planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, que já passaram a vigorar em vários municípios e estados, pode contribuir para maior invisibilidade da inclusão da dimensão de gênero nas políticas públicas e assim dificultar a adoção de medidas que visem contribuir para o acesso educacional das mulheres mais pobres.

Outra questão pontuada pela autora diz respeito à necessidade de romper com o discurso universalista, que tem balizado a implementação das propostas de EJA, cuja prioridade recai sobre os aspectos socioeconômicos como determinante para atingir todos os/as jovens e adultos/as de maneira igualitária. Nesse sentido, alerta que essa leitura hegemônica de relações de classe em detrimento da raça, do gênero e da cultura, invisibiliza diferenças estruturais no acesso à educação que perpassam todo o sistema educacional: 64,4% das crianças de 7 a 14 anos fora da escola são negras, contra 36,4% das brancas; 41% dos jovens negros/as de 15 a 17 anos frequentam o Ensino Médio, 14% a menos que os jovens brancos/as, que totalizam 55%. Os adultos brancos/as acumulam vantagens em relação aos anos de estudos: são 8,2 anos, 1,8 ano a mais que os/as negros/as, que contabilizam 6,4 anos (IBGE, 2010). Vale ressaltar que, segundo Carreira (2014), esta diferença vem se mantendo inalterada desde o início do século XX.

Outro aspecto importante apontado por Carreira (2014), Passos

---

<sup>28</sup> Na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, os conteúdos referentes às dimensões sociais e identitárias de gênero foram denominadas como "ideologia de gênero e orientação sexual", especialmente pela bancada evangélica (Retirado de: [www.cartacapital.com.br/sociedade/querem-assassinar-o-genero](http://www.cartacapital.com.br/sociedade/querem-assassinar-o-genero). Acesso em: 10 de junho de 2016). Estados e municípios têm aprovado a retirada desses conteúdos dos currículos (Retirado de: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 10 de junho de 2016).

(2012) e Gomes (2005) é o de que se trata não somente de assumir as desigualdades raciais, mas de reconhecer que esta já está presente e representada pelos/as sujeitos/as que lá estão, visto que 70% da demanda potencial e dos/as matriculados/as são constituídas de mulheres e homens negros, que vivem nas periferias e no campo e integram as estatísticas dos grupos mais pobres da população.

Diante do exposto, compreendemos que reconhecer os saberes das mulheres-trabalhadoras significa englobar a condição de ser mulher negra, indígena, branca e pobre e o processo histórico que as relegou a situação de exclusão, de vulnerabilidade social. É um movimento que requer o reconhecimento de que herança cultural legitimada pela escola não é única, mas é a que retrata a visão dos “vencedores”. Requer, portanto, o processo de repolitização do currículo. Recontar as histórias, questionar as verdades autodefinidas como universais,

(...) rever as fontes e os processos de produção dessa história, assim como rever a direção de sentido em que foi narrada e reconstruída, as formas como foi pensada a partir de formas inferiorizantes em que foram pensados como não sujeitos de história e os autodefinidos sujeitos únicos de uma história-memória únicas (ARROYO, 2011, p. 291).

Incorporar a história-memória desses sujeitos é compreender que seus ocultamentos se inserem na lógica da classificação social, da desqualificação das suas práticas e saberes, dos quais são protagonistas. É reconhecer que a experiência social construída a partir das condições de opressão e de dominação “é muito mais ampla e variada que a tradição científica e filosófica ocidental conhece e considera importante” e que “ (...) esta riqueza social está sendo desperdiçada” (SANTOS, 2008, p. 94).

Por outro lado, é importante destacar que o processo de reconhecimento de saberes também é tangenciado por preconceitos, estigmas e valores sociais que balizam o processo de desvalor das práticas e saberes dos grupos inferiorizados. Tomando como base as lentes teóricas de Bourdieu (2004), o conjunto de disposições e percepções que os indivíduos adquirem ao longo da sua experiência nas dimensões material, corpórea, cognitiva, simbólica, cultural, estão

inscritos na constituição do habitus, que se inicia na família, e é multidimensional.

Assim, o habitus é um “sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas” (BOURDIEU, 2004, p. 158), de conhecimento e reconhecimento da sua posição social e da do/a outro/a, e no espaço social funciona como uma ferramenta de classificação e sociação dos agentes, identificadas por aqueles/as que possuem “os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social” (Idem), na qual está intrínseca o habitus.

De acordo com Wacquant (2007), a noção de habitus congrega um princípio de individuação e de sociação. O primeiro relaciona-se à forma como o mundo social se objetiva na subjetividade, visto que cada pessoa tem uma trajetória e uma localização no mundo e internaliza uma combinação incomparável de esquemas de percepção, que tanto é estruturada pela família, escola, profissão e as diversas experiências vividas, como é estruturante das ações e representações presentes. O de sociação demonstra como a individuação é socializada, legitimada e materializada no processo de classificação, (di) visão dos/as agentes no universo social, visto que “(...) as nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares” (Idem, p. 67). Assim, o autor argumenta que se pode falar de um habitus masculino, de um habitus nacional, de um habitus burguês.

Nesse sentido, também podemos pensar com Goffman (2004) que as percepções dos/as agentes sobre si mesmos/as e sobre o/a outro/a também são interpelados/as pelos estigmas, ou seja, a deterioração de identidades que não atendem as normas sociais hegemônicas. Entre os tipos de estigmas identificados pelo autor, destacamos aqueles individuais que, no âmbito de gênero, nos levam a refletir sobre os tributos de passividade, fragilidade, emotividade, que são atribuídos como se fizessem parte da essência das mulheres, o que no espaço público tende a “incapacitá-las” para as ocupações de mando e para as atividades que requerem pensamento lógico ou esforço físico. Por outro lado, as mulheres que saem desse “padrão” estabelecido, podem ser vistas como históricas, descontroladas e desequilibradas.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Podemos exemplificar a deterioração da identidade, como aponta Goffman (2004), com a forma como a imprensa brasileira vinculou a imagem da

Outro estigma apontado por Goffman (2004) é dirigido aos grupos, seja por raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família e seus atributos. Trazendo para a realidade brasileira, podemos pensar que essa realidade se materializa no cotidiano da população negra, nas diversas dimensões da vida social, política, econômica e religiosa. Esta última pode ser exemplificada na destruição dos templos das religiões afro-brasileiras<sup>30</sup>, em função do racismo e do preconceito racial.

A característica sociológica em comum que o autor aponta entre os estigmas de grupo e o individual é que o processo de deteriorização da identidade faz com que “um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (Idem, p. 7).

Partindo desse prisma, pode-se pensar que no processo de reconhecimento de saberes os estigmas podem influenciar, seja na invisibilização de atributos que não estão no horizonte do que socialmente se identifica como traços femininos, seja na deterioração de identidades cujos comportamentos destoam da expectativa hegemônica dos padrões de gênero feminino. Em diálogo com Bourdieu, pode-se ainda pensar que, enquanto habitus constitui a maneira como se percebe, julga e valora o mundo, ele, ao mesmo tempo, molda e distingue a forma de agir de grupos, configura-se ao que o autor denomina de *ethos*, um conjunto sistemático de disposições morais, de princípios práticos que difere as classes sociais. Nesse sentido, esse sociólogo argumenta

---

presidente Dilma Rousseff. A capa da revista Isto É, de abril de 2016, trazia uma foto da presidenta que remetia, pelo título da capa – As explosões da presidente -, ao descontrole e histeria (Retirado de : <http://www.cartacapital.com.br/blogs/midiatico/quando-a-misoginia-pauta-as-criticas-ao-governo-dilma>. Acesso em: 15 de junho de 2016). O mesmo tipo de imagem, cujo foco era o descontrole feminino, foi vinculado pelo grupo Clarin, na Argentina, em 2013, da então presidente Cristina Kirchner, cujo título da capa era Tensión en el Gobierno - Escenas increíbles del miedo a Cristina, cuja foto também trazia um semblante que associava-a ao descontrole.

<sup>30</sup> Levantamento realizado por pesquisadores da PUC-RIO aponta diversos tipos de violência contra as religiões afro-brasileiras, desde agressões às pessoas na rua até a destruição de terreiros. (Retirado de: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/534174-levantamentos-mostram-perseguiçao-contra-religoes-de-matriz-africana-no-brasil>. Acesso em: 15 e junho de 2016)

que as classes sociais tanto se distinguem pela posse de propriedades materiais, o capital financeiro, quanto pelos estilos de vida, constituídos pelas escolhas ordinárias do dia a dia, que são fruto de um processo de construção social, que tanto definem *o opus operandi como o modus operandi*, sendo que o segundo está subsumido no primeiro. Assim, ao se referir aos gostos que guiam as nossas escolhas nos diversos âmbitos da vida, o sociólogo aponta que esses são constituídos “num tipo determinado de condições de existência materiais”, configurando ‘esse sistema de esquemas geradores, inseparavelmente éticos ou estéticos’ (BOURDIEU, 2008, p. 84-83), no qual estão eclipsadas as condições econômicas, o capital cultural e os esquemas de classificação e distinção entre as classes sociais e agentes. Trata-se de

(...) um conjunto unitário de preferências distintas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou héxis corporal, a mesma intenção expressiva, princípio da unidade de estilo que se entrega diretamente à intuição e que a análise destrói ao recortá-los em universos separados. (Idem)

Compreendendo que as mulheres-trabalhadoras e os/as professores/as pertencem a classes sociais diferentes, inferimos que incorporam-se ao processo de identificação dos saberes as diferenças de *ethos* de classe, que podem interpelar, questionar, valorar ou desvalorizar, estigmatizar os/as sujeitos/as a partir dos gestos ordinários, formas de sentar, de falar e de se alimentar. Concluímos então que, no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da EJA, identificar e reconhecer saberes no outro configura-se em uma teia complexa, que tende a apresentar os conflitos, contradições e dualidades.

### III VULNERABILIDADE SOCIAL E FEMINIZAÇÃO DA POBREZA: ENTRE A COLONIALIDADE DO PODER E DE GÊNERO

Os conceitos de “vulnerabilidade social” e de “feminização da pobreza” indicam o perfil das mulheres a serem atendidas e são apresentados como justificativa central à criação do Programa Mulheres Mil, em 2011, pelo Ministério da Educação. No decorrer do grupo focal, detecta-se que a vulnerabilidade social emergiu como principal conceito para caracterizar as mulheres-trabalhadoras estudantes que tinham ingressado no programa. Em função disso, foi fundamental para apreender as concepções dos/as sujeitos/as da pesquisa acerca das categorias mulher e gênero, que balizam os marcadores sociais com os quais essas estudantes são identificadas no espaço educacional.

Inicialmente, reconstituiremos a trajetória em que os conceitos acima emergem na América Latina, para analisá-los na perspectiva dos Estudos Decoloniais, à luz dos conceitos de colonialidade do poder e colonialidade de gênero. Importa destacar que os Estudos Decoloniais, como campo de estudos, começou a se estruturar na década de 1990, e ainda sem a presença de teóricos brasileiros (BALLESTRIN, 2013). Isso dificulta a compreensão das especificidades do processo de colonização portuguesa e seus impactos na constituição da sociedade brasileira. Tentaremos levantar algumas questões, que não serão esgotadas, mas sim compreendidas como possibilidades, que poderão ser refutadas e/ou aprofundadas.

Assumimos então que estaremos caminhando pelo Ainda-Não, conceito proposto pelo alemão Ernst Bloch que, segundo Santos (2008), ajuda a pensar na perspectiva decolonial. O Ainda-Não inscreve no presente uma possibilidade incerta, que pode ser a possibilidade da utopia ou da salvação (*Heil*) ou do desastre ou perdição (*Unheil*). Os momentos dessa possibilidade são a carência, a tendência e a latência. A carência é o domínio do Não que, diferente do sentido de negação, é a manifestação de que algo falta. A tendência é o domínio do Ainda-Não, o processo e sentido. A latência é aquilo que está à frente do processo, é o domínio do Nada e do Tudo, dado que esta latência tanto pode redundar em frustração quanto em esperança.

### 3.1 Vulnerabilidade social e feminização da pobreza na América Latina

O conceito de vulnerabilidade social começou a ser utilizado com mais emergência na década de 1990, ampliando a concepção dos estudos relacionados à pobreza, até então vinculados à renda e ao consumo. Mesmo que no âmbito dessa pesquisa a proposta seja nos debruçarmos sobre os sentidos atribuídos pelos/as docentes e servidores/as a esse conceito, que tanto caracteriza as mulheres-trabalhadoras quanto revela o seu impacto nas relações de gênero, consideramos importante abordar alguns aspectos atribuídos à pobreza, visto que alguns dos significados que a compõe estão presentes na concepção de vulnerabilidade. Assim, mesmo que a pobreza não seja referenciada diretamente, ela está dissimulada em meio a outros fatores e materializada em expressões como baixa renda e autoestima, entre outras. Entre os/as sujeitos/as da pesquisa, como veremos à frente, é invisibilizada em meio a aspectos relacionados à carência emocional e ao adoecimento psíquico.

Em relação à pobreza, ao analisar a literatura internacional, os aportes teóricos e os conceitos vinculados a essa categoria, Silva (2002, p. 5) pontua que na concepção de pobreza está implícito “o pressuposto da carência, da escassez de meios de subsistência, da falta de alguma coisa ou da desvantagem em relação a um padrão ou nível de vida dominante”. Ela ora aparece vinculada às questões socioculturais, ora à exclusão social, que se constitui de uma noção vaga, visto que pode adquirir características multiformes: referir-se à idade, à etnia, à raça, a deficiências físicas, a aspectos socioculturais, como identidades de gênero, ou aspectos financeiros e/ou de classe social. Consequentemente, desvincula-se de um estado individual e pode ser analisada enquanto fenômeno econômico e social que traz na essência a rejeição do/a outro/a, portanto associada ao coletivo, às relações sociais. Outras vezes associa-se à noção de desigualdade, que não necessariamente está vinculada à pobreza, já que a desigualdade econômica, por exemplo, pode referir-se a uma posição de desvantagem do indivíduo na sociedade em que vive, quando o parâmetro é o nível relativo de renda, que varia conforme a renda nacional. Também há abordagens em que a pobreza representa negação de direitos, da liberdade individual, que restringe as escolhas e a participação do indivíduo no campo dos direitos sociais. Mesmo não negando a questão

econômica, privilegia o campo político.

Se as concepções de pobreza se modificam a partir das diversas abordagens teóricas, verifica-se, no levantamento realizado pela autora acerca das palavras e expressões utilizadas como sinônimos, seja quando indicam um estado particular de pobreza ou suas dimensões, que é possível agrupá-las em duas ideias: a carência e a marginalidade. Esta última tanto para se referir ao estado daquele que se encontra à margem de um determinado espaço, quanto ao indivíduo perigoso. A primeira pode ser traduzida nas expressões: pauperização, empobrecimento, vulnerabilidade, privação, pauperismo, miséria, indigência, baixa renda, deficiência. Na marginalidade, pode-se agrupar os termos desigualdade, exclusão, diferenças sociais, discriminação, segregação, desqualificação, inadaptação, precarização, *apartheid* social.

No que concerne à vulnerabilidade social, a temática, ainda em construção, é complexa e engloba várias dimensões. Tem sido utilizada como ferramenta analítica de questões econômicas, ambientais, educacionais, de saúde, de violência, entre outros (MONTEIRO, 2011). Abramovay (2002) destaca que, na América Latina, o primeiro estudo sobre o tema foi realizado por Mozer, em 1998, na pesquisa sobre estratégias de redução da pobreza. A partir da concepção *asset/vulnerability framework*, a autora afirma que, além da renda e de bens materiais, esse conceito passou a ser relacionado aos recursos culturais e à capacidade de acesso dos indivíduos, grupos ou famílias às oportunidades que provêm da sociedade.

Nesse enfoque, de acordo com Monteiro (2011), a vulnerabilidade social está relacionada ao desequilíbrio e à carência e engloba três categorias: os ativos, que são os recursos materiais e socioculturais que possibilitam aos indivíduos se desenvolverem na sociedade, tais como trabalho, lazer, cultura e educação; o conjunto de oportunidades procedentes do âmbito social, concedidas pelo mercado, Estado e sociedade; e as estratégias, definidas como as formas por meio das quais os indivíduos usam os ativos para construir mudanças estruturais de um dado contexto social. Para os estudiosos, a ausência desses elementos caracteriza a situação de vulnerabilidade social.

Compreendido como um processo negativo entre ativos e a estrutura de oportunidades, decorrente da (in)capacidade dos indivíduos de acessar às oportunidades no âmbito estatal, pode-se inferir que o conceito traz implícito as ideias de “marginalidade” e “carência” dos indivíduos. Ou seja, relaciona-se às significativas parcelas das

populações que estão “(...) à margem, desligados ou desenraizados dos processos essenciais da sociedade” nos âmbitos econômico, civil e social (KOWARICK, 2003, p. 61-62).

Tomando como referência Castels (1998, p. 24), a vulnerabilidade social está relacionada aos contingentes populacionais que na sociedade moderna estão à margem dos contratos de trabalho assalariado. Para este autor, esse constitui o eixo para a configuração da identidade social e da integração dos indivíduos na sociedade, ou seja, “existe uma forte correlação entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e a participação nas redes de sociabilidade”. Desta forma, as ações de proteção social implementadas pelo Estado subsidiam-se na lógica da condição de vinculação do indivíduo com o trabalho assalariado, e a vulnerabilidade é representada como “[...] uma inquietação quanto à capacidade de manter a coesão de uma sociedade, esta ameaçada pela ruptura apresentada por grupos cuja existência abala a coesão do conjunto” (CASTELS, 1998, p. 41). Tal ruptura materializa-se pelo aumento contínuo de um contingente de “desfiliaados/as” que, devido ao processo de precarização do trabalho, em função da reestruturação do capital, ficam desempregados/as, acarretando com isso a degradação de vínculos relacionais, ou seja, a desfiliação, na qual se conjuga a perda do trabalho e o isolamento relacional.

Na perspectiva do autor, desfiliação configura-se como um tipo indicador da ocorrência de riscos a que um indivíduo está exposto, ou “(...) zona intermediária instável, que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade” (CASTELS, 1997, p. 26). E a zona de vulnerabilidade social configura-se como um espaço de instabilidade e turbulências

(...) povoado de indivíduos em situação precária na sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional. Daí o risco de caírem na última zona, que aparece, assim, como o fim de um percurso. É a vulnerabilidade que alimenta a grande marginalidade ou a desfiliação. (Idem, p. 27)

Para Oliveira (1995), a vinculação estrita à questão econômica é insuficiente para compreender as condições sociais pelas quais diversos indivíduos ou grupos sociais ingressam na situação de vulnerabilidade social, visto que as relações entre os agentes sociais contribuem para

tornar os grupos vulneráveis em função da discriminação social, tais como gênero e raça. Assim, o autor pontua que, ao mesmo tempo em que a vulnerabilidade não pode ser dissociada da posição dos sujeitos no sistema de produção, precisa ser analisada na perspectiva dos direitos sociais.

Já o conceito de feminização da pobreza começa a se constituir no cenário político no final da década de 1970, com a incorporação da chefia de família como indicador da pobreza, a partir da investigação da estadunidense Diane Peace, em 1978, divulgado no artigo *Urban and Social Change Review*. No estudo, ela aponta o aumento de 40% na chefia familiar feminina, concluindo que o processo de empobrecimento feminino é desencadeado quando a mulher com filhos, por não ter mais marido ou companheiro, passa a ser pessoa de referência da família, que assume a responsabilidade pelo sustento do grupo (NOVELLINO, 2004; AGUILAR, 2011).

Nos anos 1980, a temática repercutiu na Década da Mulher, patrocinada pela ONU e suas agências relacionadas, estimulando pesquisas acerca da situação das mulheres em geral, e as das chefes de família, em particular (AGUILAR, 2011). A partir daí, esse indicador pautou diversas investigações acadêmicas, incluindo o debate sobre a agência estatal voltada para mulheres solteiras/sozinhas que assumiam a chefia da família. Vários estudos (BUVINIC & GUPT, 1994; BARROS, FOX E MENDONÇA, 1997), de acordo com Novellino (2004), tomam como ponto de partida a investigação de Peace e passam a incluir na avaliação a situação das crianças nos domicílios de chefia feminina, e os pesquisadores concluem que essa é pior do que em outros tipos de domicílio, integrando a transmissão intergeracional da situação de pobreza à problemática.

Destaca-se que produções acadêmicas com outras perspectivas de análise apontam fragilidades nas bases metodológicas do conceito. Chant (2006), ao analisar os 13 relatórios nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), detectou que as mulheres são identificadas como sendo particularmente vulneráveis à pobreza em quatro desses relatórios, nos quais a feminização da pobreza é identificada como um desafio, mas não há dados em apoio dessas afirmações e em apenas um país é feito o uso de estatísticas desagregadas por sexo. A autora também argumenta que há ênfase exagerada na chefia familiar feminina, sem abordar as situações de concentração de pobreza de mulheres e crianças

em famílias chefiadas por homens.

A autora pontua que, na feminização da pobreza, longe de ser um consenso representativo de todas as realidades, os estudos de gênero têm apontado que as relações internas desiguais com parceiros do sexo masculino constituem uma das principais causas da pobreza das mulheres nos países em desenvolvimento. No entanto, a partir de dados estereotipados, generaliza-se que as famílias chefiadas por mulheres são as mais pobres entre os pobres, principalmente nos países da América Latina, sem considerar outros fatores, tais como a raça/etnia.

Para buscar compreender alguns fenômenos que podem ter influenciado na disseminação e legitimação desse conceito, é importante destacar que Peace desenvolve a coleta de dados entre as décadas de 1950 e 1970, com foco na descrição, em termos estatísticos, do aumento das famílias chefiadas por mulheres nos Estados Unidos (AGUILAR, 2011). Este período coincide com a promulgação da lei dos direitos civis referente à discriminação racial, em 1964, e que se dá em meio a conflitos ideológicos dentro do governo. Ao mesmo tempo em que aprova programas sociais, privilegiando políticas de proteção e integração social e econômica, publica relatório assinalando a crescente incidência de pobreza entre a população afro-americana de desempregados, famílias monoparentais com chefia feminina, filhos ilegítimos e dependência dos serviços assistenciais, “cuja consequência mais grave era a emergência do que foi então designado de matriarcado negro” (KOWARICK, 2003, p.64). Considerando a importância dos Estados Unidos no contexto geopolítico, pode-se inferir que as convergências nas abordagens sobre pobreza e chefia familiar feminina podem ter direcionado o desenvolvimento de estudos científicos a partir deste prisma, legitimando o argumento defendido por Peace.

De acordo com Chant (2006) e Aguilar (2011), um catalisador importante para disseminar o conceito foi a 4ª Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher, na qual foi afirmado que 70% dos pobres do mundo são do sexo feminino, e assim a meta de erradicar a persistente e crescente pobreza das mulheres foi adotada como uma das 12 áreas críticas do Plataforma de Ação de Beijing (BPFA). Isso repercutiu na implementação das políticas públicas de combate à pobreza da América Latina, com a adoção de Programas de Transferência de Renda Condicionada, concebidos para reduzir a extrema pobreza e a pobreza, por meio de implementação de intervenções de curto e longo prazo que devem contribuir para o rompimento do ciclo geracional da pobreza, tais como o Oportunidades, no México, e o Bolsa Família, no Brasil

(FREITAS, 2009).

Inferimos assim que os conceitos de vulnerabilidade social e de feminização da pobreza, que passam a ser largamente utilizados nas políticas sociais da América Latina, falam mais pelo que silenciam do que pelo que expressam, visto que, mesmo trazendo elementos que não se restringem às questões econômicas, não as desconsideram, pois nas políticas sociais brasileiras é a renda, ou seja, as situações de pobreza, que orientam o acesso às ações estatais. Não são consideradas as desigualdades de raça e gênero, como vêm sendo revelado pelos estudos e reflexões no âmbito das relações étnico-raciais e de gênero. Nesse sentido, compreendemos que, para depreender as razões que fazem com que a pobreza incida com mais prevalência entre as mulheres, chefes de família que, no Brasil, são aquelas com feições negras, é necessário desvelar as construções históricas e sociais constitutivas dessas realidades, temática que abordaremos a seguir.

### **3.2 Colonialidade do poder e o conceito de vulnerabilidade social**

No âmbito dos Estudos Decoloniais (QUIJANO, MIGNOLO e GROSFUGUEL, 2010), a raça é um eixo estruturante para analisar as relações sociais, econômicas e políticas nos países que passaram pelo processo de colonização. Longe de prescrever sua validade ideológica com o fim das administrações coloniais, ela, a raça, enquanto construto social e histórico, é um dos laços mais poderosos da colonialidade do poder, porque constitui, na invisibilidade da sua vigência exposta no corpo racializado, a naturalização da inferioridade racial. Assim, tem-se configurado numa empreitada lucrativa e produtiva, visto que, mesmo com o fim da escravidão, como aponta Quijano (2005, p. 230), continua determinando, até hoje, “o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas”.

Segundo o autor, a construção do processo de classificação social com centralidade na raça, na qual se imbricaram fenótipo e cor da pele nos processos de subalternização imposta pelo colonialismo, começa na e com a colonização das Américas pelos europeus, no século XVI. Nesse sentido, o autor pontua que a categoria raça é central para desvelar as desigualdades materiais e simbólicas entre e dentro dos países, a qual tem se constituindo como um dado natural e, por isso, invisibilizada e incorporada como fenômeno “natural”. Para o autor,

Lo que es realmente notable, en cambio, es que para la abrumadora mayoría de la población mundial, incluidos los opositores y las víctimas del racismo, la idea misma de “raza”, como un elemento de la “naturaleza” que tiene implicaciones en las relaciones sociales, se mantenga virtualmente intocada desde sus orígenes. (QUIJANO, 2000, p. 2)

Importa destacar que, na perspectiva dos Decoloniais, raça tem suas origens nas relações sociais e de poder configuradas no processo do colonialismo (QUIJANO, MIGNOLO, GROSGOUEL, 2010). Portanto, não se refere à existência biológica de raças, mesmo que a ideia tenha contribuído, com respaldo científico, tanto nas ciências biológicas quanto nas sociais, para determinar e justificar o processo de escravização, servidão e subjugação de negros e indígenas.

Os teóricos que integram essa vertente teórica propõem um Giro Decolonial, que significa colocar novas lentes para a leitura das constantes e “velhas” problemáticas. Ballestrin (2013, p. 110) aponta que a proposta configura-se em um processo de olhar o passado sob novas óticas e pensar o futuro com outras epistemes. Isso inclui o resgate do papel da América Latina como continente fundacional do colonialismo e da modernidade e como primeiro “laboratório de teste do racismo a serviço do colonialismo”, da denúncia e atualização da continuidade da colonização e do imperialismo. A partir daí, posicionar-se na perspectiva decolonial, buscando “novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento”.

Nesse sentido, para apreender as desigualdades estruturais nas sociedades latino-americanas, Quijano (2010) propõe a noção de colonialidade do poder. É uma categoria analítica que traz perspectiva diferente para reler e recontar a articulação entre o eurocentrismo, a mundialização do capitalismo e a criação de identidades sociais e geoculturais que estão imbricadas na materialização das desigualdades que se perpetuam no Brasil há 500 anos, nos demais países da América Latina e entre os países do Norte e Sul do Ocidente.

Nessa perspectiva, o continente Latino Americano não é um dos ingressantes “terceiro mundista” retardatário desse modelo de poder societal, o sistema-mundo-capitalista, mas é estruturante para torná-lo

mundial e eurocentrado. Tal processo histórico tem como pedra angular a ideia de raça, que se constituiu em uma categoria mental da modernidade marcada pelo surgimento de identidades sociais novas que redefiniram as antigas, ou seja, os índios, negros, mestiços reconfiguram o espanhol, o português - o europeu (QUIJANO, 2010).

Esse processo de reconfiguração das identidades que, segundo Grosfoguel (2010, p. 463), tem como padrão de normalidade e de modelo civilizatório o “homem/heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/europeu” e suas relações de trabalho, conhecidas e mapeadas a partir do espaço-tempo histórico europeu – a escravidão, semi-servidão feudal, o trabalho assalariado, relega os povos colonizados para a condição a-histórica, fora da rota do progresso e da civilização. Assim, as experiências, as cosmologias e as formas de viver de indígenas e negros constituíram-se na “diferença incapaz de se constituir em alteridade”. Transformando-os, como explica Santos (2008, p. 186-187), em “recurso ou via de acesso a um recurso” para “[...] a acumulação de metais preciosos e a expansão da fé”.

Nesse processo histórico, associa-se a ideia de raça/cor às diferenças biológicas da população, para demarcar a incapacidade de desenvolvimento cultural e mental dos/das colonizados/as, amparada no mito fundacional da modernidade: ideia da existência de um estado original da natureza no processo de desenvolvimento da espécie e na escala de desenvolvimento histórico, cujo movimento é “ascendente” - dos primitivos, aqueles mais próximos na natureza (índigenas e negros), aos mais civilizados (os europeus) (QUIJANO, 2005).

Considerados como homens e mulheres ainda no “estado da natureza”, os/as colonizados/as são postos/as em situação de inferioridade, e alocados/as em lugares e papéis com mecanismos e relações diversas de controle do trabalho, no qual o não remunerado, servidão e escravidão cabia, respectivamente, aos indígenas e negros – e o pago, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário, ao colonizador, os brancos europeus. Tem-se assim a classificação racial do trabalho, por meio da qual se implementa e articula entre si, no mesmo espaço-tempo, todas as formas de trabalho existentes para atender as demandas de produção de mercadorias para o mercado mundial, ou seja, para a acumulação do capital (QUIJANO, 2005).

Tais experiências, segundo o autor, possibilitaram aos europeus impor uma nova leitura da raça. A branca, europeia, é definida como

marca diferencial de superioridade, e aos não brancos, não europeus, atribui-se a marca da inferioridade, visto que, ao mesmo tempo em que subtraíam das colônias o ouro, a prata e as matérias-primas diversas para a expansão e consolidação das suas empreitadas imperiais, estabeleceram a hegemonia branca perante o mercado mundial pré-existente - China, Índia, Ceilão, Egito, Síria, os futuros Orientes Médio e Extremo.

Tal processo não se retringiu às dimensões objetivas, por meio da imposição das formas de produção e de comercialização e de controle e exploração dos recursos naturais; mas atingiu as subjetivas, com a imposição de identidades de gênero e vivência da sexualidade a partir da perspectiva heterossexual e cristã europeia, portanto do controle do sexo e seus produtos. Por fim, o qual subjaz a todos os demais, o controle da subjetividade e do conhecimento, universalizando uma forma de ser, sentir, pensar e de se organizar social, política e economicamente. Portanto, a noção de colonialidade do poder incorpora um conjunto imbricado de formas de controle para o processo de exploração/dominação/conflito, a partir das quais, segundo Quijano (2010), disputa-se não só o controle do trabalho, mas o controle da natureza, do sexo, da subjetividade e da autoridade.

Constitui-se assim de um conjunto de heterarquias, que vêm sendo analisadas pelos Decoloniais. Grosfoguel (2010) apresenta de forma resumida a cartografia dessas heterarquias, que têm localização no espaço-tempo histórico: começaram a ser impostas e instituídas no período da colonização e continuam sendo constitutivas das relações sociais, econômicas e políticas racializadas, dentro e entre os países. São elas:

“uma hierarquia étnico-racial global que privilegia os povos europeus e brancos relativamente aos não-europeus”;

“uma hierarquia global que privilegia os homens relativamente às mulheres e o patriarcado europeu relativamente a outros tipos de relação entre sexos”;

“uma hierarquia espiritual que privilegia cristãos

relativamente às espiritualidades não-cristãs/não-europeias, institucionalizadas na globalização da igreja (católica e, posteriormente, protestante)”;

“uma hierarquia epistêmica que privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não-ocidentais, e institucionalizada no sistema univesitário global”;

“uma hierarquia linguística entre as línguas europeias e não-europeias que privilegia a comunicação e a produção de conhecimento e de teorias por parte das primeiras, e que subalterniza as últimas exclusivamente como produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria. (GROSGOUEL, 2010, p. 390-391)

Tais hierarquias constituem o que Quijano (2010) denomina do poder capitalista-mundial- eurocentrado, configurando-se como

(...) um espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito, articuladas basicamente em função e em torno da disputa pelo controle dos seguintes meios de existência social: 2) o trabalho e seus produtos; 3) dependente do anterior, a “natureza” e os seus recursos de produção; subjetividade e os seus produtos materiais e intersubjetivos; incluindo o conhecimento; 4) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças. (Idem, 2010, p. 76)

Para Mignolo (2008, p. 291) trata-se de um tripé do poder, do saber e do ser, no qual no mesmo movimento afirma-se uma identidade superior “ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera

normativa do ‘real’”, ou seja, dos padrões civilizatórios que os europeus se autodelegaram como tributários. Nesse sentido, Grosfoguel (2010, p. 465) pontua que analisar o sistema padrão de poder capitalista a partir da ótica da colonialidade do poder e suas repercussões na vida cotidiana permite considerar a diferença racial, na qual “raça e racismo não são superestruturais ou instrumentais para uma lógica preponderante de acumulação capitalista”, mas é “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo”, no qual se imbricam não só econômico, mas também o sexual e as relações de gênero e o conhecimento.

Analisando as relações de poder entre os países, o autor (Idem, p. 395) aponta que a hierarquia étnico-racial opera em âmbito global, impondo a divisão internacional do trabalho, na qual os países periféricos, onde vivem os povos não europeus outrora colonizados, são submetidos aos interesses das zonas-centrais da economia-mundo capitalista que “coincidem com as sociedades predominantemente brancas/europeias/euro-americanas, tais como a Europa Ocidental, o Canadá e os Estados Unidos”.

Nessa mesma direção, Quijano (2010) destaca que no caráter histórico-estrutural da classificação social da população do mundo se imbricam as identidades racializadas (brancos, negros, mestiços, amarelos) e suas nacionalidades: as identidades geopolíticas (América, Europa, África, Ásia), que com ritmos, calendários e nuances diferentes operam de forma diversas e em diferentes tempos. A reflexão de Quijano possibilita entender o processo de “branqueamento” implementado por países da América Latina, entre eles o Brasil, que no século XIX adota a política de trazer imigrantes brancos para assegurar o desenvolvimento e o progresso, o processo civilizatório rumo a um Estado-Nação forte e desenvolvido, no qual o trabalho livre é sempre associado à ideia de imigração europeia, aos brancos (Seyferth, 2015). Também é importante para analisar a situação de opressão/exploração/discriminação, como exemplifica Maldonado-Torres (2011), dos imigrantes que falam língua espanhola nos Estados Unidos, tais como latinos e mexicanos ou a situação de haitianos que, ao migrar para o Brasil para fugir de conflito em seus países, têm sido vitimados pela preconceito, discriminação e violência, como expõe matéria da revista Carta Capital<sup>31</sup>. Nas três

---

<sup>31</sup> Retirado de : <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/numero-de-haitianos-que-vem-a-sao-paulo-volta-a-crescer-sem-abrigos-suficientes-433.html>. Acesso em: 17 de junho de 2016.

situações, tem-se em tempos-espacos diversos o eixo racial na divisao internacional do trabalho, na qual os brancos, como aponta Quijano (2005, 2010), estao em situações privilegiadas em relaçaõ aos não brancos.

Com Grosfoguel (2010, p. 396) compreendemos que subjaz à noção de colonialidade do poder a produçaõ de conhecimento que privilegia as cosmologias ocidentais e a elas atribui valores de objetividade e neutralidade, valor científico em relaçaõ às não ocidentais. Para Santos (2008), tal hierarquizaçaõ epistêmica faz parte de um movimento que decretou a existênciã absoluta de um “eu”, universal, único e superior, que é e existe porque pensa, o europeu, e a inexistênciã do “nós”, que não é porque não pensa, portanto não existe, os/as não brancos/as colonizados/as.

De acordo com o sociólogo português, em tal movimento se articulam simultaneamente a apropriaçaõ e a violênciã. Na primeira, o autor aponta o uso e pilhagem dos conhecimentos dos/as colonizados/as e, no segundo, a negaçã da validade de saberes e proibiçaõ aos/as colonizados/as do uso das suas línguas, símbolos e cultos, suas formas de ser e de produçaõ do viver, de suas cosmologias e religiões. Desta forma, a perspectiva eurocêntrica de percepçaõ do mundo e de produzir conhecimento foi possível pelo “epistemicídio”, termo utilizado pelo sociólogo ao se referir ao assassinato/extermínio de indígenas e negros e a não-validade e a nomeaçã de não-existênciã dos conhecimentos que detinham essas populações. Com a consequente assumpçaõ da racionalidade eurocêntrica/ocidental, cujos pilares de sustentaçã subjazem na lógica das monoculturas do saber e do rigor, do tempo linear, da classificaçaõ social racial e do produtivismo.

Na base dessa lógica está a instituiçaõ da ciência moderna como medida de todas as coisas (humanas e da natureza) com critérios únicos de verdade e de qualidade estética e a imposiçaõ de caminho único para o presente e o futuro da história dos povos, que obrigatoriamente devem percorrer os trilhos do progresso, da revoluçaõ, da modernizaçaõ – do desenvolvimento, do crescimento e da globalizaçaõ, ou seja, uma linearidade do tempo e da história. Portanto, a nomeaçã de primitivo, selvagem, pré-moderno e moderno são dimensionadas e definidas a partir desses parâmetros (Idem, 2008).

As duas lógicas anteriores – a racionalidade científica e a linearidade do tempo e da história – validam a naturalizaçaõ e a inferiorizaçaõ das diferenças entre os povos, com a classificaçaõ racial e

sexual, a partir e com a qual a não-existência de saberes é produzida sob a forma de inferioridade que, ao ser naturalizada, é vista como insuperável. Portanto não “pode ser alternativa credível a quem é superior” (SANTOS, 2008, p. 103). Nesse sentido, cabe aos que estão no tempo à frente da história, os colonizadores europeus, universalizar e globalizar suas experiências, numa cruzada civilizatória cujo fim é impor a lógica produtivista a serviço do capital, para o qual o crescimento econômico é a lógica inquestionável.

São tais lógicas que instituíram uma razão, denominada por Santos (2008) de metonímica, que determina as formas sociais de existência, na qual as realidades encontradas na América são relegadas ao primitivismo e ao atraso, porque são consideradas “obstáculos em relação às realidades que contam como importantes”. Assim, constituem-se de “partes desqualificadas de totalidades homogêneas”, aquelas que existem “sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir” (Idem, p. 104).

Nessa mesma direção, Lander (2005) propõe a noção de colonialidade do saber, que pode ser entendida com uma narrativa universal na qual a Europa é o centro. É a partir dela que se organiza a totalidade do espaço-tempo de povos e culturas, instituindo as condições para a globalização do modelo liberal de organização da propriedade, do trabalho e do tempo, cuja naturalização e superioridade balizam-se na conquista e submissão dos demais povos do mundo e na “ideia” de “superação” histórica das formas atrasadas e primitivas de organização social. Assim, na visão do autor, a sociedade industrial liberal constitui-se na expressão mais avançada desse processo histórico, visto que

(...) como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer. Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em

categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever-ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades. (LANDER, 2005, p. 33-34)

Quijano (2010, p. 100-101) também chama a atenção para a pertinência de ampliar as análises com uma teoria da classificação social, rompendo com a teoria eurocêntrica de classe social, movimento que requer “um indagar sobre as condições e determinações de uma dada distribuição de relações de poder numa dada sociedade”, visto que os indivíduos são classificados por três eixos diferentes e articulados: trabalho, gênero e raça, sendo que o último é incorporado aos dois primeiros, conseqüentemente, as classes sociais são heterogêneas, descontínuas e conflituosas. Desta forma, “(...) os processos de classificação social consistirão, necessariamente, em processos onde essas três instâncias se associam ou dissociam em relação ao complexo exploração/dominação e conflito” (QUIJANO, 2010, p. 104). Sendo que o trabalho é o eixo central para a dominação/exploração, configurando uma relação contínua do capital-trabalho, que não é similar entre a do homem e mulher e pode apresentar descontinuidades. Já as relações entre as raças constituem sempre a dominação e a inferiorização. Assim, “a relação destas três instâncias de exploração e dominação é heterogênea e descontínua” (Idem, p. 104).

Consubstanciadas nos autores supracitados, pode-se afirmar que a classificação social que se estrutura a partir do eixo racial e de gênero está incorporado nas práticas familiares e sociais. Ou seja, o processo de racialização social orienta e regulamenta as visões de mundo e a forma como os sujeitos interagem no espaço social. Portanto, materializa-se na forma de ser, de estar e interpretar o mundo e, conseqüentemente, incorporam-se nos conceitos que norteiam as políticas públicas e na prática dos agentes que a implementam.

Assim, analisar os modos que os conceitos de vulnerabilidade social e feminização da pobreza são incorporados na realidade brasileira, a partir da categoria analítica da colonialidade do poder proposta por

Quijano (2005, 2010) requer buscar compreender como brancos e não-brancos em situação de pobreza e extrema pobreza, categorizados nas políticas de distribuição de renda e no Programa Mulheres Mil como vulneráveis sociais, foram e são pensados na sociedade brasileira. Para isso, recorreremos a algumas análises sociológicas sobre como vivem os pobres, abordados nos estudos de Jessé Souza (2010), e os impactos Bolsa Família na vida das mulheres em situação de vulnerabilidade social, realizado por Walquíria Rego e Alessandro Pinzani (2014). Nesses estudos, verifica-se que, mesmo que a questão das desigualdades raciais não estejam no primeiro plano da análise, em decorrência das opções teóricas, a vinculação entre a pobreza, os processos de colonização, exploração e de negação de direitos são apontadas como fatores determinantes.

Para Pinzani e Rego (2014), os sólidos laços entre raça e pobreza são fenômenos que têm se perpetuado no decorrer da história brasileira. Uma pobreza que “de modo geral, tem cor: é mulata, negra”; o que nos remete “imediatamente à experiência da escravidão, instituição fundamental para acumulação econômica no Brasil por trezentos anos” (Idem, p. 20). Ao se referirem às origens mais distantes da pobreza, apontam que a escravidão, enquanto instituição plurissecular, deixou legados “nas práticas sociais, políticas e econômicas, assim como nas atitudes morais que no cotidiano se materializam na carência de laços de solidariedade em relação aos pobres, pois caracterizados como marginais, preguiçosos e vagabundos, a eles são imputados a culpa pela situação de pobreza e pelos desajustes sociais” (Idem, p. 121).

No entanto, diferente desse senso comum que circula na sociedade brasileira, as mulheres entrevistadas pelos autores expõem a situação de marginalidade em que se encontram frente aos direitos sociais que, mesmo garantidos pela Constituição Federal de 1988, estiveram ausentes de suas vidas, especialmente das que vivem na área rural. Trata-se de cidadãs que enfrentam o isolamento geográfico, vivendo em regiões onde o acesso às políticas públicas, marcadas pela descontinuidade e a inexistência das suas vozes na participação da elaboração e avaliação dos seus efeitos nas suas vidas, ainda é contingenciado pela boa vontade do político local.

No que se refere à educação, considerada central para a inserção na esfera produtiva do capitalismo, a baixa escolaridade torna-as parcela da população que na sua gênese já é desfilhada do processo produtivo.

Pela “carência” de formação profissional, são obrigadas a exercer atividades mal remuneradas, tais como o trabalho doméstico, que sequer integram as estatísticas da população economicamente ativa.

Vivendo à margem das estruturas produtivas, trata-se, para o sociólogo Jessé Souza, da categoria ralé (2010, p. 51-52), parcela do povo brasileiro vitimado pelo abandono social e político, processo que remonta à constituição do Estado brasileiro, no qual o estigma de perigo e carência sempre esteve associado aos/as negros/as pobres. Na ralé, segundo Souza, estão conjugados os milhões de brasileiros que, na luta diária pela sobrevivência, são reféns “do presente eterno, do incerto pão de cada dia e dos problemas que não podem ser nunca adiados”. Tal vivência subalterna, longe de se constituir como uma carência ou marginalidade dos indivíduos, concepções que balizam o conceito de vulnerabilidade social, denominado como ausência de ativos, passa pela negligência estatal que, consubstanciada na lógica do mérito liberal capitalista, culpabiliza o indivíduo pela sua condição de pobreza. Trata-se, como aponta o sociólogo, de um fenômeno de naturalização da desigualdade em “uma sociedade que (...) aceita produzir ‘gente’ de um lado e ‘subgente’ de outro”. Esses últimos são os esquecidos, a ralé, a classe social “nunca percebida até então enquanto ‘classe’, ou seja, nunca percebida como possuindo uma gênese social e um destino comum, sempre foi (in)visível, entre nós, e percebida apenas como ‘conjuntos de indivíduos’, carentes ou perigosos” (SOUZA, 2009, p. 23, 24).

A partir da descrição de Souza (2009), podemos identificar exemplos que contribuem para identificar as linhas de continuidade entre o passado e presente. A realidade de criminalização e culpabilização vivenciada pelos moradores da favela Canindé, em São Paulo, retratada no livro *Quarto de Despejo*, da escritora negra que morava no local, Carolina Maria de Jesus, na década de 1960, tem similaridades com as das beneficiárias do Bolsa Família entrevistadas por Pinzani e Rego entre os anos de 2010 e 2014, e com brasileiros/as entrevistados/as na obra *Ralé Brasileira: quem é e como vive*. Nas três situações, podemos identificar que as vulnerabilidades nas quais se encontravam/encontram esses sujeitos estão conectadas com as escolhas políticas efetuadas pela classe dominante branca que, à frente do Estado, sempre foi conivente com os processos de exclusão/subjugação raciais, cuja lógica baliza-se no mito da democracia racial, ou seja, que diferentes grupos étnico-raciais vivem em situação real de igualdade social (GOMES, 2005).

Nesse sentido, vale destacar que, no livro *Ralé*, as histórias de vidas de alguns/mas entrevistados/as negros/as mostram que, no cotidiano das relações, tanto nas familiares quanto nas instituições privadas e públicas, o mito da democracia racial contribui para esconder o preconceito racial, que se materializa no racismo que impede e lhes nega o acesso às oportunidades oferecidas tanto pelas políticas estatais quanto pelo mercado.

Sem correr o risco de aproximações grosseiras, podemos inferir que grande parte dos/das brasileiros/as entrevistados/as por esses sociólogos são representativos das estatísticas apresentadas no relatório do IPEA *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*, de 2011. O relatório traz elementos que mostram que a raça continua sendo constitutiva de desigualdades em todas as esferas da vida social brasileira. Seja na educação, saúde, renda, mercado de trabalho, acesso a bens duráveis, a população negra aparece sempre em situação de desvantagem frente aos brancos: sub-representada entre os ricos, com maiores níveis de escolarização, com melhores salários, e sobrerrepresentada entre os que ganham baixos salários e têm baixa escolaridade. Os/as negros/as estão entre 24% dos/das mais ricos/as e 72% dos/as mais pobres. Portanto, representativo da população da ralé categorizada por Souza, que equivale a um terço da população brasileira; recebem em média cerca de 55% da renda do branco, e as desigualdades são escalonadas da seguinte forma: a mulher negra está na base da pirâmide, recebe 30,5% em relação ao homem branco; e o homem negro, uma faixa acima, recebe 53%, dois pontos percentuais a menos que as mulheres brancas. Em relação à educação, enquanto a população branca tem 8,4 anos de estudos, a negra tem 6,7 anos.

Esses dados apresentados pelo IPEA desvelam dimensões objetivas do processo de hierarquização étnico-racial entre brancos e negros que, na perspectiva de análise proposta por Grosfoguel (2010, p. 395), retratam as dimensões da colonialidade do poder nas situações coloniais modernas, invisibilizadas e materializadas na “opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnico-racializados por parte de grupos étnico-raciais dominantes”, que se ligam à divisão internacional do trabalho, mas não podem ser reduzidas a isso. É o que o autor denomina de heterarquias, “(...) o enredamento de múltiplas e heterogêneas hierarquias, níveis estruturais e lógicas estruturantes”, nas quais “[...] não existe nem lógica autônoma nem única lógica, mas sim múltiplos processos, enredados e complexos processos inseridos em uma única realidade histórica” (GROSFUGUEL,

p.400).

Os estudos e reflexões de Guimarães (1999a) sobre as especificidades do processo de racialização contribuem para compreender como as heterarquias foram constituídas e são perpetuadas no Brasil. Nesse sentido, o autor aponta que o “status de cor”, que se configurou como uma ordem estamental no escravismo brasileiro, sustentava-se na lógica da ordem capitalista que fez “do preconceito da cor um dos seus principais mecanismos de reprodução das desigualdades sociais”. Ser negro ligava-se ao processo de inferiorização e pobreza, e branco, às posições de mando e riqueza. Ou seja, era a cor que definia o lugar ocupado no espaço social: senhor ou escravo. Assim, continua vigente a lente interpretativa de que a cor da pele dos brasileiros constitui os grupos representativos da segmentação racial, que se divide em dois blocos contíguos, ou seja, “(...) elite e povo, ricos e pobres, cidadãos e excluídos, brancos e negros”. Em outros termos, o racismo e o ‘preconceito de cor’ são formas racializadas de naturalizar a segmentação da hierarquia social” (Idem, p. 127).

Assim como os teóricos decoloniais, Guimarães (1999a, p. 49) também identifica a imposição hierárquica epistêmica nesse processo de racialização por meio da negação dos saberes africanos. Ou seja, o “(...) aniquilamento cultural dos costumes africanos” que coaduna-se com a situação de pobreza que os negros vivenciavam desde a escravidão, justificando assim o processo de expulsão dos negros e mestiços das esferas política, social e cultural. E é a partir desse pressuposto que a situação de pobreza dos negros “(...) era tomada como marca de inferioridade”, justificando também a expulsão dessa parcela da população da esfera política e dos direitos.

Nessa mesma direção, Hasenbalg (2006) pontua que pesquisas realizadas no Brasil nos últimos trinta anos têm demonstrado que os brasileiros não brancos se encontram em posição de desvantagem que tanto se acumulam ao longo da vida como são transmitidas de uma geração a outra nos diversos âmbitos da vida social. No âmbito da educação, apontada como fator crucial para a mobilidade social, podemos detectar esse fenômeno na diferença de acesso ao ensino superior entre negros/as e brancos/as. Na PNAD (IBGE, 2010), 24,6% das mulheres brancas e 19,7% dos homens brancos de 18 a 24 anos frequentavam o Ensino Superior, enquanto somente 11,6% das mulheres negras e 7,7% dos homens negros nessa faixa etária o faziam.

Enquanto as desigualdades sociais apontadas por Guimarães (1999 a-b) e Hasenbalg (2006) são materializadas nas estruturas objetivas da sociedade, na distribuição de capital cultural e econômico, teóricos como Frantz Fanon (1968) já se debruçavam sobre os efeitos do processo de racialização na subjetividade dos sujeitos. Ao analisar os efeitos da colonização, o autor propõe uma virada epistemológica, deslocando a análise do processo de colonização das questões econômica, militar e política para a subjetividade dos sujeitos, ou seja, as concepções, ideias e preconceitos que subjazem às relações entre homens e mulheres negros/as e brancos/as, as quais são importantes para pensar as possíveis repercussões nas políticas públicas, cujo objetivo é atender a população que se encontra em situação de vulnerabilidade social.

Um dos debates centrais do livro *Os condenados da Terra* (1968) são as diferenças nas condições de existência do colono e do colonizado. Ao mesmo tempo que colocam negros/as e brancos/as em espaços diametralmente opostos no espectro social, são constitutivas, estruturam e retroalimentam essas assimetrias, visto que a riqueza e a superioridade era prerrogativa do colono, enquanto a pobreza, estruturante da riqueza, era do negro.

Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias, a infraestrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa é consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico. É por isso que as análises marxistas devem ser sempre ligeiramente distendidas cada vez que abordamos o problema colonial. Não há nem mesmo conceito de sociedade “pré-capitalista”, bem estudado por Marx, que não exigisse ser repensado aqui. (FANON, 1968, p. 29)

Observa-se que Fanon já alertava para o risco de limitações quando as análises sobre o problema do colonialismo e do racismo fossem feitas levando em conta unicamente a questão de classe. Visto que o colono europeu tanto era dono das “armas”, estruturas materiais para subjugar os povos colonizados, quanto se autoatribuía o papel de

narrador e do personagem principal da vida e dos percursos históricos da colônia.

Ele é o começo absoluto: Esta terra, fomos nós que a fizemos". [...] 'Se partirmos, tudo estará perdido, esta terra regredirá à Idade Média'. Diante dêle, os sêres embotados, atormentados interiormente pelas febres e pelos 'costumes ancestrais', constituem um quadro quase mineral no dinamismo inovador do mercantilismo colonial". (FANON, 1968, p. 38)

Ao analisar as assimetrias entre os papéis de negros/as e brancos/as e os valores simbólicos que lhes são atribuídos, Fanon (2008) traz o conceito de racismo cultural, prática inscrita na estrutura social, histórica e cultural que impacta ambos os grupos de forma diferenciada, mas com certa dependência: nos negros/as, com a negação da própria imagem e da cor, e uma busca de embranquecer, e nos brancos/as, o sentimento de superioridade. Nesse sentido, o autor advertia a constituição de um processo de pactuação, um "pacto" com a ideologia branca, que se materializa "na rejeição do negro de si próprio e uma tentativa de fuga das características estereotipadas associadas negativamente aos não brancos da sociedade ocidental", como explica Schucman (2012, p. 51).

O racismo cultural apontado por Fanon é o que hoje podemos identificar nos conceitos de racismo individual, quando os atos discriminatórios são realizados por indivíduos contra outros indivíduos e o institucional, quando tais práticas são fomentadas pelo Estado ou com seu apoio (GOMES, 2005a). Em relação a esse último, Cashmore (2000, p. 470) ressalta que são mais complexos de serem identificados, visto que "suas causas específicas não são detectáveis, embora seus efeitos e resultados sejam bastante visíveis", pois que o racismo atua de forma relacional, uma relação de poder que se estabelece a partir e com os atributos simbólicos de superioridade e inferioridade. Nesse sentido, os estudos sobre branquitude têm contribuído para desvelar como as relações sociais estão estruturadas pela ideia de raça que, como ressalta Guimarães (1999a, p. 33), e continuam a habitar o imaginário, porque mesmo não existindo na natureza são construções sociais, que têm funções e realidades sociais.

Para Sovik (2009, p. 38) ser branco remete ao espaço de autoridade e trânsito, “(...) é uma espécie de aval, um sinal de que se tem dinheiro, mesmo quando não existem outros sinais, é andar com fiador imaginário a tiracolo”. Portanto, a branquitude, termo utilizado pelos teóricos para determinar esse local de poder, configura-se em um atributo daqueles que ocupam um lugar social no alto da pirâmide, cujo valor se contabiliza na hierarquia e na desvalorização do ser negro. Ou seja, “mede a falta dessas pessoas: elas não têm a mesma senha de acesso às classes superiores” (Idem, p.55).

Frankenberg (2004) analisa a braquitude como uma categoria relacional, com significados socialmente construídos em contraposição aos negros. Assim, ela aponta que seus significados são complexos e podem variar localmente. Constitui-se de um lugar de vantagem estrutural, a partir de como se vê o outro, um lugar de privilégio que se conecta a outros eixos e tem seu lócus social ligado a privilégios simbólicos.

O estudo de Wray (2004, p. 342) sobre a ralé branca contribui para compreender que a branquitude está ligada à lógica representacional da supremacia, o que faz com que os brancos/as pobres sejam vistos/as como pontos fora do eixo. Por isso, “são percebidos como anômalos porque, supostamente, não exibem a competitividade econômica, a aquisitividade material nem a inteligência condizentes com a raça superior. (...) Em suma, eles podem parecer brancos à primeira vista, mas há qualquer coisa de errado em sua branquitude”.

Para o autor, isso não significa que os pobres brancos deixem de pertencer a esse grupo racial, mas que são identificados com uma espécie de branquitude de segunda categoria, a qual é estratificada com classe e gênero. É um contexto em que não há uma identidade racial branca e homogênea. O autor defende que a “afirmação de que a branquitude é um lugar fixo ou monolítico de vantagens sociais de conforto uniforme, é insustentável do ponto de vista histórico”. (WRAY, 2004, p. 354).

Enquanto Wray (2004) argumenta que as questões econômicas influenciam a identidade de pertencimento racial branco, enquanto símbolo de poder e prosperidade, Schucman (2012) ressalta que esse espaço pode ser alcançado pelos/as brancos/as com a mobilidade social, mas é interdito para os negros/as em situações econômicas e sociais similares, visto que

A branquitude (...) tem um significado construído sócio-historicamente dentro da cultura ocidental. Ela carrega significados de norma, de beleza, de civilização etc. [...] Nesse sentido, os brancos pobres podem alcançar o *status* do branco rico, e o negro não. Ao sujeito negro não adianta ter educação, casas de tijolo e ascensão social, pois, quando adquirir tudo isto, a raça será o fator de interdição do sujeito a este grupo da elite. (...) Isso demonstra que classe é um diferenciador que hierarquiza as relações de poder entre brancos, mas também que não pode ser o único marcador de desigualdades quando se trata de brancos e 'não brancos'. (SCHUCMAN, 2012, p. 97, 103)

A partir dessas reflexões, pode-se inferir, como ressalta Quijano (2005, p. 246), que a perspectiva cognitiva eurocêntrica racializada não é unicamente dos povos europeus ou dos dominantes do capitalismo, mas de todos os que foram “educados” sob a sua hegemonia, perpassando assim a constituição dos Estados-nações na América Latina, na qual a estrutura de poder ainda está organizada sobre o eixo colonial. Ou seja, a racialização imposta aos povos colonizados ainda continua operando sob “(...) uma ideologia de ‘democracia racial’ que mascara a verdadeira discriminação e a dominação colonial dos negros, como no Brasil, na Colômbia e na Venezuela”.

Com Guimarães (1999 a-b), compreendemos que há uma associação entre a pobreza e os processos de inferiorização dos negros, que não se restringe aos aspectos econômicos, mas se baliza na interdição epistêmica, ou seja, na negação dos conhecimentos desses povos. Lógica que permite, como aponta Santos, Mignolo, Quijano, Grosfoguel (2010), ao mesmo tempo desumanizá-los, tratá-los como povos fora da rota do processo civilizatório, e naturalizar as inferioridades raciais. Assim, o desequilíbrio entre os ativos que permitam desenvolver estratégias para acessar as oportunidades é colocado no âmbito do individual, desvinculado das condições socioeconômicas, tendendo a culpabilizá-los pela situação de vulnerabilidade em que se encontram.

Inferimos assim que, ao não incorporar a categoria sociológica raça como central para a compreensão das relações sociais, políticas e econômicas na América Latina, o conceito de vulnerabilidade social

subsídia o mito da democracia racial. O que nos leva a refletir que esses/as sujeitos/as, mesmo que se encontrem em condições similares de vulnerabilidades sociais, se percebem e são percebidos com as lentes do eixo racial, ou seja, as mulheres brancas e negras tendem a ser tratadas de forma diferenciada, porque no imaginário, como explica Guimarães (1999a, p. 153), mesmo que a existência de raças humanas já tenham sido refutadas no bojo das ciências biológicas, estão presentes no mundo social. Constituem-se em formas de “classificar e identificar as ações dos seres humanos” e têm sua eficácia social “para construir, manter e reproduzir as diferenças e privilégios”.

### **3.3 Colonialidade de gênero e o conceito de feminização da pobreza**

No âmbito do gênero, Lugones (2014, p. 938), ao interpretar a missão civilizatória na perspectiva da colonialidade do poder proposta por Quijano, traz para o debate a dicotomia entre humano e não humano que circundou os discursos dos colonizadores. com o apoio da Igreja Católica. Ao analisar os elementos constitutivos da hierarquia de gênero na América Latina, a autora defende que subjaz à ideia de raça o atributo de humano ao colonizador, porque civilizado, e de não humano ao/à colonizado/a, porque selvagem e/ou primitivo/a. Assim “machos tornaram-se não-humanos-por-não homens, e fêmeas colonizadas tornaram-se não-humanas por-não-mulheres”, não havendo assim distinção entre sexo e gênero. Conseqüentemente, personifica-se os/as colonizados/as como não gendradas e, por isso, bestiais, promíscuos/as, grotescamente sexuais e pecaminosas/os, ideias que se constituem em ferramenta normativa de práticas violentas que visavam condenar e conter condutas dos/as colonizados/as.

Ao traçar a diferença entre a realidade vivenciada pelas mulheres colonizadas, Lugones (2014, p. 936) argumenta que, se a dicotomia hierárquica entre os sexos era uma realidade nas relações entre os europeus, na qual a mulher, submetida à ordem patriarcal, “reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade”, nos/as colonizados/as a percepção restringia-se ao sexo, que existia isoladamente do gênero, ou seja, não se vinculavam às construções dos papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher. Assim, como a colonizada é uma fêmea, os impulsos sexuais selvagens e descontrolados fazem parte da sua natureza inata. Portanto, a subjugação

para o controle da sexualidade selvagem e promíscua incorpora-se à missão civilizatória. Desta feita, a “mulher colonizada” é uma categoria vazia: nenhuma mulher é colonizada; nenhuma fêmea colonizada é mulher” (LUGONES, 2014, p. 939), torna-se um corpo na qual é permitido o acesso e toda as formas de violência. Consequentemente, se o processo de racialização, no que concerne ao trabalho, coloca negros e índios – machos - como subsidiários de relações de trabalho não remunerados e, em função do padrão heterossexual, se inibe as relações homossexuais, no caso das mulheres, há uma dupla dominação, na qual se imbricam o sexo/gênero e a cor da pele/etnia. Isso não significava que os homens colonizados estivessem livres da violação sexual, mas que tais atos podem ser entendidos como “gesto de humilhação, atribuindo a eles passividade sexual sob ameaça de estupro” (Idem, p. 937).

Partindo desse prisma histórico, a autora propõe o conceito de colonialidade de gênero, como uma lente analítica que permite pensar a intersecção entre gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial, que continua operando na vida cotidiana. Aspecto considerado central para compreender as condições assimétricas de opressão entre mulheres cujos povos foram colonizados/as, as negras, mestiças e índias, e as mulheres brancas. Nesse sentido, Lugones (2014) chama a atenção para as limitações do conceito de gênero para analisar as realidades das mulheres latino-americanas.

Em relação a esse conceito, no Brasil, apesar dos muitos significados, quando da sua utilização a partir das perspectivas estruturalista e pós-estruturalista, Costa (1998, p. 131) avalia que essas contribuíram para a negação da visão essencialista da mulher, teorizando com mais “destreza as complexas e fluídas relações e tecnologias de poder”. E trouxe mais respeitabilidade para as pesquisas, pois desvinculou-as da politização do movimento feminista e atribuiu mais sofisticação para a investigação, permitindo analisar as condições de opressão da mulher e as relações desiguais de poder entre mulheres e homens, “sem necessariamente assumir um projeto político feminista”.

Consideramos importante compreender como o conceito gênero foi pensado pelas estudiosas da área. A historiadora Joan Scott (1995), em seu célebre artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, traz novas perspectivas para os estudos de gênero, ao romper com a dualidade entre sexo biológico e gênero que prevaleceu nesses estudos até a década de 1980.

A autora aponta que há três formas descritivas para gênero. A primeira, com o objetivo de incorporar neutralidade e reconhecimento político para as investigações, é usado como sinônimo de mulher. A segunda incorpora os homens na descrição. Assim, gênero passa a ser compreendido enquanto sinônimo da relação entre mulheres e homens, que agem segundo os papéis historicamente construídos em cada sociedade. Desta forma, sua utilização adquire um caráter relacional e rejeita determinações biológicas. A terceira, vertente defendida pela autora, propõe a noção de gênero enquanto categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Assim, gênero é construído sobre a base da percepção da diferença sexual e é uma forma primária de dar sentido às relações de poder, constitutivo e constituído pela e na “organização social da diferença sexual percebida”. Portanto, ele, o gênero, não reflete ou implementa as diferenças físicas e naturais entre homens e mulheres, mas “é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (Idem, p. 13).

A autora chama a atenção para os aspectos socioculturais que incidem no corpo e no sexo biológico, os quais não são fixos, mas se modificam no decorrer da história, ao se inter-relacionarem com os símbolos culturalmente construídos, os conceitos normativos que os interpretam e as concepções políticas (mercado de trabalho, educação, sistema político). Louro (1997) aponta que esse conceito de Scott (1995) refere-se ao modo como as características sexuais são trazidas e materializadas na prática social e tornadas parte do processo histórico, as quais se relacionam com as diversas identidades do sujeito no contexto social. Assim, gênero e sexualidade não são categorias fixas e determinadas por um *a priori*, uma essência biológica que define os comportamentos masculinos e femininos, mas um processo de construção que se configura por diferentes práticas e discursos. Portanto, não há papéis feminino e masculino únicos, que se constituem em uma oposição binária construtora das diferenças entre homem e mulher. Há diferentes formas de ser mulher e de ser homem e interpretar as identidades de gênero e sexual, que são atravessadas pelos locais sociais dos e nos quais esses sujeitos estão e interagem.

Se, por um lado, as discussões de Scott trouxeram avanços, de acordo com Costa (1998), localizam-se temporalmente duas situações: o uso da categoria como sinônimo de mulher e certa obrigatoriedade das pesquisas, com a preocupação de abordar a dinâmica relacional da categoria, de integrar nos estudos a categoria homem, promovendo certo apagamento da categoria mulher. Visto que, em perspectivas teóricas

pós-estruturalistas, “avessas a essencialismos, a binarismos e a lógicas identitárias, proibiu-se referência à categoria mulher, e qualquer tentativa de nela embasar uma política feminista era logo rotulada de ‘politicamente reacionária e ontologicamente equivocada’” (COSTA, 1998, p. 131).

Concordamos com Costa (1998, p. 131), segundo o qual essa imposição pode impossibilitar, muitas vezes, a apreensão de como as mulheres compreendem e enfrentam algumas situações de desigualdades que estão imbricadas, por exemplo, nas relações de poder entre as mulheres, seja por opressão de classe ou quando esta encontra-se com raça. Desta forma, por se constituir de uma identidade politicamente ligada a lugar social, cultural, geográfico, econômico, racial, sexual, libidinal, trata-se de “uma posição política” e de um “campo movediço e arriscado de ação e reflexão dos estudos feministas em contraposição ao porto seguro dos estudos de gênero (ou de masculinidades) dentro da academia”. Nesse sentido, defende a importância de continuar considerando nas abordagens a categoria mulher, visto que os eixos de subordinação diferenciados as colocam em vivências diferentes, tanto pelas questões de raça e classe, quanto pelo contexto conjuntural, assim

(...) construída historicamente por discursos e práticas variados, sobre os quais repousa o movimento feminista” e utilizada para articular as mulheres politicamente, “possui diferentes temporalidades e densidades, existindo em relação a outras categorias igualmente instáveis” (Idem, p. 133).

Nesta perspectiva, a crítica ao universalismo feminista feita por mulheres negras da Europa e Estados Unidos e do Terceiro Mundo centra-se na reivindicação de que a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero vai além das categorias da modernidade e continua a organizar a vida social. Por isso, é necessário compreender que a opressão das mulheres subalternizadas/colonizadas deu-se e se dá modo diferente da opressão da mulher branca europeia (COSTA, 2010).

As análises de Lugones (2014) e Segato (2012) trazem elementos importantes para compreender as limitações da categoria gênero, cujo lócus de enunciação é a Europa. A primeira aponta a necessidade de analisar a opressão de gênero racializada capitalista, na ótica da colonialidade de gênero, visto que “o sistema de gênero é não só hierárquica mas racialmente diferenciado, e a diferenciação nega

humanidade e, portanto, gênero às colonizadas” (LUGONES, 2014, p. 942). A segunda pontua que para o feminismo eurocêntrico o problema da dominação de gênero patriarcal é universal, sem maiores diferenças, o que homogeneiza o heterogêneo, e atua como justificativa para apontar aos continentes colonizados “os avanços da modernidade no campo dos direitos”, os quais não atingem uniformemente todas as mulheres (SEGATO, p. 116).

Espinosa, Gómez, Lugones e Ochoa (2013), ao propor uma análise Decolonial sob a ótica da colonialidade do poder e de gênero, ressaltam que a concepção de que as mulheres não brancas – indígenas e negras – são inferiores, trazidas pelo capitalismo colonial e imperialista, continua presente, e as coloca em condição de dupla subordinação – pelo gênero e pela raça/etnia, o que justifica e legitima a exploração, o abuso e a violência dos quais são vítimas, perpetuando-se “fácilmente al afirmar la ficción que “mujer” es un término universal y al desarrollar prácticas universales para proteger a las mujeres de la violencia” (Idem, p. 405-406).

Desta forma, elas alertam que ao incorporar nas políticas públicas uma visão universal de mulher, sem considerar as desigualdades, constitui-se em ações que, por um lado, beneficiam as mulheres brancas e, por outro lado, invisibilizam as negras, visto que

“esconden que su diseño excluye el punto de vista de la gran mayoría de las mujeres no blancas porque no reconoce nuestros problemas. El trato que recibimos es, por tanto, siempre en términos coloniales” (Idem, p. 406).

O *Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*, divulgado recentemente pela FLACSO (2015), mostra os limites de analisar fenômenos sociais a partir de categorias universais, sem considerar a categoria raça, como um marcador social que coloca as mulhere negras em situação duplamente diferenciada na ordem de subordinação de gênero, e assevera sua vitimização. O estudo verificou que há vitimização seletiva por cor e idade das vítimas. Conclui que o número de homicídios de brancas caiu de 1.747 vítimas, em 2003, para 1.576, em 2013. Isso representa uma queda de 9,8% no total de homicídios do período. Já os homicídios de negras aumentaram 54,2% no mesmo período, passando de 1.864 para 2.875 vítimas (Idem, p. 30).

Para compreender as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação, Crenshaw (2002, p. 177) propõe a categoria de interseccionalidade, que permite investigar “a forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”. Outra questão ressaltada pela autora é que a interseccionalidade permite analisar a forma como ações e políticas específicas podem gerar opressões “que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento”. (Idem, p. 177).

A superinclusão e a subinclusão são, segundo a autora, as duas formas que materializam a invisibilidade interseccional. A primeira consiste em tentar dar conta de um problema específico que pode atingir a um subgrupo de mulheres simplesmente definindo como um problema de mulheres. Para ela, este fenômeno acontece quando uma questão interseccional é absorvida “pela estrutura de gênero, sem qualquer tentativa de reconhecer o papel que o racismo ou alguma outra forma de discriminação que possa ter exercido em tal circunstância” (Ibidem, p. 174). Assim, a subordinação de raça fica subsumida nas análises, impossibilitando a compreensão acerca da situação específica de grupo de mulheres e a elaboração de possíveis esforços para remediar a situação.

A subinclusão consiste em não perceber determinado problema enquanto uma questão de gênero porque afeta unicamente um subgrupo de mulheres subordinadas. Como exemplo, ela cita a esterilização de mulheres, fenômeno que, ao ser “cuidosamente” analisado, identifica fatores de risco, tais como raça, classe e outros, o qual atinge mundialmente com mais prevalência as mulheres negras, mas “não tem sido tratada como uma questão racial”. Embora, ao se considerar as categorias citadas acima, possibilite determinar “quais mulheres, mais provavelmente, sofrerão e quais não sofrerão esses abusos” (Ibidem, p. 175).

Diante do exposto, infere-se, por exemplo, que a Lei Maria da Penha, que instrumentalizou os debates e teve uma importância significativa para desnaturalizar e trazer para o âmbito legal a violência contra a mulher, teve repercussões diferenciadas entre as brancas e negras. Desta forma, compreendemos que o conceito de interseccionalidade permite identificar que o apagamento da categoria mulher frente ao universalismo da categoria gênero impossibilita

identificar os trajetos desiguais que incidem nas situações de violência enfrentadas pelas mulheres negras e brancas, que não estão restritas à violência doméstica, mas nelas opera o preconceito racial e o racismo presentes nos diversos aspectos da vida social: trabalho, saúde, educação.

Em relação à sexualidade, o universalismo trazido pelo conceito de feminização da pobreza, vinculado à reprodução e maternidade, pré-define a heterossexualidade como padrão hegemônico para todas as mulheres. Nesse sentido, como apontam os decoloniais, trata-se de um modelo imposto pela lógica colonial, que circunscreve a sexualidade ao âmbito privado e, ao mesmo tempo, patologiza as vivências não heterossexuais. Circunscrita a quatro paredes, segundo Weeks (1998), a temática começou a ser objeto de estudo nas últimas décadas, prevalecendo na sociedade ocidental cristã como um campo dual, permeado pela angústia e o conflito moral. Para a sexualidade, são definidas as práticas e comportamentos considerados morais ou imorais, pervertidas ou aceitáveis, preponderando o padrão de comportamento heterossexual, vinculando a atividade do sexo à da reprodução e aos contratos sociais que a legitimam, como explica o autor:

“El matrimonio monogámico entre compañeros de edad más o menos igual pero género diferente sigue siendo la norma (aunque, desde luego, no necesariamente la realidad) y, a pesar de muchos cambios, la puerta aceptada para entrar a la edad adulta y a la actividad sexual” (WEEKS, 1998, p. 65).

Week apud Plumer (1998) pontua que cada sociedade estabelece regras distintas para as práticas sexuais de homens e mulheres, regulando restrições referentes a com quem se pode praticá-las e à forma de vivenciá-las. Ainda, segundo o autor, assim como gênero, a sexualidade é um processo histórico de construção social, atravessado por relações de poder que regulamentam, limitam, controlam e dão sentido às atividades corporais.

Segundo Corrêa (2006, p.103), essa concepção legalmente instituída também repercute na inviabilização de identidades de gênero não identificadas com as características biológicas atribuídas à mulher e ao homem. Isto porque as “(...) leis, códigos e normas continuam

operando como sistemas de classificação, hierarquização e, na maioria dos casos, criminalização de identidades e práticas sexuais”.

Enquanto categorias imbricadas, sexo e gênero muitas vezes são consideradas equivalentes. Assim, as identidades de gênero e sexualidade também se confundem. Grossi (1998) assevera que a identidade de gênero é um processo de construção cultural dos papéis sexuais masculino e feminino, configurada pela diferença biológica, que começa a ser constituída mesmo antes do nascimento quando, ao saber o sexo do bebê, os pais começam a estabelecer as formas de ser e estar no mundo para menino e menina, como, por exemplo, nome, cor das roupas. Assim, o corpo sexuado é generificado, para o qual e no qual se estabelece identidades de gênero e de sexo, expressas nas representações e papéis, que se incorporam aos demais marcadores sociais: cor, raça, etnia, classe, aparência física.

Assim, infere-se que, quando se integra o conceito de feminização da pobreza às políticas públicas, vincula-se a categoria mulher à maternidade e à reprodução, portanto, ao corpo biológico. E assim corre-se o risco de interditar o acesso das travestis e transexuais, visto que, por meio de tal concepção, a normatização da vida cotidiana é feita de acordo com os órgãos reprodutivos/genitais, atribuindo a cada um dos sexos biológicos papéis e posições sociais, que tanto inviabilizam quanto criminalizam os sujeitos que não se enquadram na norma da heteronormatividade, a partir de seus corpos, dos comportamentos e da forma como vivem sua afetividade.



#### IV MULHERES-TRABALHADORAS: ENTRE OS SABERES IDENTIFICADOS E OS SABERES RECONHECIDOS

*O processo do mundo ainda não está decidido em nenhum lugar, nem tampouco está frustrado; e os homens podem ser na terra os guardiões do seu rumo ainda não decidido, quer para a salvação, quer para a perdição. O mundo permanece, na sua totalidade, como um fabril laboratorium possibilis salutis. (ERNST BLOCH)*

Apresentaremos nesse capítulo, inicialmente, as análises acerca da caracterização do perfil das mulheres-trabalhadoras por parte dos sujeitos da pesquisa, nas dimensões raciais, de gênero e de classe. Partiremos do pressuposto de que a identificação e o reconhecimento dos saberes não estão desvinculados dos corpos, das dimensões sociais, econômicas, de gênero e raça que eles carregam e se revelam nos gestos, nas falas, na forma de se movimentar, de viver, de ser, de se insurgir e de se rebelar, ou de se adaptar e acomodar à ordem social vigente, como discutimos nos capítulos II e III. Após, tentaremos colocar aquelas análises em diálogo com a forma como as dimensões apontadas se tangenciam e se imbricam com o processo de identificação e reconhecimento de saberes da experiência pela escola. Importa destacar que compreendemos que a escola integra o conjunto de instituições sociais, cuja especificidade centra-se nos processos de socialização e sociação dos sujeitos. Assim, como nos ensina Wacquant (2007), são compartilhadas as percepções individuais dos sujeitos acerca das determinações sociais, denominadas pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2008) de arbitrário cultural, ou seja, a cultura que predomina em decorrência da posição econômica e cultural dos sujeitos no espaço social, o capital cultural. E é essa cultura que, em decorrência da posição econômica e cultural dos sujeitos no espaço social, predomina e hegemoniza e impõe uma visão de mundo das elites dominantes. Essa traz no seu bojo, na sua estruturação, ou seja, nas epistemologias que ordenam o mundo em uma única direção histórica e temporal, como asseveram os Decoloniais, uma perspectiva eurocêntrica que invisibiliza reconhecer nos coletivos racializados seus conhecimentos e cosmologias. Nesse sentido, inferimos, a partir de Walsh (2009) que, se por um lado, esses coletivos foram colocados à margem, em situação de inferioridade, não significa que não tenham saberes e que, de forma pacífica e cordial, pactuem e compartilhem com o estabelecido. Mas

compreendemos, a partir de suas vivências, que são produzidos conhecimentos outros, como arroga Santos (2008).

Diante do exposto, entendemos que as percepções dos sujeitos dessa pesquisa estão inscritas na ordem social. Portanto, não se trata de visões individuais, mas de parte do processo histórico e social da constituição da sociedade brasileira. Desta forma, inscrita na perspectiva mundial capitalista, mas não necessariamente a ela restrita. Assim, compreendemos que o processo de identificação de saberes, similar à realidade social, é permeado por conflitos, reprodução do estabelecido, mas também possibilidade de mudança, integrante do conceito do Ainda-Não, de Ernst Bloch, cuja citação abre esse texto.

#### **4.1 Nem brancas nem pretas, elas são morenas: a invisibilidade da diversidade racial das mulheres-trabalhadoras de Tubarão**

Partindo da perspectiva Decolonial e dos estudiosos que têm se debruçado sobre as questões raciais no Brasil, como apresentamos acima, assumimos como pressuposto que a sociedade brasileira foi racializada. Assim, as diferenças históricas e simbólicas na construção social das identidades não-brancas e brancas demarcam e contigenciam os locais e espaços destinados a esses sujeitos na esfera social, econômica, política e educacional.

Compreendemos, assim, que identificar e reconhecer saberes dos/as sujeitos, como prevê o Programa Mulheres Mil, requer considerar suas múltiplas e diversas identidades – de gênero, de sexualidade, de raça e de classe social – e os valores ou desvalores simbólicos que lhes são atribuídos. Nesse sentido, de acordo com Gomes (2005a, p. 42), “enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais”, ou seja, é a partir das relações sociais que nos autoidentificamos e identificamos o outro pela similaridade ou diferença. Portanto, reconhecer-se numa identidade significa estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social e aos sentidos sociais que lhes são atribuídos. Ao mesmo tempo, é a partir do autorreconhecimento que estabelecemos a identidade do outro.

Em função disso, iniciamos o diálogo com os/as participantes do grupo focal com a apresentação dos seus próprios marcadores identitários – sexo, raça/etnia, religião, profissão –, com o objetivo de compreender como eles se posicionavam no espaço social e assim

buscar apreender a partir de que perspectiva atribuíam os marcadores das mulheres. Importa destacar que, em relação aos marcadores sociais, incluindo raça, optamos por não abordar o tema de forma direta, com o objetivo de não ressaltar determinadas características, em detrimento de outras. Assim, a temática integrou-se às indagações que levantamos para o grupo com o fim de apreender como são significadas as condições de existência dessas estudantes, quais as vulnerabilidades sociais marcavam as suas trajetórias e como essas se imbricavam com as identidades e no processo de identificação de saberes. Para isso, partimos das seguintes perguntas: quem eram, de onde vinham e quais os marcadores identitários das mulheres-trabalhadoras?

Houve certa dificuldade do grupo em descrever o marcador identitário raça. As respostas apareceram de forma fragmentada, com frases soltas, sem que os participantes estabelecessem uma interação sobre a temática. O tema parece não ter significado para o grupo. O debate acerca desse marcador identitário só aparece nas falas que serão retratadas adiante, cuja participação se restringe a cinco pessoas, todas mulheres, sendo que duas atuaram na gestão e três, na docência.

(...) eu acho que a gente não tinha negras, a maioria era branca, poucas negras. (LUCIA)

Acho que a gente tinha poucas negras. (SILVANA)

Tinha poucas negras, né? (SORAYA)

Na Passagem, também tinham, a mãe e filha, né? (HORTÊNCIA, referindo-se a uma família negra)

É a mãe e as três filhas, né? (ROSANA, referindo-se às mulheres negras da turma da Passagem)

A partir dessas manifestações, tem-se a impressão de que a pequena importância atribuída ao tema pudesse estar associada à pouca participação de mulheres negras. No entanto, uma das integrantes pontua que elas tinham, em alguns espaços, uma representação significativa, como se observa a seguir:

Em Capivari, que nós tivemos a metade da turma de negros e pardos, ou até predominou, mas, assim, outras louras, de olho azul, (...). Aquilo

assim se dilui, é uma coisa bem natural. [...] Tinha a avó, a mãe e as filhas. Uma família toda de negro. (SILVANA)

E essa grande maioria eram mães, mesmo jovens, bem jovens, mas já eram mães, quando não eram avós, já. (LUCIA, referindo-se às negras da turma de Capivari de Baixo)

Ao analisar esses depoimentos, pode-se inferir que as mulheres negras, na turma de Capivari de Baixo, tinham uma participação significativa: representavam cerca de 50% da turma. Destaca-se ainda que a assistente social Rosemary, na entrevista individual, relata que, assim como em Capivari de Baixo, no bairro da Passagem metade das alunas eram negras. Na época, Rosemary coordenava o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do bairro da Passagem e atuou na busca ativa, com visitas domiciliares cujo objetivo era sensibilizar as mulheres para participarem do Programa Mulheres Mil. “Tinha brancas, mas tinham negras e pardas. Eu acho que elas eram a metade.” Outra questão que chama a atenção são as especificidades ressaltadas sobre a participação de famílias negras nas turmas dos bairros da Passagem e do município de Capivari, observação que não é levantada em relação às mulheres brancas.

Sintetizando as intervenções do grupo sobre o tema, Soraya traz para o debate a questão da democracia racial. Importa destacar que seu depoimento vem logo após o de Silvana (apresentado antes) e marca o último momento em que a temática é abordada pelo grupo. Tomando como referência as reflexões de Kind (2004, p. 125) sobre a dinâmica do grupo focal, consideramos que a intervenção dessa participante demarca uma opinião consensuada entre os participantes e reflete a perspectiva coletiva, visto que, no grupo focal, segundo a autora, as informações são produzidas por meio do diálogo, possibilitando a interação entre as opiniões dos/as sujeitos/as e permitindo identificar os consensos e as opiniões díspares cristalizadas. Interpretamos o silenciamento do grupo em relação à temática como um ponto de concordância.

A maioria brasileiras, tipo a Morgana, assim: que tem aquela mistura brasileira. Já não se pode dizer que são negras e que são descendentes daqui da nossa região italiana. São brasileiras, pessoas

morenas, de cabelo moreno, e alguém da família negro, ou alguém da família louro, aquela mistura boa que a gente é. (SORAYA)

Na realidade brasileira, Guimarães (1999a) aponta que a expressão democracia racial remete aos seguintes significados: primeiro, que os grupos étnicos vivem em harmonia e, conseqüentemente, há um ideal de igualdade de direitos. Desta forma, os brasileiros não só imaginam viver em um país com democracia racial, mas essa é vista como um motivo de orgulho nacional. Ao mesmo tempo, é uma prova irrefutável da nossa diferença em relação às demais nações, como os Estados Unidos, o que nos confere o status de povo civilizado. Percebe-se assim que Soraya demonstra orgulho ao se referir ao processo de miscigenação, que nos transformou em morenos, “aquela mistura boa que a gente é”.

Verifica-se que o “mito da mistura amistosa entre as raças”, cunhado por Gilberto Freire, ao imaginar que os brasileiros iriam se constituir em uma metarraça, a morena, ainda está presente no imaginário e é ratificado por meio de trajetórias individuais de pessoas negras bem sucedidas, do ponto de vista social, que acabam se constituindo como exemplos representativos da negação das desigualdades raciais. Assim, as exceções transformam-se em regra geral. Nesse sentido, consideramos importante destacar que, para exemplificar a relação amistosa entre as raças, Soraya cita uma das participantes do grupo, Morgana, a única participante que se identificou como negra, e justifica a posição da seguinte forma:

Em relação à raça, eu me considero preta, porque a minha família é bem diversificada. Se você chegar lá, você vai dizer: Não! Não pode ser! Eu me considero preta porque meu pai era bem negro, minha mãe é que é clara, de olhos azuis, por isso essa mistura toda, mas eu coloco sempre preto.

Percebe-se aí que, mesmo se identificando como negra, Morgana ressalta atributos referenciados à branquitude, os olhos azuis da mãe. Além disso, faz questão de acentuar que os familiares têm tonalidades de pele diferentes. Portanto, inferimos que o seu depoimento também

remete ao mito da democracia racial, por meio da miscigenação das raças, referenciado pelo grupo. Outra situação que consideramos relevante apresentar é o fato de Morgana ter nos acompanhado numa visita realizada algumas horas antes da realização da primeira reunião do grupo focal. O objetivo era conhecer os bairros em que as mulheres-trabalhadoras estudantes viviam, para contribuir com o entendimento sobre as percepções do grupo acerca das condições socioeconômicas delas.

Durante a visita, ela nos propôs conhecer uma das egressas. Apresentada como uma das referências do sucesso do Programa Mulheres Mil, Marisa, divorciada, negra, com ascendência indígena e negra, expressa nos relatos das histórias familiares os processos de subordinação e violência do colonizador/a, detentores/as de terra e riqueza, para com as colonizadas. No âmbito dos estudos de gênero, Lugones (2014) denuncia essa situação, referindo-se ao processo de não-humanização dos/as colonizados/as, materializado no acesso “brutal” ao corpo das mulheres colonizadas, aqui reproduzido nas histórias contadas pela avó indígena de Marisa, que descreveu para a neta os tipos de violação impostos aos corpos das índias e negras.

Entre as índias, as “consideradas mais bonitas” eram laçadas, no sentido literal da palavra, pelo colonizador. História vivida pela sua bisavó índia, que assim passava a ser um dos itens de sua propriedade. Já as com peles negras que trabalhavam nas fazenda e se destacavam pelo porte do corpo, eram vistas como uma ameaça e, por isso, tinham os mamilos arrancados por ordem das esposas dos colonizadores. Pode-se identificar nessas situações dois agentes de subordinação e dois eixos de poder: as mulheres e os homens eram brancos e de classe social alta, representavam os senhores da ordem estamental, como apontado por Guimarães (1999a). As vitimadas sofrem subjugação tripla: de gênero, raça/etnia e de classe social. Esse contexto nos permite referenciar a importância da categoria de interseccionalidade trazido por Crenshaw (2002), na qual se inter cruzam eixos que colocam mulheres racializadas em vivências de subordinação/opressão diferenciadas.

Já o encontro de Marisa e Morgana, duas mulheres negras, com posições hierárquicas diversas no espaço social, ajuda a identificar como a naturalização das diferenças é construída, como desvelado por teóricos como Fanon. Para isso, apresentaremos uma breve descrição das diferentes trajetórias de vida. Morgana, enfermeira de formação, ocupa a função de direção do campus, portanto uma posição hierárquica

“superior” em relação aos demais participantes do grupo focal. Em conversas informais, conta que seu pertencimento racial nunca se configurou em uma relação de preconceito junto aos brancos/as mas, sim, junto aos negros/as, visto que na adolescência não era permitida a sua entrada nos clubes dos negros/as, mas era nos dos brancos/as. Marisa é uma mulher atendida no CRAS, portanto, considerada em situação de vulnerabilidade, cujo ascendência familiar é representativa das etnia e raça colonizadas no Brasil.

No grupo focal, Morgana foi uma das que não se pronunciou acerca do pertencimento racial das mulheres. O que nos faz refletir se o seu silêncio pode ser interpretado como uma ratificação do mito da democracia racial, ou seja, consensua que o pertencimento racial não se configura em diferenças de oportunidades entre brancos/as e negros/as, conforme a sua própria história de vida. Já Marisa, após retratar aspectos do processo de colonização relatados por seus ascendentes, ao mesmo tempo em que parece enxergá-los como eventos brutais e revoltantes, atribuiu-os ao tempo passado. A miscigenação teria diluído as diferenças, visto que hoje seu neto tem sangue “italiano”. Assim, ambas não parecem identificar que o pertencimento racial pode demarcar as trajetórias de vida desiguais, por meio da inferiorização das diferenças raciais e das vivências do racismo.

Analisando a situação descrita acima, inferimos que o ideário da democracia racial é um dos traços constitutivos da colonialidade do poder, que, ao mesmo tempo, em que opera pela negação da existência de inferiorização, a partir da racialização dos corpos, também imbrica-se nos processos de negação da identidade negra, por meio da assimilação aos ideários da branquitude. Como explicam Silva (2015, p.162), configura-se um processo de “deixar-se assimilar a ideias, crenças, comportamentos, admitindo ‘branquear’ no pensamento, nos raciocínios, nos comportamentos”, incorporando assim o projeto de sociedade que exclui os/as negros/as, ao mesmo tempo em que nega a exclusão. Com Hasenbalg (1979), entendemos que a conceituação da democracia racial na realidade brasileira tende a invisibilizar os conflitos e os privilégios, pela negação da existência da raça social.

Ao mesmo tempo que mantém a estrutura de privilégio branco e a subordinação não branca, evita a constituição da raça como princípio de identidade coletiva e ação política. A eficácia da ideologia racial dominante manifesta-se na

ausência de conflito racial aberto e na desmobilização política dos negros, fazendo com que os componentes racistas do sistema permaneçam incontestados, sem necessidade de recorrer a um alto grau de coerção. (Idem, p. 246)

Tais situações podem ser representativas do que Fanon (1968) denominava “máscaras brancas” que os negros colocavam para ascender aos espaços sociais de prestígio delegados aos/as brancos/as. É o que Bento (2002) vai denominar de pactos narcisísticos, constitutivos de alianças inter-grupais inconscientes, por meio das quais se opera a negação do racismo e assim a negação das diferenças raciais. Schucman (2012) destaca que esse pacto inter-grupal, que no nosso entender é estruturante para a manutenção do mito da democracia racial, é uma chave para compreendermos porque tanto negros/as quanto brancos/as naturalizam a divisão racial do trabalho e dos espaços sociais, o que raramente causa algum tipo de estranhamento. Na nossa compreensão, isso não significa que os/as sujeitos/as não percebam diferenças, mas que essas não são vistas da perspectiva da racialização.

No contexto do grupo focal, o fato de as mulheres terem “virado morenas” não significa que têm realidades similares, mas percebe-se nuances que as diferenciam. Ao analisar os depoimentos dos participantes do grupo focal, verifica-se que são realizadas observações diferentes em relação às mulheres negras e brancas. Enquanto as primeiras são referenciadas pelo fato de três gerações de uma mesma família – avó, netas e filha - participarem do curso, as brancas o são pelos aspectos corporais, os olhos azuis.

Em relação às negras, verificamos traços de desvantagens acumulativas que são transmitidas de uma geração a outra, como ressalta Hasenbalg (2006). Ora, levando em conta que em Tubarão foram beneficiadas mulheres na faixa etária entre 18 a 60 anos, cuja escolaridade variava do analfabetismo ao Ensino Superior, a partir de dados da PNAD (2012) verificamos que, nos depoimentos dos integrantes do grupo focal, por mais restritas que sejam as informações, estão retratados os traços das desvantagens educacionais das mulheres negras que se materializam em todos os níveis de ensino. Em relação à escolaridade, os dados demonstram que as negras apresentam índices de alfabetização invariavelmente inferiores aos das mulheres brancas, os quais aumentam quando os índices são desagregados por faixa etária: as mulheres negras entre 50 e 59 anos apresentavam uma taxa de

alfabetização 12% inferior à taxa das brancas de mesma faixa etária. Detecta-se ainda que tais desigualdades se asseveram no nível superior. Desta forma, 24,6% das mulheres brancas e 19,7% dos homens brancos de 18 a 24 anos frequentavam o Ensino Superior, enquanto somente 11,6% das mulheres negras e 7,7% dos homens negros nessa faixa etária o faziam (PNAD, 2012).

No que concerne ao destaque aos aspectos físicos das mulheres brancas, os olhos azuis, referenciados tanto por Silvana quanto por Morgana, apresentamos duas análises que, como dissemos inicialmente, nos colocam no campo do Ainda-Não. Primeiro, compreendemos que essa configura-se como uma das características de padrões estéticos de beleza associada à raça branca, portanto, um atributo da branquitude. Segundo Sovik (2004), a imagem hegemônica veiculada pelos meios de comunicação de massa no Brasil remete-nos a imaginar brancos como aqueles que têm cabelos lisos, pele e olhos claros. Portanto, os olhos azuis são atributos relacionados ao pertencimento racial branco. Assim, as características pelas quais as mulheres são retratadas são assimétricas: as brancas, pela cor dos olhos, um atributo de beleza; e as negras, pela participação familiar no curso, que parece se relacionar com as desvantagens acumulativas.

Por outro lado, ao analisarmos depoimentos referentes aos aspectos comportamentais das mulheres, detectamos que as brancas, assim como as negras, apresentam certos comportamentos que causam estranhamento. São considerados inadequados. As brancas apresentam características que as diferenciam da idealização da branquitude porque, como salienta Sovik (2004, p. 50), ser branco no Brasil não se restringe à cor da pele, à genética, mas se relaciona com as relações cotidianas. Ou seja, “brasileiros brancos são brasileiros nas relações sociais cotidianas: é na prática – é a prática que conta”. Assim, entendemos que as práticas incluem os comportamentos sociais, que se coadunam com os aspectos financeiros. Nesse sentido, o grupo destaca os seguintes questões relacionadas aos comportamentos:

Esse é o perfil: baixa escolaridade. E tem aí também um problema de educação, tem umas que não tiveram muito. Então, um pouco é isso. (SILVANA)

(...) elas brigavam, (...) teve um dia que a gente foi

chamada pra separar uma briga por causa de um pedaço de bolo que a outra quis levar e a outra viu, enfim, elas já pegaram o garfo e foi uma em cima da outra. Então tu tem que saber, né?, tu tem que mediar. (LUCIA)

(...) e elas falavam assim sempre sem vergonha, não tinham vergonha de falar que apanhavam do marido, ou que estava com problema com o filho, que o marido estava com outra, que chegou em casa bêbado, elas não tinham vergonha. Elas não ficavam. Elas se abriam mesmo. (ROSANA)

(...) mesmo em sala de aula, quando elas saíam assim falando o termo "fora da casinha", que acontecia, né? (MORGANA, referindo-se ao momento de conflito entre as mulheres)

Tomando como referência as reflexões de Wray (2004), entendemos que a idealização da branquitude, enquanto espaço de poder, associa-se com marcadores de pertencimento de classe, as questões econômicas, o que faz com que os/as brancos/as pobres possam ser vistos como "encardidos". Termo que tomamos emprestado de Shucman (2012), que em seu estudo *Entre o "encardido", "branco" e "branquíssimo": Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista*, retrata a percepção de um dos entrevistados na sua pesquisa, Vinicius, que mesmo identificando-se com aspectos físicos da raça branca, se autoatribui a cor "encardida". Considerando sua ocupação social, vigia; classe, baixa; e sua identidade regional, paraibano, encontramos similaridades ao que Wray (2004) designa de "ralé" branca. Aqueles que são "menos brancos" em função das suas condições econômicas, que não condizem com o ideário econômico de abundância e superioridade que desde a colonização associa-se à raça branca. No Brasil, também intersecciona-se com a origem regional, como é o caso de Vinicius, que e refere à sua origem nordestina.

Uma questão que consideramos importante para compreender as diferenças de comportamentos/percepções que distanciam os/as participantes do grupo das mulheres é a religião. Segundo os/as participantes, as mulheres são católicas e evangélicas. Essa última

informação foi acrescentada pelas participantes no segundo encontro. Em relação a esse marcador social, é feito o seguinte comentário:

(...) muito católicas, e com muito tato, às vezes a gente tocava em determinados assuntos. [...] com muito cuidado para falar sobre homossexualismo, muito cuidado para falar sobre determinados assuntos, religião. São senhoras, né? Então a maioria tem seus valores bem formados, então, assim, para você conseguir falar, por exemplo, da questão dos haitianos, era com muito cuidado. (JULIANA)

Nesse sentido, vale destacar que, entre os/as participantes do grupo focal, a maior parte, 88%, se diz católico/a, o que coincide com as percepções acerca desse marcador identitário em relação às mulheres. No entanto, verifica-se que entre professores/as e docentes/as que seguem essa orientação religiosa, grande parte revelou que está em movimento de fronteira: ou estão abertos a conhecer outras religiões, ou já a frequentam, como explicam algumas participantes:

(...) religião sou católica, mas com mente aberta, eu não sou aquela católica extremista. (MARCIA)

(...) religião católica, é, mas hoje eu busco conhecer outras alternativas, outras formas de espiritualidade, digamos assim. (VIOLETA)

(...) a minha religião, católica, mas eu sou praticante do espiritismo, gosto muito dessa energia boa que a gente acaba pegando. (MORGANA)

Em relação às mulheres, a identificação com a religião católica se associa a posições preconceituosas, que se materializam na dificuldade em abordar determinados assuntos e no processo de submissão das mulheres.

Outra questão que chama a atenção é o estranhamento em relação às mulheres exporem a violência doméstica a que eram submetidas. Ressalta-se ainda que na percepção do grupo é verificada situação de

desequilíbrio, tratam-se de mulheres que brigam em sala de aula, tema que foi levantado especialmente pelos/as gestores/as.

Parece haver um padrão de comportamento considerado desejável e normal, do qual estas mulheres-trabalhadores se distanciam. Neste caso, o termo “encardido” poderia ser atribuído às mulheres brancas que são vistas pelo grupo como “morenas”. Schucman (2012) afirma que a ideologia do branquitude afeta a todos na nossa sociedade – mulher e homem negro/a e branco/a, e que pertencer ao universo branco está relacionado aos significados compartilhados sobre superioridade e pureza racial, que também se relacionam a aspectos comportamentais, como propõe Wray (2004).

Desta forma, o processo de racialização em Tubarão pode ser identificado na invisibilidade das mulheres negras, demonstrada na dificuldade do grupo em descrevê-las como participantes das turmas, ao mesmo tempo em que as mulheres brancas não ocupam o mesmo espaço simbólico da branquitude dos/as docentes e servidores/as. Por fim, cabe destacar que, de acordo com a metodologia de sistematização de experiências que adotamos nessa pesquisa, ao solicitar que os participantes da segunda reunião do grupo focal descrevessem essas mulheres em relação ao marcador identitário racial, a partir das expressões apresentadas na primeira reunião: poucas negras, maioria brancas ou brasileiras, sem distinção de raças, optaram pela última.

Se entre docentes/as e servidores/as os seus marcadores de raça não se sombrearam na morenidade: 13 se autodeclararam brancos e uma negra, podemos pensar que a morenidade, “essa coisa boa que a gente é”, como orgulha-se Soraya, é representativa do discurso unificador que sempre esteve presente na realidade no Brasil, como pontua Sovik (2009), e é denunciado pelos Decoloniais.

O foco no discurso afetivo unificador de setores desiguais, no Brasil, talvez nos ajude a pensar mais claramente, aqui e alhures, sobre desigualdade e coesão social, em um mundo em que a mistura cultural, étnica e racial é cada vez mais comum, em que existem até elites multiétnicas em certos setores, mas o eurocentrismo persiste no dia a dia da maioria das pessoas, mesmo assim. (Idem, p. 37)

Concluímos que, na visão do grupo, as negras se diluem no silenciamento das percepções da sua cor, e as brancas são as morenas em situação de vulnerabilidade social. Por fim, cabe destacar que, assim como nas percepções dos/as sujeitos/as dessa pesquisa, nos documentos oficiais do Programa Mulheres Mil o pertencimento racial também não é destacado, mesmo que esse seja relevante para identificar tanto uma maior prevalência da pobreza entre a população negra, quanto maior incidência do fenômeno de feminização da pobreza entre as negras, como mostra o *Retrato da Desigualdades Raciais*, de 2011. Tal fato pode ser evidenciado nos dados apresentados para a justificativa de implementação do Programa Mulheres Mil.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009 aponta que no período de 2001 a 2009, 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. O crescimento do número de mulheres chefes de família também aconteceu nas casas em que o marido estava presente, passando de 2,4%, em 1998, para 9,1%, em 2008 [...] No que se refere à renda, 73% das mulheres – no papel de cônjuge – ganham menos que o marido, sendo que 37,2% recebem até 50% do total obtido pelo companheiro. (BRASIL, 2011b, p. 5)

Considerando que o Programa Mulheres Mil tem como um dos objetivos contribuir para a erradicação da pobreza e a equidade de gênero, tais informações, mesmo que retratem um aspecto da realidade, o aumento da chefia familiar entre as mulheres, não traduzem o que diversas pesquisas têm apontado: o binômio raça e gênero coloca as mulheres negras em situação de maior vulnerabilidade ante à pobreza, como mostra o estudo desenvolvido por Melo (2005) sobre a pobreza, com enfoque de gênero, a partir dos microdados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para o ano de 2001. No estudo, a autora aponta que o rosto feminino da pobreza é negro e “tem seus traços pintados com a dissolução dos laços familiares que provocou um aumento relativo das

famílias cujas pessoas de referência são mulheres. Estas respondem por 27% das famílias pobres e 25% das indigentes” (MELO, 2005:42).

Em relação à renda, Silva (2013) destaca que a das mulheres negras, além de ser inferior a dos homens brancos, corresponde a 56% dos rendimentos das mulheres brancas. Outro indicador da desigualdade racial é a sobrerepresentação das negras no trabalho doméstico. Representam 57,6% dos trabalhadores nesta posição, mas “têm a menor presença em posições mais protegidas, como o emprego com carteira assinada”, o que, segundo a autora demonstra que

(...)as discriminações de raça e gênero produzem efeitos imbricados, ainda que diversos, promovendo experiências distintas na condição de classe e, no caso, na vivência da pobreza, a influenciar seus preditores e, conseqüentemente, suas estratégias de superação” (, SILVA, 2013, p. 109 e 121).

A realidade detectada por Melo (2005) e Silva (2013) é confirmada na PNAD (IBGE, 2010), na qual as mulheres eram mais de 51% da população brasileira e as negras compunham quase 52% da população feminina do país. Segundo esse levantamento, ao mesmo tempo em que mostra a continuidade do fenômeno da chefia familiar feminina, cerca de 38% dos domicílios tinham mulheres como a pessoa de referência. As negras estavam à frente, com 52,6% das famílias como pessoa de referência do sexo feminino.

Pode-se identificar aqui um dos traços da colonialidade do poder: a invisibilidade das diferenças raciais que se materializa por meio do “apagamento” da cor dos corpos. Ora, se, como alerta Quijano (2010, p. 113), “a cor presume o corpo”, “a referência é o corpo”, e a “corporalidade é o nível decisivo das relações de poder”, o apagamento da categoria raça nas políticas públicas, como no caso do Programa Mulheres Mil, tende a silenciar o racismo, o preconceito e a discriminação racial, os quais são direcionadas a um corpo racializado, mas, nas relações, ficam relegados ao sombreamento do mito racial, que no âmbito dessa pesquisa pode ser traduzido na morenidade nas mulheres.

Nesse sentido, Gomes (2016) nos dá uma chave importante para compreender que a própria opção de tal realidade não está apresentada nos documentos oficiais, o que é representativo do racismo institucional, traduzido como uma reificação do ideário nacional de que as raças

convivem em harmonia. Assim, não há necessidade de se assumir como um Estado multirracial e pluriétnico

#### **4.2 O direito ao reconhecimento do pertencimento racial no âmbito da escola**

A questão racial, como verificamos na realidade de Tubarão, está presente nas instituições e na sala de aula, pelos/as sujeitos/as que lá estão, mesmo que seja invisibilizada. Desta forma, silenciar o debate sobre o pertencimento racial das mulheres, quer sejam brancas ou negras, configura-se como um processo que nega às mulheres-trabalhadoras o direito de saber de si, saber da história-memória dos seus grupos, constituindo, segundo Arroyo (2011, p. 330), um dos processos “mais brutais” impostos em nome do processo de coesão social na sociedade brasileira, “a negação e destituição dos espaços de vida, de cultura, e de identidades dos coletivos étnicos, raciais, dos campos, dos quilombolas e das periferias urbanas, desde a colonização”. É negar as diferenças decorrentes do processo de racialização que estão presentes na vida cotidianamente, e assim contribuir para o obscurecimento de uma categoria central na luta contra o poder capitalista, como destaca Quijano (2010):

Hoje, a luta contra a exploração/dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destituição da colonialidade do poder, não só para terminar o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado. Essa luta é parte da destituição do poder capitalista, por ser hoje a trama viva de todas as formas históricas de exploração, dominação, discriminação, materiais e subjetivas. (Idem, p. 113-114)

Com Paulo Freire (1987), compreendemos que desvelar a realidade descrita por Quijano (2010) é o processo de trazer à tona um dos eixos centrais da opressão – para opressor e oprimido. Impõe-se

assim como uma necessidade para superar a situação de opressão, pois que isso implica “no reconhecimento crítico” de uma das razões e está na base do que o autor defende como centralidade da educação: promover a superação da consciência ingênua para a consciência crítica. Assim, há necessidade de compreensão dos saberes da experiência feita, ou seja, das vivências do racismo individual e institucional presentes no cotidiano, para possibilitar que as classes oprimidas, “emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, profile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do novo mundo” (FREIRE, 1992, p. 20).

Nesse sentido, concordamos com Gomes (2005) e Passos (2009) sobre a centralidade de a EJA assumir uma postura política frente à questão racial, para a constituição de pedagogias que valorizem e respeitem as diferenças, a qual se articula, no nosso entender, com o próprio sentido dessa modalidade de ensino, como estabelece o parecer na função qualificadora, que a define como uma modalidade que tem como “base o caráter incompleto do ser humano, (...) e um apelo para a educação permanente e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”, como ressalta Soares (2002, p. 41). Tal contexto, no nosso entender, requer pensar as diferenças dos marcadores raciais e de gênero dos sujeitos que chegam à EJA. É pensar ainda no reconhecimento de que a EJA, em sua grande maioria, é acessada pelos/as sujeitos/as negras/o, como provoca Carreira (2014, p. 211), a “EJA negra”, que não se reconhece como negra.

Nessa perspectiva, concordamos com as reflexões que vêm sendo colocadas na EJA por Passos (2009) e Arroyo (2007), de que a EJA se insere no radical, conflituoso e complexo campo da afirmação dos direitos humanos no Brasil, onde um desafio é a superação da desigualdade racial. Significa entendê-la como uma ação afirmativa. Portanto, requer reconhecer os/as educandos/as como pertencentes a coletivos que no processo de colonização foram relegados à posição de inferioridade econômica, social e cognitiva. É o que propõe Arroyo (2011), quando ressalta a necessidade de romper com lógica de que trabalhamos com percursos individuais e mapeá-los enquanto coletivos que vivem processos diversos de subordinação: “O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres”. A proposta sugerida pelo autor é incorporar no percurso formativo a indagação: “Que coletivos são esses?”, visto que há diferenças entre pensar o currículo para indivíduos e um currículo para coletivos”. Essa segunda opção leva a “pensar

conhecimentos para coletivos”, consequentemente, incorporar as dimensões coletivas, histórica e social no currículo. O que remete a identificar as lutas coletivas desse grupo “por sua cultura: cultura negra, memória africana, memória quilombola, memória do campo, memória das mulheres do campo, memória dos atingidos pelas barragens (Idem, p. 18).

Trazendo as reflexões de Gomes (2012) para a nossa investigação, verifica-se que o silenciamento acerca do pertencimento racial dos corpos das mulheres-trabalhadoras parece obscurecer situações que tendem a ser interpretadas como aspectos comportamentais conservadores. Na situação descrita por uma das professoras, podemos verificar que, além da própria presença das alunas negras, a emergência da temática pode se impor de formas variadas.

Juliana: Pensar nos marcadores, como você perguntou. (...) muito católica, e com muito tato, às vezes a gente tocava em determinados assuntos. Então, você falou de orientação política. Então, a gente tava conversando num determinado momento sobre os imigrantes. Então é com muito tato.

*Stela: Os imigrantes haitianos? Só para entender!*

Juliana: Sim, os haitianos assim para você conseguir falar, por exemplo, da questão dos haitianos, era com muito cuidado. Então, aí você pergunta: você não conhece ninguém que foi para outro país que precisou sair por melhores oportunidades? Você sabe o que eles passaram, como foi? Então para que pudesse refletir e para que elas pudessem não mudar de repente, mas pensar um pouco mais.

Ao analisar o depoimento acima, infere-se que o racismo se interpõe como uma das causas das agressões sofridas pelo haitianos, mas que também demarca diferenças, como apontam os estudos de Hasenbalg (2006) e Guimarães (1999a), na vida dessas mulheres-trabalhadoras brancas e negras do Programa Mulheres Mil, que, no âmbito da sala de aula, fica subsumida pelo que os professores parecem

denominar de pensamento conservador, negando assim qualquer possibilidade de integrar na qualificação a temática das relações étnico-raciais.

(...) racismo eu não vi. Às vezes, tinha aquela desavença de uma com a outra, mas não por causa da cor. (SORAYA)

Nesse sentido, a atualidade e decolonialidade do pensamento de Freire (1992) reside na defesa do processo educacional libertador, progressista, que deve partir da compreensão de mundo dos/as sujeitos/as, das suas leituras de mundo. Inspiradas em diálogos que esse educador estabelece com os diversos/as sujeitos/as nas suas vivências no Brasil e em outros países, as abordagens das professoras poderiam incluir a questão racial para contribuir na reflexão acerca dos possíveis fatores que negativam a vinda de imigrantes negros. Como, por exemplo: “E se esses imigrantes fossem italianos e alemães, será que teríamos a mesma opinião?”. Nesse sentido, inferimos que a invisibilidade racial deixa lacunas no processo de identificação e reconhecimento de saberes do campus de Tubarão, visto que tende a obscurecer aspectos da realidade social, econômica e cultural dessas mulheres-trabalhadoras. Ou seja, a possibilidade de compreensão dos porquês de determinadas situações de exclusão que, no senso comum, parecem se inscrever como um dado natural.

Articulando esse relato de Tubarão com a experiência no Estágio Docência, na disciplina Diferença, Estigma e Educação, realizada no percurso desse mestrado, detectamos que trazer para o debate educacional a questão racial contribuiu, como pontuam Gomes (2012) e Passos (2009), para o desvelamento dos processos de inferiorização da identidade negra e sua positivação. Possibilitando, por exemplo, questionamentos de estratégias de branqueamento que, de forma “velada” e violenta, são impostas às mulheres negras para que tenham aceitação social, tais como alisar o cabelo, como descreveu uma das alunas das turmas na qual realizei o estágio. Segundo essa estudante, esse ritual fazia parte da sua vida desde o início da adolescência, como uma “exigência imanente” para que ficasse com uma aparência “melhor”.

Cabe ainda ressaltar que os relatos dos/as estudantes negras/os da UFSC com os quais convivemos no decorrer desse mestrado apontam

que essa “exigência social” não está restrita ao âmbito da estética. No mercado de trabalho, isso se impõe como uma condição para o acesso ao emprego, especialmente para as mulheres. A partir das reflexões de Lugones (2014) e Crenshaw (2002), consideramos que nessas situações aparentemente ordinárias, passando muitas vezes despercebidas, materializam-se nuances da colonialidade de gênero, que perpassa de forma diferenciada o cotidiano de negras e brancas e se integra na nossa forma de pensar e nomear o mundo, o habitus, como aponta Bourdieu. Nesse caso, a inferiorização racial pode ser percebida até mesmo na forma como esses processos estéticos são denominados: “escova progressiva” e/ou “escova inteligente”. Ora, levando em conta, como aponta Sovik (2009), que os cabelos lisos estão relacionados ao “ideal” da branquitude, tais expressões trazem nos seus sentidos ocultos que os cabelos crespos, prevalentes na população negra, não são inteligentes e nem progressistas. Portanto, nessa “imposição estética” opera o racismo, que se faz presente não só na interdição de corpos negros, mas na negação/ocultamento de ancestralidade dos/as sujeitos/as brancos/as. Foi o caso do relato de uma das estudantes, autodeclarada branca, mesmo sabendo da ancestralidade negra de seus descendentes. Ao se identificar, a estudante só fazia referência a sua ascendência italiana.

Debater a educação, especialmente da EJA, levando em conta a questão racial, é fundamental para que os/as adultos/as e as/os jovens negros/as e brancos/as possam ter uma visão positivada das heranças familiares negras. Se não se inscrevem na cor da pele, estão à vista em traços característicos como o cabelo, as feições, mas que são sempre negadas, em detrimento da ancestralidade europeia. Detecta-se a emergência da vigência defendida por Arroyo de pensar a EJA a partir dos seus coletivos, e não como se tratasse de histórias individuais. Daí a importância da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.465/2008, cujo objetivo não pode se restringir, como assevera Gomes (2012), a contar a história de uma perspectiva pontual, restrita à escravidão e à abolição, e nem inferiorizante, mas abrir caminhos para uma ruptura epistemológica e assim a construção de uma educação antirracista, que impacta nas percepção dos/as sujeitos/as brancos/as, negros/as e índios/as sobre si e sobre o/a outro/a. Nesse sentido, Silva e Zubaran (2012) advogam a necessidade de os estudos afro-brasileiros, e aqui acrescentamos os indígenas, focalizarem as raízes africanas e as problemáticas de vida e formação humana enfrentadas pelos/as negros/as e indígenas, dialogando com os conhecimentos produzidos por outras raízes.

Por fim, cabe ressaltar que chama a atenção o fato de existir em

Capivari de Baixo a comunidade quilombola Ilhotina, onde, segundo informações do então Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), vivem 120 famílias. Não foi possível identificar se entre as mulheres negras de Capivari de Baixo que participaram dos cursos havia quilombolas, visto que nenhum/a participante do grupo focal e nem a assistente social fizeram referência ao tema. No entanto, podemos afirmar que tal temática, uma realidade que faz parte do município, não foi abordada no curso. Como assevera Gomes (2005), o reconhecimento da diversidade racial não resolve todos os problemas da construção das identidades negras e indígenas, inferiorizadas, e brancas, superiorizadas, mas permite dar visibilidade às diferentes referências de identidade construídas pelos/as sujeitos/as de outros segmentos étnicos na sociedade brasileira e identificar um eixo central de subordinação/dominação, a raça, como advertem os Decoloniais. Nessa direção, Silva e Zubaran (2012) defendem que o desafio dos/as professores/as é

(...) desconstruir as narrativas étnico-raciais dominantes e oficiais que têm buscado omitir e negar as contribuições de outros grupos étnicos, particularmente, dos indígenas e dos afrodescendentes, na tentativa de privá-los de suas memórias e histórias. (Idem, p. 133)

Para Candau e Oliveira (2013), a abertura trazida pela legislação pode constituir um espaço de construção de Pedagogias Decoloniais, na medida em que expõe as lógicas da colonialidade do poder, do saber e do ser, possibilitando a mobilização em torno das questões veladas do racismo presentes nas práticas sociais e educacionais. Para isso, Gomes (2012, p. 105) adverte que o diálogo deve ser embasado na interculturalidade crítica, cuja fala deve ser pautada no diálogo que “se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala”. Esse movimento incorpora conflitos, tensões e divergências, pois tal centralidade perpassa a vida cotidiana e, no âmbito educacional, disputas no âmbito do currículo para reconhecimento das diferentes culturas e dos/as sujeitos/as que as produzem, que “devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade”. Movimento que possibilita questionar a centralidade da perspectiva europeia no

sistema educacional. E aqui colocamos a importância, no espaço acadêmico, do que os autores denominam de racismo epistêmico, ao referir “la operación teórica que privilegió la afirmación de los conocimientos que produjo el occidente como los únicos legítimos y con capacidad de acceso a la universalidad y a la verdad (Candau e Oliveira, p. 273), bem como no cotidiano de brancos/as e negros/as.

Partindo do pressuposto da interculturalidade crítica, pode-se refletir que o debate das relações étnico-raciais também contribui para desvelar o silenciamento e a restrição do conceito de vulnerabilidade social, pois aponta que o pertencimento racial impacta nas diferenças sociais, econômicas, educacionais. Assim, falam não só da cor da pele, mas dos lugares sociais de subalternidade em que essas mulheres estão. Desde a moradia, porque na história do Brasil é visível, nos grandes centros, que a população pobre foi e é empurrada para os morros e favelas, como em Florianópolis pode ser constatado no Morro da Cruz; em Porto Alegre, na Restinga; e, em Fortaleza, no bairro Pirambu. A linha que aproxima as distâncias geográficas é que todos são estigmatizados como “perigosos” e é exatamente onde se concentra considerável parcela da população negra. Pode ainda revelar os porquês dos lugares subalternos dos postos de trabalho, onde expressiva maioria das mulheres negras de baixa renda está: o trabalho doméstico. Trata-se do que Paulo Freire considera essencial para o docente, conhecer o contorno socioeconômico dos educandos, que pode ser articulado aos conteúdos, como defende Arroyo (2011), para propiciar ao/à educando/a o direito de saber de si e das suas trajetórias coletivas.

#### **4.3 O mal-estar na vulnerabilidade social e a polissemia de sentidos**

Nas percepções dos sujeitos da pesquisa acerca da caracterização das mulheres-trabalhadoras que participaram dos cursos em Tubarão, o conceito vulnerabilidade social é associado a uma especificidade que não está presente nos documentos oficiais - o adoecimento psíquico, e assume contornos diferentes no que diz respeito à renda. Cabe contextualizar duas questões. A primeira é que nos documentos do programa as vulnerabilidades sociais aparecem associadas aos recursos materiais - carências de renda, precariedades de moradia, desemprego e/ou subemprego, pobreza acentuada, e aos socioculturais - baixo nível de escolarização, dificuldade de aprendizagem, violência doméstica

(BRASIL, 2011b). As mulheres-trabalhadoras que participaram da experiência piloto enfrentavam dificuldades para acessar as oportunidades existentes, não conseguindo desenvolver estratégias para promover mudanças em suas realidades e na de seus filhos.

Assim, como aponta Monteiro (2011), o conceito não se restringe a aspectos econômicos. Inclui ausência dos ativos que impossibilitam o acesso às oportunidades do Estado e do mercado, onde estão implícitas as ideias de carência e marginalidade, portanto, a concepção de pobreza. Tomando como referência Castels (1998), que o vincula, no âmbito da política, à capacidade estatal de manutenção da coesão social frente às fragilidades apresentadas por determinados grupos; e Oliveira (1995), que propõe uma abordagem na perspectiva dos direitos sociais e políticos, deduz-se que, ao silenciar as consequências do imbricamento entre as categorias gênero e raça, como já abordamos na seção anterior, invisibiliza-se aspectos da realidade social brasileira nos quais as mulheres negras encontram-se em situações mais vulneráveis, em desvantagem frente aos recursos materiais.

Outra questão é a vinculação do Programa Mulheres Mil em Tubarão à assistência social. De acordo com Rosemary, uma das coordenadora do CRAS, a maioria das estudantes do Mulheres Mil era beneficiária do Bolsa Família. As demais integravam o Cadastro Único, vinculadas ao atendimento do Programa de Assistência Familiar (PAIF). Tal contexto difere dos projetos pilotos realizados no Norte e Nordeste, experiências que balizaram a formulação dos documentos oficiais que norteiam a implementação do programa, visto que, mesmo que a condição de vulnerabilidade social fosse questão central, o processo de seleção não estava diretamente vinculado ao registro nos programas sociais e cabia aos IFs realizar todo o processo, desde a busca ativa até a matrícula.

Assim, diferente da realidade retratada nos documentos do Programa (Brasil, 2011 b e c), o quadro de depressão emergiu em Tubarão como um problema central na vida dessas mulheres-trabalhadoras. Especialmente nas falas das gestoras, em que prevaleceu em relação às questões financeiras.

Nós aqui, as primeiras turmas do Mulheres Mil que recebemos, muito problema de depressão, é um perfil muito diferente. A depressão faz assim, ó: (gesticula com as mãos para mostrar um movimento ascendente e descendente, um sobe e

desce). Depressão profunda, algumas saíam de atestado, entravam em clínica, sanatório, mesmo. (SILVANA)

(...) não é só vulnerabilidade financeira, então elas têm uma série de carências. Eu vi mulheres lá que tinham já o Ensino Superior, só que elas traziam aqueles problemas de casa: depressão ou baixa estima (...). (LUCIA)

(...) como foi citado aqui por uma professora, nós tivemos aluna com o curso superior. Umas com superior incompleto, outras com superior, mas por que elas estavam aqui: estavam aqui porque tinham problemas de depressão. (MORGANA)

A realidade com a qual nos deparamos em Tubarão, de acordo com Pizanni e Rego (2014), pode ser analisada como uma das consequências das condições de pobreza. Além do aspecto material, a carência de recursos básicos para a sobrevivência, tais como alimentação, moradia, entre outros, impacta na subjetividade, causando sofrimento. Portanto, deveria ser configurado como patologia social, mas acaba sendo tratado no âmbito individual, muitas vezes com a medicalização, repercutindo na autoculpabilização. O aspecto subjetivo desse sofrimento decorre de condições de privação mas é tratado como sofrimento psíquico, assim “vivenciado pelo sujeito como algo íntimo, pessoal”, fazendo com que aquele/a que vivencia esse processo “perca de vista o caráter social do seu sofrimento e atribua a si mesmo a responsabilidade por ele” (Idem, p. 50).

Tal contexto também foi identificado na pesquisa *O mal estar que sinto* realizada pelo sociólogo João Matheus Dallman (2014), do qual tomamos emprestada a expressão mal-estar para compor o título dessa secção. No estudo realizado entre beneficiários/as do Bolsa Família, no bairro Tapera, em Florianópolis, o pesquisador detecta que o diagnóstico médico e o processo de medicalização com antidepressivo desses homens/mulheres são negociados durante a consulta. As referências recaem sobre histórias de vida marcadas por situações de vulnerabilidade nas dimensões econômica, social, educacional e civil. Similar ao que constatam Pinzanni e Rego (2014), Dallman também pontua que a depressão aparece como um “sintoma” clínico do desajuste social. O tema é complexo e requer ampliar o escopo de investigações,

para que se possa compreender como as situações de pobreza e de vulnerabilidade social imbricam-se com o processo de medicalização do sofrimento, visto que, segundo Dallman (Idem, p. 57), há uma tendência de tratar “qualquer sinal de sofrimento psíquico (...) como uma patologia”.

Como já referido, esse é um tema amplo, que requer aprofundar investigações que contribuam para apreender como esse quadro impacta o âmbito educacional. Na experiência de Tubarão, é possível concluir que o quadro de depressão e provável medicalização das mulheres-estudantes, como nos dão a entender os depoimentos, configura-se como um fenômeno ressaltado especialmente pelas gestoras, que passam a atribuir centralidade aos serviços de psicologia e assistência social para o acompanhamento dessas mulheres, no decorrer do processo de qualificação, como podemos analisar nos depoimentos a seguir:

Um desafio que nós comentávamos no início: olha o perfil, cuidado, avisa, conversa com a psicóloga, nos chama, porque não pode entrar assim em conflito, tem que aceitar, levar para o CRAS, para a nossa psicóloga, para resolver. Então, quando o professor for da aula assim: bem tranquilo, bem light, sem chamar a atenção, uma está deitada, dormindo, a outra não está fazendo nada, é o perfil, não tem obrigação. (SILVANA)

Mas eu ainda penso que a presença do CRAS junto com essas mulheres faz toda a diferença, das assistentes sociais, dos psicólogos que eles têm o referencial, eles têm já um diagnóstico dessas mulheres, conhecem as famílias delas então sabem tratar muito melhor que a gente nessa situação que muitas vezes foge ao nosso conhecimento. (MORGANA)

Um dos possíveis impactos do “quadro de depressão” no âmbito do programa é que parece ser visto como uma situação que requer “cuidado” e “paciência” do professor. Além de uma certa flexibilização na relação entre professor/a aluno/a e no processo ensino-aprendizagem, como podemos detectar nessa indicação de Silvana sobre a tranquilidade que o professor/a deve ter, agindo “sem chamar a atenção, uma está

deitada, dormindo, a outra não está fazendo nada, é o perfil, não tem obrigação”. Trata-se de um fenômeno que a escola desconhece e que a sociedade, como apontam Dallman (2014) e Pinzani e Rego (2012), tende a interpretar como um “característica” individual, o que dificulta compreendê-lo como uma patologia social, decorrente das diversas situações de privações daqueles/las que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

A percepção de tal quadro pode ter influenciado a participação mais efetiva das assistentes sociais vinculadas ao órgão. Além de ministrar aulas, assumiam o processo de acompanhamento da frequência das mulheres-estudantes no curso, como expresso nas seguintes falas:

E existia um acompanhamento muito permanente, até porque elas também ministravam aquela disciplina de cidadania, de ética, que ficava mais na responsabilidade do CRAS, e as demais disciplinas com os professores do município. (...) na medida em que as alunas iam se evadindo, que ela ia lá, (referindo-se à assistente social do CRAS), fazia a frequência, e quando elas não iam para sala de aula, ela ia na casa para saber o que acontecia, é, e em muitos casos de adoecimento, ela já fazia o encaminhamento, mas ela não deixava elas desistirem. (MORGANA)

É importante destacar que a participação no Programa Bolsa Família requer o cumprimento de condicionalidades, como exposto anteriormente. Assim, há a possibilidade de que a frequência no curso do Programa Mulheres Mil, mesmo que não se incluísse nas obrigações previstas pelo Governo Federal, possa ter sido incorporada nas condicionalidades invisíveis, visto que o Mulheres Mil se integra como uma das ações complementares do Bolsa Família, cujo objetivo é a inserção no mundo do trabalho. Na entrevista realizada com Rosemary, assistente social do CRAS, ela relata que a instituição tanto incentivava as alunas a não desistirem do curso como fazia o acompanhamento da frequência nas aulas.

*Stela – Como foi a atuação do CRAS no decorrer do curso?*

Rosemary – Na questão pedagógica das aulas, a gente não se envolveu, porque teve a parceria com a educação, que forneceu alguns professores, mas a gente sempre procurava estar presente, está indo lá, para ver como estavam as aulas, como é que eram, como não eram. Nós nos envolvemos no contato mesmo com elas, na questão da motivação e incentivo, para elas não desistirem.

*Stela – Recebi a informação do Instituto de que o CRAS fazia o controle da frequência?*

Rosemary: Sim, (...) quando a gente observava que tinham algumas mulheres que estavam faltando, faltas frequentes, nós entrávamos em contato com ela, realizávamos a busca ativa, chamava para ver o que tava acontecendo para fazer com que ela retornasse.

*Stela – E quando ela não queria retornar?*

Rosemary – Aí não tinha como a gente fazer nada, mas a gente incentivava, e a psicóloga estava sempre presente para judar, mas era livre decisão delas.

Ao mesmo tempo em que Rosemary ressalta que não haveria impacto no caso das mulheres decidirem não retornar ao cursos, ao descrever a importância da parceria entre o IFSC e o CRAS, e a caracterização da rotina das mulheres, percebe-se que a qualificação é vista como uma saída tanto para a inserção no mercado de trabalho, um dos objetivos das ações da assistência social, quanto para “combater” a ociosidade das mulheres. Vejamos:

*Stela - O que motivou o CRAS a fazer essa parceria?*

Rosemary - Essa parceria vinha bem ao encontro das nossas necessidades, que era de encaminhar essas mulheres para cursos profissionalizantes, para um programa diferente, uma qualificação profissional para elas (...)

*Stela – Quem eram essas mulheres, qual o perfil?*

Rosemary - A maioria das mulheres não têm profissão, escolaridade bem baixa. Eu acredito que tinha algumas que nem sabia ler direito e escrever direito. A maioria, mães de vários filhos e pessoas da comunidade. Mulheres ociosas também, sem um afazer em casa, sem um objetivo na vida.

No que se refere à realidade econômica entre os/as gestores/as e docentes do IFSC, houve mais ênfase em identificar a vulnerabilidade psíquica, diante da qual as condições de pobreza características da população atendida pelo CRAS, e por isso beneficiária dos Programas de Transferência de Renda, não foram destacadas pelo grupo com a mesma prevalência. Nos momentos em que os participantes fazem referência às condições econômicas, as expressões usadas como sinônimos são “baixa renda” ou “vulnerabilidade financeira”, sendo que esta última é citada para ressaltar que essa é uma vulnerabilidade, mas a psíquica era preponderante. Apenas uma participante, que atuou como professora e é servidora da Assistência Social, conseqüentemente, mais familiarizada com o conceito, tinha uma visão mais ampla da concepção de vulnerabilidade social, quando aponta as complexidades do cotidiano das mulheres

(...) tem essa aí que vocês estão falando, mas (...) há a econômica, social, de ficar lá naquele mundinho sem ter contato com outras realidades (...). Na família, normalmente, tem pelo menos uma pessoa envolvida com droga ou com o tráfico. (HORTÊNCIA)

Nesse depoimento verifica-se que, mesmo incluindo os aspectos financeiros, detecta-se certa responsabilização das mulheres pela situação em que se encontram, agregada à criminalidade de membros da família. Nesta questão, pode-se perceber que o conceito de vulnerabilidade social não incorpora o contexto socioeconômico nos quais os/as sujeitos estão inseridos/as. Desta forma, tende a ser vista

como uma carência dos/as sujeitos/as nas diversas dimensões da vida social. Tais concepções são destacadas por Pinzani e Rego (2014), que ressaltam que o preconceito e a imputação da culpa ainda circulam no discurso da classe média e da mídia, de forma contraditória. Ao mesmo tempo em que o pobre é caracterizado com termos perjurativos - marginalidade e vagabundagem e por isso responsável pela situação de pobreza, cobra-se dele o comportamento segundo as regras sociais vigentes. Dinâmica que opera para que a população viva no silenciamento e humilhação, pois,

se por um lado, são excluídos e humilhados por parte de um sistema econômico e legal que os prejudica, por outro, recebem o apelo a se considerarem parte mesmo sistema e, assim, respeitarem suas regras e normas sociais e legais (Idem, p. 40).

De acordo com o PNAD 2009, nas regiões Norte e Nordeste é onde se situa a maior parte da população vivendo abaixo da linha de extrema pobreza (Retrato das Desigualdades Raciais, 2011). Em relação à raça, de acordo com o Censo do IBGE (2013), verifica-se que a maior proporção de população que se autodeclara negra<sup>32</sup> está no Nordeste: sendo 9,58% pretos e 62,38% pardos, totalizando 71,96 negros. Em contrapartida, a maior proporção de brancos situa-se na região Sul, com 77,1%, seguida pelo Sudeste, com 53,9%.

Em relação a essa distribuição geográfica, os Estudos Decoloniais ampliam o escopo para refletir que o processo de racialização também opera no âmbito interno e tende a adquirir especificidades em cada país. Nesse sentido, os dados apresentados acima são representativos do que Guimarães (1999a, p. 127) aponta como desdobramentos desse processo. Segundo o autor, o preconceito de cor e o racismo, enquanto formas racializadas de naturalização da segmentação social, podem ajustar-se “segundo as regiões e o tempo histórico, provendo sucedâneos simbólicos aos ‘negros’, como são, no Sudeste brasileiro, os epítetos de baianos, paraibas e nordestino”. Diante do exposto, pode-se identificar na experiência de Tubarão que a pobreza assume contornos hierárquicos em relação ao Norte e Nordeste para diferenciar a situação econômica

---

<sup>32</sup> Negros é o conjunto de pretos e pardos, segundo o IBGE.

entre as regiões e, ao mesmo tempo, pode influenciar a negação da pobreza das mulheres do Sul do país. Identificamos esse mecanismo no processo do silenciamento da expressão – nenhum integrante do grupo focal utilizou a palavra pobreza para se referir às condições socioeconômica das mulheres, expressão que também não foi utilizada pela pesquisadora, mas que estão expressas nos documentos oficiais do Programa Mulheres Mil, cuja formulação balizou as experiências do Norte e Nordeste, inclusive como uma das metas do programa.

Em síntese, o Programa pretende ampliar o atendimento, garantindo o direito à educação, oportunidade de melhoria de renda por meio do acesso ao trabalho decente. Assim, contribuirá para reduzir os índices de miséria e pobreza, para elevar os níveis educacionais e impulsionar o desenvolvimento econômico e social do País, com mais equidade e justiça social. (BRASIL, 2011c)

De forma mais explícita, a inexistência da pobreza, tomando como referência o Nordeste, foi manifestada pelo técnico da instituição que nos acompanhou na visita realizada aos bairros atendidas pelo Mulheres Mil. No decorrer do trajeto, detectou-se uma preocupação de mostrar que nos bairros onde as mulheres-trabalhadoras residiam não existia pobreza. Eram destacados o asfalto das ruas, o material de que as casas eram construídas e sendo várias vezes ressaltado que: “pobreza, pobreza, como no Nordeste do País, ali não existia”. Detecta-se também nenhum integrante do grupo utilizou o termo pobreza ou pobres para caracterizar as mulheres.

#### **4.4 A violência doméstica e as diferentes percepções da ordem patriarcal**

No âmbito desse trabalho, tanto na pesquisa de campo quanto no Estado do Conhecimento, a violência doméstica se sobressai como um fenômeno que tangencia o cotidiano dessas mulheres. Daí a emergência de integrarmos essa categoria na nossa análise, que apareceu com prevalência e cuja cena de ameaça em sala de aula é representativa.

[Elas] são vítimas de violência, física ou psicológica. Muito forte as agressões. Elas contavam, elas procuravam (...) vinham machucadas, vinham escondido. Por isso que eu digo, tinha a agressão física em casa. (SILVANA)

E a maioria com histórico de pai com alcoolismo, violência, então a figura do homem nesse sentido assim. (LUCIA)

(...) o cara abriu a porta e (...) falou: quando chegar em casa tu vai entrar no pau! Te prepara que dessa vez tu entra no pau. Aí as pessoas: quem é, quem está falando, quem é? Aí ele estava apontando para ela. A gente ficou preocupado porque ela ia apanhar quando chegar em casa. (ROSANA)

A partir dos depoimentos, verifica-se que a violência doméstica se materializa como um dos componentes da dominação masculina na vida dessas mulheres-trabalhadoras, que no seu cotidiano têm suas vidas e corpos regulados e violados, principalmente, pelos maridos/companheiros. A mesma realidade é apontada nos documentos oficiais do Mulheres Mil e nas investigações realizadas por gestores/as do programa nos Institutos Federais (HOLANDA, MELO, REIS, SILVA, 2014). As beneficiárias sofrem diversos tipos de violência doméstica: sexual, física, psicológica, patrimonial e moral que acontece, principalmente, no âmbito conjugal, perpetrada pelos maridos/companheiros.

Em se tratando de mulheres vitimadas pela violência, percebe-se que ela está retratada nos documentos oficiais, em Tubarão e em pesquisas desenvolvidas pelos/as gestores/as. Diante desse contexto, concordamos com o pressuposto defendido por Velázquez (2006) acerca da importância de incluir na análise a categoria violência de gênero.

Pero una definición de violencia no debe ser sólo descriptiva del fenómeno, sino que debe tener un valor explicativo acerca de qué es la violencia de género y por qué se ejerce mayoritariamente sobre las mujeres. La violencia, entonces, es inseparable de la noción de género porque se basa y se ejerce

en y por la diferencia social y subjetiva entre los sexos”. (Idem, p. 12)

Segundo a autora, tanto o homem quanto a mulher podem ser sujeitos e objetos de violência de gênero, a qual engloba a violência doméstica, violência contra mulher, violência familiar ou intrafamiliar, violência conjugal, sexual, psicológica, patrimonial. No entanto, na sociedade patriarcal, em decorrência do papel de subordinação das mulheres, são os homens que exercem frequentemente atos de violência material ou simbólica, que afetam a liberdade, a segurança, a intimidade, a integridade moral e/ou física. E são essas diferentes formas de violência que têm sido evidenciadas nos estudos de gênero, que possibilitam identificá-las como fenômenos culturais e sociais que operam de forma diferenciada entre homens e mulheres. Consequentemente, o reconhecimento da existência dessas manifestações violentas sobre as mulheres é que possibilita estabelecer, como ressalta Velázquez (2006, p. 12)

un valor explicativo acerca de qué es la violencia de género y por qué se ejerce mayoritariamente sobre las mujeres. La violencia, entonces, es inseparable de la noción de género porque se basa y se ejerce en y por la diferencia social y subjetiva entre los sexos.

Chama a atenção que, em relação aos dois participantes do sexo masculino, ao serem inquiridos pela pesquisadora acerca das percepções sobre a questão da violência, deram respostas evasivas, e relataram que durante as suas aulas tais questões eram imperceptíveis, pois não eram relatadas pelas mulheres. Lisboa (2014) assevera que em grande parte das sociedades os atos de violência contra as mulheres são naturalizados e invisibilizados. Assim, na violência exercida contra a mulher, tornam-se visíveis as formas em que se relacionam e articulam a violência, o poder e os papéis de gênero. Uma das causas para a invisibilidade, de acordo com Velázquez (2006, p. 27), decorre das normas sociais que são estabelecidas para o comportamento das mulheres. Há uma tendência de direcionar o foco para esses aspectos, os quais podem ser identificados em abordagens na qual a vítima “contribui” com a violência, tais como: ¿Usted iba sola y vestida así cuando fue atacada?”, ¿Usted no se dio

cuenta de que su marido podía golpearla?, e desta forma “se transforma a los atacantes en víctimas de sus víctimas y, por lo tanto, se niega la responsabilidad de los agresores de los actos concretos de ataque” (Idem).

Com isso, não estamos afirmando que os professores que não se manifestaram assumam esses preceitos, mas que a subordinação das mulheres na relação de gênero pode ser “naturalizada” e assim invisibilizada, porque no imaginário social ainda opera uma ideologia que minimiza ou nega a violência contra a mulher, considerando-a normal ou habitual.

Também cabe destacar que há dualidades nas percepções acerca da situação de submissão das mulheres-trabalhadoras frente aos homens. A primeira refere-se à localização do fenômeno do machismo e da violência doméstica como algo inerente ao universo dessas mulheres, e assim tais fenômenos tendem a ser identificados como uma relação restrita ao universo das mulheres pobres, podendo assim ser confundidas com características inerentes às classes populares.

O feminismo, no começo, elas não sabem direito o que é. Elas vivem numa cultura machista, o pai era machista, provavelmente a mãe dela já trabalhava só em casa, casaram com um homem machista, e elas ficaram só em casa e acho que daí veio: elas sempre, são agredidas na infância, agredidas depois de velha. (SORAYA)

E acabam tendo essa visão também, né? (LUCIA)

Isso é o certo. Isso é o certo. (MARCIA, referindo-se à concepção das mulheres)<sup>33</sup>Eu (referenciando as mulheres estudantes) estou aqui fazendo o curso e tal mas é porque está em acordo com a família. Eu quero novos desafios, mas é aqueles novos desafios aceitos pela família. (LUCIA)

---

<sup>33</sup> Para compreensão da análise, destacamos que esses depoimentos estão sendo retratados na sequência em que foram proferidos.

E devido a essa educação conservadora, inclusive a parte de que tu tens que se submeter ao marido (...) Teve uma que deu um depoimento de que ela não sai sem o marido, mas ela estava lá, mas não podia se separar. (MARCIA)

Lutou para fazer aquele curso, para ir duas vezes por semana lá. Eu acho que muitas brigaram com o marido para ir duas vezes por semana (...) isso que só tinha mulheres na sala de aula. Se tivesse homens eu acho que metade não poderia. (SORAYA).

Nesse último depoimento, podemos detectar outra questão: a reprodução dessa ordem patriarcal também é identificada como se houvesse a concordância dessas mulheres, que têm uma visão machista em relação às demais, chegando a estranhar e criticar aquelas que buscam a independência profissional. Por outro lado, também se localiza nos depoimentos que frequentar o curso requereu que essas mulheres tomassem uma posição frente à ordem estabelecida, mesmo correndo o risco de agressão pelos maridos.

O que podemos refletir nesses depoimentos, a partir de Bourdieu (2002), é que a “dominação masculina” é inculcada e incorporada por ambos, por meio de *habitus diferentes – o masculino e o feminino*. Nesse sentido, ao rememorar a célebre frase de Simone de Beauvoir: “não se nasce mulher, torna-se mulher”, poder-se-ia integrar nessa reflexão que também “não se nasce homem, torna-se homem”, visto que os diferentes papéis sociais, as disposições, comportamentos e postura corporal engendram homens e mulheres, fazendo com que cada um/a incorpore e reproduza as disposições cognitivas, corporais e os modos de agir e perceber o mundo atribuídas ao seu sexo, mas também a sua classe de pertencimento, o ethos de classe. Tal magia configura-se ao que Bourdieu (2002, p.7-8) denomina de o paradoxo da *doxa*: “o fato de que a ordem do mundo, tal como está, com seus sentidos únicos e suas sanções (...) seja a grosso modo respeitada”, visto que a dominação masculina, enquanto uma violência simbólica, opera de forma sutil, “é uma violência suave, insensível, invisível às próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do reconhecimento”. Há assim uma lógica de dominação exercida e reconhecida pelos/as dominados/as e dominantes, ou seja, por homens e mulheres.

No entanto, compreendemos, com Lugones (2014), que essa ordem patriarcal não está restrita a uma classe social, mas que as condições socioeconômicas, ou seja, a posição de cada mulher no espaço social, que não se restringe aos marcadores identitários de renda, mas engloba o de raça, que impacta nas condições de acesso à educação, por exemplo, faz com que a violência, a submissão e a dominação incidam de formas diversas nas vidas das mulheres. No entanto, a partir dos depoimentos, parece haver uma tendência de localizar a subjugação das mulheres apenas nas classes populares, ao circunscrevê-la apenas à violência física ou a interdição masculina nas trajetórias das mulheres-trabalhadoras. Tal fato invisibiliza que as/os docentes e as/os servidoras/es identifiquem as diversas violências de gênero que perpassam o dia a dia, tais como as desigualdades salariais, ou as questões relativas ao direito reprodutivo, que fazem com que hoje, no Brasil, vivencemos atrasos como a criminalização do aborto e a tendência de que as mulheres não possam acessar os serviços de saúde público, caso necessitem dessa intervenção. Pode-se acrescentar ainda o padrão estético imposto às mulheres, que tendem a deteriorar a imagem daquelas que, por exemplo, não tenham o padrão de magreza disseminado pela mídia, o que também incide na vida das docentes e das servidoras.

#### **4.5 Feminização da pobreza e a heteronormatividade: o apagamento da diversidade de gênero e da sexualidade**

Em relação ao conceito de feminização da pobreza, verifica-se certa consensualidade entre as percepções dos sujeitos da pesquisa e os documentos do programa. Assim, ao mesmo tempo em que o conceito articula chefia familiar e filhos e, conseqüentemente, maternidade e reprodução, tanto invisibiliza quanto nega o direito de acesso às identidades de gênero de transexuais e travestis, que no espaço social também se encontram nas mesmas condições de vulnerabilidade, visto que, para integrar o programa, balizado nesse conceito, é preciso ter útero e vagina, ou seja identidades sexual e de gênero iguais, portanto, ser heterossexual e mulher. Nos documentos do Programa Mulheres Mil (2011b), a articulação entre gênero e feminização da pobreza é expressa da seguinte forma:

As narrativas orais das mulheres participantes refletem que houve uma transformação substantiva na vida pessoal e familiar, como sujeitos da sua própria história. Há casos em que os filhos voltaram a estudar porque querem seguir o exemplo da mãe; outras garantem a renda familiar com a própria produção, etc. (p. 4)

A opção pelo recorte de gênero dá-se pelo crescente *número de mulheres que ampliam o seu papel na sociedade e em suas comunidades, assumindo a chefia das suas famílias, e que são responsáveis não só pelo sustento financeiro das suas residências, mas também pelo desenvolvimento cultural, social e educacional dos seus filhos e demais membros da família.* (p. 5, grifos nossos)

(...) O Programa Nacional Mulheres Mil deve abranger a **população feminina** na faixa etária acima de 18 anos, que busca oportunidades de acesso às ações educacionais e à inclusão e permanência no mundo do trabalho. (p. 6, grifos nossos)

Aliadas a isso estão as dificuldades de acesso à oferta de formação e qualificação profissional e cidadã que respeitem as peculiaridades e dificuldades desta parcela da população que tem uma tripla jornada de trabalho, pois, **além da atividade laboral de subsistência (domésticas, marisqueiras, costureiras, entre outras)**, como detectado nos 13 estados, cuidam dos filhos, da casa e muitas ainda são responsáveis pelo cuidado dos familiares mais idosos. (p. 6 e 7, grifos nossos)

Os resultados obtidos nas 13 experiências demonstram a importância de implantar políticas educacionais com recorte de gênero. Segundo as narrativas orais das alunas, detectou-se que o acesso à formação educacional e profissional contribuiu para mudanças na vida dessas mulheres em diversos aspectos (...) *nas relações familiares, na melhoria do desempenho dos seus filhos na*

*escola, visto que elas passaram a auxiliá-los e incentivá-los nos estudos. Além disso, elas conquistaram respeito dos seus cônjuges e companheiros, reduzindo a violência doméstica.* (p. 8 e 9, grifos nossos) (PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL, BRASIL, 2011b)

A situação vivenciada por Karem mostra que os conceitos e concepções que estruturam e justificam a implementação de políticas públicas se materializam em situações que contingenciam o acesso dos sujeitos às políticas públicas. Ao tentar se inscrever em um curso do Programa Mulheres Mil no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), o nome masculino da transexual impediu seu acesso à política, visto que nos aparatos legais do programa sexo e gênero estão vinculados aos aspectos biológicos do corpo feminino, não sendo permitido no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Apesar de reconhecida e aceita na comunidade das paineleiras como transexual, para os órgãos oficiais ela é conhecida pelo seu nome de registro. E foi o nome masculino que impossibilitou o registro no SISTEC, do Ministério da Educação, visto que não está prevista a inserção de um nome masculino no programa. Ainda não há previsão de inclusão do nome social no sistema<sup>34</sup>.

Para contornar a situação, a coordenadora do programa no IFES conseguiu que a instituição assumisse os recursos da inclusão, garantindo que Karem recebesse a assistência estudantil prevista para as demais alunas, mas a recusa inicial fez Karem desistir: “Fiquei chateada. Nunca imaginei que seria recusada”, declarou a transexual para o jornal Gazeta On Line<sup>35</sup>. Segundo gestores da ação nos IFs, não houve relato de recusa de matrículas a mulheres lésbicas. Conclui-se, assim, que há conflitos na concepção de gênero apregoada no programa, que se traduz

---

<sup>34</sup> Com as alterações introduzidas pela Lei nº 9.708/98, o art. 58, caput, da Lei dos Registros Públicos (Lei nº 6.015/73) possibilitou mudanças no nome civil, passando a vigorar da seguinte forma: “O prenome será definitivo, admitindo-se, todavia, a sua substituição por apelidos públicos e notórios”. Universidades Federais e Institutos Federais têm regulamentado o uso do nome social, e o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 1.612/11, regulamentou-o para as servidoras travestis e transexuais.

<sup>35</sup>

Retirado

de:

<http://gazetaonline.globo.com/conteudo/2013/04/noticias/cidades/1427586-conheca-caca-a-paneleira-que-a-lei-ainda-nao-reconheceu.html>. Acesso em: 20 de janeiro de 2015.

em discriminações e exclusão de identidades que não se enquadram no modelo binário homem e mulher.

Em Tubarão, verifica-se que a heterossexualidade coloca-se como padrão hegemônico tanto dos sujeitos da pesquisa quanto nas suas percepções em relação às mulheres, como expressa o depoimento abaixo.

E eu acho que posso te dizer que 100% é heterossexual assim, pelo menos pela história que elas falavam quando se apresentam. (JULIANA)

O fato de nenhum dos demais membros ter contestado a percepção de Juliana mostra que havia o consenso do grupo em torno do tema que, indiretamente, é referenciado pelo estado civil das mulheres.

(...) muitas viúvas, separadas, e quando casadas sempre com dificuldades. (MORGANA)

Elas não tinham com quem deixar os filhos, né? Não tinham com quem deixar. (Referindo-se as mulheres de Capivari).

(...) vi muitas alunas desistir do curso porque o marido não deixava mais ir. (SORAYA)

O relato de Patricia acerca da experiência com o Programa Mulheres Mil, que vivenciou no campus de Itajaí, demonstra que temas referente à identidade de gênero e sexo ainda se apresentam como tabu. A estratégia de silenciamento se constitui na forma como a escola media essas diferenças.

Foi durante o mapa da vida<sup>36</sup>, que é um momento bem delicado, que (...) ela se sentiu à vontade para abrir para as colegas. Quando ela falou, eu pensei: agora vai dar problema, porque tinha na turma várias evangélicas. E a gente já tinha

---

<sup>36</sup> O Mapa da Vida é um dos instrumentos de identificação de saberes previstos na metodologia do programa. Ver página 158.

ouvido o discurso entre elas que deveria renegar quem não fosse hetero, heteronormativo. Mas foi tranquilo, só que não dá para generalizar dizendo que teve um apoio, foi aquele momento e deu, não se tocou mais naquilo. No momento inicial, ela se abriu, e ninguém falou nada de forma negativa, mas acabou por aí.

O exemplo relatado acima vem sendo tema de reflexão de Louro (1997, p. 138) e não pode ser analisado como uma reação isolada restrita a um determinado lócus, visto que na sociedade é hegemônica a visão do modelo de família nuclear constituída por um casal heterossexual e seus filhos. Desta forma, segundo a autora

Processa-se uma naturalização — tanto da família como da heterossexualidade—que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade. Esse padrão está presente explícita ou implicitamente nos manuais, nos discursos, nas políticas curriculares e nas práticas.

Cabe ainda destacar, como pontua Weeks (1988), que ao circunscrever a sexualidade ao âmbito doméstico do quarto, também se estabeleceu o silêncio sobre o tema, o qual, no âmbito educacional, também perpassa a formação dos docentes, como destaca Louro (1997):

(...) as ordens religiosas, as congregações e associações escreveram manuais, criaram regras e determinaram condutas que regulavam seus gestos, os modos adequados de colocar suas mãos e seu corpo, de caminhar e de falar; estimularam o silêncio (Idem, p.93).

Nesse sentido, importa destacar a invisibilidade a que esses/as sujeitos/as estiveram submetidos/as até recentemente. Daí decorrem as dificuldades dos organismos de Estado em assumi-los/las como sujeitos de direitos e inclui-los/las nas políticas públicas. Leite (2011) corrobora

esse entendimento, ao apresentar as recentes denominações travesti e transexual. Historicamente, a luta do Movimento LGBT, que se fortalece no Brasil na década de 1990 (GROSSI, 1998), foi fundamental para retirar essas identidades do campo patológico, deslocando-as para o campo da constituição de sujeitos de direitos, provocando tensionamentos para assegurar o acesso às políticas públicas, como o uso do nome social e o direito de realizar o processo transgenitalizador no Sistema Único de Saúde (SUS) e de nome de registro e alteração da categoria “sexo” nos documentos oficiais (CPF, RG, CNH, Reservista, etc.).

#### **4.6 A influência da concepção de gênero e dos afazeres da prática na identificação e reconhecimento dos saberes**

Responder o que se identifica e reconhece como saberes das mulheres-trabalhadoras é uma tarefa complexa, porque no processo imbricam-se tanto os marcadores sociais e as relações sociais por eles determinados quanto os objetivos definidos pelas qualificação. Nesse sentido, inicialmente importa destacar que um dos objetivos centrais do Programa Mulheres Mil é contribuir para a inserção das mulheres-trabalhadoras no mundo do trabalho, por meio da oferta de qualificação profissional. Portanto, a documentação já direciona o processo para o reconhecimento de saberes práticos.

Neste sentido, a aplicação da Identificação dos Saberes é fundamental para fazer o mapeamento dos conhecimentos preliminares das mulheres, bem como para identificar os objetivos acadêmicos, o desenho dos itinerários formativos e a qualificação para *geração de emprego e renda*. (p.13) (Grifo nosso)

A Identificação dos Saberes é o processo que faz uma analogia entre o que o *indivíduo sabe e o que pode fazer*, relacionado a um propósito específico à medida que se relaciona com cursos/programas, certificações, padrão ou resultado de desempenho obrigatórios. (p.12) (Grifo nosso)

Esses saberes e competências são construídos de modo não linear, de modo ativo, constantemente em construção, numa combinação de saberes estruturados com os que são oriundos da experiência de vida. Isto posto e compreendido, propiciará a identificação de lacunas de conhecimentos para, a partir desse levantamento e reconhecimento, construir-se o currículo para cada nível escolar, da alfabetização ao Projeja Fundamental, podendo-se então desenhar o mapa de caracterização profissional e de *objetivos de emprego e renda* dessas mulheres. (p.19) (Grifo nosso) (GUIA METODOLÓGICO, BRASIL/SETEC, 2011c)

Outra questão relevante para se destacar é que, de acordo com os documentos oficiais, o processo de identificação de saberes fundamentais na aplicação dos questionários socioeconômicos e no mapa da vida<sup>37</sup>, que, juntamente com a entrevista individual, visam possibilitar a identificação das condições sociais, educacionais e econômicas. O mapa da vida, juntamente com os demais instrumentos, objetiva identificar a diversidade de percepção e interpretações sobre o contexto individual e suas relações com o entorno social, subsidiando o processo de acesso das mulheres nos IFs, a definição da qualificação profissional e a construção dos itinerários formativos, com vistas a assegurar a elevação de escolaridade e continuidade do processos de formação e inserção no mundo do trabalho.

Ao observar junto aos sujeitos das pesquisas os instrumentos e metodologias utilizados para a identificação dos saberes, pode-se verificar que foi aplicado o mapa da vida, o qual foi transformado na publicação *Mulheres Mil 2013 – O Mapa da Vida*<sup>38</sup> e passou a ser

---

<sup>37</sup>O mapa da vida constitui-se de um instrumento documental de registro das trajetórias e dos saberes adquiridos pelas alunas ao longo da vida, os quais são compartilhados entre as mulheres/estudantes pelos profissionais que atuam no programa (BRASIL, 2011c).

<sup>38</sup> O livro, organizado pelo IFSC-Tubarão, é dividido em três partes. A primeira, denominada de Autorretrato, traz um texto, com informações sobre idade, estado civil, local de moradia e as seguintes informações : uma atividade que gosta de fazer, um momento para recordar, uma pessoa para lembrar, um momento marcante e uma frase onde as mulheres se autodescrevem, na qual há

utilizado como material de apoio nas oficinas de capacitações dos professores/as e servidores/as que iriam atuar no programa. Ao analisar essa publicação, constata-se que preponderaram aspectos relativos às histórias de vida e seus processos de exclusão, havendo poucas referências sobre atividades de trabalho. Em relação ao questionário socioeconômico, verificou-se que foram utilizadas informações já levantadas pelo CRAS, tais como escolaridade, atividades e situação laboral (empregada e/ou desempregada). No entanto, não conseguimos identificar junto ao campus um levantamento sistematizado de tais informações.

Em relação às atividades laborais desenvolvidas pelas mulheres-trabalhadoras, segundo as percepções dos sujeitos da pesquisa, circunscrevem-se no âmbito do trabalho doméstico, remunerado ou não.

Algumas que nunca trabalharam hoje estão trabalhando, eram sempre donas de casa. (SILVANA)

A turma da noite, elas trabalhavam durante do dia. Então era uma turma diferente. Já a turma do bairro Marrote, era à tarde e elas não trabalhavam. Eram mais senhoras. (MORGANA)

Praticamente, todas eram donas de casas, tinha uma ou outra que trabalhava fora. (SORAYA)

Informações mais amplas acerca das relações de trabalho cotidianas das mulheres foram repassadas pela assistente social do CRAS, cujas informações foram similares a dos participantes do grupo: a maioria era donas de casa, das quais uma parte estava desempregada e outras tinham vínculo formal de trabalho e atuavam em serviços gerais. No concerne às qualificações profissionais, foram ofertados os cursos de

---

prevalência de se autoidentificarem como boas mães. São escassas as informações diretamente relacionadas a trabalhos. Essas aparecem vinculadas às atividades que gostam de desenvolver, que trazem um leque amplo, desde cuidar de plantas até fazer amizades e viajar. Na segunda, as imagens dos mapas da vida e, na terceira, textos desenvolvidas pelas alunas nas aulas de português/linguagem acerca de temas variados e de histórias cotidianas vivenciadas por elas.

Zeladoria, Artesanato e Confeccionador de Bijuterias, com a carga-horária de 200h. Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PCC), são definidos os seguintes objetivos e as competências a serem desenvolvidas:

Curso	Objetivos	Competências
Reciclador	<p>1. Capacitar para a organização familiar e orçamento doméstico; 2. Instruir o reaproveitamento e a reciclagem de resíduos domésticos, para fins de cuidados com o ambiente e no auxílio à renda familiar; 3. Incentivar os cuidados com saúde e higiene familiar e laborativas; 4. Capacitar para a confecção de produtos artesanais, levando em conta o cálculo de custos de produção e preço final, aspectos estéticos, ergonômicos e de saúde (manipulação de alimentos, corantes alimentícios, resíduos de material reciclável, entre outros); 5. Estimular a inclusão educacional, produtiva e social de mulheres em situação de vulnerabilidade; 6. Possibilitar o acesso à educação profissional e tecnológica. 7. Articular mecanismos e conexões para a inserção das egressas no mundo do trabalho, estimulando o empreendedorismo, as formas associativistas, solidárias e a empregabilidade.</p>	<p>1. Gerir de forma adequada o ambiente doméstico no que se refere aos aspectos financeiros, de saúde, de nutrição e ambientais 2. Atuar, na família e na sociedade, como agente de fomento às boas práticas de saúde, higiene, nutrição e bem-estar físico e mental. 3. Exercitar o pensamento crítico. 4. Planejar o orçamento doméstico atingindo metas diversas definidas a partir de demandas individuais e coletivas. 5. Produzir materiais artesanais que possam complementar a renda familiar, seja com materiais novos ou com materiais recicláveis. 6. Atuar no beneficiamento de materiais reaproveitados como matéria-prima para novos produtos, participando da seleção, tratamento e reciclagem de materiais diversos, observando as normas de saúde, segurança e de preservação ambiental.</p>
		Segundo o “Guia PRONATEC de cursos”,

Confeccionador de Bijuterias	Realizar montagem, finalização e acabamento de bijuterias	espera-se que, ao concluir o curso de Confeccionador de Bijuterias, os alunos sejam capazes de realizar a montagem, finalização e acabamento de bijuterias, comercializar e escolher cores e tendências, já que este curso está intimamente relacionado à moda. Também ao final do curso o aluno poderá buscar sua independência com segurança e conhecimento, para administrar o seu próprio negócio.
Zeladoria	Contribuir para que as alunas elevem seu grau de conhecimento com uma formação humana integral, a fim de que as mesmas desenvolvam habilidades básicas de convívio em grupo, gestão doméstica, zeladoria e funcionamento de uma edificação inter-relacionadas com debates sobre a saúde das pessoas. Zelar pela conservação de condomínios residenciais e comerciais, através da ordem, limpeza e higiene das áreas comuns, e comunicação de necessidade de pequenos reparos na edificação	O egresso é o profissional que zela pela conservação de condomínios residenciais e comerciais, mantém a ordem, limpeza e higiene das áreas comuns, inspeciona instalações, máquinas e equipamentos, recebe objetos, mercadorias, materiais e equipamentos, efetua pequenos reparos, atende e controla a movimentação de pessoas e veículos.

Ao cruzar as informações sobre os cursos ofertados e as atividades laborais, que, segundo os/as sujeitos/as da pesquisa, eram desenvolvidas pelas mulheres, podemos depreender duas questões. Primeiro, houve certo consenso entre os/as participantes do grupo focal acerca das áreas de atuação das mulheres, que pareceu ter pouca relevância em função dos resumidos números de depoimentos acerca da temática. Nesse sentido, a pouca prevalência do tema nas interações

pode estar relacionada à desvalorização do trabalho doméstico, como destaca Ávila (2013), que tanto é delegado à invisibilidade, quanto as dimensões e as especificidades dessa atividade não são consideradas e assim são difíceis de ser analisadas.

A autora faz as seguintes considerações: por ser um trabalho reprodutivo, realiza-se de uma maneira simultânea, conseqüentemente, sua organização tem outra temporalidade. Ou seja, as mulheres, muitas vezes, ao mesmo tempo em que cozinham, cuidam dos filhos e limpam a casa e ainda podem assumir a responsabilidade de administrar as matérias-primas necessárias ao dia a dia da vida, tais como a compra de alimentos. Tal especificidade, de acordo com a autora, torna difícil identificar o processo de exploração, visto que não se pode valorar o tempo que a trabalhadora dedica, em função de não se tratar de um produto, e da própria jornada de trabalho, geralmente extensiva. Mesmo quando é remunerado, tende a ser negociado com a “patroa”/contratante. Ávila (2002) destaca a dimensão afetiva, que se torna a justificativa para a exploração no núcleo familiar, visto que esta se constitui como motivadora para a sobrecarga de trabalho para aquelas que os realizam fora e dentro das suas casas. No entanto, as mulheres de classes diferentes têm condições de geri-los de forma diferenciada, ou seja, as integrantes das classes média e alta contratam as mais pobres para que realizem as atividades domésticas. Assim, imbricam-se as categorias da colonialidade do poder e de gênero, como apontam Lugones (2014) e Quijano (2010). Tanto as atividades são delegadas às mulheres quanto há maior participação das negras, como Ávila (2013) destaca nesse trecho:

Así, existe una división sexual del trabajo, y cuando entra en esa división sexual del trabajo el trabajo doméstico remunerado, se establece otro corte que no altera esa división sexual sino que, por el contrario, la reproduce, pero establece no sólo relaciones de género sino también de clase y de raza” (Idem, p. 231).

Tais saberes da prática doméstica, em Tubarão, mesmo com a invisibilidade e desvalor quando os parâmetros são as atividades reprodutivas, são identificados e reconhecidos, pois incidiram nas ofertas dos cursos, os quais são associados ao universo feminino. Nessa

direção, Tronto (1997) destaca que as representações sociais dos papéis das mulheres, ou seja, aquilo que se espera delas, e as expectativas em relação aos homens, geram estereótipos profissionais com significados diferentes em torno do cuidar. A autora argumenta que às mulheres impõe-se cuidar da criança, do idoso, da casa. Já aos homens, atribui-se a responsabilidade de cuidado com o dinheiro, a carreira, o futuro, o progresso. Essa divisão está materializada nas ofertas dos curso de reciclador, bijuterias e zelador, nos quais estão inclusas a ideia de cuidar do meio ambiente, dos espaços, da gestão de recursos para o seu reaproveitamento. Cabe ainda destacar que, mesmo entre as docentes e servidoras, nas quais também tendem a recair as responsabilidades pelo trabalho doméstico, a atividade também não pareceu ser valorizada, visto que podem ser estabelecidas relações de terceirização e assim aquelas podem dedicar-se a atividades produtivas, ainda que estas também estejam associadas ao universo feminino, a docência. Por outro lado, somente as mulheres fizeram referência à posição das mulheres enquanto donas de casa.

A segunda questão é que, no que se refere aos objetivos e competências a serem desenvolvidos nas qualificações, verifica-se que no projeto pedagógico dos cursos, estão previstos melhorias na gestão doméstica, tais como “gerir o ambiente doméstico no que se refere aos aspectos financeiros, de saúde, de nutrição e ambientais. [...] Atuar, na família e na sociedade, como agente de fomento às boas práticas de saúde, higiene, nutrição e bem-estar físico e mental e [...] contribuir (..) a fim de que as mesmas desenvolvam habilidades básicas de convívio em grupo, gestão doméstica”. Tais objetivos tendem a reforçar a “responsabilidade” social atribuída à mulher em relação às atividades domésticas. Outro aspecto que chama a atenção é que, mesmo que tenha sido identificado que as mulheres-trabalhadoras são vítimas de violência doméstica e nos seus cotidianas são subjugadas pelos maridos que, inclusive, tendem a “proibi-las ou dificultar” suas participações nos cursos, verifica-se que entre os objetivos da qualificação não figuram a promoção da equidade e igualdade de gênero. Ao fazermos uma conexão com a realidade de Tubarão e os documentos oficiais do programa (BRASIL, 2011b) observa-se também dualidades e contradições. Ao mesmo tempo em que o estabelecimento de relações igualitárias entre os sexos faz parte dos impactos esperados pela implementação da políticas, ao se referir aos resultados esperados com o acesso à qualificação profissional (BRASIL, 2011c), ressalta-se igualmente a responsabilidade pelo cuidado da família e dos filhos e do

meio ambiente.

- Contribuir para a melhoria dos índices da equidade e igualdade de gênero no Brasil.
- Reduzir os índices de violência doméstica.
- Melhorar a renda familiar nas comunidades em situação de vulnerabilidade.
- Contribuir para o desenvolvimento sustentável das comunidades beneficiadas.
- Melhorar as relações familiares e comunitárias.
- Ampliar a conscientização do uso sustentável dos recursos naturais. (PROGRAMA NACIONAL MULHERES MIL, BRASIL, 2011b, p. 10)

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 Observatório Mulheres Mil deve atuar nos seguintes universos e dinâmicas de estudos e pesquisa. (...) Resultados e impactos no território, comunidade e famílias da ação do Programa. (GUIA METODOLÓGICO, BRASIL, 2011c, p. 5-36)

Em relação aos componentes curriculares, os cursos previam os seguintes conteúdos e cargas horárias:

QUALIFICAÇÃO	COMPONENTE CURRICULAR/CARGA HORARIA	PRÁTICA TEÓRICOS	E
Zeladoria	Ética e Cidadania – Mulheres Mil (24 h)/ Tecnologias Digitais – Mulheres Mil (24 h)/ Saúde e desenvolvimento sustentável - MM (20 h)/ Compromissos Profissionais de um Zelador (20h)/ Segurança Ocupacional na Zeladoria (20h)/ Noções de leitura de projetos de arquitetura (12h)/ O Funcionamento da Edificação(20h)/ Conceitos Básicos de Manutenção Elétrica (20h)/ Conceitos Básicos de Manutenção Hidráulica (20h)/ Conceitos Básicos de Manutenção Civil (20h)	Teórico -22% Prático -78%	

Reciclador	Conhecimento histórico-cultural (10h)/ Saúde da mulher, da família e nutrição (30h)/ Ética e cidadania (8h)/ Linguagens (10h)/ Informática (10h)/ Desenvolvimento social e sustentável (8h)/ Vivência matemática (8h)/ Trabalhos artesanais (50h)/ Gestão ambiental (12h)/ Paisagismo convencional e alternativo (20h)/ Decoração de ambientes (20h)/ Orçamento familiar (14h).	Teórico -33% Prático -67%
Confeccionador de bijuterias	Conhecimento histórico-cultural (10h)/ Saúde da mulher, da família e nutrição (12h)/ Ética, cidadania, sociedade e trabalho (10h)/ Linguagens (12h)/ Informática (16h)/ Desenvolvimento social, sustentável e responsabilidade sócioambiental (8h)/ Vivência matemática (10h)/ Confecção de Peças 01 (61h)/ Confecção de Peças 02 (61h)	Teórico -26% Prático -74%

Ao analisar os conteúdos programáticos, verifica-se que na organização modular dos cursos há prevalência para os conteúdos relacionados ao aprender fazer, ou seja, às disciplinas que se relacionam com a parte prática do curso. Nesse sentido, a partir de Charlot (2000), a relação estabelecida com o saber das mulheres tendeu a se subscrever nos domínios de objetos, ou seja, identificou-se saberes adquiridos no cotidiano e, ao inseri-los nos conteúdos dos cursos, privilegiou-se o desenvolvimentos de conhecimentos que contribuíssem para o desenvolvimento das atividades, que estamos denominando de conteúdos práticos, que variaram entre 67% e 78% das horas-aulas ministradas. No que se refere ao que estamos denominando de conteúdos teóricos, disciplinas que não estão diretamente relacionados ao desenvolvimento de uma atividade produtiva, parece haver uma tendência de essas se circunscreverem às aprendizagens das formas de se relacionar com a sociedade, que contabilizaram entre 22% e 33% da carga horária dos cursos, as quais inclui Ética e cidadania, Saúde da mulher, da família e nutrição, Gestão ambiental, Desenvolvimento social, sustentável e responsabilidade sócioambiental.

Ao fazer a analogia com o currículo do Ensino Básico, pode-se pensar que há similaridades acerca da valorização de conhecimentos objetivos e pragmáticos, em detrimento daqueles considerados das áreas

de Humanas. Assim como no Programa Mulheres Mil, os currículos tendem a valorizar, destinar maior tempo de formação para as disciplinas de Matemática, Física, Biologia do que para as de Sociologia, Filosofia, Artes, etc.

Os/as docentes que participaram dessa pesquisa ministraram as seguintes disciplinas: Informática, Trabalhos Artesanais – reciclados, Decoração de ambientes, Conhecimento Histórico-Cultural, Confecção de Bijuterias, Ética e Sociedade, Linguagens, Ética e Cidadania, Matemática. Ao verificarmos a relação entre área da disciplina e o gênero do/a docente, observa-se que, naquelas ligadas às Exatas – Matemática e Informática, houve prevalência de participação dos homens, com dois professores do sexo masculino e uma do sexo feminino, que representam, respectivamente, 67% e 33%. As demais foram ministradas por quatro mulheres, sendo que a de História foi por um homem, verificando-se uma inversão na representatividade de gênero, 25% do sexo masculino e 75% do feminino. Com Louro (1997) compreende-se que essa divisão atravessa todas as práticas escolares e manifesta-se especialmente através da linguagem, com nomeação diferenciada para o desempenho da Matemática entre os meninos e meninas. Para os primeiros, as performaces positivas são significadas com a expressão inteligência, e as negativas relacionam-se à falta de concentração. Em relação às meninas, as expressões são esforço e bom comportamento.

Ao analisar os depoimentos sobre as relações que esses estabelecem com a identificação dos saberes dessas mulheres, aponta-se dificuldades nas áreas de Matemática, em detrimento das demais e facilidade para os trabalhos manuais.

(...) elas acham difícil matemática, então, às vezes, elas faltavam, não vinham muito. Elas queriam mais a prática (...). Por isso, a importância de contextualizar isso, de acordo com a realidade do curso, com o objetivo. Trazer para a realidade do curso, para a realidade delas, para fazer com que elas se interessem por aquela disciplina, porque, no momento, a matemática é um terror. Mas se trazer para a realidade! E aí está a importância dos professores realmente mudarem totalmente o seu fazer pedagógico. (MARCIA)

(...) elas queriam usar o computador, não queriam matemática, saúde da mulher, elas não queriam fazer as outras (disciplinas), queriam o computador. (LUCIA)

(...) elas querem saber como vender, como colocar o preço, e é muito difícil. (NILVA)

Eu percebia muita a dificuldade de alguns professores com essa adaptação mesmo, porque iam dar aula para elas como se tivessem em uma turma do ensino técnico ou para uma outra coisa, davam português. Chegavam lá, queriam dá gramática, nua e crua, vamos conjugar! E aí elas ficavam assim: Meu deus, não é isso! Que é isso? Era a dificuldade que eu percebia de alguns professores que não agradavam e não se identificam com o programa em si, mas vários conseguiram entender o contexto e fazer aulas maravilhosas que alunas que não conseguiam ligar o computador saíam com um blog de lá. (LUCIA)

Ao analisar os depoimentos acima, também verifica-se que a relação com os saberes das mulheres tendem a identificar que o fatores que as mobilizam, os desejos, os conteúdos que têm mais significado para elas são aqueles relacionados às atividades práticas. Outra questão, ressaltada especialmente pelos/as participantes que atuaram na gestão, refere-se a dificuldade de os/as professores/as adaptarem os conteúdos ministrados à realidade educacional e social das mulheres, fator que também é citado enquanto uma fragilidade do programa, que se imbrica com a formação inicial, como explicitam os depoimentos abaixo.

(...) a gente tem um problema de metodologia. O professor ele trabalha sempre aquilo, não está preocupado se a turma é heterogênea. (SILVANA)

(...) precisamos de aprimoramento da nossa própria didática do professor. (MORGANA)

(...) uma grande dificuldade da nossa realidade é que poucos de nós temos algum tipo de licenciatura, dependendo da área, e menos ainda alguma capacitação com essa questão de metodologia. Então eu acho que seria mesmo para aprender na prática. Talvez fica aí o convite para pegar os professores que mais têm graduação, os quadradinhos da graduação, com doutorado, né?, a turma de doutorado, que existe uma resistência muito grande. (PATRICIA)

No que se refere à relação que os/as professores/as estabelecem com os saberes das mulheres, percebe-se que, assim como na definição dos cursos, a identificação e reconhecimento de saberes teve influência tanto dos papéis de gênero quanto de relacioná-los aos da prática.

E muitas delas, a gente colocou a palavra artesã, porque algumas costumavam, ou bordavam, ou faziam crochê, e querendo ou não é uma forma de artesanato. Eu chegava com uma matéria para dar para elas, a gente fez muita aula prática, e muitas coisas elas já sabiam, só foi adaptar. A gente colocou aqui adaptação e alternativas, ou seja, criar alternativas e adaptá-las ao reciclar. Ao invés de usar o material novo, fazer a reciclagem de materiais com as técnicas que elas já sabiam. (SORAYA, ministrou aula de decoração de ambiente)

Na vivência da matemática, olhei aquilo que elas já trazem de casa. Foi legal para poder auxiliar na coisa de economia doméstica. Ajudar no dia a dia delas. (CLAÚDIO, ministrou aula de Matemática e Informática)

(...) eu fui trabalhando com elas, deixando elas mais livres, trabalhando devagarinho, vendo os interesses delas, o que que elas queriam ver na internet (...) com as áreas que elas gostavam, aí umas iam lá procurar negócio de tricô, outras iam lá procurar o negócio de artesanato, outras iam

procurar negócio de culinária, não sei o quê, então foi uma experiência boa. (RODRIGUES, minisitrou aula de Informática)

Uma questão que chama a atenção nos depoimentos acima é a forma como os/as docentes, de acordo com o sexo, utilizam a linguagem para se referenciar a relação entre os conteúdos ministrados e os saberes das mulheres. Enquanto Soraya parece demonstrar mais conhecimento e intimidade com o universo de saberes das mulheres, algumas costuravam, ou bordavam, ou faziam crochê; Rodrigues e Claudio utilizam as expressões negócio de tricô, negócio de culinária e coisa da economia doméstica. Pode-se refletir que na linguagem utilizada verifica-se a constituição de habitus femininos e masculinos, como desvela Bourdieu (2002), que no cotidiano faz com que a percepção de homens e mulheres levem ao estabelecimento de relações de reconhecimento e estranhamento.

Ou seja, as expressões utilizadas pelos professores do sexo masculino nos levam a pensar que esse universo era distante, acerca dos quais tinham pouco conhecimento. Já as da docente remetem à intimidade, um reconhecimento de um universo do qual pertence, portanto, trata-se de afazeres e interesses que historicamente estão ligados ao mundo feminino, que são valorados e identificados de formas distintas. Verifica-se que tal reconhecimento e diferenciação está presente nas percepções acerca dos comportamentos das mulheres-trabalhadoras em sala de aula e na forma como se constituem as relações entre alunas-professores/as.

(...) elas são muito criativas, todas elas, de pegar o pouco de uma professora. Por exemplo, tinha aluna que pegava o vasinho que a Lara (referindo a outra professora) ensinou a fazer, a cúpula que eu ensinei e fazia um abajur. A turma, aquela falaçada, mas era uma falaçada legal - elas ajudavam umas às outras: aí, não tenho tesoura, me empresta aqui. Eram mais espontâneas do que se fosse, eu acho, se tivessem homens, da mesma idade delas, da mesma faixa etária. Eu não sei se elas ficariam tão à vontade para serem assim como elas são. Parecia assim que tava *na sala da casa, fazendo tricô*". (SORAYA)

(..) nós somos professores de alunos do técnico, e eles têm obrigações: provas, frequência. E aí não, elas vão como lazer, entre aspas. Então se elas não gostam, elas falam: Não gosto! Porque é um lazer! Imagina (risos) um aluno do técnico falar: Professora, não estou gostando dessa tua aula! Nunca, né? (vozes concordando). Por isso, porque eles sabem que têm, que existe uma autoridade ali, tu vê, que até nós somos novos, mas mesmo o aluno mais velho do técnico, nos respeitam com autoridade de professor. E essas mulheres não, elas claro, nos respeitam enquanto professoras, mas é óbvio que a gente tem que respeitar elas: a bagagem, a carga, enfim. Ah, não gosto, não gosto, eu estou aqui para curtir e não estou afim de fazer, não vou fazer. Né?, elas não têm essa. (NILVA)

Na minha aula, elas apresentavam ser mais tranquilas, que eu acho que era uma aula que chamava a atenção delas, que elas ficavam mais entretidas, né?, não ficavam com a preocupação das coisas que aconteciam lá fora. (RODRIGUES, professor de Informática).

A fala de Nilva, nos leva a refletir a possibilidade de que, para os/as professores/as, o processo educacional é significado de forma diversa entre os homens, visto que os alunos “mais velhos” são homens, e respeitam de forma diferente a autoridade pedagógica. Supõe assim que os homens tendem a “ser mais” dedicados aos estudos, “levar mais a sério”, enquanto as mulheres tendem a encará-lo como um lazer. Inferimos ainda que a partir desse depoimento é possível refletir acerca das seguintes questões: a dificuldade de pensar as ações de EJA fora dos moldes tradicionais da escola, como alertam Arroyo (2005) e Oliveira (2007), visto que a comparação da professora relaciona-se com curso técnico. Ao mesmo tempo, podemos pensar que esse posicionamento das mulheres-trabalhadoras também traz incômodos, porque questiona a autoridade pedagógica do/a professor/a, enquanto aquele que “representa” o detentor do saber ante os quais se colocam suas experiências e os saberes que delas advém. Nesse sentido, verificou-se situação similar nas relações que elas estabelecem com a instituição,

trazendo questionamentos, interrogações e exigências de direitos que, parece, causam certo “estranhamento”.

É um público que é muito exigente. A gente até se impressiona, porque assim: ao mesmo tempo que é baixa autoestima, tudo baixo, elas são muito exigentes. Na primeira aula, elas são mais quietinhas, aos poucos, elas vão tomando conta do espaço e começam a cobrar. E a dinâmica muda. É meio engraçado. (SILVANA)

Eu acho que é porque elas se sentem à vontade, é o acolhimento e assim elas se sentem à vontade a ponto de reivindicar uma coisa que para elas é difícil e, em outros ambientes, elas podem não ter essa oportunidade. E ali elas têm liberdade de exigir mesmo”. Para nós é superdivertido, mas é uma correria. (JULIANA)

Ao analisar o conjunto de depoimentos, verifica-se, na relação que os/as professores/as e servidores/as estabelecem com os saberes das mulheres, que no processo de identificação e reconhecimento de saberes as histórias de vida são consideradas, seja pela exigência das mulheres, como apresentamos, seja pela maneira como essas se relacionam com os conteúdos ministrados.

A gente vai pensando numa aula, pensando em textos. Eu dei aula de linguagens. Daí cada um tem o seu jeito de falar e você vai pensando nisso. Chega lá a coisa é muito mais prática, é muito mais ouvir do que falar. Então a gente leva um texto imaginando que vai ter uma interpretação. A gente trabalhou, por exemplo, a *Moça Tecelã*, e vai imaginando ali algum tipo de interpretação. Aí não, não são interpretações do texto, a gente tira histórias de vida. É o texto e comparações. *Então a história vira um pretexto para o texto delas (...)*, a história é um pretexto para que elas possam falar da vida delas, das aprendizagens, das angústias. Então vira uma troca de experiências, muda, a

gente entra pensando na aula, estrutura a aula e lá não é assim, a dinâmica é diferente. (JULIANA)

Uma turma diferente de qualquer outros alunos. Cheguei na sala de aula com um conceito e saí, no primeiro dia de aula, com o conceito completamente desconstruído. Eu cheguei pensando em dar aula básica, passar no quadro, passar alguma coisa, que elas iam escutar e aprender e na verdade eu acho que aprendi mais com elas do que elas aprenderam comigo. Muita gente tinha a razão, a vontade. Elas estavam empolgadas para aprender e querer mais. (SORAYA)

Eu acho que uma grande dificuldade é porque elas são muito diretas, elas falam: não gostei. Não é assim. Não concordo, está chato. Eu acho que a gente não está acostumado, né?, com isso assim: de ser tão direto. E acho que isso vem muito da história de vida delas. Muitas tiveram que baixar bastante a cabeça e aceitar e com esse empoderamento. E com o tempo você vai discutindo e levando coisas para elas, elas vão ficando mais suas amigas e vão te falar mais. Então eu acho que é uma grande dificuldade. (LUCIA)

E o legal também foi a troca da cultura também, que eu fui com um conhecimento mais teórico, assim, tentando, e elas falando da vivência, e isso criou até em mim um novo conceito. Fui trabalhar a história de Tubarão com a teoria, e elas como agentes que faziam parte da história, que viam aquilo que eu falava terem acontecido. (MARCOS)

Eu trabalhei muito literatura, trabalhava poemas, música (...) e elas escreviam poemas, músicas (...) elas escreveram crônica. A gente fazia uma reflexão sobre a música, o poema ou um texto. Elas nem sabiam que estavam escrevendo

crônicas, mas tavam (...) escreviam aquilo que elas sentiam, que elas passavam. (ROSANA, professora de Português).

Tomando emprestado a expressão de Juliana - *a história vira um pretexto para o texto delas* - pode-se inferir que os saberes da experiência feito, como Paulo Freire nominava o conjunto saberes que advém da experiência dos educandos/as, mesmo não sendo possível identificá-los de forma sistemática, a partir da utilização dos instrumentos previstos no programa, estão presentes na sala de aula, influenciando no processo de ensino-aprendizagem, desde a implementação de mudanças nas práticas pedagógicas, como apontam Juliana e Soraya, ao reconhecimento de que a linguagem oral, por meio da qual se expressam sentimentos, medos, dores, exclusão, é constitutiva de saberes considerados formais, no caso, a linguagem escrita, como nos aponta Rosana, a relatar que o que elas sentiam e passavam traziam conhecimentos e potencial para deixar de ser um pretexto e se transformar em crônicas e poemas.

No depoimento de Marcos, há um movimento de interculturalidade crítica, os conhecimentos do viver em diálogo com a teoria geram novos olhares e novos conhecimentos, ao relatar que as vivências geraram “um novo conceito” sobre a história de Tubarão. Nessa direção, verifica-se ainda que, mesmo que as hierarquias de conhecimentos estejam presentes, materializadas nos diferentes espaços sociais e papéis das/dos professores/as e mulheres-trabalhadoras, há um reconhecimento por parte de alguns/mas que, se por um lado, eles estão na posição daqueles que detêm o conhecimento, as mulheres-trabalhadoras também os ensinam.

(...) realmente eu aprendi mais do que eu acho que ensinei, e o conteúdo que eu ministro é muito complexo para elas. Então, eu acho que dessa experiência toda que eu já tive eu acho que a mais importante é um autoconhecimento meu e delas. (NILVA)

Aprendi muitas coisas com elas também. Foi uma troca. Me ensinaram bastante coisa, que a gente conversou várias coisas, achei legal aprendi

bastante coisa. (MARCOS)

Outra coisa que eu também vivenciei nessa turma de Jaguaruna (...) na última aula da professora de bijuterias, eu lembro bem que ela falava assim: eu aprendi com elas, né?, e vice-versa, e aí o que eu percebi é que elas traziam muitas vivências da realidade delas. E uma troca de experiências, né? (MARCIA)

Mas acho que o principal aprendizado é saber que tem gente que já sofreu tanto que deu a volta e que tá ali, tá pegando, tá buscando uma nova oportunidade. (LUCIA)

Por fim, importa destacar que compreendemos que o processo de identificação e reconhecimentos de saberes não se restringe à sala de aula, mas incorpora os espaços institucionais com os quais essas mulheres interagem e assim ensinam e aprendem, cujas presenças são acolhidas, mas também negadas, as quais tendem a ser julgadas a partir de determinados comportamentos, considerados não apropriados para um estudante do IFs, como explicitam alguns depoimentos:

Para o pessoal causa incômodo, principalmente quem não está envolvido (...) reclamam, dizem que elas estão invadindo um espaço que não é para elas, que estão falando muito alto. Ou querem um café e não tem. [...] E aí começa com essa distorção do programa e tudo o que você faz fica como se fosse assistencialismo? (PATRICIA)

Eu acho que o primeiro preconceito vem pela idade. São pessoas que também digamos assim, se elas tiverem que falar bem alto, elas vão falar bem alto, se elas tiverem que reclamar, vão reclamar. (MARCIA)

A partir da noção de *ethos* de classe de Bourdieu, deduz-se que as

percepções expressas nesses depoimentos relacionam-se às dimensões morais, ou seja, ao conjunto de valores que tendem a organizar as condutas diárias, que são constituídas na e a partir da realidade objetiva - das condições econômicas e sociais dos sujeitos - e que no decorrer da vida são incorporadas ao corpo, aos esquemas de percepções e ação que, no cotidiano, forjam um jeito de ser, falar e estar no mundo diferente entre as classes média, alta, baixa. Tais “julgamentos” acerca de comportamentos “inadequados” das mulheres-trabalhadoras se relacionam às posições sociais daqueles que estão à margem, subjugados às leis econômicas, que tanto exploram sua força de trabalho barata quanto negam valor ao trabalho que muitas realizam no cotidiano, o doméstico. As reflexões de Souza (2009) nos ajudam a pensar que, por estarem fora das condições de aquisição do “capital cultural hegemônico”, das regras sociais que as credenciam a participarem ou não de determinados espaços, mesmo quando tratam de instituições públicas, tal contexto se materializa no “desvalor objetivo dos indivíduos dessa classe despossuída existencial, moral e economicamente”, da ralé (Idem, P.51), o qual é reafirmado e (in)culcado cotidianamente, tanto nas interações sociais quanto nas práticas institucionais. Assim, compreendemos que, se por um lado, como mostram os depoimentos acima, há servidores/as na instituição que questionam a legitimidade do programa, os/as professores/as e servidores/as que atuaram em Tubarão, mesmo não isentos desses julgamentos, se colocam numa posição de disputa para garantir o direito do acesso dessas mulheres-trabalhadoras à instituição, reconhecendo-as, mesmo com as limitações impostas socialmente pelas percepções de gênero, classe e raça, como sujeitos de direito e detentoras de saberes.

#### **4.7 Percepção da concepção do Programa Mulheres Mil e estrutura organizacional limitam o processo de reconhecimento de saberes**

Ao analisar as diversas dificuldades trazidas pelos sujeitos das pesquisas, tanto no processo de implementação das ações do Programa Mulheres Mil, quanto no de identificação e reconhecimento de saberes, é possível inferir que ambos se deram entre dualidades e conflitos, decorrentes da percepção dos sujeitos acerca da concepção do programa e por limitações impostas pela vocação do campus. Tais questões ficam explícitas quanto triangulamos a avaliação que os/as sujeitos/as fazem

do Programa Mulheres Mil e da qualificação e como compreendem sua conexão com a EJA. A investigação dessas questões aconteceu em momentos diferentes. Em relação ao programa, a temática foi levantada na primeira reunião do grupo focal. As demais, no segundo encontro.

Ao solicitarmos que avaliassem o programa, atribuindo uma nota entre 0 a 10, a média final foi 9,5. As reflexões tomaram como referência a necessidade educacional das mulheres, os impactos da ação nas suas vidas e os ajustes que seriam necessários para melhorá-lo.

A minha nota para o programa em si é 10. Acho que não tem o que questionar: é um ótimo programa para essas mulheres. Agora, o método ainda que ele acontece, talvez, eu descontinuari um pouquinho, principalmente quando envolve o município e política. (LUCIA)

(...) pro programa eu dou nota mil. Assim, pela prática, pela experiência, pela transformação que a gente consegue com essas mulheres, a autoestima. Algumas, chegam assim cabisbaixas, não conversam e a mudança: é outra pessoa. (...) mesmo com a doença: a mental, a física, a transformação, claro, que não é 100%, mas olha, é 90%. É muito grande a transformação que a gente consegue fazer. (SILVANA)

Eu também dou nota 10 assim (...) pelo reconhecimento delas. Aí: me chama novamente se tiver outra coisa, me avisa, gostei tanto, achei que não fosse ser capaz de fazer as coisas. (ROSANA)

Para o Mulheres Mil eu vou deixar 9 por conta desses ajustes que a gente precisa fazer. O programa é muito bom, as mulheres precisam disso. (SORAYA)

Eu daria 10 pela iniciativa. Eu acho que tinha que existir mais programas dessa natureza, pela

transformação e que, muitas vezes, elas fazem outros cursos também. Eu acho que elas saem daqui com a autoestima mais renovada. E, claro, precisa de uns ajustes, sim, talvez eu diria que os demandantes, que são os CRAS, por exemplo, e eu acho que até o município em si, acho que falta um pouco de comprometimento. (MARCIA)

Pelo objetivo do curso e pelo que ele atingiu, acho que foi nota 10. Enquanto professor assim, de repente, uma sugestão (...) faltou um momento como esse antes, para a gente chegar lá mais preparado mais seguro (...) formação, uma roda de bate papo para pessoas que querem trabalhar, a coordenação, de repente. (MARCOS)

(..) pela iniciativa, por toda a mudança que ele proporciona, sem dúvida é mil mesmo. A iniciativa, tudo isso. Então é um programa que eu não dou 10, só dou 10 pela iniciativa, não dou 10 pelo conjunto, por conta das dificuldades que a gente teve no gerenciamento e a própria metodologia que eu penso que a gente precisa aprimorar. (MORGANA)

Eu acho que para a intenção desse programa eu dou nota 10 e, realmente, acho que precisa acertar umas coisas: a dificuldade de entrar no programa, colocar o programa no campus, porque mesmo com a ótima intenção de todos os servidores ainda é muito complicado a gente conseguir implantar a burocracia em si. Acho que deveria ser mais divulgado, mais ofertado e também mais divulgado, para as pessoas saberem que está acontecendo isso, porque esse empoderamento é maravilhoso. (NILVA)

Ao analisar esses depoimentos, há consenso acerca da relevância do programa e dos seus impactos positivos na vida das mulheres. Também há concordância quanto à necessidade de ajustes. Entre eles, destacam-se melhorias na interação com município, na formação dos

professores e nas questões relacionadas à gestão da ação no IFSC.

Em relação à qualificação profissional, ao solicitarmos que utilizassem a mesma sistemática, as reflexões tenderam a ter como balizador a eficácia para atingir o objetivo previsto no programa: a inserção ou não no mundo do trabalho, e a média atribuída ficou em 6,2.

Considerando assim: se for mercado de mercado de trabalho eu dou 5 ou 6, porque, sem elevar a escolaridade, só prática, hoje e sempre, não entra. Só a prática vai melhorar as oficinas de artesanato. Aprender a fazer uma artesanato melhorado, só isso. Eu achei falho só a qualificação. Claro, teve o lado positivo, que é melhorar a qualidade de vida, voltar para a escola, melhorar a autoestima. Esses fatores melhoraram. Agora, para o mercado de trabalho, só se melhorar a escolaridade também, que é o EJA-FIC. (SILVANA)

Penso que 6, pensando no mercado de trabalho (...). Eu acho que é um start, algumas se sentem mais seguras. (PATRICIA)

Eu daria um 7. Eu acho que é um start somente. Elas se sentem mais seguras para sair daquele mundo que viviam. Algumas, se tem o Ensino Médio, procuram fazer outros cursos do IFSC. Mas pensando no mercado de trabalho, tem que ser outro foco. (MARCIA)

(...) uma nota 5, principalmente, assim pela professora, pelo envolvimento. Teve qualificação, no sentido de qualificá-las para a produção da bijuteria, mas, no sentido de atuação, não garante. De vinte e poucas mulheres, uma se destacou, três, no máximo, então 10% a 15%. (JULIANA)

Eu daria uma 8, porque o curso incentivou não a procurar emprego, mas a fazer algo próprio, como aconteceu com as meninas que fizeram a associação e com as outras também, motivado pelo fato de muitas serem donas de casa. Foi

motivador para elas incrementarem a renda, com a reciclagem, sem precisar sair de casa e continuar cuidando do marido e dos filhos e ganhar um dinheirinho extra. Foi bom por isso. (SORAYA)

Se por um lado a avaliação do programa aponta para sua relevância, em decorrência dos resultados positivos, no que diz respeito aos aspectos subjetivos: elevação da autoestima, estímulo para retornar para os processos de escolarização, autoconfiança, ao considerar os aspectos objetivos – mercado de trabalho, ou seja, tomando como referência Castels (1998), para que elas retornem ou ingressem no processo de filiação, de vínculos com o trabalho, rompendo assim com as condições de vulnerabilidade social, a ação não é satisfatória. Chama a atenção o fato de a avaliação recair sobre a necessidade de elevação de escolaridade, que aparece de forma conflituosa quando a temática abordada é a vinculação do Programa Mulheres Mil com a EJA.

Mulheres Mil não é modalidade EJA-FIC ou Projeja-FIC. Deveria, porque são jovens e adultos, mas é FIC! A EJA eleva mais, com certeza. Como a maior parte das mulheres têm idade mais avançada, o que a gente percebe é que essa modalidade [Mulheres Mil] para as mulheres que estudaram há muitos anos, porque o pai ou o marido não permitiram, elas conseguem resolver um pouquinho autoestima. É um start para voltar para a escola e resolver a baixa autoestima. É um início, para algumas, assim não muda tanto, porque continua aquela repressão do marido, e é maior para outras(...). Então, assim, é só um start para voltar para a escola. Agora, para elevar a escolaridade, para poder voltar a trabalhar, precisa mais. (SILVANA)

O EJA e o Mulheres Mil são objetivos tão diferentes. Eu já trabalhei com EJA, a gente tem aqui o profissional. Por exemplo, o de bijuteria, o foco principal era esse, o artesanato, as outras coisas viravam em torno disso. No EJA, a gente tem um outro tipo de formação, tem que formar no Ensino Básico, tem que trabalhar com projetos,

tem que trabalhar matemática, não que aqui não trabalhe, mas assim, com outro objetivo. Por exemplo, a informática, a gente pensou assim o que elas sabem de casa. O EJA vai dar a formação do Ensino Médio, a formação do Ensino Fundamental. (Professora JULIANA)

O programa tem o foco de elevação da escolaridade. Acho que só se assemelha à EJA nessa questão de elevação de escolaridade. Tem que ter a formação do Ensino Básico ou do Ensino Médio. Aqui, não. Aqui é só elevar. (MARCIA)

A partir das reflexões de Arroyo (2005) e Oliveira (2007), destacamos que uma das dificuldades de planejar as ações, ou seja, transformar o *start*, como se refere Silvana, em um processo educacional mais amplo, de acordo com as possibilidades legais previstas no programa a partir do itinerário formativo, deve-se ao fato de pensar a EJA na mesma lógica do ensino regular, cujas carga horária, currículo e organização do tempo e a expectativa de resultados circunscrevem-se ao que já é estabelecido para os/as demais alunos/as. A relação que se estabelece com os saberes das mulheres-trabalhadoras restringe-se ao período temporal da qualificação profissional e tende a transformar o *start* em uma ação pontual, com data de início e fim.

Supõe assim que esse processo pode levar a não se identificar e reconhecer determinadas potencialidades desses saberes, que podem se manifestar no decorrer do processo educacional. Outra questão importante relaciona-se com o conceito de mobilização abordado por Charlot (2000, p. 55), que aponta para a importância dos sentidos que se atribui às atividades para que o sujeito se mobilize, “de dentro”. Nessa perspectiva, mobilizar-se “é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem ‘boas razões’ para fazê-lo”. Ou seja, os “móveis da mobilização”, ou seja, aquilo que produz movimento. A partir dos depoimentos dos/as sujeitos/as da pesquisa, percebe-se que a participação no curso, para as mulheres-trabalhadoras, pode ser traduzida como um móvel em potencial ou efetivo, visto que algumas demonstram desejo de continuar estudando, como relata Juliana, ao se referir ao reconhecimento das mulheres e suas solicitações de serem avisadas quando houvesse outros cursos. E há também os depoimentos de Silvana e Marcia, quando informam que há mulheres

que, após concluir a qualificação profissional, procuram fazer outros cursos, inclusive no IFSC.

No que se refere à relação entre a elevação de escolaridade na EJA e no Programa Mulheres Mil, essa aparece de forma conflituosa. Ao mesmo tempo em que Marcia aponta que essa é uma questão convergente, Juliana e Silvana a colocam como questão divergente, visto que os conteúdos abordados estão restritos à qualificação profissional. Nesse sentido, podemos pensar que a qualificação profissional, segundo Soares (2002), dialoga com a função qualificadora da EJA.

A perspectiva dos/as servidores/as e professores/as parece apontar para certo desconhecimento acerca da concepção do programa e sua conexão com a EJA, como preveem os documentos oficiais (BRASIL, 2011a), que tanto integra a metodologia quanto os impactos esperados. Também é importante destacar que nos documentos essa questão também se expressa com dualidades, visto que, ao mesmo tempo em que determina que a oferta deve se balizar no direito ao acesso a uma educação emancipadora, ressalta com mais prevalência a inserção no mundo do trabalho.

Melhorar os índices educacionais na modalidade de educação de jovens e adultos. (PROGRAMA MULHERES MIL, BRASIL, 2011b, p. 10)

O Plano Educacional Central deverá ser fundamentado nos seguintes aspectos: Concepção e objetivos: Educação como direito. Emancipação. Disciplinas, temáticas e conteúdos: Contextualizados. Metodologia de ensino e aprendizagem: Reconhecer as mulheres como pessoas com vivências ricas de significados

É objetivo do Programa Mulheres Mil levar as mulheres a alcançar pelo menos o Projeja Fundamental; no entanto, a elevação de escolaridade é considerada prioridade e será fomentada, preparando as alunas do Programa a seguir seus estudos, sejam eles técnicos ou tecnológico.

Os cursos FIC são preparados após o levantamento diagnóstico, observando-se as curvas e famílias ocupacionais, as ofertas das instituições, procurando sempre propiciar o acesso às tecnologias geradas e desenvolvidas naquela instituição à população feminina em foco.

Para viabilizar essa verticalização, garantindo a realização dos cursos com qual idade, devem ser desenvolvidas ações pedagógicas, tais como: reforço escolar, preparatórios específicos, orientação educacional e assessoramento para ingresso e permanência no mundo do trabalho.

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. (GUIA METODOLÓGICO, BRASIL, 2011c, p. 19 e 22)

Entre os sujeitos da pesquisa a atividade docente no âmbito da EJA configura-se como desafio, cujas experiências no Mulheres Mil se constituem, para alguns, como uma formação na prática, uma aprendizagem construída na dinâmica da sala de aula. Nessa questão, chamam a atenção os seguintes fatores: dos 15 membros do grupo, apenas um tinha formação no âmbito da EJA ofertada pelo IFSC. Ao verificar os anos de conclusão das graduações, nove, o que corresponde a 69%, haviam concluído entre os anos de 2002 a 2012, após a publicação das Parecer CNE/CBE 11/2000, que define a necessidade de as instituições estabelecerem preparo do profissional que atuará na EJA, o que deve incluir questões relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino, especialmente nas licenciaturas. Entre os professores que ministram aula, 60% tinham cursos de licenciatura (Letras e História). O contexto com o qual nos deparamos em Tubarão vai ao encontro do que constata Laffin e Gaya (2013): pouca oferta de disciplina de EJA nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas. Os conhecimentos dos/das sujeitos/as da pesquisa acerca das especificidades dessa modalidade também apresentam limites. Outro

limitador no processo de identificação e reconhecimento de saberes é o Eixo Tecnológico do campus: Informática, como destaca Silvana, no depoimento a seguir:

Lá em Canoinhas, trabalhamos mais com a Culinária, até porque nós tínhamos as cozinhas, fabricação, laticínio. Isso é uma função favorável. Aqui nosso eixo é Informática, e os cursos que nós oferecemos nem têm relação com o eixo.

Em relação à inserção no mundo do trabalho, verifica-se que a dificuldade de se atribuir valor social ao trabalho doméstico, ao qual a maior parte das mulheres estão vinculadas, se por um lado apresenta-se tanto como uma dificuldade para a identificação e reconhecimento de saberes quanto para delimitar a área de oferta do curso, no contexto de Tubarão parece ter proporcionado outras formas de inserção no mundo do trabalho.

SORAYA: E aqui em Tubarão elas criaram uma empresa, né? Uma associação, né?

SILVANA: Têm umas feiras.

SORAYA: Aprenderam aqui no Mulheres Mil de Tubarão e com outro professor a fazer o sabão em barra, que também é reciclado. E aí hoje elas vendem esse sabão em barra no produtor.

SILVANA: Elas vendem muitos produtos.

SORAYA: E elas já evoluíram.

NILVA: Evoluíram. Em Laguna, elas apareceram com várias coisas diferentes.

SORAYA: Elas começaram com sabão em barra, agora já fazem sabão líquido, amaciante e isso tudo aprenderam por fora. Então a gente vê que deu aquela coceirinha e a vontade de aprender mais. Está na garagem de uma delas a fábrica.

NILVA: Tem infusor.

MORGANA: Elas estão na feira do produtor na sexta-feira.

SILVANA: Feirinha aqui da Unisul.

SORAYA: Todas as feirinhas que tem elas vão.

Consubstanciada em Santos (2008), a experiência vivenciada por essas mulheres-trabalhadoras, como apresentam os/as sujeitos/as da pesquisa, podem exemplificar nuances do que o autor denomina de sociologia das ausências, que requer substituir a monocultura do saber por ecologia dos saberes. Como explica o autor, partindo do pressuposto de que todas as práticas relacionais dos seres humanos e desses com a natureza engendram formas de saber, inferimos que a forma como os/as professores/as e servidores/as se relacionaram com os saberes das mulheres-trabalhadoras e, assim, as possibilidades de identificá-los e reconhecê-los, tiveram a tendência de se balizar na lógica produtivista, assentada na razão metonímica – um caminho único para se chegar ao que hoje denominamos progresso e desenvolvimento, que subjaz à colonialidade de gênero, materializada também na invisibilidade e desvalor do trabalho considerado feminino.

Por outro lado, a relação que as mulheres estabeleceram com seus saberes e os conteúdos ministrados nos cursos parecem ter levado algumas a construir caminhos de relações com o trabalho, que, de certa forma, subvertem a lógica do emprego formal, elemento ressaltado pelos/as sujeitos da pesquisa como central para dimensionar a eficácia da qualificação. Esse movimento das mulheres também é constituído de experiências que poderiam contribuir para a elaboração de Pedagogias Decoloniais, o que no âmbito do Programa Mulheres Mil significa explorar saberes considerados alternativos, ou seja, possibilitar que essas experiências sociais delegadas à condição de inferiores, de ausentes, sejam tornadas presentes e legítimas, porque fruto da vivência dos grupos.

Nessa mesma direção, ao analisar as ofertas nacionais, detectou-se que cerca de 8% do total das matrículas (5.927) foram em áreas que, geralmente, são consideradas espaços masculinos, tais como instalador elétrico residencial, pedreiro em revestimento cerâmico e de acabamento e alvenaria, entre outros. Assim, no âmbito do Programa Mulheres Mil, também há tendências a romper com os olhares dicotômicos que subscrevem determinadas ocupações restritas às mulheres. O que se constitui em um campo relevante para investigar como essas ofertas foram definidas e qual sua relação com o processo de identificação e reconhecimento de saberes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o processo de identificação e reconhecimento de saberes das mulheres-trabalhadoras no IFSC-Campus Tubarão. Elas são integrantes de políticas sociais, entre elas, o Bolsa Família, destinadas à população em situação de pobreza e extrema pobreza. O processo é o eixo central da proposta dessa política pública, tanto para a oferta dos cursos de qualificação profissional, quanto para o planejamento da continuidade do processo de elevação de escolaridade.

O tema da pesquisa surge da articulação da minha trajetória profissional como jornalista com a área da educação, que possibilitou minha atuação na área da comunicação, quando a ação era um projeto-piloto, e da gestão, quando o Programa Mulheres Mil se transforma em política pública. Trata-se de uma política recente, implementada nacionalmente, em 2011, cuja relevância centra-se na articulação entre EJA e Educação Profissional, com recorte de gênero.

Como percurso metodológico, foram realizadas análises dos documentos oficiais e dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC), grupo focal, aplicação de questionários semiestruturados entre os sujeitos da pesquisa, professores/as e servidores/as, que atuaram na ação entre os anos de 2013 e 2015, e entrevista semiestruturada com a representante de uma das instituições parceiras na implementação da política no município, o CRAS. As análises que realizamos nesse estudo tiveram como ponto de partida as seguintes questões heurísticas: quais as influências das concepções de gênero no processo de identificação e reconhecimento de saberes? Quais os impactos da racialização social, cujo balizador de inferioridade é a raça, a cor da pele, nesse processo? Que fatores sociais e institucionais se apresentavam como limitadores?

Inicialmente, cabe destacar que no decorrer da pesquisa detectamos que o Programa Mulheres Mil se inscreve num campo de dualidades, com contradições e conflitos que refletem questões que não podem ser apreendidas como ações e percepções individuais, pois essas expressam as representações e relações sociais constituídas e construídas no decorrer da história brasileira, que passou por um processo brutal de colonização. Nesse sentido, nas análises que realizamos com os/as sujeitos/as da pesquisa, ancoradas no âmbito dos Estudos Decoloniais, partimos do pressuposto de que identificar e reconhecer “os saberes da experiência feito”, noção utilizada por Paulo Freire (1992),

intersecciona-se com o processo de racialização social, imposto na empreitada colonial europeia aos países da América Latina. Esse processo continua operando na perpetuação das desigualdades étnico-raciais entre os brancos/as e não-brancos/as, por meio do que Quijano (2010) denomina de colonialidade do poder, e entre homens e mulheres, quando, no cotidiano das negras, interpõe-se não só o patriarcalismo, mas a ele se sobrepõe o racismo, por meio da colonialidade de gênero. O que, segundo Lugones (2014), torna o sistema de gênero racialmente diferenciado.

A partir das análises da interação com os/as participantes do grupo focal, podemos ressaltar que uma das dualidades que verificamos se inscreve por um lado na importância do Programa Mulheres Mil tanto para democratizar o acesso de parcela de brasileiros/as, especialmente os/as negros/as, no processo educacional brasileiro, quanto para assegurar espaços educacionais para as mulheres, que além das interdições decorrentes dos preconceitos de classe e de raça, estão inseridas em uma sociedade patriarcal. Assim, ofertar oportunidades educacionais para jovens e adultas que integram nas suas trajetórias de vida a imposição dos papéis sociais, especialmente o da maternidade que historicamente vem sendo delegada às mulheres, é um desafio e uma necessidade que urge ser incorporada e respeitada pelo sistema educacional brasileiro, como aponta Carreira (2014). E é nesse contexto que se destaca a importância das ações educacionais do Programa Mulheres Mil que, permeadas por contradições e conflitos, buscam possibilitar o acesso de mulheres em situação de vulnerabilidade sociais aos cursos de qualificação profissional ministrados pelos IFs.

Outro aspecto que tem relevância fundamental é a compreensão de que os/as docentes e servidores/as que atuam/aturam no Programa Mulheres Mil, assim como as mulheres-trabalhadoras, têm suas histórias individuais inscritas na história universal da sociedade brasileira. Portanto, suas percepções de mundo são decorrentes de construções históricas e sociais. Desta forma, a identificação e reconhecimento de saberes constitui-se de uma tarefa complexa e, às vezes, impossibilitada pela falta de conhecimento acerca das vivências das mulheres-trabalhadoras e dos saberes que delas advêm por parte dos/as docentes e servidoras/es, pois esses/as são separados/as por realidades socioeconômicas que os/as colocam em espaços sociais diferentes e, às vezes, diametralmente opostos. Assim, podemos refletir que em uma sala de aula do Programa Mulheres Mil, assim como em muitas turmas de Eja, os saberes que esses/as sujeitos/as trazem de vivências da

escassez de recursos e dos preconceitos e estigmas sociais, como o racismo e o sexismo, podem, muitas vezes, não encontrar eco no processo de ensino-aprendizagem, visto que essas realidades são desconhecidas pelos professores/as, fato que os impossibilita de reconhecer o que não conhecem.

Por outro lado, cabe ainda destacar que o grupo de professores/as e servidores/as que contribuíram com essa pesquisa, mesmo que não isentos de construções sociais no qual o mito da democracia racial incorpora-se no imaginário dos/as brasileiros/as e nem das percepções orientadas e internalizadas pelo *ethos* de classe, como nos ensina Bourdieu (2008), suas atuações são relevantes, pois avaliam que o Programa Mulheres Mil é importante para a instituição e para vida dessas mulheres. Sendo assim, suas posições dentro dos IFs simbolizam resistência e avanços em relação a aqueles/as que defendem que tais sujeitos/as e realidades não são “público-alvo” dos IFs.

Em relação ao Programa Mulheres Mil, importa ressaltar que ele se insere no bojo das políticas públicas que começam a ser implementadas pelos governos da América Latina na década de 1990, com o objetivo de ofertar qualificação profissional para as mulheres em situação de vulnerabilidade social, especialmente as chefes de família. Na constituição dessa política, os conceitos vulnerabilidade social e feminização da pobreza, gestados nos países do Norte, a partir da perspectiva eurocêntrica do conhecimento, englobam aspectos relacionadas à baixa renda e escolaridade e pouco capital cultural, ou seja, carências de ativos para que os que estão à margem da sociedade possam acessar as oportunidades do âmbito estatal e privado para a inserção do mercado de trabalho (MONTEIRO, 2011). Uma das ideias centrais é que a situação de desfiliação do processo produtivo é o principal desencadeador da vulnerabilidade social (CASTELS, 1998). Ao interseccionar com as relações desiguais de gênero, imbrica-se com a chefia familiar monoparental feminina, agudizando os quadros de pobreza (CHANT, 2006). E ao integrar as políticas públicas, esses conceitos norteiam tanto o escopo das ações, quanto caracterizam os marcadores identitários de classe e gênero. E tendem a imputar a responsabilidade pelo rompimento da transmissão intergeracional da pobreza à mulher, o que de certa forma tende a reforçar a divisão sexual do trabalho doméstico, no que concerne aos cuidados com os filhos entre homens e mulheres.

Entre os/as sujeitos/as da pesquisa, o conceito de vulnerabilidade

social aparece com prevalência, que tende a ter relevância em alguns aspectos e é silenciada com relação a outros, sobressaindo a vulnerabilidade psíquica em relação às demais. Nesse sentido, verifica-se que possíveis quadros de depressão, por se tratar de sofrimento psíquico, tendem a ser vistos como problemas individuais, e não como decorrentes dos processos de desigualdade socioeconômica, ou seja, uma patologia social (DALLMANN, 2012; PINZANNI E REGO, 2014). No contexto escolar, o desconhecimento da escola em relação a esse fenômeno leva os/as gestores/as a ressaltar a necessidade de acompanhamento pelo CRAS, que em algumas turmas do programa ficou responsável pela frequência. Nesse sentido, por se tratar de mulheres-trabalhadoras que integram os programas sociais, a participação no curso pode ter se incorporado enquanto uma condicionalidade indireta visto que, romper com as condições de vulnerabilidade social, especialmente no que diz respeito à inserção no mundo do trabalho, é um ponto de convergência entre as ações do CRAS e do Programa Mulheres Mil.

Em relação às relações étnico-raciais, verificou-se que o mito da democracia racial, uma das nuances das colonialidades do poder e de gênero, se faz presente. As principais consequências foram dificuldade de o grupo identificar a participação de mulheres negras. Ao mesmo tempo em que as brancas não ocupam o mesmo espaço simbólico da branquitude dos/as docentes/as e servidores/as, transformam-se em morenas, encardidas. Tal percepção vai ao encontro das reflexões de Wray (2004), que pontua que a identidade racial branca não é homogênea, visto que as questões econômicas, enquanto símbolos de poder e prosperidade, fazem com que a “ralé branca” seja percebida como “menos branca”, em função das suas condições econômicas, que não condizem com o ideário econômico de abundância e superioridade que, no processo de colonização, associa-se à raça branca (FANON, 1968). Por outro lado, percebe-se, na identificação de alguns atributos pelos/as sujeitos da pesquisa, as diferenças de raça e as desigualdades de trajetória. Na diferença de identificação de atributos, nas mulheres brancas sobressaem os olhos azuis. Entre as negras, as desigualdades educacionais entre brancos(as) e negros(as), como ressaltam Hasenbalg (2006) e Guimarães (1999 a-b). Nessa pesquisa, identifica-se percepções dos/as sujeitos/as em relação à presença de mulheres negras de diferentes gerações.

No âmbito da educação, as reflexões trazidas por Passos (2012), ao se debruçar sobre as desigualdades que interdita a participação de jovens negros na EJA, que, segundo Carreira (2014), representam três

quartos da demanda de matrículas nessa modalidade de ensino, ajudamos a alargar o olhar para a necessidade de desconstruir a homogeneização das realidades. Nos processos educativos, para que se possa construir propostas que incorporem as diferentes matrizes étnico-raciais que compõem a nação brasileira, cabe ao Estado assumir as diferenças de oportunidades que são marcadas pelo pertencimento racial, de gênero e identidade sexual, “superando as dicotomias entre as políticas distributivas (igualdade) e as políticas de reconhecimento (identidade), que ora privilegiam os aspectos socioeconômicos, ora se restringem às questões culturais”. (PASSOS,2012,p.96). Tal perspectiva vai ao encontro do que os Decoloniais têm argumentado acerca da necessidades de se integrar a interculturalidade crítica nos desenhos das políticas públicas. É ao que Mignolo (2012, p. 44) refere-se. ao sugerir a identidade em política, “como maneira de pensar descolonialmente, o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização”.

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de pensar as ações de EJA, na qual incluímos o Programa Mulheres Mil, enquanto uma ação afirmativa. Entendemos como ações reparatórias, compensatórias e/ou preventivas, cujo objetivo é corrigir situações de discriminação e desigualdade infligidas a certos grupos no passado, presente ou futuro. Trata-se, como esclarece Gomes (2005), de políticas públicas que visem neutralizar efeitos da discriminação de raça, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.

No que se refere à identidade de gênero, detecta-se que o padrão da heteronormatividade presente no conceito de feminização da pobreza, que vincula o asseveramento da pobreza à maternidade, portanto, aos órgãos sexuais femininos, tende a interditar a participação de mulheres transexuais e inibir o reconhecimento identitário das mulheres lésbicas no Programa Mulheres Mil. A partir das reflexões de Grosfoguel (2010) compreende-se que tal visão hegemônica faz parte das hierarquias das colonialidades do poder e de gênero, que privilegiam a heterossexualidade, em detrimento das demais identidades. Portanto, não se trata de uma visão restrita aos/as sujeitos/as da pesquisa, porque essa se inscreve em uma das lógicas da perspectiva europeia de pensar, viver e estabelecer relações sociais. Nessa direção, Louro (1997) chama a atenção para o fato de que esta visão na sociedade é hegemônica, coaduna-se ao modelo de família nuclear constituída por um casal heterossexual e seus filhos.

O processo de identificação e reconhecimento de saberes, por outro lado, vincula-se a atributos historicamente ligados ao mundo feminino e aos espaços de invisibilidade e desvalor a que socialmente foram relegados o trabalho doméstico, como pontua Avila (2013). Ocupação na qual está inserida a maioria das mulheres-trabalhadoras de Tubarão. São donas de casa, principalmente. As que estão no mundo formal do trabalho desenvolvem atividades de serviços gerais. Ao mesmo tempo em que as percepções dos/as sujeitos/as da pesquisa alinham-se à norma vigente, o trabalho doméstico está à margem do processo produtivo. Assim, os saberes que deles advém não têm valor no mercado. Ao analisar a oferta dos cursos de Zeladoria, Confeccionador de Bijuterias e Reciclador, nota-se que eles foram indetificados e reconhecidos. Tronto (1997) afirma que na divisão sexual do trabalho os universos masculino e feminino podem ser compreendidos a partir dos significados atribuídos ao cuidado, nos quais materializam diferenças e papéis. Enquanto as mulheres cuidam de espaços, pessoas e da sustentabilidade da vida, portanto atividades do espaço privado, os homens têm cuidado de questões relacionadas ao espaço público: a profissão, o emprego, o dinheiro. Nas competências e objetivos prescritos, há materialização dessa divisão. Nelas estão presentes tanto melhorias na gestão familiar quanto a potencialização de atividades ligadas ao universo doméstico: a ideia de cuidar do meio ambiente, dos espaços, da gestão de recursos, para o seu reaproveitamento.

Ao analisar a estrutura curricular dos cursos e a percepção dos sujeitos da pesquisa, embasada nas reflexões de Charlot (2000), observa-se que a relação estabelecida em Tubarão tende a centrar-se nos saberes da prática, nos quais verifica-se a mesma hierarquização de conhecimentos estabelecida nos currículos da Educação Básica, prevalência de conteúdos ligados as áreas de Exatas, com direcionamentos para o domínio de uma atividade, tais como matemática e informática, e as disciplinas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades para a confecção de produtos, ou seja, o saber fazer.

Outra questão que se identificou nesse processo é que a divisão sexual das identidades femininas e masculinas também se materializam nas relações diferentes que os professores e as professoras estabelecem com os saberes das mulheres, configuradas nas expressões que utilizam para mencioná-los. Enquanto as professoras tendem a identificar habilidades, tais como costura e tricô, os professores as subjetivam, por meio dos termos como negócios e coisas da vida doméstica.

Por outro lado, cabe destacar que as histórias de vida das mulheres-trabalhadoras se interpõem nas relações de ensino-aprendizagem, trazendo questionamentos acerca dos conteúdos ministrados. O que parece causar incômodo em relação à autoridade pedagógica, ou seja, a detenção do saber fixo na figura do professor/a, bem como mudanças na prática pedagógica. No âmbito administrativo/organizacional, essa dinâmica se expressa como exigências com as quais elas interpelam a instituição para assegurar o respeito às suas peculiaridades de trajetória e de gênero. Mulheres, jovens e adultos em busca de retornar ao processo de escolarização.

As relações que os/as professores/as estabelecem circunscrevem-se ao âmbito da prática, com centralidade nas atividades domésticas que elas desenvolvem. Portanto inscritas, como reflete Bourdieu (2002), na “magia social”, por meio da qual os sujeitos femininos e masculinos são interpelados e condicionados pela ordem social, que se incorpora aos corpos e nas percepções de si e do outro. Ou seja, tende a predeterminar formas de ser e estar no mundo. Trata-se de uma cosmologia androcêntrica, que se constitui por oposições que organizam o cosmos e se materializam na socialização do corpo e em sua localização no espaço social, cujo movimento é determinado por uma sexualidade socialmente significada, segundo oposição homóloga entre o masculino e feminino. A força desse arbitrário, segundo o autor, inculcada nos esquemas de pensamento, deve-se ao fato de esse princípio de diferenciação e divisão ter seu fundamento na diferença anatômica, diferença biológica entre sexos, vista como natural e “irrefutável”. Por isso, dispensa justificção e é aceita e legitimada por mulheres e homens. Ainda seguindo esse autor, o ethos de classe, conjunto de valores que tende a diferenciar as classes sociais, também se interpela no processo de reconhecimento e identificação de saberes. Considera-se aqui a forma como os sujeitos da pesquisa percebem, por exemplo, a violência doméstica, como se fosse um fenômeno prevalente entre as classes pobres, e uma certa atitude submissa dessas mulheres frente aos processos de subjugação impostos pelos homens, inclusive, para impedi-las de frequentar o curso. Também se conectam a esse contexto os questionamentos de servidores/as do IFSC acerca da legitimidade da presença das mulheres-trabalhadoras, em decorrência de julgamentos morais acerca de determinados comportamentos considerados não adequados para alunos/as da instituição, tais como falar alto.

Observam-se aí traços da colonialidade do poder, um processo que hierarquiza os/as sujeitos/as a partir de suas posições econômicas no

espaço social. E que se estrutura no desvalor objetivo e subjetivo da população negra e da considerada não branca que, segundo Quijano (2000), em todas as grandes cidades recebem menos pelo mesmo trabalho realizado pelos brancos. No Brasil, essa diferença racial corresponde às diferenças substancial, com o negro recebendo em média cerca de 55% da renda do branco.

Algumas questões se interpõem e limitam o processo de identificação e reconhecimento de saberes. A primeira refere-se ao fato de o Eixo Tecnológico do campus-Tubarão estar centrado na área de informática, sem relação com os cursos ofertados. A segunda diz respeito às percepções dos/as sujeitos, no que se refere à conexão do Programa Mulheres Mil com a EJA. Mesmo que os documentos oficiais (BRASIL, 2011b) prescrevam que a oferta educacional deve estar articulada com a EJA, os/as sujeitos/as da pesquisa a conceituam como um *start*, uma formação inicial, que traz diversos impactos na subjetividade, elevação da autoestima, autoconfiança e estímulo para retornar aos processos de escolarização. Acreditamos que também influenciam, como alertam Arroyo (2005) e Oliveira (2007), a tendência de se institucionalizar a EJA nos mesmos moldes da Educação Básica, com tempos, ritmos e hierarquização de conteúdos que não dialogam com a realidade dos jovens e adultos que estão nessa modalidade de ensino.

Por fim, no Programa Mulheres Mil há potencialidades e riscos. O Ainda-Não, conceito de Ernst Bloch, que se inscreve na carência de políticas públicas, ou seja, na necessidade de ações educacionais que dialoguem com as mulheres jovens e adultas e suas realidades. Essa ação educacional pode apresentar-se como uma tendência cujos processos, mesmo diante das dualidades e conflitos, podem ganhar sentido e relevância. Por fim, a latência, “aquilo que está à frente do processo”, momento do nada e do tudo, cujo fim pode ser a frustração ou a esperança.

No momento político atual, o Programa Mulheres Mil inscreve-se exatamente nessa dualidade, com riscos de frustração, consolidando-se como mais uma ação descontínua e temporal, com os cortes de orçamento que vem sendo anunciados pelo atual governo, entre eles, o do Pronatec. Ao mesmo tempo, de esperança, que aqui é representada no movimento de resistência, com a criação do Comitê Nacional de Gestão do Programa Mulheres Mil, em abril de 2016, pelos/as servidores/as e docentes dos IFs, com o objetivo de institucionalizar a ação.

Essa pesquisa é uma contribuição para refletir sobre as metodologias adotadas no Programa Mulheres Mil. Soma-se aos estudos já realizados acerca dessa política e aponta a necessidade de se adotar a interseccionalidade, como nos propõe Crenshaw (2002), com o objetivo de contribuir para a articulação de categorias, marcadores identitários e situações de desigualdade e discriminação, que influenciam tanto o processo de reconhecimento e identificação de saberes quanto a concepção do Programa. Isso porque trata-se de um conceito que possibilita uma reflexão teórica que reconhece intercessões e interconexões entre gênero, raça, etnia, classe social, diversidade sexual, origem regional, geração, etc., abrindo assim novos olhares investigativos e novas possibilidades de compreensão das desigualdades presentes no cotidiano, que se materializam nas políticas públicas e nos espaços escolares.

Destaca-se algumas questões que emergiram durante a realização dessa pesquisa e que podem suscitar novos estudos, aprofundando o que aqui apresentamos. Entre elas: o espaço para as questões étnico-raciais no âmbito do Programa Mulheres Mil; a relação entre o reconhecimento de saberes e as relações de gênero, classe e raça; a concepção de Programa Mulheres Mil nos Institutos Federais e sua (des)conexão com a EJA; a interdição da participação de mulheres transexuais e o silenciamento imposto pela heteronormatividade às identidades sexuais; a formação continuada em serviço dos/as professores/as do IFSC para a educação de jovens e adultos e das relações étnico-raciais; experiências realizadas pelos IFs que articularam educação profissional e EJA. Esses estudos poderão ampliar a compreensão acerca dessa política e das ações de EJA com recorte de gênero, contribuindo para a possibilidade de diálogos interculturais com outros olhares sobre as mulheres e seus saberes. Consequentemente, para a inclusão da perspectiva de gênero nas políticas públicas e a construção de uma escola justa para as negras e brancas em situação de vulnerabilidade social, que sonham com novas oportunidades educacionais, com rompimento das situações de pobreza e da violência de gênero, direitos objetivados na legislação brasileira, mas que no decorrer das suas trajetórias lhes foram negados.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam., et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID,.2002, 192p

AGUILAR, Paula Lucía. La feminización de la pobreza: conceptualizaciones actuales y potencialidades analíticas. **R. Katál**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 126-133, jan./jun. 2011.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Escolarização, Gênero e Vulnerabilidade Social: Uma Abordagem Cultural de Narrativas Juvenis. In: 35 ANPED, 2012, Porto de Galinhas. **Anais da 35ª ANPED - Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI**, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011. 376p.

\_\_\_\_\_. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 103-127.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p.221-230.

\_\_\_\_\_. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. **REVEJA: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, nº.0, 2008. Disponível em: [www.reveja.com.br](http://www.reveja.com.br). Acesso em: 15/10/2015

ÁVILA María Betânia Presentación Mesa de discusión sobre trabajo doméstica. **Revista de Estudios Sociales**. Bogotá .Nº. 45, p. 229-232,

ene/abril . 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola; 2010.280p.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção – Crítica Social do Julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2008. 556p

\_\_\_\_\_. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.234p.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.160p.

BRAGA, Ana Carolina Falcão. **Projeto Mulheres Mil e Gênero: comercialização das pequenas produções das mulheres no setor Santa Bárbara em Palmas – TO**. 2011. 77p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 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. Brasília: Planalto, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acessado em:20 novembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004**. Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Brasília, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.** Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília, 2004a. <Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 nov.2014

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004.** Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília, 2004b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20/11/2014

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.** Brasília: CNECEB/ME Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20/11/2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria 1.015/11, de 21 de julho de 2011.** Institui o Programa Nacional Mulheres Mil e dá outras providências. Brasília, 2011a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20/11/2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria Interministerial nº 1.082/2009, de 20 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1942-portaria1082-2311099-pdf&category\\_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1942-portaria1082-2311099-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 17/12/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Programa Nacional Mulheres Mil— Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável.** Brasília, 2011b. <Disponível em <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 nov.2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito.** Brasília, 2011c. <Disponível em <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 nov.2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 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.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria no. 185, de 12 de março de 2012.** Fixa diretrizes para execução da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, nos termos da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: <[http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria\\_185.pdf](http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria_185.pdf)>. Acessado em: 18/jan/2016.

\_\_\_\_\_. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [et al] **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça.** 4ª Edição. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, ONU Mulheres, Brasília, 2011. 39p.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher.** 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, março de 2015. 181p.

\_\_\_\_\_. **Pronatec – Brasil sem Miséria – Mulheres Mil. 2014.** Brasília: MDS, fevereiro de 2014, 24p. Disponível em: <[https://inclusaoprodutiva.files.wordpress.com/2014/07/cartilha\\_mulheres\\_mil1.pdf](https://inclusaoprodutiva.files.wordpress.com/2014/07/cartilha_mulheres_mil1.pdf)>. Acessado em: 26 de novembro de 2015

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n.11, p. 89-117, mai/ago. 2013

BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil, p. 25-57. In: CARONE, Iray BENTO; Maria Aparecida S. (orgs.). **Psicologia Social do Racismo –Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes. 2002.189p.

BERNARDINO-COSTA; Joaze , GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra . **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v.31, n 1, p.15-24, jan/abr. 2016.

CASHMORE, Ellis. et. al. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Summus, 2000. 600p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación Intercultural Crítica: Construendo camino. In. Walsh, Catherine (Org). **Pedagogias Decoloniales. Prácticas insurgientes de (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Quito: Ed. Abya Yala, Tomo I. 2013, p.145-161.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA. Pedagogía Decolonial Y Educación Anti-Racista e Intercultural en Brasil . In. Walsh, Catherine (Org). **Pedagogias Decoloniales. Prácticas insurgientes de (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Quito: Ed. Abya Yala, Tomo I. 2013, p.275-303.

CARVALHO, Marília Pinto. Gênero e política educacional em tempos de incerteza, In: HYPOLITO, A.M.; GANDIN, L.A (Org.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.137-162.

CARREIRA, Denise. Gênero e raça: A EJA como política de ação afirmativa. In: CATELLI, Roberto Jr.; HADDAD Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. **A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014, p.195-230.

CASTELS, Robert. A **dinâmica dos processos de marginalização**: da vulnerabilidade a “desfiliação”. **CADERNO CRH**. Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis: Vozes.1988.611p.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o Saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000. 93p.

CHANT, Sylvia. Re-thinking the "feminization of poverty" in relation to aggregate gender indices. **Journal of Human Development**, 7 (2), p. 201-220. 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo. Editora Unesp.2001. 205p.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida. Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão.** Bruxelas, 30/10/2000. Disponível em: <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:PT:PDF>>. Acesso em: 22/01/2015.

\_\_\_\_\_. **Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender. Rumo à sociedade Cognitiva.** Bruxelas, 29/11/1995. Disponível em: <[https://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service&doc\\_library=CIE01&doc\\_number=000037230&line\\_number=0001&func\\_code=WEB-BRIEF&service\\_type=MEDIA](https://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000037230&line_number=0001&func_code=WEB-BRIEF&service_type=MEDIA)> Acesso em: 22/01/2015.

COSTA, Claudia Lima.O Tráfico do Gênero. **Cadernos Pagu.** Campinas., n. 11, p. 127-140. 1998.

\_\_\_\_\_. Feminismo, tradução cultural e a descolonização do saber **Fragmentos**, Florianópolis, n. 39, p. 045/059 ,jul – dez.2010.

CORRÊA, Sonia. Cruzando a linha vermelha: questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais. **Horizonte Antropológico.** Porto

Alegre,v.12, n.26, p.101-121, jul/dez. 2006.

CRENSHAW, Kimbelé. documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis.,v.10, n.1, p.171-188. 2002.

DALLMANN, João Matheus Acosta. **O mal estar que sinto: A medicalização do sofrimento das camadas populares**. Rio de Janeiro: Multifoco,2014.101p.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**, 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.288p.

DI PIERRO, Maria Clara. GRACIANO, Mariângela. **A Educação de jovens e adultos no Brasil- Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. 54p.

DEWEY, John. **Democracia e Educação** . Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. Atualidades Pedagógicas, vol. 21. 416p.

ESPINOSA ,Yuderkys. GÓMEZ, Diana, LUGONES María y OCHOA Karina. Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro vocês. In. Walsh, Catherine (Org). **Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Quito: Ed. Abya Yala, Tomo I. 2013. p. 403-441

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1968. 275p.

\_\_\_\_\_. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador. EDUFBA, 2008. 194p.

FRANKENBERG,R. A miragem de uma branquitude não marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p.307-338.

FRANCO, Maria Asenate Conceição. Políticas Públicas de Gênero e Empoderamento das Mulheres de Classe Popular: A experiência do Programa Mulheres Mil no IF Baiano no Campus Valença-BA. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos, 2013, Florianópolis. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos, 2013**.

FERREIRA, Maria José Resende. Educação Profissional Técnica e Escolarização Feminina: Entre o silêncio e a Interdição. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos, 2013, Florianópolis. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos, 2013**.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo.-Paz e Terra. 1987.107p.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1992.127p.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra., 1996. 92p.

FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli. Programas de combate à pobreza: o poder das mulheres às avessas. In: TORNQUIST, C.S; COELHO, C. C.; LAGO, M.C.S.; LISBOA, T.K. (org.). **Leituras de resistência: corpo, violência e poder**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009, v.2, p. 269-297.

FREITAS, R. de C. M.; LAGO, M. C. de S.; SILVA, E. F. Programa Bolsa Família em Florianópolis: velhas questões, outros olhares. In: **Serviço Social: Questões Contemporâneas**. Florianópolis: Editora UFSC, p. 75-104, 2012.

GOFFMAN, Evering. **Estigma** - Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2004. 124p.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10639/03. Brasília, DF : MEC:UNESCO, 2005a, p 39-62.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L; GIONAVETTI, M.A.G.C; GOMES, N.L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p 87-103.

\_\_\_\_\_. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, jan/abr. 2012, p. 98-109.

\_\_\_\_\_. Um governo golpista será sempre incapaz de reconhecer a diversidade. Carta Capital, 2016 [On Line]. <Disponível em: [www.cartacapital.com.br/sociedade/querem-assassinar-o-genero](http://www.cartacapital.com.br/sociedade/querem-assassinar-o-genero)>. Acesso em: 13 de maio de 2016.

GUIMARÃES, Antônio S. Alfredo Combatedo o racismo; Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v14, n.39, p. 103- 117. 1999b.

\_\_\_\_\_. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; ed.34,1999a. 254p.

GROSSI, Miriam Pilar Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em primeira mão**, Florianópolis, nº 26, p. 29-46.1998.

GROSGOUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e

colonialidade Global. . In : SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Ors). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez. 2010.p.383-417

HADDAD, Sérgio. (coord.) **Estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 a 1998**. Brasília: INEP:MEC, 2000. 140p.

HASENBALG, Carlos. Entrevista com Carlos Halsenbalg. Tempo Social. Por Antonio Sérgio Alfredo Guimarães **Revista de sociologia da USP. São Paulo**, v. 18, n. 2,,2006. p. 259-268.

\_\_\_\_\_. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1979. 302p.

HOLANDA, Violeta, MELO, Felipe, REIS, Amélia, SILVA, Antônia, Flor do Sertão: cultivando educação, trabalho e cidadania no alto oeste potiguar. **Conexões Ciência e Tecnologia**. Fortaleza,v.08, n.1, p.9-20. 2014.

IBGE. Censo 2010. Disponível em :< [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em 02/08/2015>.

IBGE. Censo 2013. Disponível em :< [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)> Acesso em 20/05/2016

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo** – Diário de uma favelada. São Paulo. Editora Paulo Azevedo. 1960.182p.

]

KOWARICK, Lúcio.Sobre a Vulnerabilidade Socioeconômica e Civil - Estados Unidos, França e Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** .São Paulo, v. 18, n .51, p.61 – 85, 2003.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

LAGOS, Marcia Beraldo “**Palmas para Mulheres Mil**” em **Comunidades Quilombolas: A Participação do IFPR – Câmpus Palmas no Programa Nacional de Inclusão Social Palmas para Mulheres Mil**. 2014, 140f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica do Paraná, Pato Branco, 2014.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; GAYA, Sidneya Magaly. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos** , Salvador, v. 1, p. 177-206, 2013.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In. LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.21-53.

LEITE Jr. Jorge. **Nossos corpos também mudam**: a invenção das categorias "travesti" e "transsexual" no discurso científico. São Paulo: Annablume. 2011. 240p.

LISBOA, Teresa Kleba. . Violência de gênero, políticas públicas para o seu enfrentamento e o papel do Serviço Social. **Temporalis**. Brasília , v. 01, p. 33-56, 2014.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.22 n.3.p.935-952, set-dez.2014.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.184p.

MAGALHÃES, Fernanda; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Programa Mulheres Mil: Histórias de Vida**. In: Seminário

Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos, 2013, Florianópolis. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos, 2013.**

MELO, Hildete Pereira de. **Gênero e Pobreza no Brasil.** Brasília: CEPAL, 2005, 47 p.

\_\_\_\_\_. O serviço doméstico remunerado no Brasil: de criadas a trabalhadoras, IN MELO, H.P.de & SABBATO, A. (orgs.). **Os Serviços no Brasil – Estudos de Casos.** Rio de Janeiro, MICT, ANPEC, IPEA, 1998.p.124-132.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade.** Rio de Janeiro, n 34, p. 287-324. 2008.

\_\_\_\_\_. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso”. **Tabula Rasa.**Colômbia, n.8, p. 243-282. 2008.

\_\_\_\_\_. **Histórias Globais / Projetos Locais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003. 505p.

MALDONATO- TORRES, Nelson. **Com Fanon, Ontem e Hoje. 2011.** Disponível em <<http://www.decolonialtranslation.com/portugues/>>. Acessado em: 10 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_. A Topologia do ser e a geopolítica do conhecimento, modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo. Cortez. 2010. p. 337-382.

MINAYO, Maria Cecília. de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2008. 407p.

MONTEIRO, S. R. R. O marco conceitual da vulnerabilidade social. In: Seminário de Políticas Sociais do Mercosul, 2011, Pelotas. **Anais. SEPOME, 2011.**

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Mulheres adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina no processo de busca de escolarização. In: 25 ANPEd., 2002, Caxambu. **Anais: . Educação: manifestos lutas e utopias, 2002.**

NOVELLINO, Maria Salet. Ferreira. . Os estudos sobre feminização da pobreza e políticas públicas para mulheres. In: XXVIII Encontro Anual da ANPOCS, 2004, Caxambu. **XXVIII Encontro Anual da ANPOCS, 2004. v.1**

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Silva Moreira. **Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Sergipe: Interfaces com a Educação e o Trabalho**. 2013a 157f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa **Reflexões acerca da organização curriculares das práticas pedagógicas na EJA**. Curitiba: Editora UFPR n.29, 2007, p. 83-100.

\_\_\_\_\_, Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p.231-241.

OLIVEIRA, Francisco. A questão do Estado: vulnerabilidade social e carência de direitos. In: Subsídios à Conferência Nacional de

Assistência Social. **Cadernos ABONG**, São Paulo, 1995.

OSCAR, Jara Holiday. **A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis**. Tradução de Luciana Grafrée e Silvia Pinevro. Brasília: CONTAG, 2012. 322p.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília. SETEC/MEC, 2010. 120p.

PASSOS, Joana. Célia. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. **EJA em debate** . Florianópolis, v. 1, p. 137-150, 2012.

\_\_\_\_\_ A educação de jovens e adultos a a promoção da igualdade racial no Brasil. In: AGUIAR,A.S.;OLIVEIRA,I;AZEVEDO,J.M;ALVARENGA,M.S.;SILV A;P.B.G.OLIVEIRA,R.:. (Org.). **Educação e diversidade**. 1ed.Recife: Gráfica J.LUiz Vasconcelos Ed., 2009, v. 2, p. 101-123.

PINZANI, Alessandro; REGO, Wlaquiria L. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2014. 249p.

PIRES, Ana Luisa de Oliveira. **Educação e Formação ao Longo Da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências**. 2002. 646f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez. 2010, p. 73-118.

\_\_\_\_\_. QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina . In. LANDER,Edgardo **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.117-142.

\_\_\_\_\_. ¡Qué tal raza! **Revista. Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**. Caracas, v. 6, n. 1, p.37-45, ene-abr. 2000.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. **Revista. Estudos. Feministas**, Florianópolis, v..16, n.3, p.987-1004, set/dec.2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. Cadernos pagu**. Campinas, n16, p.151-197.2001:

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma ecologia dos Saberes. In : SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Ors). **Epistemologias do Sul**. São Paulo. Cortez. 2010, p. 23-72.

\_\_\_\_\_. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. 2ed. São Paulo Cortez 2008.511p.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.12,n.2, p.35-50, mai/ago.2004.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.472p.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. 40.ed. São Paulo: Autores Associados, 2008, 94p.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 16, n. 2, p. 5-22, 1995.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”** Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade de São

Paulo, São Paulo, 2012.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos ces[Online]**, 18 | 2012. <Disponível em <http://eces.revues.org/1533>; DOI : 10.4000/eces.153>. Acesso em: 15 de outubro de 2014

SEYFERTH, Giralda. **Pensamento social no Brasil, por Giralda Seyferth: notas de aula**. IN: BAHIA Joana; MENASCHE, Renata e ZANINI, Maria Catarina Chitolina (ORGs). Porto Alegre: Letra&Vida, 2015. 256 p.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. \_ O debate sobre a pobreza: questões teórico-conceituais. **Revista de Políticas Públicas São Luís**, v. 6, n. 2, p. 65-102. 2002.

SILVA, Tatiana. Dias. In: Marcondes, M. M. [et al.]. **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013, p. 109-131.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 9, n. 2, 2015, p. 161-187.

SOARES, Leôncio, SILVA, Fernanda Rodrigues e FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. A pesquisa em Educação: um olhar retrospectivo sobre a produção do período de 1988 a 2008. SOARES, Leôncio.(Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 23-48.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes Curriculares Nacionais ). 165p.

SOUZA, Jessé. **Os batalhães brasileiros. Nova classe média ou nova**

**classe trabalhadora?** Belo Horizonte. Ed. UFMG. 2010, p.43-50.

\_\_\_\_\_. **Ralé Brasileira: quem é e como vive.** Jessé Souza; colaboradores André Grillo....[et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2009. 484p.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco.** Rio de Janeiro.:Aeroplano Editora. 2009, p. 34-54.

TRONTO, Joan Claire. Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre moralidade a partir disso? In: JAGGAR, A. e BORDO, S. **Gênero, corpo e conhecimento.**Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1997, p. 186-203.

VELÁZQUEZ, Susana. **Violencias cotidianas, violencia de género – escuchar, comprender, ayudar.** Buenos Aires: Editora Paidós, 2006, p.9-30.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. Educação & Linguagem. São Bernardo do Campo, ano 10, n 16, p.63-71. 2007.

WALSH Catherine. Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiento Caminos. In. Walsh, Catherine (Org). **Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de (re) existir y (re) vivir.** Tomo I. Quito: Ed. Abya Yala, Tomo I. 2013, p.23-68.

\_\_\_\_\_. **Interculturalidad, estado, sociedad:** luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2009<sup>a</sup>. 253p.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: Conferência apresentada no Seminário “**Interculturalidad y Educación Intercultural**”, 2009, La Paz. Disponível em:

<[http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2014.

WALSELFIZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Homicídios de mulheres no Brasil. 4ª Edição.** Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciência Sociais. 2015. Disponível em: <[www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br)>. Acessado em novembro de 2015.

WEEKS, J. **La invención de la sexualidade.** México: Paidós: UNAM: PUEG, 1998, p.55-87.

WRAY, Matt. Pondo “a ralé branca” no centro: implicações para as pesquisas futuras. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 339-361.

ZUBARAN ,Maria.e SILVA, Petronilha, Beatriz Gonçalves Interloquções sobre Estudos. Afro-Brasileiros: Pertencimento étnicoracial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileira. **Currículo sem Fronteiras.** v.12, n.1, p. 130-140, jan/abr 2012.

## ANEXOS

## Anexo 1 - ANPED – Levantamento das produções

DESCRITORES	DE GRUPOS DE TRABALHO	ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
Eja-feminino	Educação de pessoas jovens e adultas	2008	Maria José Resende Ferreira	Por que é tão difícil freqüentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFET.	CEFET/ES	Sudeste
Gênero-Eja	Educação de pessoas jovens e adultas	2010	Andréia da Silva Pereira	A produção de textos na educação de jovens e adultos: Questões sobre gênero e linguagem	UNESP	Sudeste
Gênero e educação	Gênero, sexualidade e educação	2011	Carin Klein	A educação de mulheres-mães pobres para uma “infância melhor”.	UFRGS	Sul
Gênero-Educação	Gênero, sexualidade e educação	2011	Maria Celeste R. Fernandes de Souza - Joana Darc G. Hollerbach - Erika Christina G. de Almeida	Experiências educativas de catadoras e catadores de materiais recicláveis, relações de gênero e empoderamento feminino.	UNIVALLE/UFV/	Sudeste
Gênero - educação	Gênero, sexualidade e educação	2011	Sandra dos Santos Andrade	Juventudes e processos de escolarização: articulações entre trabalho e gênero	UFRS	Sul

Eja-mulher	Educação de pessoas jovens e adultas	2011	Mariana Cavaca Alves do Valle	A prática da leitura literária de mulheres na Eja	UFMG	Sudeste
Eja-mulher	Educação de pessoas jovens e adultas	2011	Aurea da Silva Pereira	A construção social das mulheres de saquinho: narrativas e cenas de pesquisa: d. Amélia e as memórias de escola	UNEB	Nordeste
Gênero-educação	Gênero, sexualidade e educação	2012	Sandra dos Santos Andrade	Escolarização, gênero e vulnerabilidade social: uma abordagem cultural de narrativas juvenis	FE/UFRGS	Sul
Mulher-escolarização	Educação de pessoas jovens e adultas	2007	Renata Rodrigues Araújo	Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizadas têm a palavra.	UFPR	Sul
Gênero-educação	Trabalho e educação	2012	Cláudia Borges Costa	Trabalhadoras-alunas da eja: desafios da sobrevivência e a permanência na escola	UCG	Centro-Oeste
Gênero-educação	Trabalho e educação	2010	José Ângelo Gariglio	As relações de gênero no currículo de uma escola profissionalizante: o caso dos cursos técnicos de mecânica e química.	UFMG	Sudeste
Gênero-educação	Trabalho e educação	2009	Anilza de Fátima Medeiros Leite –	Empreendedorismo feminino e educação	UFPB	Nordeste
Identificação de saberes eEja	Educação de pessoas jovens e adultas	2009	Ana Paula Leite	A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica	UFMG	Sudeste

## Anexo II -Fazendo Gênero – Levantamento das produções

ANO	EDIÇÃO	DESCRITORES	TÍTULO	AUTORAS	INSTITUIÇÃO	REGIÃO
2013	Fazendo Gênero 10	Programa Mulheres Mil	Programa Mulheres Mil: Histórias de Vida	Fernanda de Magalhães Trindade E Maria Simone Vione Schwengber	Instituto Federal Farroupilha e Unijui	Sul
	Fazendo Gênero 10	Programa Mulheres Mil	Políticas Públicas de Gênero e Empoderamento das Mulheres de Classe Popular: A experiência do Programa Mulheres Mil no IF Baiano no Campus Valença-BA.	Maria Asenate Conceição Franco	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano	Nordeste
	Fazendo Gênero 10	Escolarização o Feminina e Educação Profissional	Educação Profissional Técnica e Escolarização Feminina: Entre o silêncio e a Interdição	Maria José de Resende Ferreira	Instituto Federal do Espírito Santo	Sudeste
2006	Fazendo Gênero 7	Mulher e EJA	A mulher na EJA – uma análise da 'diferença' na educação de jovens e adultos do município do Rio de Janeiro	Raquel de Almeida Silva	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Sudeste
	Fazendo Gênero 7	Gênero e EJA	As relações de gênero e a educação de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária	Sônia Fátima Schwendler	Universidade Federal do Paraná	Sul

Elaborado pela autora

**Anexo III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-  
CED/UFSC**

**LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: RECONHECIMENTO DE SABERES NO PROGRAMA MULHERERES MIL:4 ENTRE A COLONIALIDADE DO PODER E DE GÊNERO

Pesquisador Responsável: **Stela Marcia Moreira Rosa**

Orientadora da pesquisa: **Dra. Joana Célia dos Passos**

Prezados(as),

Você é convidado a participar do projeto de pesquisa RECONHECIMENTO DE SABERES NO PROGRAMA MULHERERES MIL:4 ENTRE A COLONIALIDADE DO PODER E DE GÊNERO da mestranda Stela Marcia Moreira Rosa, sob a orientação e responsabilidade da Dra. Joana Célia dos Passos, a qual obedece aos termos da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12 de dezembro de 2012 e suas complementares, bem como as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.

De 2007 a 2011, quando do desenvolvimento da etapa piloto do projeto Mulheres Mi pelos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, atuei como jornalista, elaborando relatórios para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) sobre a implementação das ações e realizando entrevistas com docentes, servidores (assistentes sociais e psicólogas) e as mulheres-estudantes para promover o intercâmbio de experiências entre as instituições participantes. No decorrer desse trabalho, emergiu no processo de empiria (entrevistas e coleta de informações) a identificação dos saberes prévios das mulheres-estudantes, princípio base do Programa para

definir os itinerários formativos, como metodologia que possibilitava que a inserção dessas cidadãs no processo formativo ofertado pelos Institutos Federais estivesse em consonância com as expectativas dessas mulheres, visto que era balizado no reconhecimento de que as mulheres participantes tinham saberes adquiridos nas suas trajetórias de vida.

A partir desses relatos, percebemos a importância de estudar essa temática para compreendermos quais os critérios e metodologias que eram utilizados pelos docentes e servidores para o processo de identificação e reconhecimento dos saberes advindos das trajetória de vida dessas mulheres, que no decorrer das suas histórias a tinham experiências de exclusão no processo educacional, e de que formas as mulheres-estudantes percebiam esse reconhecimento. Apresentamos como problema de pesquisa a interrogação: Como se configura o processo de reconhecimento de saberes prévios, advindos da experiência, no âmbito do Programa Mulheres Mil, para a construção dos itinerários formativos?

Este projeto tem como objetivo compreender o processo de identificação de saberes das mulheres-estudantes realizado pelos docentes e servidores no Instituto Federal de Santa Catarina. Os instrumentos para coleta de dados serão: a) Diário de Campo; b) Entrevistas: Serão realizadas entrevistas com as mulheres-estudantes (gravadas e transcritas); c) Será realizado grupo focal com os servidores e professores (gravado e transcrito).

Os benefícios que você terá são o (re) conhecimento das metodologias utilizadas na sua prática docente para a identificação dos saberes. Nessa forma de pesquisa você será identificado no projeto, considerando que um dos objetivos é dar visibilidade aos processos de ensino aprendizagem que contribuem para a inserção de mulheres-estudantes, jovens e adultas, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Dentre os possíveis riscos, aos quais você poderá estar exposto ao colaborar com esta pesquisa será um possível desconforto pela exposição de seu nome, imagem e depoimento. Além do tempo exigido para participar do grupo focal.

Para reduzir os riscos das pessoas participantes na pesquisa nos propomos: a) Ser o mais breve possível na coleta das informações; b) Ser fidedigno aos seus depoimentos no processo de análise; c) Ter o cuidado na veiculação dos depoimentos quando da apresentação dos resultados da pesquisa em eventos e artigos científicos.

No entanto, reconhecemos que adentrar neste universo exige aprofundamento e continuidade. Entendemos que pesquisar exige compromisso com o grupo participante e com a Instituição, com suas falas e com os processos de devolução dos resultados. Ressaltamos que o benefício da pesquisa será aprofundamento da temática e a emergência de novas pesquisas sobre o tema de reconhecimento de saberes de jovens e adultos no âmbito da educação de jovens e adultos.

Durante a realização da pesquisa, na coleta de dados, você estará sempre acompanhada da pesquisadora. **É importante salientar que a sua participação na pesquisa é voluntária**, portanto, poderá interromper sua participação a qualquer momento sem prejuízo a você ou ao estudo. Todos os dados coletados serão submetidos à sua aprovação. Informamos também que os dados coletados (depoimentos e imagens) serão armazenados com segurança pelos responsáveis pela pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para a dissertação de mestrado e outros fins acadêmicos, tais como: artigos, capítulos de livro, comunicações em congressos nacionais internacionais..

Você não terá custo, nem receberá recursos financeiros para participar da investigação. Durante ou após o encerramento da pesquisa você poderá solicitar acompanhamento ou informações sobre qualquer aspecto relacionado à pesquisa. O ressarcimento dessas despesas tidas pelos participantes por eventuais danos diretos e indiretos relacionados com pesquisa conforme está previsto nas formas da lei, como a integridade física do participante. O participante será indenizado caso lhe sobrevenha algum dano decorrente da participação na pesquisa. A legislação não permite que você tenha qualquer compensação financeira, caso ocorra **despesas não previstas** durante a pesquisa ou qualquer imprevisto, pesquisadora e orientadora arcarão com o ônus ou garantirão o ressarcimento.

Este estudo está respaldado na Resolução 466/2012 criada pelo Conselho Nacional de Saúde, o qual preconiza a segurança e proteção dos participantes de pesquisas que envolvem seres humanos, e segue todas as diretrizes e procedimentos da Comissão de Ética da UFSC. Também tem autorização da UFSC para realização da pesquisa e tem o devido registro na Plataforma Brasil.

Esta pesquisa é orientada pela professora Doutora Joana Célia dos Passos e conduzida pela mestranda Stela Marcia Moreira Rosa, ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação-CED/UFSC.

**Esse documento tem duas vias:** uma cópia ficará com a pesquisadora e outro com você como comprovante do aceite em participar da pesquisa. Ambas assinadas por você e pela pesquisadora.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Comitê de ética em pesquisas com seres humanos (CEPSH-UFSC), **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br, Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

Por fim, ainda, gostaríamos de declarar que, como pesquisadoras, cumpriremos todas as exigências contidas no item IV. 3 da Resolução nº 466/12 que regulamenta os procedimentos a serem adotados em pesquisas envolvendo seres humanos. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

**Salientamos que os responsáveis estão à disposição para todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário nos seguintes endereços:**

a) Professora orientadora: Dra. Joana Célia dos Passos, telefone (48) 96178644; email: passos.jc@gmail.com; ou no endereço residencial: Rua Moçambique, 897 Rio vermelho, 88060-415, Florianópolis, SC; endereço profissional: Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Bairro Trindade / Florianópolis/SC - CEP 88040-900 Fone: (48) 37212251 / Fax: (48) 3721-8638 / ppge@contato.ufsc.br

b) Mestranda: Stela Marcia Moreira Rosa, telefone (48) 9844-1992, e-mail stelammrosa@gmail.com; ou no endereço Rua das Amoeiras, 120, Carvoeira - Florianópolis-SC; endereço profissional: Núcleo vida e cuidado-NUVIC- vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC), 1º andar, sala106, bloco D, localizado no Bairro Trindade / Florianópolis/SC - CEP 88040-900 Fone: (48) 3721 2245.

c) Comitê de ética em pesquisas com seres humanos (CEPSH-UFSC). Telefone para contato: 3721-6094.

cep.propesq@contato.ufsc.br. Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-  
CED/UFSC

LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: RECONHECIMENTO DE SABERES NO  
PROGRAMA MULHERES MIL:4 ENTRE A COLONIALIDADE  
DO PODER E DE GÊNERO

Pesquisador Responsável: Stela Marcia Moreira Rosa

Orientadora da pesquisa: Dra. Joana Célia dos Passos

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como participantes (a), do projeto de pesquisa acima descrito. Declaro que fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do participante da pesquisa    Nome e assinatura do responsável pela pesquisa

### **ANEXO IV- Roteiro do Grupo Focal**

1. Que fatores as/os motivaram a atuar no Mulheres Mil e quando você iniciou?
2. Que orientações advindas dos documentos do Ministério da Educação nortearam o processo de implementação?
3. No campus, o programa está vinculado as ações/políticas de educação de jovens e adultos? Como vocês definiriam essa ação?
4. Como foi o processo de implementação?
5. Como foram definidos os cursos e os conteúdos a serem ministrados?
6. De onde eram as mulheres, onde moravam e qual a condição socioeconômica?
7. Quais as peculiaridades/especificidades de ministrar aula para uma turma formada somente de mulheres?
8. Essa configuração da turma impactou nas suas práticas pedagógicas, seus planos de aula, maneiras de trabalhar os conteúdos e avaliar?
9. Que atividades laborais eram desenvolvidas pelas mulheres?
10. Que saberes essas mulheres trouxeram?
11. Quais as principais aprendizagens?
12. De uma nota de zero a 10 para o Programa Mulheres Mil?
13. De uma nota de zero a 10 para a qualificação

### **Anexo V - Roteiro entrevista semiestruturada (representante Cras)**

1. Como foi realizado e quais os critérios definidos pelo CRAS para a seleção das mulheres?
2. Qual a participação do campus no Processo?
3. Como foi realizado o levantamento das condições socioeconômicas

das mulherestrabalhadoras e qual a participação/papel de cada uma das instituições?

4. Como eram as abordagens juntos as mulheres-trabalhadores que não estavam frequentando os cursos e como elas reagiam às visitas da assistente social a fins de controle de frequência?

4. Em caso de desistência do curso, quais eram os encaminhamentos realizados pelo CRAS?

## Anexo VI -Projeto Pedagógico - Curso Zeladora



INSTITUTO FEDERAL  
SANTA CATARINA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

### Aprovação do curso e Autorização da oferta

## PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – FIC PRONATEC ZELADOR

### Parte 1 (solicitante)

#### DADOS DO CAMPUS PROPONENTE

**1 Campus:** Criciúma

**2 Endereço/CNPJ/Telefone do campus:**

Rodovia SC 443, km 1, n°845 - Bairro Vila Rica - CEP 88813-000 – Criciúma, CNPJ  
11.402.887/0009-18/(48) 3462-5000

**3 Complemento:** -

**4 Departamento:**

Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão

**5 Há parceria com outra Instituição?**

Não há.

**6 Razão social:** -

Não há

**7 Esfera administrativa:** -

Não há

**8 Estado / Município:** -

Não há

**9 Endereço / Telefone / Site:** -

Não há

**10 Responsável:** -

Não há

#### DADOS DO RESPONSÁVEL PELO PROJETO DO CURSO

**11 Nome do responsável pelo projeto:** Edna Maria Coelho Della Bruna e Heloisa Nunes

**12 Contatos:**

Fones: 48- 3462-5000 / [heloisa.nunes@ifsc.edu.br](mailto:heloisa.nunes@ifsc.edu.br) e [edna.maria@ifsc.edu.br](mailto:edna.maria@ifsc.edu.br)

**Parte 2 (aprovação do curso)****DADOS DO CURSO****13 Nome do curso:**

Zelador

**14 Eixo tecnológico:**

Infraestrutura

**15 Forma de oferta:**

PRONATEC

**16 Modalidade:**

Presencial

**17 Carga horária total:**

200 horas

**PERFIL DO CURSO****18 Justificativa para oferta neste Câmpus:**

Em cumprimento à Lei 12 513 de 26 de outubro de 2011 que institui o PRONATEC, o curso visa expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos EPT para a população do Estado de Santa Catarina. Este curso integra a modalidade exclusiva Mulheres Mil. O Programa Mulheres Mil foi instituído pela Portaria 1.015 de 21 de julho 2011 e integra as ações do Plano Brasil sem Miséria, instituído pelo Decreto Nº 7.492, de 2 de julho de 2011. Atualmente, é implementado em todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) do Brasil. Em 2014 ocorreu a transição do Programa Mulheres Mil para o Pronatec Bolsa-Formação, passando a seguir a legislação e procedimentos desse programa, sem perder as características próprias, que tem como objetivo valorizar a mulher, o seu empoderamento, o acesso aos direitos e à cidadania, visando romper com um universo restrito do não reconhecimento da alteridade, do outro, da diferença, para caminhar em direção ao espaço de equidade, da emancipação e do pertencimento contribuindo com a redução da desigualdade social e econômica de populações marginalizadas e do compromisso do país com a defesa da igualdade de gênero (BRASIL, 2011). Nesse sentido, visa atender pessoas do gênero feminino, em situação de vulnerabilidade social, maiores de 16 anos. Os serviços do Programa estão voltados à formação educacional, profissional e tecnológica, que permita elevação da escolaridade, emancipação e acesso ao mundo do trabalho (BRASIL, 2011).

Para os cursos do PRONATEC vinculados ao Programa Mulheres Mil o demandante será o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), a seleção acontecerá pelo CRAS. Como forma de garantir a manutenção da metodologia do sistema de acesso, permanência e êxito do Programa Mulheres Mil, houve a inclusão, na matriz curricular de todos os cursos, do chamado módulo central, que inclui unidades curriculares específicas do Programa, que totalizam 68h de carga horária, visando a continuidade da essência do Programa, que é o resgate social, cidadania, inserção e acolhimento. Essa metodologia visa contribuir para inserção no mundo do trabalho, atuar na defesa e autonomia das mulheres, no combate a violência contra a mulher, práticas sustentáveis, dentre outros.

Os cursos do Pronatec Bolsa Formação vinculados ao Programa Mulheres Mil apresentam, além da aquisição de competências técnicas relacionadas a um eixo profissional, a intenção de formação cidadã da mulher, além de valorizar seus conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida. O curso profissional aqui apresentado teve como motivação de escolha as análises do perfil do público a ser atendido, a disponibilidade de profissionais para atuação, a realidade sócio econômica da região e o histórico institucional de atuação no Programa Mulheres Mil. Este Programa também oportuniza o acesso à formação educacional e profissional, que contribui também para mudanças na vida dessas mulheres em diversos aspectos, desde a inserção no mundo do trabalho, nas relações familiares, na melhoria do desempenho dos seus filhos na escola, visto que elas passaram a auxiliá-los e incentivá-los nos estudos. Além disso, elas conquistaram respeito dos seus cônjuges, companheiros e familiares, reduzindo a violência doméstica, assim como assumiram o papel de multiplicadoras de conhecimentos nas suas comunidades, incentivando e mobilizando outras mulheres a seguir a mesma trajetória.

**19 Objetivos do curso:**

Contribuir para que as alunas elevem seu grau de conhecimento com uma formação humana integral, a fim de que as mesmas desenvolvam habilidades básicas de convívio em grupo, gestão doméstica, zeladoria e funcionamento de uma edificação inter-relacionadas com debates sobre a saúde das pessoas. Zelar pela conservação de condomínios residenciais e comerciais, através da ordem, limpeza e higiene das áreas comuns, e comunicação de necessidade de pequenos reparos na edificação.

**PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO****20 Competências gerais**

O egresso é o profissional que zela pela conservação de condomínios residenciais e comerciais, mantém a ordem, limpeza e higiene das áreas comuns, inspeciona instalações, máquinas e equipamentos, recebe objetos, mercadorias, materiais e equipamentos, efetua pequenos reparos, atende e controla a movimentação de pessoas e veículos.

**21 Áreas de atuação do egresso**

Ocupar postos de trabalho como empregado, empreendedor individual, autônomo, e sujeitos da Economia Solidária, mais precisamente na área de zeladoria de uma habitação, edifício empresarial, escolas, igrejas, casa lar e instituições diversas.

**ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO****22 Matriz curricular:**

O Curso de Formação Inicial e Continuada está organizado em um único módulo, sendo que o mesmo contempla unidades curriculares básicas e profissionalizantes, como descrito a seguir.

Componente Curricular	Carga Horária
Ética e Cidadania – Mulheres Mil	24 h
Tecnologias Digitais – Mulheres Mil	24 h
Saúde e desenvolvimento sustentável - MM	20 h
Compromissos Profissionais de um Zelador	20h
Segurança Ocupacional na Zeladoria	20h
Noções de leitura de projetos de arquitetura	12h
O Funcionamento da Edificação	20h
Conceitos Básicos de Manutenção Elétrica	20h
Conceitos Básicos de Manutenção Hidráulica	20h
Conceitos Básicos de Manutenção Civil	20h
<b>Total</b>	<b>200 h</b>

## 23 Componentes curriculares:

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Ética e Cidadania – Mulheres Mil</b>
<b>Carga Horária:</b>	24h
<b>Competências</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender contexto histórico-cultural e os princípios da ética e cidadania e sua relação com o contexto de vida e trabalho da sua realidade sócio cultural;</li> <li>• Analisar criticamente o conceito de gênero considerando os aspectos culturais;</li> <li>• Reconhecer a importância do trabalho feminino;</li> <li>• Desenvolver o trabalho coletivo de forma democrática e solidária;</li> <li>• Compreender e usar a linguagem como meio de expressão, comunicação e informação.</li> </ul>	
<b>Habilidades</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a importância dos sujeitos enquanto agentes histórico-culturais;</li> <li>• Refletir sobre o seu próprio trajeto como sujeito;</li> <li>• Estabelecer as relações existentes entre a ética e a cidadania; analisar a relação que a ética estabelece com a vida e o trabalho;</li> <li>• Aprimorar e adequar a comunicação verbal (oralidade e escrita) e corporal ao contexto em que está inserida;</li> <li>• Compreender textos verbais e não verbais, atribuindo-lhes significados culturais;</li> <li>• Identificar as formas de trabalho coletivo;</li> <li>• Promover, organizar, participar e fazer a gestão de feiras de economia solidária</li> <li>• Identificar e apropriar-se dos direitos das mulheres e trabalhistas;</li> <li>• Compreender e utilizar o conceito de gênero como prática cotidiana;</li> <li>• Discutir o cenário público e privado das mulheres;</li> <li>• Refletir sobre as funções ocupadas pelas mulheres no mundo do trabalho;</li> <li>• Estabelecer as relações existentes entre o trabalho feminino e a economia.</li> </ul>	
<b>Bases tecnológicas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado, nação e sociedade;</li> <li>• direitos sociais e suas dimensões;</li> <li>• Cultura;</li> <li>• Identidade social (eu e o outro);</li> <li>• Portfólio e Mapa da vida</li> <li>• Princípios gerais da moral, ética e cidadania;</li> <li>• Princípios de relacionamentos interpessoais;</li> <li>• Ética no trabalho.</li> <li>• As linguagens e suas particularidades e interpretações; comunicação e interação em sociedade; leitura; linguagem corporal.</li> <li>• Conceito de gênero e mulher</li> <li>• Mundo do trabalho e desenvolvimento local: Conceito e diretrizes de trabalho coletivo</li> <li>• Conceito e diretrizes de economia solidária</li> </ul>	
<b>Bibliografia Básica</b>	
<p>LARAIA, Roque de Barros. <b>Cultura</b>: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: 1989.  <b>Ética e cidadania</b>: Construindo valores na escola e na sociedade / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Brasília: Ministério da</p>	

Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 13a ed., 2003.

MOREIRA, Janineç FRITZEn, Celdon. (Orgs.) **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. São Paulo: Papirus, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006.

BRUSCHINI, C. **Fazendo as perguntas certas: como tornar visível a contribuição econômica das mulheres para a sociedade?** In: ABRAMO, L., ABREU, A. R. P. (orgs.). *Gênero e trabalho na sociologia latino-americana*. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998.

KERGOAT, D. **A Classe operária tem dois sexos**. Revista Estudos Feministas. Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1994.

BALLARIO, C. (coord.) **A Mulher e o mercado de trabalho**. São Paulo: CREA/Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Estado de São Paulo, 1997.

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Tecnologias Digitais – Mulheres Mil</b>
<b>Carga Horária:</b>	24h
<b>Competências</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar o computador e ferramentas digitais básicas que permitam acesso a arquivos e registros de informações;</li> <li>• Utilizar a internet para buscar/acessar informações e saber fazer uso de mídias sociais;</li> <li>• Utilizar os canais de comunicação para divulgar seus produtos;</li> <li>• Gerir o orçamento doméstico, levando em conta possibilidades de economia ao comprar produtos e ao fazer uso deles em casa;</li> <li>• Autogestão financeira.</li> </ul>	
<b>• Habilidades</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar diferentes alternativas de tecnologias digitais;</li> <li>• Utilizar mídias digitais para interação e comercialização dos seus produtos;</li> <li>• Operar o computador de forma a ter acesso a arquivos, registro e organização de dados;</li> <li>• Ler e produzir textos que circulam em suporte digital. (e-mail, conversas em programas de mensagem instantânea, redes sociais);</li> <li>• Buscar e identificar informações na internet;</li> <li>• Organizar o orçamento doméstico;</li> <li>• Visualizar maneiras de fazer economia ao comprar produtos e ao fazer uso desses mesmos produtos (reaproveitamento);</li> <li>• Operar uma conta bancária e/ou poupança, compreendendo com operações bancárias simples.</li> </ul>	
<b>Bases tecnológicas</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramentas e programas básicos de informática (internet, redação de texto, planilhas e desenho, e-mail, conversas em programas de mensagem instantânea, redes sociais, aplicativos, entre outros);</li> <li>• Mecanismos de interação social por internet. (blog, facebook, instagram, whatsapp);</li> <li>• Segurança da informação;</li> <li>• Pesquisa na internet;</li> <li>• Operações básicas de matemática;</li> <li>• Orçamento doméstico.</li> </ul>	

CANEPA, Carla. Cidades Sustentáveis: o município como locus da sustentabilidade. São Paulo: Editora RCS, 2007.  
 COELHO, S.; PORTO, Y.F. **Saúde da Mulher**. Belo Horizonte: NESCOM, UFMG, Coopmed, 2009  
 FUNDACENTRO. **Introdução à higiene ocupacional**. São Paulo: Fundacentro, 2004.  
 GRANDJEAN, Etienne. **Manual de ergonomia: adaptando o trabalho ao homem**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1998.  
 SALIBA, T. M. **Higiene do Trabalho e Programa de Prevenção de Riscos Ambientais**. SÃO PAULO: EDITORA LTR, 1998.

UNIDADE CURRICULAR	<b>COMPROMISSOS PROFISSIONAIS DE UM ZELADOR</b>
Ementa	Documentos e rotinas administrativas. O mundo do trabalho e a profissão de zelador (espaços ocupacionais, relações de trabalho, direitos do trabalho)
Competência	Zelador é o empregado a quem compete, salvo disposição em contrário no contrato individual de trabalho, as seguintes tarefas: a) Ter contato direto com a administração do edifício/instituição e agir como preposto do síndico ou da administradora credenciada; b) Transmitir as ordens emanadas dos seus superiores hierárquicos e fiscalizar o seu cumprimento; c) Fiscalizar as áreas de uso comum dos condôminos ou inquilinos, verificar o funcionamento das instalações elétricas e hidráulicas do edifício, assim como os aparelhos de uso comum, além de zelar pelo sossego e pela observância da disciplina no edifício, de acordo com o seu regimento interno ou com as normas afixadas na portaria e nos corredores.
Carga horária	20 h
Conhecimentos	Termos de compromisso profissional, carteira de trabalho profissional, funções específicas da ocupação; recebimento, arquivamento e atualização de informações.
Habilidades	Informações legais do exercício da profissão, organização e planejamento.
Metodologia	As aulas serão totalmente práticas para que as alunas se familiarizem com a profissão. Serão realizadas: aulas expositivas dialogadas, visitas orientadas, dinâmicas de grupo
Referências	HOEPPNER, Marcos Garcia. Normas Regulamentadoras Relativas À Segurança e Medicina do Trabalho. 3ª edição. São Paulo: Icone, 2008. ISBN: 978852740968. GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional. 1ªed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995

UNIDADE CURRICULAR	<b>SEGURANÇA OCUPACIONAL NA ZELADORIA</b>
Ementa	Segurança e saúde do trabalho: conceito de acidente do trabalho, análise e investigação do acidente do trabalho, origem dos acidentes e incidentes, formas de prevenção, legislação pertinente, CIPA.
Competência	O zelador deve apresentar iniciativa na resolução de problemas cotidianos em áreas de sua responsabilidade e esta deve estar fundamentada em:

CANEPA, Carla. Cidades Sustentáveis: o município como locus da sustentabilidade. São Paulo: Editora RCS, 2007.

COELHO, S.; PORTO, Y.F. **Saúde da Mulher**. Belo Horizonte: NESCOM, UFMG, Coopmed, 2009

FUNDACENTRO. **Introdução à higiene ocupacional**. São Paulo: Fundacentro, 2004.

GRANDJEAN, Etienne. **Manual de ergonomia: adaptando o trabalho ao homem**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1998.

SALIBA, T. M. **Higiene do Trabalho e Programa de Prevenção de Riscos Ambientais**. SÃO PAULO: EDITORA LTR, 1998.

UNIDADE CURRICULAR	COMPROMISSOS PROFISSIONAIS DE UM ZELADOR
Ementa	Documentos e rotinas administrativas. O mundo do trabalho e a profissão de zelador (espaços ocupacionais, relações de trabalho, direitos do trabalho)
Competência	Zelador é o empregado a quem compete, salvo disposição em contrário no contrato individual de trabalho, as seguintes tarefas: a) Ter contato direto com a administração do edifício/instituição e agir como preposto do síndico ou da administradora credenciada; b) Transmitir as ordens emanadas dos seus superiores hierárquicos e fiscalizar o seu cumprimento; c) Fiscalizar as áreas de uso comum dos condôminos ou inquilinos, verificar o funcionamento das instalações elétricas e hidráulicas do edifício, assim como os aparelhos de uso comum, além de zelar pelo sossego e pela observância da disciplina no edifício, de acordo com o seu regimento interno ou com as normas afixadas na portaria e nos corredores.
Carga horária	20 h
Conhecimentos	Termos de compromisso profissional, carteira de trabalho profissional, funções específicas da ocupação; recebimento, arquivamento e atualização de informações.
Habilidades	Informações legais do exercício da profissão, organização e planejamento.
Metodologia	As aulas serão totalmente práticas para que as alunas se familiarizem com a profissão. Serão realizadas: aulas expositivas dialogadas, visitas orientadas, dinâmicas de grupo
Referências	HOEPPNER, Marcos Garcia. Normas Regulamentadoras Relativas À Segurança e Medicina do Trabalho. 3ª edição. São Paulo: Icone, 2008. ISBN: 978852740968. GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional. 1ªed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995

UNIDADE CURRICULAR	SEGURANÇA OCUPACIONAL NA ZELADORIA
Ementa	Segurança e saúde do trabalho: conceito de acidente do trabalho, análise e investigação do acidente do trabalho, origem dos acidentes e incidentes, formas de prevenção, legislação pertinente, CIPA.
Competência	O zelador deve apresentar iniciativa na resolução de problemas cotidianos em áreas de sua responsabilidade e esta deve estar fundamentada em:

	<p>Noções de segurança: contra incêndios, ladrões, e dengue.</p> <p>Noções de funcionamento de equipamentos para observar problemas e lidar com prestadores de serviços.</p> <p>Organização e planejamento: para poder lidar com os funcionários e a demanda de toda a comunidade condominial.</p> <p>Noções de atendimento a condôminos e visitas externas.</p>
Carga Horária	20 h
Conhecimentos	Aspectos conceituais e práticos envolvendo a segurança ocupacional da gestão do lar e do ambiente de trabalho.
Habilidades	Conhecer os riscos ocupacionais dos setores de trabalho; identificar os cenários e as condições de trabalho em que o profissional pode atuar; identificar as contaminações físicas e por micro-organismos, preservando a saúde; utilizar meios de prevenção de acidentes.
Metodologia	Este tópico foi construído tendo como base os princípios da interdisciplinaridade, flexibilidade e contextualização. Serão realizadas: aulas expositivas dialogadas, visitas orientadas, dinâmicas de grupo e aulas de laboratório.
Referências	GRANDJEAN, Etienne. Manual de Ergonomia, Adaptando o trabalho ao homem. 5ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2005. ISBN: 8536304375 SALIBA, T. M., CORRÊA, M. A. C., AMARAL, L. S., RIANI, R. R., Higiene do Trabalho e Programa de Prevenção de Riscos Ambientais. Ed. LTR. BRASIL, Normas Regulamentadoras- Ministério do Trabalho e Emprego.

<b>UNIDADE CURRICULAR</b>	<b>NOÇÕES DE LEITURA DE PROJETOS DE ARQUITETURA</b>
Ementa	Conhecer o desenho do projeto de arquitetura.
Competência	Conhecer o desenho que representa uma edificação. Interpretar os significados dos desenhos técnicos de arquitetura ( noções básicas)
Carga Horária	12 h
Conhecimentos	Noções de desenho técnico e representação gráfica.
Habilidades	Identificar as informações dos desenhos técnicos Visualizar os espaços desenhados Aumentar da capacidade de percepção espacial do aluno
Metodologia	Conceito de desenho técnico. Tipos de representação de projetos de arquitetura. Desenhos articulados com normas de representação técnica. Criação de modelo 3D de um ambiente simples. Serão realizadas: aulas expositivas dialogadas, visitas orientadas, dinâmicas de grupo
Referências	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6492: <b>Representação de Projetos de Arquitetura</b> . Rio de Janeiro, ABNT, 1994.

	MONTENEGRO, Gildo A. <b>Desenho Arquitetônico</b> . 2ª. Edição revista e ampliada. São Paulo, Edgard Blücher, 1978.
--	---

UNIDADE CURRICULAR	O FUNCIONAMENTO DA EDIFICAÇÃO
Ementa	Reconhecimento sobre o funcionamento da edificação . Noções de manutenção predial.
Competência	Conhecer o funcionamento dos sistemas prediais de uma edificação , sua conexão e interferências internas e externas; Reconhecer os processos tecnológicos aplicados a construção de edifícios Compreender as formas de execução da edificação Entender a relação do edifício com a cidade; Articular a noção de saneamento, urbanização e cidadania Reconhecer meios de aplicação prática de sustentabilidade.
Carga Horária	20 h
Conhecimentos	Sistemas prediais: conceitos introdutórios e funcionamento. Boas práticas de conservação predial. Tecnologias construtivas. Meio ambiente, urbanismo, cidadania
Habilidades	Conhecer noções básicas sobre os métodos de construção e de práticas sustentáveis na zeladoria de edifícios.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aulas dialogadas apresentando os conceitos do funcionamento da edificação.</li> <li>Serão realizadas: aulas expositivas dialogadas, visitas orientadas, dinâmicas de grupo. Atividade de laboratório.</li> </ul>
Referências	DIAS, G. F. Educação e gestão ambiental. Gaia, 2006. 118p.  BOTELHO, Manoel Henrique Campos. <b>Manual de Primeiros Socorros</b> : do Engenheiro e do Arquiteto. Edgard Blucher, São Paulo, 2009.  BORGES, Alberto de Campos. <b>Práticas de Pequenas Construções</b> . Edgard Blucher, São Paulo, 2009.

UNIDADE CURRICULAR	CONCEITOS BÁSICOS DE MANUTENÇÃO ELÉTRICA
Ementa	Conhecimento de dispositivos e materiais utilizados em instalações elétricas prediais.
Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a instalação elétrica predial (domiciliar), articulando noções de materiais elétricos e de execução de reparos domésticos.</li> </ul>
Carga Horária	20 h

Conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação dos equipamentos, ferramentas, dispositivos e materiais utilizados nas instalações elétricas.</li> <li>• Conceitos de instalações elétricas.</li> </ul>
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter conhecimento introdutório sobre a eletricidade, baseado na literatura e na legislação vigente.</li> <li>• Ter conhecimento a respeito de materiais elétricos e suas aplicações.</li> </ul> <p>Ter conhecimento sobre a execução adequada de pequenos reparos domésticos envolvendo eletricidade.</p>
Metodologia	<p>Introdução e conceituação de instalação elétrica predial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características da rede energizada.</li> <li>• Tipos de materiais elétricos e suas aplicações.</li> <li>• Elaboração de pequenos reparos nas instalações elétricas - aula em laboratório.</li> <li>• Serão realizadas: aulas expositivas dialogadas, visitas orientadas, dinâmicas de grupo</li> </ul>
Referências	<p>CREDER, Hélio. <b>Instalações Elétricas</b>. Editora LTC</p> <p>CELESC. <b>Padrão de Entrada de Instalações em BT (NT01)</b>.</p> <p>CELESC. <b>Fornecimento de Energia para Edifícios de Uso Coletivo (NT03)</b>.</p>

<b>UNIDADE CURRICULAR</b>	<b>CONCEITOS BÁSICOS DE MANUTENÇÃO HIDRÁULICA</b>
Ementa	<p>Apresentação de normas das concessionárias de serviços públicos. Aparelhos hidrossanitários. Instalações prediais de água fria e de esgoto sanitário/ esgoto pluvial. Noções de projetos de Instalações hidrossanitárias.</p>
Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender conceitos e procedimentos de funcionamento do sistema de água fria e esgoto.</li> </ul>
Carga Horária	20 h
Conhecimento	<p>Aplicação dos equipamentos, sistemas e materiais utilizados nas instalações hidrossanitárias. Conceito de sistema de água fria e esgoto/saneamento público.</p> <p>Conceitos de instalações hidrossanitárias.</p>
Habilidades	<p>Reconhecer a importância do recurso hídrico .</p> <p>Desenvolver visão crítica sobre a utilização da água e do saneamento público.</p> <p>Noções básicas de reparo no sistema hidráulico.</p>
Metodologia	<p>Breve histórico da utilização dos recursos hídricos.</p> <p>Procedimento de execução de reparos no sistema hidráulico.</p> <p>Aulas em laboratório, aulas expositivas dialogadas, visitas orientadas, dinâmicas de grupo.</p>
Sugestão Bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CREDER, Hélio <b>Instalações Hidráulicas Sanitárias</b>, 6ª edição /2010</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). <b>NBR 5626 – Instalação Predial de Água Fria</b>. 1998.</li> <li>• ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT) <b>NBR 7198. Projeto e Execução de Instalações Prediais de Água Quente</b>. 1993.</li> <li>• ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). <b>NBR 8160 – Sistemas Prediais de Esgoto Sanitário – Projeto e Execução</b>. 1999.</li> <li>• ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). <b>NBR 13.969 – Tanques Sêpticos, Unidades de Tratamento Complementar e Disposição Final dos Efluentes Líquidos</b>. 1997.</li> </ul> <p>ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). <b>NBR 10844 – Instalações Prediais de Águas Pluviais</b>. 1999.</p>
--	--

<b>UNIDADE CURRICULAR</b>	<b>CONCEITOS BÁSICOS DE MANUTENÇÃO CIVIL</b>
Ementa	Noções de execução de serviços de manutenção e instalações provisórias em obra de edificações.
Competências	Compreender conceitos básicos e procedimentos da construção civil. Conhecer os materiais e tecnologias construtivas Auxiliar na executar pequenos reparos civis na edificação
Carga Horária	20 h
Conhecimentos	Sistemas e tecnologias construtivas; Noções de procedimentos de reparo civis; Conhecer materiais e equipamentos da construção civil Noções de patologias nas edificações Aplicando a Segurança do trabalho na construção civil
Habilidades	Reconhecer a importância dos sistemas construtivos prediais Identificar sinais de deterioração da edificação Desenvolver visão crítica sobre a qualidade das construções Utilizar os métodos de execução de pequenos reparos civis na edificação
Metodologia	Execução de pequenos reparos civis em edificações (aula de laboratório) Serão realizadas: aulas expositivas dialogadas, visitas orientadas, dinâmicas de grupo .
Sugestão Bibliográfica	BOTELHO, Manoel Henrique Campos. <b>Manual de Primeiros Socorros</b> : do Engenheiro e do Arquiteto. Edgard Blucher, São Paulo, 2009. BORGES, Alberto de Campos. <b>Práticas de Pequenas Construções</b> . Edgard Blucher, São Paulo, 2009.

## METODOLOGIA E AVALIAÇÃO

### 24 Avaliação do processo de ensino e aprendizagem:

A avaliação será baseada nas competências, considerando o aluno como um todo, seu crescimento e desenvolvimento durante o decurso. Para tanto, não serão utilizados métodos somativos, mas sim uma avaliação diagnóstica e formativa, que se preocupará com o estágio inicial de conhecimentos do aluno, seu desenvolvimento durante o percurso, sua percepção quanto ao seu próprio "caminhar". Os professores também deverão observar a coerência do trabalho pedagógico com o perfil do egresso previstos no Curso.

As avaliações serão compostas por:

- Atividades individuais e em grupo;
- Atividades práticas.

Além das competências técnicas, serão analisadas as seguintes atitudes dos alunos:

- Assiduidade e pontualidade às aulas;
- Postura e respeito ao próximo;
- Cumprir as tarefas solicitadas, respeitando os prazos, contribuir para as aulas com interesse, iniciativa e empenho.

A recuperação de estudos deverá compreender a realização de novas atividades no decorrer do período do próprio curso, que promovam a aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das competências. Ao final dos estudos de recuperação o aluno será submetido à avaliação, cujo resultado será registrado pelo professor.

RDP: Art. 41. O resultado da avaliação final será registrado por valores inteiros de 0 (zero) a 10 (dez).

§ 1º O resultado mínimo para aprovação em um componente curricular é 6 (seis).

§ 2º Ao aluno que comparecer a menos de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária estabelecida no PPC para o componente curricular será atribuído o resultado 0 (zero)."

## 25 Metodologia:

O Curso de Formação Inicial está organizado em único módulo com Unidades Curriculares interdisciplinares nas áreas básicas e tecnológicas, desenvolvidos de acordo com a condição de instrução e a problemática do público envolvido.

Os conhecimentos serão desenvolvidos, de acordo com a especificidade do público atendido (analfabetos até mesmo graduados) com Oficinas, Círculos de Cultura, Vivências, Dinâmicas de grupos, ou ainda com proveito das experiências e metodologias da Educação Popular (Paulo Freire e outros pensadores). Vide biblioteca virtual Paulo Freire <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/listalivro.jsp?proximo=10>

As estratégias devem ser adaptadas à abordagem e reconhecimento das competências. A tecnologia social ARAP (Avaliação e Reconhecimento da Aprendizagem Prévia) desenvolvida em instituições de ensino técnico do Canadá, ora repassada ao Brasil através desse Programa. O ARAP pode ser coadjuvante com a Teoria de Ausubel na Aprendizagem Significativa. A Aprendizagem Significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ausubel define estruturas cognitivas como estruturas hierárquicas de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo. A ocorrência da aprendizagem significativa implica o crescimento e modificação do conceito subsunçor. A partir de um conceito geral (já incorporado pelo aluno) o conhecimento pode ser construído de modo a ligá-lo com novos conceitos facilitando a compreensão das novas informações o que dá significado real ao conhecimento adquirido. As ideias novas só podem ser aprendidas e retidas de maneira útil caso se refiram a conceitos e proposições já disponíveis, que proporcionam as âncoras conceituais.

O processo de ensino e aprendizagem é o conjunto de atos que favorecem o crescimento do grupo, devem acontecer ou serem colocados minuciosamente de forma sequencial e contínua dos fatos, para que haja harmonia no momento de expor a combinação de pensamentos e ideias que se alcance ao final os objetivos. Fundamentalmente a ação principal deve ser colocada de forma objetiva, clara, mesmo que a explanação ocorra em curto espaço de tempo, deve ser conclusiva

ou concluída durante o encontro programado. A apresentação ou o processamento dessas ideias deve ser observado pelo educador para ter início, meio e fim, devidamente aplicadas seguindo regularidade sequencial, mediante adequação e planejamento didático-pedagógico. As pessoas compreendem o contexto de forma clara e objetiva devido à organização processual que pode ser desenvolvida em forma de análise e síntese, dialogada e com feedback ao final.

## Anexo VII -Projeto Pedagógico - Confeccionadora de Bijouterias



INSTITUTO FEDERAL  
SANTA CATARINA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

Aprovação do curso e Autorização da oferta

### PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – FIC PRONATEC MULHERES MIL DE CONFECCIONADOR DE BIJUTERIAS

#### Parte 1 (solicitante)

##### DADOS DO CAMPUS PROPONENTE

**1 Campus:** Tubarão

**2 Endereço/CNPJ/Telefone do campus:**

Rodovia BR 101 Sul, KM 336

Bairro Morrotes

Tubarão - SC

CEP: 88704-801

(48) 88417891

**3 Complemento:**

**4 Departamento:**

**5 Há parceria com outra Instituição?** Não. Somente Demandante (CRAS de Jaguaruna).

**6 Razão social:**

**7 Esfera administrativa:**

**8 Estado / Município:**

**9 Endereço / Telefone / Site:**

**10 Responsável:**

##### DADOS DO RESPONSÁVEL PELO PROJETO DO CURSO

**11 Nome do responsável pelo projeto:**

Maria Angelica Bonadiman Marin

**12 Contatos:**  
(48) 88312857 (Institucional)/ angelica@ifsc.edu.br

## Parte 2 (aprovação do curso)

### DADOS DO CURSO

**13 Nome do curso:**  
Curso Fic PRONATEC Confeccionador de Bijuterias

**14 Eixo tecnológico: Produção Cultural e Design**

**15 Forma de oferta:**  
FIC PRONATEC Mulheres Mil

**16 Modalidade:**  
Presencial

**17 Carga horária total:**  
160

### PERFIL DO CURSO

**18 Justificativa do curso:**  
Em cumprimento à Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011 que institui o PRONATEC, o curso visa expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos EPT para a população do Estado de Santa Catarina.

**19 Objetivos do curso:**

Realizar montagem, finalização e acabamento de bijuterias.

### PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO

**20 Competências gerais:**

Segundo o "Guia PRONATEC de cursos", espera-se que, ao concluir o curso de Confeccionador de Bijuterias, os alunos sejam capazes de realizar a montagem, finalização e acabamento de bijuterias, comercializar e escolher cores e tendências, já que este curso está intimamente relacionado à moda. Também ao final do curso o aluno poderá buscar sua independência com segurança e conhecimento, para administrar o seu próprio negócio.

**21 Áreas de atuação do egresso:**

O egresso poderá atuar em diversos campos: vender os seus produtos para lojas, para o consumidor final ou ainda ser vendedor em lojas especializadas. Esse ramo pode ser conquistado passo a passo: começa-se com algumas vendas diretas e então pode-se passar para algo maior e mais lucrativo, como é a produção em quantidade ou ainda a utilização de peças mais sofisticadas. Pode-se trabalhar para diversos públicos, de acessórios infantis a peças para festas, que vão de

peças mais simples a peças mais elaboradas.

## ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO

### 22 Matriz curricular:

Conhecimento histórico-cultural	10h
Saúde da mulher, da família e nutrição	12h
Ética, cidadania, sociedade e trabalho	10h
Linguagens	12h
Informática	16h
Desenvolvimento social, sustentável e responsabilidade sócioambiental	8h
Vivência matemática	10h
Confecção de Peças 01	61h
Confecção de Peças 02	61h

Carga Horária Total: 160h

### 23 Componentes curriculares:

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Conhecimento histórico-cultural</b>
<b>Carga Horária:</b>	10h
<b>Competências</b>	
Compreender o contexto histórico-cultural em que os alunos estão inseridos a partir de conceitos e abordagens interdisciplinares, incorporando e (re)significando conteúdos e conhecimentos produzidos ao longo da vivência.	
<b>Habilidades</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar a relação passado-presente a fim de construir uma base crítica de raciocínio;</li> <li>2. Compreender a importância dos sujeitos enquanto agentes histórico-culturais;</li> <li>3. Desenvolver atitudes voltadas para a prática da cidadania.</li> <li>4. Refletir sobre o seu próprio trajeto como sujeito.</li> </ol>	
<b>Bases tecnológicas</b>	
Apropriar-se dos bens culturais públicos, conhecer, valorizar e preservar esses bens e equipamentos culturais. Noções básicas dos conceitos históricos; panorama histórico local; fundamentos culturais locais e formação crítica a respeito das questões identitárias que moldam a sociedade local. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estado, nação e sociedade;</li> <li>2. A base histórica para a construção dos direitos sociais e suas dimensões;</li> <li>3. Cultura e transformação;</li> <li>4. Pluralidade e circularidade cultural;</li> <li>5. Identidade social (eu e o outro);</li> <li>6. Portfólio e Mapa da vida</li> </ol>	
<b>Referências</b>	
FERREIRA, Jorge; NEVES, Lucília de Almeida Neves (Org.). <b>O Brasil Republicano</b> . São Paulo: Civilização Brasileira, 2003. v. 4.	
FREIRE, Paulo. <b>Educação e mudança</b> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.	
LARAIA, Roque de Barros. <b>Cultura: um conceito antropológico</b> . Rio de Janeiro: 1989.	

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Saúde da mulher, da família e nutrição</b>
<b>Carga Horária:</b>	12h

<b>Competências</b>
Atuar ativamente na promoção da saúde da família e da comunidade;
<b>Habilidades</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar os cuidados com a saúde e higiene, segundo a OMS, na vida cotidiana familiar e social;</li> <li>2. Conhecer as necessidades nutricionais e os tipos de alimentos;</li> <li>3. Conceber a prática alimentar correta como medida de promoção da saúde;</li> <li>4. Planejar cardápios que ofereçam os nutrientes essenciais a uma dieta saudável</li> </ol>
<b>Bases tecnológicas</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saúde segundo a OMS. Higiene Bucal. Saúde da Mulher e da família: Etiologia, Transmissão e Profilaxia das doenças infectocontagiosas locais (DSTs, Verrugas e Microorganismos), incluindo: visitas periódicas à Unidade de Saúde (pré-natal, puericultura, acompanhamento ginecológico, etc.), perigos da automedicação, atenção à prescrição médica, autoexame, exames profiláticos.</li> <li>2. Noções de higiene doméstica.</li> <li>3. Doenças da Modernidade (Obesidade, Cardiopatias, Stress e outras).</li> <li>4. Necessidades nutricionais. Educação e saúde alimentar. Reaproveitamento de alimentos. Alternativas alimentares.</li> </ol>
<b>Referências</b>
<p>VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular e a atenção à saúde da família. São Paulo: HUCITEC, 1999.</p> <p>BRASIL, Ministério da Saúde. Saúde da família: uma estratégia para reorientação do modelo assistencial. Brasília: Ministério da Saúde, 1997.</p> <p>FERNANDEZ, Juan Carlos Aneiros; MENDES, Rosilda. Promoção da Saúde e Gestão. Editora: HUCITEC, 2009.</p> <p>PIER, Campanello. Terapia nutricional pela reeducação alimentar e atividade física. São Paulo: Madras Livraria e Editora, 2006.</p> <p>STÜRMER, Joselaine. Reeducação alimentar: qualidade de vida, emagrecimento e manutenção da saúde. Petrópolis: Vozes, 2003.</p> <p>SILVA, Eronildes da Silva. Mal de fome e não de raça: gênese, constituição e ação política da educação alimentar. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.</p>

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Ética, Cidadania, Sociedade e Trabalho</b>
<b>Carga Horária:</b>	16h
<b>Competências</b>	
Compreender os princípios da ética e cidadania e sua relação com o contexto de vida e trabalho sua realidade sócio cultural.	
<b>Habilidades</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estabelecer as relações existentes entre a ética e a cidadania;</li> <li>2. Analisar a relação que a ética estabelece com a vida e o trabalho;</li> <li>3. Desenvolver atitudes que correspondam aos princípios da ética e da cidadania.</li> </ol>	
<b>Bases tecnológicas</b>	
Introdução à ética; a vida o ser humano, suas relações e seu agir; fundamentos éticos indispensáveis à formação do profissional de Costura; a ética e a prática profissional; reflexão crítica sobre direitos humanos e cidadania.	
1. Princípios gerais da moral, ética e cidadania;	

2. Princípios de relacionamentos interpessoais; 3. Ética no trabalho.
<b>Referências</b>
Ética e cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 84p.

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Linguagens</b>
<b>Carga Horária</b>	12h
<b>Competências</b>	
Compreender e usar a linguagem como meio de expressão, comunicação e informação.	
<b>Habilidades</b>	
1.Aprimorar e adequar a comunicação verbal (oralidade e escrita) e corporal ao contexto de interação.	
2.Compreender textos verbais e não verbais, atribuindo-lhes significados.	
<b>Bases tecnológicas</b>	
As linguagens e suas particularidades; comunicação e interação em sociedade; leitura e interpretação de textos que circulam na sociedade; linguagem corporal; o texto em mídia digital	
<b>Referências</b>	
MCLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 13a ed., 2003	
MOREIRA, Janineç FRITZEN, Celdon. (Orgs.).Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. São Paulo: Papyrus, 2012.	

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Informática</b>
<b>Carga Horária:</b>	10h
<b>Competências</b>	
Utilizar o computador e ferramentas digitais básicas que permitam acesso a arquivos e registro de informações. Utilizar a internet para buscar/acessar informações e saber fazer uso de mídias sociais.	
<b>Habilidades</b>	
1. Operar o computador de forma a ter acesso a arquivos, registro e organização de dados.	
2. Ler e produzir textos que circulam em suporte digital. (e-mail, conversas em programas de mensagem instantânea, redes sociais).	
3. Buscar e identificar informações na internet.	
<b>Bases tecnológicas</b>	
1. Leitura e produção de textos que circulam em suporte digital. (e-mail, conversas em programas de mensagem instantânea, redes sociais).	
2. Busca e identificação de informações na internet.	
<b>Referências</b>	
BARBOSA FILHO, André; CASTRO, Cosette; TOME, Takashi. Mídias Digitais: Convergência Tecnológica e Inclusão Social. São Paulo: Paulinas, 2005.	

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Desenvolvimento social, sustentável e responsabilidade sócioambiental</b>
<b>Carga Horária:</b>	8h
<b>Competências</b>	
Compreender e refletir sobre a relação do homem com a natureza, levando em conta as noções de economia solidária e sustentabilidade.	
<b>Habilidades</b>	
1. Atuar no aprimoramento das práticas domésticas e coletivas de reutilização, reciclagem e redução do lixo;	
2. Entender a economia solidária como uma prática sustentável e geradora de renda;	
3. Problematizar a questão do uso dos recursos naturais e analisar criticamente essa questão.	
<b>Bases tecnológicas</b>	
1. Relação do homem com a natureza, concepção sistêmica, desigualdades sociais e precariedade do trabalho.	
2. Melhora da renda, a questão do lixo (3Rs reutilizar, reciclar e reduzir) e sustentabilidade.	
3. Empreendedorismo; economia solidária.	
<b>Referências</b>	
CAVALCANTI, Clóvis. <b>Desenvolvimento e Natureza: estudos para uma sociedade sustentável</b> . São Paulo: Cortez, 2003.	
CANEPA, Carla. <b>Cidades Sustentáveis: o município como lócus da sustentabilidade</b> . São Paulo: Editora RCS, 2007.	

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Vivência matemática</b>
<b>Carga Horária:</b>	10h
<b>Competências</b>	
Gerir o orçamento doméstico, levando em conta possibilidades de economia ao comprar produtos e ao fazer uso deles em casa.	
<b>Habilidades</b>	
1. Organizar o orçamento doméstico;	
2. Visualizar maneiras de fazer economia ao comprar produtos e ao fazer uso desses mesmos produtos (reaproveitamento);	
3. Operar uma conta bancária e/ou poupança, compreendendo com operações bancárias simples funcionam.	
<b>Bases tecnológicas</b>	
Orçamento doméstico; crédito pessoal; juros.	
<b>Referências</b>	
EWALD, Luis Carlos. <b>Sobrou dinheiro! lições de economia doméstica</b> 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.	
GIOVANNI, José Ruy; BONJORNIO, José Roberto; JUNIOR, José Ruy Giovanni. <b>Matemática Fundamental. Volume Único</b> . Ed. FTD.	

Curso	Unidades Curriculares	CH
Confeccionador de Bijuterias	Confeção de Peças	122h

### 1. Unidades Curriculares:

Unidade Curricular	Confeccionador de Bijuterias		
Turno:	Vespertino 13:30 – 17:30	Carga Horária:	122
<b>Competências</b>			
Confeccionar bijuterias com criatividade, qualidade e segurança.			
<b>Habilidades</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as principais matérias-primas, utensílios e equipamentos da confecção de bijuterias;</li> <li>• Identificar as diferenças entre os diversos materiais, saber montá-los e combiná-los entre si;</li> <li>• Confeccionar peças organizadas em coleções e ideias criativas que chamem atenção do consumidor;</li> <li>• Saber calcular o custo das peças e negociá-las;</li> <li>• Saber administrar seu novo negócio;</li> </ul>			
<b>Bases tecnológicas</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Histórico da bijuteria; organização da área de trabalho; apresentação dos utensílios e equipamentos e medidas e equivalências dos materiais;</li> <li>2. Confeção de anéis falange e de festa;</li> <li>3. Confeção de brincos pequenos;</li> <li>4. Confeção de brincos médios – 1ª parte;</li> <li>5. Confeção de brincos médios – 2ª parte;</li> <li>6. Confeção de brincos de festa – 1ª parte;</li> <li>7. Confeção de brincos de festa – 2ª parte;</li> <li>8. Confeção de pulseiras – 1ª parte;</li> <li>9. Confeção de pulseiras – 2ª parte;</li> <li>10. Confeção de pulseiras de festa;</li> <li>11. Confeção de gargantilhas;</li> <li>12. Confeção de colares 1ª parte;</li> <li>13. Confeção de colares 2ª parte;</li> <li>14. Confeção de colares de cristal para festa – 1ª parte;</li> <li>15. Confeção de colares de cristal para festa – 2ª parte;</li> <li>16. Confeção de colares com correntes;</li> <li>17. Medidas das peças para cada cliente, ajustes, gostos, estilos e dicas;</li> <li>18. Tendências, cores, quais peças mais vendidas em cada estação, o que oferecer a cada público;</li> <li>19. Embalagens e divulgação das peças em redes sociais e em lojas;</li> <li>20. Organização de coleção;</li> <li>21. Venda direta ou através de lojistas, como proceder;</li> <li>22. Administração de compra e venda de materiais, planilhas e descontos;</li> </ol>			

### 23 Componentes curriculares:

A proposta de oferta do Curso Fic Pronatec Mulheres Mil de Confeccionador de Bijuterias

modalidade presencial, do Câmpus Tubarão, eixo profissional Produção Cultural e Design, está organizada por unidades curriculares, com uma carga horária total de 200 horas.

O Curso Fic Pronatec Mulheres Mil de Confeccionador de Bijuterias será ofertado em 2014-2, no Município de Jaguaruna, no período noturno.

A dinâmica do curso contempla a frequência e o desenvolvimento da capacidade teórico, técnico e metodológico aos profissionais da área.

## **METODOLOGIA E AVALIAÇÃO**

### **24 Avaliação do processo de ensino e aprendizagem:**

A avaliação se dará durante todos os momentos do processo ensino e aprendizagem através de exercícios práticos realizados durante as aulas para a execução das atividades. Também serão considerados critérios como: assiduidade, realização das tarefas, participação nas aulas, colaboração e cooperação com colegas e professor. A recuperação de estudos deverá compreender a realização de novas atividades no decorrer do período letivo, que possam promover a aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das competências. Por ser um curso com mais prática do que teoria serão refeitos os processos em que o aluno tiver dificuldades, sendo este em nenhum momento prejudicado em relação ao desempenho individual, pois cada aluno terá a oportunidade de aprender em seu tempo.

Além das competências técnicas, serão analisadas as seguintes atitudes dos alunos:

- Assiduidade e pontualidade às aulas;
- Postura e respeito ao próximo;
- Cumprir as tarefas solicitadas, respeitando os prazos;
- Contribuir para as aulas com interesse, iniciativa e empenho.

Os registros das avaliações são feitos de acordo com a nomenclatura que segue:

**E** - Excelente;

**P** - Proficiente;

**S** - Satisfatório;

**I** - Insuficiente.

O registro, para fins de documentos acadêmicos, será efetivado ao final do curso, apontando a situação do aluno no que se refere à constituição de competências, com frequência mínima de 75%. Para tanto, utilizar-se-á nomenclatura:

**A** - (Apto): quando o aluno tiver obtido as competências, com conceitos E, P ou S e frequência mínima de 75%.

**NA** - (Não Apto): quando o aluno não tiver obtido as competências, ou seja, conceito I ou frequência inferior a 75%.

A recuperação de estudos deverá compreender a realização de novas atividades decorrer do período do próprio curso, que promovam a aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das competências.

### 25 Metodologia:

Nossas aulas serão em sua maioria aulas práticas. Utilizaremos alguns “sites”, vídeos e revistas de moda. Não utilizaremos uma bibliografia específica no projeto, pois são poucos os livros escritos sobre a confecção de bijuterias. Precisamos estar sempre em busca de novas fontes de inspiração. Faremos pesquisas na internet, assistiremos alguns vídeos e produziremos as peças em sala de aula, valorizando também a criatividade das alunas.

### 26 Instalação e ambientes físicos / Equipamentos, utensílios e materiais necessários para o pleno funcionamento do curso:

Recursos Materiais	Detalhamento
1 (uma) sala de aula	25 (vinte e cinco) mesas + cadeiras ou banquetas para os alunos, 1 (uma) mesa e 1 (uma) cadeira para o professor, 1 (um) quadro, 1 (uma) tela para projeção, 1 (um) projetor de multimídia, 1(um) microcomputador ligado a rede (internet).

MATERIAIS	QUANTIDADE
PAPEL SULFITE – RESMA	4 RESMAS
CANETA	25 UNI
LÁPIS	25 UNI
CADERNO	25 UNI
MALETA DE BIJUTERIAS– GRANDE PARA CORRENTES	25 UNI
MALETA DE BIJUTERIAS – MEDIA PARA PEDRAS	25 UNI
MALETA DE BIJUTERIAS – PEQUENA PARA STRASS	25 UNI
ALICATE DE PONTA REDONDA	25 UNI
ALICATE DE PRESSÃO	25 UNI
ALICATE DE CORTE	25 UNI
PALITO DE DENTE	25 UNI
PEGA STRASS	25 UNI
COLA PARA STRASS – GEPOXI	50 UNI
STRASS PRECIOSA OU ASFOUR (VIDRO)	25 PACOTES
PEÇA DE FUNDIÇÃO – BRINCO	200 UNI
PEÇA DE FUNDIÇÃO – BRINCO FESTA	200 UNI
PEÇA DE FUNDIÇÃO – PINO DO BRINCO FESTA	200 UNI
PEÇA DE FUNDIÇÃO – FECHO	500 UNI
PEÇA DE FUNDIÇÃO – ENTREMEIO	500 UNI
PEÇA DE FUNDIÇÃO – ANEL	200 UNI
ALFINETE CABEÇA	1 KG
ALFINETE COM VOLTA	1 KG
ARGOLAS PEQUENAS	500G

ARGOLAS MÉDIAS	500G
ARGOLAS GRANDES	500G
CORRENTE FINA	25 METROS
CORRENTE MÉDIA	25 METROS
CORRENTE GROSSA	25 METROS
CORRENTE REDONDA GRANDE PARA FINALIZAÇÃO	25 METROS
CORRENTES COM BANHOS VARIADOS, COLORIDAS E DETALHADAS	25 METROS
PÉROLAS PEQUENAS	5 KG
PÉROLAS MÉDIAS	5 KG
PÉROLAS GRANDES	5 KG
ACRÍLICO PEQUENO	3 KG
ACRÍLICO MÉDIO	3 KG
ACRÍLICO GRANDE	3 KG
CRISTAIS PEQUENOS	60 FIOS
CRISTAIS MÉDIOS	60 FIOS
CRISTAIS GRANDES	60 FIOS
PAÊTE	25 POTES
COURO	25 UNI
PONTEIRAS	200 UNI
PENAS COLORIDAS	500 UNI
CABIDES PARA PULSEIRA	100 UNI
PINGENTES PEQUENOS	200 UNI
PINGENTES MÉDIOS	200 UNI
PINGENTES GRANDES	200 UNI

### Parte 3 (autorização da oferta)

#### 27 Itinerário formativo no contexto da oferta/campus:

Considera-se para essa oferta, não só a solicitação da comunidade, mas também a competência da Instituição. Em pesquisa informal no Município de Jaguaruna, identificou-se uma grande demanda para a realização de curso na área, visto que há produções artesanais, sem a devida qualificação e, portanto, vislumbrou-se a possibilidade de ampliação de mercado de trabalho e agregação de valor aos confeitados com a oferta de um curso FIC PRONATEC Mulheres Mil de Confeccionador de Bijuterias e em cumprimento à Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011 que institui o PRONATEC. O curso visa expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos EPT para a população do Estado de Santa Catarina.

#### 28 Frequência da oferta:

A oferta acontecerá uma vez por semestre, conforme a demanda.

#### 29 Periodicidade das aulas:

O curso será ministrado 3 vezes por semana com duração de 4 horas por período.

#### 30 Local das aulas:

Município de Jaguaruna.

Colégio a ser definido pelo Secretário de Educação do Município, conforme reunião já realizada, após aprovação do curso pelo CEPE..

## Anexo VIII -Projeto Pedagógico - Recicladora



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA

Aprovação do curso e Autorização da oferta

### PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – FIC PRONATEC Mulheres Mil Reciclador

#### Parte 1 (solicitante)

#### DADOS DO CAMPUS PROPONENTE

1 Campus: Tubarão

2 Endereço/CNPJ/Telefone do campus: Câmpus Tubarão: Rua Lauro Muller nº 500

3 Complemento: Centro

4 Departamento: Ensino- Formação Geral

5 Há parceria com outra Instituição? Sim

6 Razão social:Prefeitura Municipal de Capivari de Baixo; Prefeitura Municipal de Tubarão, por meio das Secretarias de Educação e Cultura.

7 Esfera administrativa:Municipal

8 Estado: Santa Catarina - Municípios de: Capivari de Baixo e Tubarão.

9 Endereço / Telefone / Site: Prefeitura de Capivari de Baixo: Av. Ernani Cotrin, 187 – Capivari de Baixo – SC, 88745-000 – Telefone: (48)3621-4400; Prefeitura de Tubarão: Endereço: Rua Felipe Schimidt, 108, Bairro Centro, CEP:88701-180 – Tubarão/SC. Tel: (48) 3621-9000.

10 Responsáveis:

Márcia Roberge Carginin (Secretaria Municipal de Educação Capivari de Baixo); Lúcia Helena Fernandes de Souza (Secretaria Municipal de Educação de Tubarão)

#### DADOS DO RESPONSÁVEL PELO PROJETO DO CURSO

11 Nome do responsável pelo projeto: Rita de Cássia Flôr

12 Contatos: (48) 9602-7418 ou 8831-2857 – flor@ifsc.edu.br/direcao.tubarao@ifsc.edu.br

## Parte 2 (aprovação do curso)

### DADOS DO CURSO

**13 Nome do curso:**

FIC PRONATEC Mulheres Mil Reciclador

**14 Eixo tecnológico:**

Ambiente e Saúde

**15 Forma de oferta:**

PRONATEC

**16 Modalidade:**

Presencial

**17 Carga horária total:**

200 horas

### PERFIL DO CURSO

**18 Justificativa do curso:**

O Programa Mulheres Mil foi instituído pela Portaria 1.015 de 21 de julho 2011 e integra as ações do Plano Brasil sem Miséria, instituído pelo Decreto Nº 7.492, de 2 de julho de 2011. Atualmente, é implementado em todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) do Brasil. Após sua institucionalização na Rede Federal, em 2011, foram realizadas Chamadas Públicas, nos anos de 2011, 2012 e 2013, as quais viabilizaram a implementação do Programa Mulheres Mil em 11 campus do IFSC (Araranguá, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Itajaí, Jaraguá do Sul, Joinville, Lages, São Carlos, São Miguel do Oeste e Tubarão), totalizando 2.000 vagas ofertadas.

Em 2014 ocorrerá a transição do Programa Mulheres Mil para o Pronatec Bolsa-Formação, passando a seguir a legislação e procedimentos desse programa, sem perder as características próprias do Programa Mulheres Mil.

O Programa Mulheres Mil tem como objetivo valorizar a mulher, o seu empoderamento, o acesso aos direitos e à cidadania, visando romper com um universo restrito do não reconhecimento da alteridade, do outro, da diferença, para caminhar em direção ao espaço de equidade, da emancipação e do pertencimento contribuindo com a redução da desigualdade social e econômica de populações marginalizadas e do compromisso do país com a defesa da igualdade de gênero (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, tem como público mulheres em situação de vulnerabilidade social, maiores de 18 anos, moradoras de comunidades com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH), sem pleno acesso a serviços públicos básicos, ou integrantes dos Territórios da Cidadania. Os serviços do Programa estão voltados à formação educacional, profissional e tecnológica, que permita elevação da escolaridade, emancipação e acesso ao mundo do trabalho (BRASIL, 2011).

O Programa Mulheres Mil contribui também para a ampliação do alcance da educação de jovens e adultos, visando à elevação de escolaridade de suas beneficiárias. Como integra a educação regular com a formação profissional, torna-se atrativo porque a mulher vislumbra a possibilidade de ingresso no mundo do

trabalho.

A Pesquisa Nacional de Domicílio (PNAD) de 2009 aponta que no período de 2001 a 2009, 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. O crescimento do número de mulheres chefes de família também aconteceu nas casas em que o marido estava presente, passando de 2,4%, em 1998, para 9,1%, em 2008. No que se refere à renda, 73% das mulheres – no papel de cônjuge – ganham menos que o marido, sendo que 37,2% recebem até 50% do total obtido pelo companheiro. Aliadas a isso estão as dificuldades de acesso à oferta de formação e qualificação profissional e cidadã que respeitem as peculiaridades e dificuldades desta parcela da população que tem uma tripla jornada de trabalho, pois, além da atividade laboral de subsistência (domésticas, marisqueiras, costureiras, entre outras), como detectado nos 13 estados, cuidam dos filhos, da casa e muitas ainda são responsáveis pelo cuidado dos familiares mais idosos.

Para os cursos PRONATEC vinculados ao Programa Mulheres Mil o demandante será o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), a seleção acontecerá pelo CRAS e os cursos deverão ser escolhidos no Guia de Cursos FIC.

Como forma de garantir a manutenção da metodologia do sistema de acesso, permanência e êxito do Programa Mulheres Mil, houve a inclusão, na matriz curricular de todos os cursos, unidades curriculares específicas do Programa, que totalizam 62h de carga horária, visando a continuidade da essência do Programa, que é o resgate social, cidadania, inserção e acolhimento. Este Programa também oportuniza o acesso à formação educacional e profissional, que contribui também para mudanças na vida dessas mulheres em diversos aspectos, desde a inserção no mundo do trabalho, nas relações familiares, na melhoria do desempenho dos seus filhos na escola, visto que elas passaram a auxiliá-los e incentivá-los nos estudos. Além disso, elas conquistaram respeito dos seus cônjuges, companheiros e familiares, reduzindo a violência doméstica, assim como assumiram o papel de multiplicadoras de conhecimentos nas suas comunidades, incentivando e mobilizando outras mulheres a seguir a mesma trajetória.

Os cursos do PRONATEC Bolsa Formação vinculados ao Programa Mulheres Mil apresentam, além da aquisição de competências técnicas relacionadas a um eixo profissional, a intenção de formação cidadã da mulher, além de valorizar seus conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida. O curso profissional aqui apresentado teve como motivação de escolha as análises do perfil do público a ser atendido, a disponibilidade de profissionais para atuação, a realidade sócio econômica da região e o histórico institucional de atuação no Programa Mulheres Mil.

## Referências

- BRASIL. **Portaria N° 1.015 de 21 de julho de 2011**. Publicada no **DOU** em 22 jul. 2011. P. 38. Seção 1.
- BRASIL. **Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil**. 2011.
- BRASIL. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Brasília, 2008.

## 19 Objetivos do curso:

Objetivo geral:

Atuar no beneficiamento de materiais reaproveitados como matéria-prima para novos produtos, auxiliando

na gestão do lar e incentivando a geração de renda; observando as normas de saúde, segurança, aspectos econômicos, sociais e de preservação ambiental.

Objetivos específicos:

1. Capacitar para a organização familiar e orçamento doméstico.
2. Instruir o reaproveitamento e a reciclagem de resíduos domésticos, para fins de cuidados com o ambiente e no auxílio à renda familiar.
3. Incentivar os cuidados com saúde e higiene familiar e laborativas.
4. Capacitar para a confecção de produtos artesanais, levando em conta o cálculo de custos de produção e preço final, aspectos estéticos, ergonômicos e de saúde (manipulação de alimentos, corantes alimentícios, resíduos de material reciclável, entre outros).
5. Estimular a inclusão educacional, produtiva e social de mulheres em situação de vulnerabilidade.
6. Possibilitar o acesso a educação profissional e tecnológica.
7. Articular mecanismos e conexões para a inserção das egressas no mundo do trabalho, estimulando o empreendedorismo, as formas associativistas, solidárias e a empregabilidade.

## PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO

### 20 Competências gerais:

As egressas do curso deverão estar aptas a:

1. Gerir de forma adequada o ambiente doméstico no que se refere aos aspectos financeiros, de saúde, de nutrição e ambientais.
2. Atuar, na família e na sociedade, como agente de fomento às boas práticas de saúde, higiene, nutrição e bem-estar físico e mental.
3. Exercitar o pensamento crítico.
4. Planejar o orçamento doméstico atingindo metas diversas definidas a partir de demandas individuais e coletivas.
5. Produzir materiais artesanais que possam complementar a renda familiar, seja com materiais novos ou com materiais recicláveis.
6. Atuar no beneficiamento de materiais reaproveitados como matéria-prima para novos produtos. Participando da seleção, tratamento e reciclagem de materiais diversos, observando as normas de saúde, segurança e de preservação ambiental.

### 21 Áreas de atuação do egresso:

O egresso do curso de Reciclador pode se inserir em iniciativas locais e regionais de geração de renda, em organizações de bairro, clubes de mães e iniciativas semelhantes. Trabalhando tanto na produção de artesanato, como ministrantes de minicursos e oficinas. Ainda, a egressa do curso, atuará na administração das atividades domésticas e no gerenciamento da família de tal maneira que suas atividades domésticas e profissionais concorram para o bem-estar da família, sem que a realização das primeiras comprometam as últimas e vice-versa.

## ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO

### 22 Matriz curricular:

Conhecimento histórico-cultural	10h
Saúde da mulher, da família e nutrição	30h
Ética e cidadania	8h
Linguagens	10h
Informática	10h
Desenvolvimento social e sustentável	8h
Vivência matemática	8h
Trabalhos artesanais	50h
Gestão ambiental	12h
Paisagismo convencional e alternativo	20h
Decoração de ambientes	20h

Orcamento familiar	14h
--------------------	-----

## 23 Componentes curriculares:

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Conhecimento histórico-cultural</b>
<b>Carga Horária:</b>	10h
<b>Competências</b>	
Compreender o contexto histórico-cultural em que os alunos estão inseridos a partir de conceitos e abordagens interdisciplinares, incorporando e (re)significando conteúdos e conhecimentos produzidos ao longo da vivência.	
<b>Habilidades</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisar a relação passado-presente a fim de construir uma base crítica de raciocínio;</li> <li>2. Compreender a importância dos sujeitos enquanto agentes histórico-culturais;</li> <li>3. Desenvolver atitudes voltadas para a prática da cidadania.</li> <li>4. Refletir sobre o seu próprio trajeto como sujeito.</li> </ol>	
<b>Bases tecnológicas</b>	
Apropriar-se dos bens culturais públicos, conhecer, valorizar e preservar esses bens e equipamentos culturais. Noções básicas dos conceitos históricos; panorama histórico local; fundamentos culturais locais e formação crítica a respeito das questões identitárias que moldam a sociedade local. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estado, nação e sociedade;</li> <li>2. A base histórica para a construção dos direitos sociais e suas dimensões;</li> <li>3. Cultura e transformação;</li> <li>4. Pluralidade e circularidade cultural;</li> <li>5. Identidade social (eu e o outro);</li> <li>6. Portfólio e Mapa da vida</li> </ol>	
<b>Referências</b>	
<p>FERREIRA, Jorge; NEVES, Lucília de Almeida Neves (Org.). <b>O Brasil Republicano</b>. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003. v. 4.</p> <p>FREIRE, Paulo. <b>Educação e mudança</b>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.</p> <p>LARAIA, Roque de Barros. <b>Cultura: um conceito antropológico</b>. Rio de Janeiro: 1989.</p>	

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Saúde da mulher, da família e nutrição</b>
<b>Carga Horária:</b>	30h
<b>Competências</b>	
Atuar ativamente na promoção da saúde da família e da comunidade;	
<b>Habilidades</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplicar os cuidados com a saúde e higiene, segundo a OMS, na vida cotidiana familiar e social;</li> <li>2. Conhecer as necessidades nutricionais e os tipos de alimentos;</li> <li>3. Conceber a prática alimentar correta como medida de promoção da saúde;</li> <li>4. Planejar cardápios que ofereçam os nutrientes essenciais a uma dieta saudável</li> </ol>	
<b>Bases tecnológicas</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saúde segundo a OMS. Higiene Bucal. Saúde da Mulher e da família: Etiologia, Transmissão e Profilaxia das doenças infectocontagiosas locais (DSTs, Verminoses e Microorganismos), incluindo: visitas periódicas à Unidade de Saúde (pré-natal, puericultura, acompanhamento ginecológico, etc.), perigos da automedicação, atenção à prescrição médica, autoexame, exames profiláticos.</li> <li>2. Noções de higiene doméstica.</li> <li>3. Doenças da Modernidade (Obesidade, Cardiopatias, Stress e outras).</li> <li>4. Necessidades nutricionais. Educação e saúde alimentar. Reaproveitamento de alimentos. Alternativas alimentares.</li> </ol>	

1.

### Referências

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular e a atenção à saúde da família. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BRASIL, Ministério da Saúde. Saúde da família: uma estratégia para reorientação do modelo assistencial. Brasília: Ministério da Saúde, 1997.

FERNANDEZ, Juan Carlos Aneiros; MENDES, Rosilda. Promoção da Saúde e Gestão. Editora: HUCITEC, 2009.

PIER, Campanello. Terapia nutricional pela reeducação alimentar e atividade física. São Paulo: Madras Livraria e Editora, 2006.

STÜRMER, Joselaine. Reeducação alimentar: qualidade de vida, emagrecimento e manutenção da saúde. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Eronildes da Silva. Mal de fome e não de raça: gênese, constituição e ação política da educação alimentar. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Ética e Cidadania</b>
<b>Carga Horária:</b>	8h
<b>Competências</b>	
Compreender os princípios da ética e cidadania e sua relação com o contexto de vida e trabalho sua realidade sócio cultural.	
<b>Habilidades</b>	
1. Estabelecer as relações existentes entre a ética e a cidadania; 2. Analisar a relação que a ética estabelece com a vida e o trabalho; 3. Desenvolver atitudes que correspondam aos princípios da ética e da cidadania.	
<b>Bases tecnológicas</b>	
Introdução à ética; a vida e o ser humano, suas relações e seu agir; fundamentos éticos indispensáveis à formação do profissional de Costura; a ética e a prática profissional; reflexão crítica sobre direitos humanos e cidadania.	
1. Princípios gerais da moral, ética e cidadania; 2. Princípios de relacionamentos interpessoais; 3. Ética no trabalho.	
<b>Referências</b>	
Ética e cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 84p.	

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Linguagens</b>
<b>Carga Horária:</b>	10h
<b>Competências</b>	
Compreender e usar a linguagem como meio de expressão, comunicação e informação.	
<b>Habilidades</b>	
1. Aprimorar e adequar a comunicação verbal (oralidade e escrita) e corporal ao contexto de interação. 2. Compreender textos verbais e não verbais, atribuindo-lhes significados.	
<b>Bases tecnológicas</b>	
As linguagens e suas particularidades; comunicação e interação em sociedade; leitura e interpretação de textos que circulam na sociedade; linguagem corporal; o texto em mídia digital	
<b>Referências</b>	
MCLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 13a ed., 2003	
MOREIRA, Janineç FRITZEN, Celdon. (Orgs.). Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. São Paulo: Papyrus, 2012.	

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Informática</b>
<b>Carga Horária:</b>	10h
<b>Competências</b>	
Utilizar o computador e ferramentas digitais básicas que permitam acesso a arquivos e registro de informações. Utilizar a internet para buscar/acessar informações e saber fazer uso de mídias sociais.	
<b>Habilidades</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Operar o computador de forma a ter acesso a arquivos, registro e organização de dados.</li> <li>2. Ler e produzir textos que circulam em suporte digital. (e-mail, conversas em programas de mensagem instantânea, redes sociais).</li> <li>3. Buscar e identificar informações na internet.</li> </ol>	
<b>Bases tecnológicas</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leitura e produção de textos que circulam em suporte digital. (e-mail, conversas em programas de mensagem instantânea, redes sociais).</li> <li>2. Busca e identificação de informações na internet.</li> </ol>	
<b>Referências</b>	
BARBOSA FILHO, André; CASTRO, Cosette; TOME, Takashi. Mídias Digitais: Convergência Tecnológica e Inclusão Social. São Paulo: Paulinas, 2005.	

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Desenvolvimento social e sustentável</b>
<b>Carga Horária:</b>	8h
<b>Competências</b>	
Compreender e refletir sobre a relação do homem com a natureza, levando em conta as noções de economia solidária e sustentabilidade.	
<b>Habilidades</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atuar no aprimoramento das práticas domésticas e coletivas de reutilização, reciclagem e redução do lixo;</li> <li>2. Entender a economia solidária como uma prática sustentável e geradora de renda;</li> <li>3. Problematicar a questão do uso dos recursos naturais e analisar criticamente essa questão.</li> </ol>	
<b>Bases tecnológicas</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relação do homem com a natureza, concepção sistêmica, desigualdades sociais e precariedade do trabalho.</li> <li>2. Melhora da renda, a questão do lixo (3Rs reutilizar, reciclar e reduzir) e sustentabilidade.</li> <li>3. Empreendedorismo; economia solidária.</li> </ol>	
<b>Referências</b>	
CAVALCANTI, Clóvis. <b>Desenvolvimento e Natureza</b> : estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez, 2003.	
CANEPA, Carla. <b>Cidades Sustentáveis</b> : o município como lócus da sustentabilidade. São Paulo: Editora RCS, 2007.	

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Vivência matemática</b>
<b>Carga Horária:</b>	8h
<b>Competências</b>	
Gerir o orçamento doméstico, levando em conta possibilidades de economia ao comprar produtos e ao fazer uso deles em casa.	
<b>Habilidades</b>	
1. Organizar o orçamento doméstico; 2. Visualizar maneiras de fazer economia ao comprar produtos e ao fazer uso desses mesmos produtos (reaproveitamento); 3. Operar uma conta bancária e/ou poupança, compreendendo com operações bancárias simples funcionam.	
<b>Bases tecnológicas</b>	
Orçamento doméstico; crédito pessoal; juros.	
<b>Referências</b>	
EWALD, Luis Carlos. Sobrou dinheiro!: lições de economia doméstica 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. GIOVANNI, José Ruy; BONJORNO, José Roberto; JUNIOR, José Ruy Giovanni. Matemática Fundamental. Volume Único. Ed. FTD.	

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Trabalhos artesanais</b>
<b>Carga Horária:</b>	50h
<b>Competências</b>	
Produção de materiais artesanais com material reciclável. Produção de materiais artesanais.	
<b>Habilidades</b>	
1. Produzir materiais artesanais com ou sem material reciclável. 2. Desenvolver a criatividade e estética na confecção dos produtos. 3. Calcular custos de produção de produtos artesanais e preço final. 4. Fazer a apresentação do produto para a comercialização.	
<b>Bases tecnológicas</b>	
Produção de artesanato, desenvolvimento da criatividade, noções gerais de estética, reaproveitamento de materiais recicláveis, cálculos de custos, técnicas de venda.	
<b>Referências</b>	
MEC. CONSUMO SUSTENTÁVEL : Manual de educação. Brasília: Consumers International/ MMA / MEC/ IDEC, 2005. 160p.	

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Gestão ambiental</b>
<b>Carga Horária:</b>	12h
<b>Competências</b>	
Atuar como multiplicador, no ambiente doméstico, de reflexões a respeito da responsabilidade ambiental.	
<b>Habilidades</b>	

1. Gerenciar os aspectos ambientais de uma residência, contribuindo para a qualidade ambiental, local e global.
<b>Bases tecnológicas</b>
1. Aspectos ambientais e seu gerenciamento: resíduos, água e energia. 2. Cidadania ambiental. Técnicas de reciclagem e reaproveitamento. 3. Uso racional de recursos naturais.
<b>Referências</b>
FURRIELA, Rachel, Biderman. Democracia, cidadania e proteção do meio ambiente. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2002. DIAS, G.F. Dinâmicas e Instrumentação Para Educação Ambiental. Editora Gaia, 2010. PIVA, A.M.; WIEBECK, H. Reciclagem do Plástico Como fazer da reciclagem um negócio lucrativo. São Carlos, Artiber, 2009

<b>Unidade curricular:</b>	<b>PAISAGISMO CONVENCIONAL E ALTERNATIVO</b>
<b>Carga Horária:</b>	20h
<b>Competências</b>	
1. Conhecer os diferentes métodos utilizados na propagação de plantas sabendo elencar as vantagens e desvantagens de cada um deles;	
2. Entender os princípios relacionados a composição de jardins;	
3. Compreender as técnicas de manejo e tratos culturais relacionados a produção de plantas ornamentais e criação de jardins.	
<b>Habilidades</b>	
1. Ser capaz de produzir mudas de espécies ornamentais de maneira eficiente e com sanidade adequada;	
2. Saber planejar e adequar o cultivo de plantas ornamentais as condições agro ambientais locais;	
3. Saber implantar e realizar os tratos culturais necessários ao bom desempenho de um pequeno projeto paisagístico.	
<b>Bases tecnológicas</b>	
1. Introdução ao paisagismo;	
2. Propagação de plantas ornamentais;	
3. Exigências edafoclimáticas das plantas ornamentais;	
4. Sistemas de produção de plantas ornamentais;	
5. Composição de jardins convencionais e alternativos;	
6. Tratos culturais em plantas ornamentais;	

7. Manejo fitossanitário de plantas ornamentais;	
<b>Referências</b>	
<p>FILGUEIRA, F. A.; R. <b>Novo Manual de Olericultura: agrotecnologia moderna na produção e comercialização de hortaliças</b>. 2. ed. Viçosa: UFV, 2003.</p> <p>GARCIA, F. R. M. <b>Zoologia Agrícola: manejo ecológico de pragas</b>. Rigel, 2008.</p> <p>KÄMPF, A. N. <b>Manutenção de Plantas Ornamentais para Interiores</b>. Rigel.</p> <p>KÄMPF, A. N. <b>Produção comercial de plantas ornamentais</b>. Guaíba: Agrolivros, 2a. Edição, 2005. 256 p.</p> <p>KÄMPF, A. N.; TAKANE, R. J.; SIQUEIRA, P.T.V. <b>Floricultura - Técnicas de preparo de substratos</b>. Brasília: LK Editora &amp; Comunicação, 2006. 132p.</p> <p>LORENZI, H.; SOUZA, H.M. <b>Plantas Ornamentais no Brasil - arbustivas, herbáceas e trepadeiras</b>. 3a. edição. Nova Odessa – SP: Instituto Plantarum, 2001, 1120 pp.</p> <p>PINTO, H. <b>Manual prático do enxertador e criador de mudas</b>. São Paulo: Nobel.</p> <p>SOUZA, J. L. <b>Manual de horticultura orgânica</b>. Viçosa: Aprenda Fácil, 2006. 843p.</p>	

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Decoração de ambientes</b>
<b>Carga Horária:</b>	20h
<b>Competências</b>	
<p>Conceitos de proporção, distribuição e espaço. Princípios básicos de decoração, combinação de cores para cada cômodo e móveis ideais. Reciclagem de mobiliário e adornos.</p>	
<b>Habilidades</b>	
<p>1. Customização de mobiliário e adornos decorativos.</p> <p>2. Noções de técnicas e instrumentos para a decoração.</p> <p>3. Reciclagem e reaproveitamento.</p>	
<b>Bases tecnológicas</b>	
<p>Alternativas sustentáveis em decoração de ambientes.</p>	
<b>Referências</b>	
<p>DIAS, G. F. Educação e gestão ambiental. Gaia, 2006. 118p.</p> <p>BORGES, Alberto de Campos. <b>Práticas de Pequenas Construções</b>. Edgard Blucher, São Paulo, 2009.</p>	

<b>Unidade curricular:</b>	<b>Orçamento familiar</b>
<b>Carga Horária:</b>	14h
<b>Competências</b>	
<p>Ser capaz de contribuir na gestão do orçamento familiar e planejamento de ações que promovam o bem-estar financeiro da família.</p>	
<b>Habilidades</b>	
<p>1. Elaborar planilha que relacione os rendimentos e os custos da família.</p> <p>2. Utilizar recursos matemáticos para gerenciar a renda familiar.</p> <p>3. Gerenciar a compra dos produtos utilizados para a manutenção do lar.</p>	
<b>Bases tecnológicas</b>	
<p>1. Noções de economia doméstica.</p> <p>2. Preço de custo e preço de venda de mercadorias.</p> <p>3. Apresentação dos produtos comercializáveis.</p> <p>4. Pesquisa de mercado.</p>	
<b>Referências</b>	
<p>DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia,</p>	

2007.
-------

## **METODOLOGIA E AVALIAÇÃO**

### **24 Avaliação do processo de ensino e aprendizagem:**

A avaliação será baseada nas competências, considerando o aluno como um todo, seu crescimento e desenvolvimento durante todo o processo formativo. Para tanto, não serão utilizados métodos somativos, mas sim uma avaliação diagnóstica e formativa, que se preocupará com o estágio inicial de conhecimentos do aluno, seu desenvolvimento durante o percurso, sua percepção quanto ao seu próprio "caminhar". Os professores também deverão observar a coerência do trabalho pedagógico com o perfil do egresso previstos no Curso.

As avaliações serão compostas por:

- Atividades individuais e em grupo;
- Atividades práticas.

Além das competências técnicas, serão analisadas as seguintes atitudes dos alunos:

- Assiduidade e pontualidade à aulas;
- Postura e respeito ao próximo;
- Cumprir as tarefas solicitadas, respeitando os prazos;
- Contribuir para as aulas com interesse, iniciativa e empenho.

Os registros das avaliações são feitos de acordo com a nomenclatura que segue:

**E** - Excelente;

**P** - Proficiente;

**S** - Satisfatório;

**I** - Insuficiente.

O registro, para fins de documentos acadêmicos, será efetivado ao final de cada unidade curricular, apontando a situação do aluno no que se refere à constituição de competências. Para tanto, utilizar-se-á nomenclatura:

**A** - (Apto): quando o aluno tiver obtido as competências, com conceitos E, P ou S e frequência mínima de 75%;

**NA** - (Não Apto): quando o aluno não tiver obtido as competências, ou seja, conceito I ou frequência inferior a 75%

A recuperação de estudos deverá compreender a realização de novas atividades no decorrer do período do próprio curso, que promovam a aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das competências. Ao final dos estudos de recuperação o aluno será submetido à avaliação, cujo resultado será registrado pelo professor.

### **25 Metodologia:**

A metodologia envolverá o trabalho transdisciplinar envolvendo unidades curriculares de formação geral e de formação específica de maneira a proporcionar uma articulação e integração entre essas disciplinas, a abordagem significativa dos conteúdos que contemplem tanto as necessidades do grupo em questão como os objetivos ao que o curso se destina. Para tanto, serão realizadas atividades de pesquisa, trabalhos práticos desenvolvidos em articulação com conteúdos teóricos apresentados, visitas técnicas, participação em palestras e oficinas, atividades, debate, entre outros que serão definidos com base no perfil de cada turma. Ainda o desenvolvimento do portfólio como metodologia de trabalho proporcionará às alunas uma reflexão contínua a respeito do seu aproveitamento e do desenvolvimento do curso em questão.

O processo de ensino e aprendizagem é o conjunto de atos que favorecem o crescimento do grupo, devem acontecer ou serem colocados minuciosamente de forma sequencial e contínua dos fatos, para que haja harmonia no momento de expor a combinação de pensamentos e ideias que se alcance ao final os objetivos. Fundamentalmente a ação principal deve ser colocada de forma objetiva, clara, mesmo que a explanação ocorra em curto espaço de tempo, deve ser conclusiva ou concluída durante o encontro programado. A apresentação ou o processamento dessas ideias deve ser observado pelo educador para ter início, meio e fim, devidamente aplicadas seguindo regularidade sequencial, mediante adequação e planejamento didático-pedagógico.

## **ESTRUTURA NECESSÁRIA PARA FUNCIONAMENTO DO CURSO**

### **26 Instalação e ambientes físicos / Equipamentos, utensílios e materiais necessários para o pleno funcionamento do curso:**

1. Sala de Aula com infra-estrutura necessária para o docente, qual seja: computador completo, projetor multimídia, quadro branco e material auxiliar e com capacidade para 40 estudantes; Material de consumo necessário para a realização das atividades propostas (revistas, cartolina, papel ofício, cola, tesouras, grampos, pastas, EVA, missangas, fitas, cordões, entre outros.
2. Sala de aula para confecção de produtos artesanais com material de consumo necessário as práticas: tesouras, cola, fita adesiva, tintas, pinceis, agulhas, linhas, tecidos, revistas, jornais, material reciclável: garrafas pets, vidro, plástico, caixas de papelão, entre outros.
3. Biblioteca com títulos para unidades curriculares.
4. Laboratório de informática com 30 computadores, projetor multimídia, quadro branco e material auxiliar;
5. Para as aulas referentes à Nutrição: Laboratório de Processamento de Vegetais e Panificação, carne e derivados, leite e derivados com os seguintes equipamentos e utensílios: divisora de massas, amassadeira, cilindro, modeladora de pães, refrigerador, estufa para fermentação, estufa para pães, forno elétrico, forno combinado, seladora à vácuo, fritadeira, batedeira planetária, liquidificador, fogão industrial, descascador de vegetais, extrator de suco, despoldadeira, medidor de pH, refratômetro, talheres (facas, garfos, colheres), tábua de vidro para corte, painéis, termômetro, vidrarias (bêquer, proveta, pipeta, erlenmeyer, bastão de vidro), mangueiras, plástico filme, sacos plásticos, 1 moedor de carne, 1 embutideira, 1 serra fita, 1 máquina de lavar louça, 2 fornos de lastro, 1 forno combinado, 1 câmara fria, 1 extrusora, 1 balança, 1 fogão industrial de 6 bocas.
6. Auditório com recurso multi mídia.
7. Para as aulas referentes ao Paisagismo: laboratório de Fruticultura e Olericultura com os seguintes

equipamentos e ferramentas: grade, roçadeira, pulverizador, arado, subsolador, pás, picareta, tesoura de poda, serrote de poda, enxada, carrinho de mão, ferramentas de transplante, insumos: adubo orgânico, mudas, calcário, fosfato natural, sementes de adubação verde, produtos fitossanitários, bandejas de polipropileno expandido, substrato comercial, sementes de olerícolas e plantas ornamentais, produtos fitossanitários, filme plástico, sombrite, arcos para túneis.

### Parte 3 (autorização da oferta)

#### 27 Itinerário formativo no contexto da oferta/câmpus:

O Câmpus Tubarão atuará inicialmente no Curso - FIC Pronatec, Mulheres Mil Reciclador, eixo tecnológico: Ambiente e saúde.

#### 28 Frequência da oferta:

O curso será ofertado via PRONATEC para as demandas do Programa Mulheres Mil.

#### 29 Periodicidade das aulas:

As aulas acontecerão de duas a três vezes por semana.

**30 Local das aulas:** Às aulas do período vespertino serão ministradas na Escola de Educação Básica Senador Francisco Benjamim Gallotti, situado à Rua Altamiro Guimarães 1615 – Oficinas, Tubarão SC fone (48) 3622- 0224 . e Albergue Noturno Pousada da Paz, Rua José Mateus, 82 Bairro São João, Tubarão. Às aulas do período noturno, serão ministradas na Escola Básica Maria Emília Rocha, Rua Alvim Rosendo Fogaça - Recife – Tubarão SC fone (48) 3626-3316. No Município de Capivari de Baixo as aulas serão ministradas no período vespertino na Escola .....

#### 31 Turno de funcionamento, turmas e número de vagas:

Semestre letivo	Turno	Turmas	Vagas	Total de vagas
2014/1	Vespertino	3	25	75
2014/1	Noturno	1	25	25

#### 32 Público-alvo na cidade/região:

Este curso atenderá o Público previsto na Lei 12 513/2011 e demais regulamentações estabelecidas pelo Ministério da Educação para o PRONATEC.

Mulheres maiores de 18 anos moradoras de comunidades com baixo índice de desenvolvimento humano, pouco ou nenhum acesso aos serviços públicos básicos, ou integrantes dos Territórios da Cidadania e que tenham interesse no tema do curso

#### 33 Pré-requisito de acesso ao curso:

-Idade mínima de 18 anos;

-Gênero feminino

-Escaridade mínima de Ensino Fundamental II incompleto.

-Mulheres atendidas pelo CRAS (Cadiúnico).

#### 34 Forma de ingresso:

O ingresso se dará de acordo com a legislação do PRONATEC. As mulheres serão selecionados pelos Demandantes do Programa.

#### 35 Corpo docente que irá atuar no curso:

Os professores serão selecionados por meio de edital público.

Unidades Curriculares	PROFESSOR- pré-requisito
Conhecimento histórico-cultural	Formação superior em psicologia, assistência social, pedagogia, história, geografia ou artes. Preferencialmente com experiência no Programa Mulheres Mil.

Saúde da mulher, da família e nutrição.	12 horas: Saúde da mulher, da família: Formação técnica ou superior em enfermagem, medicina, odontologia, educação física. 18 horas: Nutrição: Formação técnica, superior ou especialização em : alimentos, nutrição, educação física, engenharia de alimentos, gastronomia.
Ética e cidadania	Formação superior em assistência social, administração, filosofia, sociologia, direito, psicologia ou história.
Linguagens	Formação superior em letras ou artes.
Informática	Formação técnica ou bacharelado em Informática.
Desenvolvimento social e sustentável	Formação superior em Geografia, geologia, administração ou biologia.
Vivência matemática	Formação superior superior de Matemática, economia, administração, física ou ciências contábeis.
Trabalhos artesanais	Formação técnica ou superior em artes, designer de produtos ou arquitetura. Experiência comprovada em produção artesanal.
Gestão ambiental	Formação técnica ou superior na área de recursos naturais, biologia.
Paisagismo convencional e alternativo	Formação técnica ou superior na área de recursos naturais, biologia, designer de produtos e paisagismo.
Decoração de ambientes	Formação técnica ou superior em artes, designer de produtos, moveleira ou arquitetura.
Orçamento familiar	Formação superior ou técnica em administração, ciências contábeis, matemática, física.

## Anexo IX -Questionário Semiestruturado

### Questionário Semi-Estruturado Grupo Focal- Pesquisa Mulheres Mil -Tubarão

\* Required

#### Marcadores Identitários

---

1. Nome \*

---

2. Idade \*

---

3. E-mail \*

---

4. Fone/Celular e WhatsApp \*

---

5. Sexo \*

*Mark only one oval.*

Feminino

Masculino

6. Orientação sexual \*

*Mark only one oval.*

Heterossexual

Bissexual

Homossexual

Panssexual

Outros

**7. Orientação Política \***

---

---

---

---

---

**8. Cor/Raça \***

*Mark only one oval.*

- Branco (a)
- Preto (a)
- Pardo (a)
- Índigena
- Amarelo (a)

**9. Qual (ais) a etnia dos seus ascendentes (familiares) \***

*Mark only one oval.*

- Italiana
- Alemã
- Portuguesa
- Polonesa
- Espanhola
- Africana\*
- Indígena\*
- Outras\*

**10. Se outras\*, especifique a (s) Etnia (s)?**

---

---

---

---

---

---

Caso seja mais de uma etnia, especifique quais são.

**11. Se Africana, especifique a Etnia?**

---

12. **Se Indígena, especifique a Etnia**

---

13. **Religião \***

---

14. **Município de nascimento do Pai \***

---

15. **Escolarização do Pai \***

*Mark only one oval.*

- SEM ESCOLARIDADE
- ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) INCOMPLETO
- ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) COMPLETO
- ENSINO MÉDIO (2º GRAU) INCOMPLETO
- ENSINO MÉDIO (2º GRAU) COMPLETO
- SUPERIOR INCOMPLETO
- PÓS-GRADUAÇÃO INCOMPLETA
- PÓS-GRADUAÇÃO
- NÃO SEI INFORMAR

16. **Profissão do pai\* \***

---

---

\* Caso o pai esteja aposentado, colocar a ocupação/atividade que ele desenvolvia na ativa.

17. **Município de nascimento da Mãe**

---

**18. Escolarização da mãe \***

Mark only one oval.

- SEM ESCOLARIDADE
- ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) INCOMPLETO
- ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) COMPLETO
- ENSINO MÉDIO (2º GRAU) INCOMPLETO
- ENSINO MÉDIO (2º GRAU) COMPLETO
- SUPERIOR INCOMPLETO
- PÓS-GRADUAÇÃO INCOMPLETA
- PÓS-GRADUAÇÃO
- NÃO SEI INFORMAR

**19. Profissão da mãe\*\* \***

\_\_\_\_\_

---

Caso a mãe esteja aposentada, colocar a ocupação/atividade que ele desenvolvia na ativa.

**20. Número de irmãos \***

Mark only one oval.

- Não tenho irmão(s)
- 1
- 2
- 3
- 5
- 6
- 6
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- Outros

**21. Município de seu nascimento \***

\_\_\_\_\_

22. **Município atual de sua moradia \***

---

## ESCOLARIDADE

---

23. **Município (s) que você cursou o Ensino Básico \***

---

24. **Tipo de rede que cursou o Ensino Básico \***

*Mark only one oval.*

- Pública
- Privada
- Pública e Privada

25. **Município(s) que você cursou o Ensino Superior \***

---

26. **Tipo de rede que você cursou o Ensino Superior \***

*Mark only one oval.*

- Pública
- Privada
- Pública e Privada

27. **Ano (s) de conclusão do Ensino Superior \***

---

28. **Área (s) de formação do Ensino Superior \***

---

29. **Se estudante de Universidade Federal - Ingresso por cotas?**

*Mark only one oval.*

- Sim
- Não

30. **Se estudante de Universidade Privada - Financiamento Público?**

*Mark only one oval.*

- Sim
- Não

**31. Se contou com financiamento, qual o Programa?**

*Mark only one oval.*

- Prouni  
 Fies  
 Outros\*

**32. Além da graduação, você possui**

Caso esteja cursando, responda as perguntas referente ao curso e explicita que está realizando a formação.

*Mark only one oval.*

- Mestrado  
 Doutorado  
 Especialização  
 Mestrado e Doutorado  
 Especialização e Mestrado  
 Especialização e Doutorado  
 Especialização, Mestrado e Doutorado  
 Outros\*

**33. Município que cursou o Mestrado**

---

---

---

---

---

**34. Área do Mestrado**

---

---

---

---

---

**35. Tipo de Instituição**

*Mark only one oval.*

- Pública  
 Privada  
 Pública e Privada

36. **Ano de Conclusão do Mestrado**

---

37. **Município que cursou o Doutorado**

---

38. **Área do Doutorado**

---

39. **Tipo de Instituição**

*Mark only one oval.*

- Pública
- Privada
- Pública e Privada

40. **Ano de Conclusão do Doutorado**

---

41. **Município que cursou a Especialização**

---

42. **Área da Especialização**

---

43. **Tipo de Instituição**

*Mark only one oval.*

- Pública
- Privada
- Pública e Privada

44. **Ano de conclusão da Especialização**

---

## **ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

---

45. **Servidor do IFSC \***

*Mark only one oval.*

- Sim\*
- Não\*\*

\*Servidores do IFSC    \*\* Servidores de outras instituições

**46. \*Área de atuação profissional antes de ingressar no IFSC?**

---

---

---

---

---

**47. \* Município (s) e instituição (ões) que atuou**

---

---

---

---

---

**48. \* Por quanto tempo trabalhou nessa(s) Instituição(ções) (anos)**

*Mark only one oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- Outros

**49. \* Ano de ingresso no IFSC**

*Mark only one oval.*

1990

1992

1993

1994

1995

1996

1997

1998

1999

2000

2001

2002

2003

2004

2005

2006

2007

2008

2010

2011

2012

2013

53. \*Se servidor, qual a área de atuação e cargo?

\_\_\_\_\_

**\*\*SERVIDOR/DOCENTES DE OUTRAS INSTITUIÇÕES**

---

54. \*\*Em qual Instituição trabalha?

\_\_\_\_\_

55. \*\*Área de atuação e cargo

\_\_\_\_\_

56. \*\*Em que ano ingressou na Instituição?

\_\_\_\_\_

57. \*\*Em que outras Instituições e municípios atuou?

\_\_\_\_\_

58. \*\* Em qual (ais) área(s) e cargo (s) atuou?

\_\_\_\_\_

59. \*\*Por quanto tempo trabalhou nessa(s) Instituição(ões) (anos)

*Mark only one oval.*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- Outros

**PROGRAMA MULHERES MIL**

---

60. **Em qual área você atuou no Mulheres Mil? \***

*Mark only one oval.*

- Docência
- Gestão
- Docência e gestão
- Outros\*

61. **Se Outros\*, especifique?**

---

62. **Em que anos atuou no Mulheres Mil \***

*Mark only one oval.*

- 2011
- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015
- 2012, 2013, 2014 e 2015
- 2013, 2014, 2015
- 2014 e 2015
- Outros\*

63. **\* Se outros, especifique os anos que atuou no Mulheres Mil?**

---

## DOCENTES

---

64. **Para quais cursos/ qualificação(ões) do Programa Mulheres Mil ministrou aulas?**

---

65. **Quais disciplinas ministrou no Programa Mulheres Mil ?**

---

## GESTÃO

---

66. Em que área da Gestão atuou?

---

---

---

---

---

67. Que atividades realizou no Programa?

---

---

---

---

---

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

---

68. Participou de curso de especialização na Educação de Jovens e Adultos? \*

*Mark only one oval.*

Sim\*

Não

69. Se Sim\*, qual (ais) curso (s)?

---

---

---

---

---

70. Que entidade/instituição ofertou o curso?

---