



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Maria das Vitórias de Macêdo Azevedo

**O empoderamento da mulher do Seridó  
Norte-rio-grandense: inclusão social a partir  
do Programa Mulheres Mil no Instituto Federal  
do Rio Grande do Norte(Brasil)/Campus Caicó**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Maria das Vitórias de Macêdo Azevedo

**O empoderamento da mulher do Seridó  
Norte-rio-grandense: inclusão social a partir  
do Programa Mulheres Mil no Instituto Federal  
do Rio Grande do Norte(Brasil)/*Campus Caicó***

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de especialização em Sociologia da Educação  
e Políticas Educativas

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Emília Pinto Vilarinho  
Rodrigues de Barros Zão**

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

*Licença concedida aos utilizadores deste trabalho*



Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações  
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## AGRADECIMENTOS

Durante essa caminhada, contei com a colaboração de pessoas que me auxiliaram e me incentivaram a concluir o Mestrado em Educação. Portanto, quero agradecer àqueles que contribuíram, diretamente ou indiretamente, para essa conquista.

A Deus, por mais essa realização.

Aos meus pais, pelos ensinamentos de toda a minha vida.

Aos meus filhos, Maria Fernanda e Francisco Antônio, razão da minha existência.

A meu esposo, Francinaldo, pela compreensão.

Ao IFRN, pela oportunidade proporcionada aos servidores para frequentar mestrado através do convênio firmado com a UMinho.

Às mulheres entrevistadas, pela participação.

Aos colegas do IFRN, pela contribuição para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas de turma, pela convivência, o apoio e a colaboração durante essa jornada.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emília Vilarinho, pela orientação.

A todos os docentes do MCE-SEPE, que colaboraram para a minha formação.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## Empoderamento da mulher do Seridó Norte-rio-grandense: inclusão social a partir do Programa Mulheres Mil no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)/ *Campus Caicó*

### RESUMO

Este trabalho procura estudar o empoderamento feminino a partir da percepção das alunas do curso de costureiro do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)/ *Campus Caicó*, integrado ao Programa Mulheres Mil, no ano de 2018. De natureza qualitativa, tem como objetivo compreender os efeitos do Programa Mulheres Mil no empoderamento das mulheres que participaram do curso de qualificação profissional no referido *campus*. O Programa Mulheres Mil é uma política pública que se propõe propiciar às mulheres em situação de vulnerabilidade social a possibilidade de elevação da escolaridade e inclusão social e cidadã através da formação profissionalizante, de maneira a promover o empoderamento e a inserção no mundo do trabalho.

Esta pesquisa, cujo método foi o estudo de caso, partiu do seguinte questionamento: Qual o motivo para o regresso à escola? Busca pela empregabilidade ou fator de emancipação? O referencial teórico baseia-se nas contribuições de autores que discutem as problemáticas de gênero, do empoderamento em suas diferentes dimensões e a implementação de políticas públicas educacionais destinadas ao combate das desigualdades de gênero e promoção da garantia de direitos às mulheres no Brasil. Para traçarmos o perfil das participantes, foi realizada uma análise documental dos questionários socioeconômicos aplicados no momento do ingresso no curso. O instrumento utilizado para coleta dos dados foi entrevista semiestruturada com intuito de conhecer as motivações para ingressar no programa, expectativas e contribuições para o capital social, influenciando no empoderamento e emancipação social. A análise dos dados foi inspirada na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016)<sup>1</sup> articulados ao referencial teórico pesquisado.

Os dados recolhidos indicam que o Programa Mulheres Mil se constitui um importante potencializador do empoderamento de mulheres à medida que proporciona uma formação educacional voltada para a cidadania, tendo como principais resultados o sentimento de empreendedorismo, a elevação da autoestima, interação social e conhecimento sobre os direitos da mulher. No que diz respeito à inserção no mercado de trabalho, os objetivos não foram atingidos.

**Palavras-Chaves:** Empoderamento das Mulheres; Formação Profissional; Programa Mulheres Mil.

---

<sup>1</sup> Edição em Língua Portuguesa (Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70)

**Empowerment of Seridó Norteriograndense Women: Social Inclusion Through the Thousand Women Program at the Federal Institute of Rio Grande do Norte (Brazil)/ *Campus* Caicó**

**ABSTRACT**

This work aims to study the female empowerment through the perception of the students from the tailor course of the Federal Institute of Rio Grande do Norte (Brazil)/ *Campus* Caicó, integrated to the Thousand Women Program, in 2018. Of a qualitative nature, it aims to understand the effects of the Thousand Women Program on the empowerment of women who participated in the vocational training course at the *campus*. The Thousand Women Program is a public policy that aims to provide women in situations of social vulnerability, the possibility of raising their education, social and citizen inclusion through this vocational training, in order to promote empowerment and insertion in the labor market.

This research, whose method was based on the case study, started from the following question: What is the reason for returning to school? Looking for employability or emancipation factor? The theoretical framework is based on the contributions of authors who discuss gender issues, empowerment in its different dimensions, and the implementation of educational public policies aimed at fighting gender inequalities and promoting women's rights in Brazil. In order to outline the profile of the participants, a documentary analysis was performed on the socioeconomic questionnaires applied at the time of entering the course. The instrument used for data collection was a semi-structured interview in order to know the motivations for joining the program, expectations and contributions to social capital, influencing social empowerment and emancipation. Data analysis was inspired by the technique of content analysis (Bardin, 2016) articulated to the researched theoretical framework.

The data collected indicate that the Thousand Women Program constitutes as an important enhancer of women's empowerment as it provides an educational formation focused on citizenship, having as main results the feeling of entrepreneurship, the increase of self-esteem, social interaction and knowledge about women's rights. Regarding the insertion in the labor market, the objectives were not achieved.

**Keywords:** Professional Qualification; Thousand Women Program; Women's Empowerment.



## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>iii</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>ÍNDICE</b> .....	<b>vii</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	<b>ix</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	<b>x</b>
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	<b>xi</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b> .....	<b>xii</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I APORTES TEÓRICOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS</b> .....	<b>6</b>
1.1. Contextualização das Políticas Públicas.....	7
1.2. A relação entre Estado e Políticas Educacionais .....	10
1.3. Políticas públicas com perspectiva de gênero.....	18
1.3.1. Programa Nacional Mulheres Mil: escolarização, inclusão social e combate às desigualdades de gênero.....	22
1.3.1.1. Origem e trajetória .....	22
1.3.1.2. Relação com o empoderamento feminino.....	24
1.3.1.3. Operacionalização no IFRN- <i>Campus</i> Caicó .....	25
1.4. IFRN - <i>Campus</i> Caicó: importância no contexto local e regional .....	28
<b>CAPÍTULO II CAPITAL SOCIAL, MERCADO DE TRABALHO E EMPODERAMENTO FEMININO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA</b> .....	<b>32</b>
2.1. Capital social na perspectiva do desenvolvimento humano dos grupos e comunidades .....	33
2.1.1. Capital Social: Educação, Família e papel da mulher na sociedade .....	41
2.2. Desafios, conquistas e avanços para a mulher no mercado de trabalho.....	47
2.3. Empoderamento e igualdade de direitos .....	52
<b>CAPÍTULO III O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>58</b>
3.1. Metodologia e Método da Pesquisa .....	59
3.2. Objetivos da pesquisa .....	61
3.3. Papel do Investigador e procedimentos éticos .....	62
3.4. O Contexto do estudo .....	63
3.5. Caracterização dos Sujeitos da pesquisa .....	64
3.5.1. Público-alvo .....	64
3.5.2. Amostra .....	71

3.6. Instrumentos para coleta de dados .....	73
3.6.1. Pesquisa Bibliográfica .....	73
3.6.2. Pesquisa Documental .....	74
3.6.3. Entrevista .....	75
3.7. Tratamento e análise dos dados .....	76
3.7.1. Análise de Conteúdo .....	76
<b>CAPÍTULO IV EFEITOS DO PROGRAMA MULHERES MIL PARA O EMPODERAMENTO FEMININO .....</b>	<b>80</b>
4.1. Apresentação e discussão dos resultados .....	81
4.1.1. Dimensão Educacional .....	81
4.1.2. Dimensão Profissional .....	86
4.1.3. Dimensão Social/Pessoal .....	89
4.1.4. Dimensão Psicológica .....	92
4.1.5. Avaliação do Programa .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>124</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

ACCC – Association of Canadian Community Colleges  
BSM - Plano Brasil Sem Miséria  
CadÚnico - Cadastro Único para Programas Sociais  
CEFET - Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica  
CF – Constituição da República Federativa do Brasil  
CNPM - Conferência Nacional de Políticas para Mulheres  
CNDM - Conselho Nacional dos Direitos da Mulher  
CONAE - Conferência Nacional de Educação  
CRAS – Centro de Referência a Assistência Social  
CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
FIC – Formação Inicial e Continuada  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome  
MEC - Ministério da Educação  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PMM – Programa Mulheres Mil  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNPM – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres  
PPC – Projeto Pedagógico do Curso  
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SISTEC – Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica  
SPM – Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica de organização curricular – Programa Mulheres Mil.....	27
Figura 2 - Mapa dos campi IFRN no Rio Grande do Norte .....	28

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Variáveis da amostra .....	71
Quadro 2 - Perfil das entrevistadas.....	72
Quadro 3 – Classificação das dimensões do empoderamento feminino .....	77
Quadro 4 – Estabelecimento das categorias e subcategorias .....	78
Quadro 5 - Análise de conteúdo da Dimensão Educacional.....	82
Quadro 6 - Análise de conteúdo da Dimensão Profissional.....	86
Quadro 7 - Análise de conteúdo da Dimensão Social/Pessoal.....	89
Quadro 8 - Análise de conteúdo da Dimensão Psicológica .....	93

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária das alunas .....	65
Gráfico 2 – Estado Civil .....	65
Gráfico 3 – Escolaridade.....	66
Gráfico 4 – Tempo do abandono escolar.....	67
Gráfico 5 – Motivo do abandono escolar .....	67
Gráfico 6 – Responsabilidade financeira.....	68
Gráfico 7 – Situação Laboral.....	68
Gráfico 8 – Renda Familiar Mensal .....	69
Gráfico 9 – Motivo da participação no Programa Mulheres Mil.....	70

## INTRODUÇÃO

Essa dissertação é parte integrante do Mestrado em Educação, área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas e resulta de um estudo sobre as contribuições do Programa Mulheres Mil para o empoderamento feminino. É na análise do conjunto de circunstâncias que se materializam neste programa, com todos os seus desdobramentos, que se propõe analisar o impacto da formação profissional em costureiro para a vida das mulheres que frequentaram o curso.

A construção dos itinerários formativos deve conduzir ao fortalecimento da autoestima e do sentimento de inclusão, além da formação profissional. Logo, busca-se constatar, empiricamente, a concretização das metas e objetivos perseguidos pelo discurso governamental, que aponta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária por meio da implementação das políticas públicas voltada para a empregabilidade e emancipação de mulheres que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

A pesquisa se baseia nas reflexões e experiências das egressas<sup>2</sup> do Curso de Formação Inicial e Continuada em Costureiro ministrado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte - *Campus* Caicó, no ano de 2018. Os dados recolhidos na pesquisa são um contributo para a avaliação da implementação do programa na região do Seridó levando em consideração todas as particularidades da região e a oportunidade dada a essas mulheres em frequentar um ambiente considerado inovador e distante de suas realidades.

O Programa Mulheres Mil foi instituído pela Portaria nº 1.015<sup>3</sup>, de 21 de julho de 2011, constituindo uma das ações do Plano Brasil sem Miséria que visa à formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade, objetivando criar oportunidades para as mulheres quanto ao acesso à educação, redução das desigualdades sociais e econômicas, promoção da igualdade de gênero, combate à violência doméstica, autonomia feminina, ingresso no mercado de trabalho, melhoria na renda, redução da pobreza e exercício da cidadania.

Partindo da problemática sobre o papel da mulher na sociedade, questiona-se quais os motivos para regressar à escola por meio de um programa que deve proporcionar às alunas formação cidadã e inserção profissional necessária para prover o sustento de suas famílias, considerando o crescente número de mulheres que chefiam seus lares. Nesse sentido, a implantação do programa se baseia na metodologia do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito que contempla ações de acolhimento, permanência no ambiente das instituições e inserção no mercado de trabalho.

---

<sup>2</sup> Indivíduos que concluíram cursos e/ou qualquer capacitação profissional em qualquer tipo de instituições ou entidades.

<sup>3</sup> Institui o Programa Nacional Mulheres Mil que visa à formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social.



Levantada a hipótese de que o regresso à escola por meio do Programa Mulheres Mil representa uma oportunidade para as mulheres atendidas conquistarem uma vaga no mercado de trabalho, acreditamos que a pesquisa realizada com as egressas do referido programa dará um contributo para responder a essa questão.

As mudanças sociais contribuíram para o processo de emancipação econômica e social das mulheres se contrapondo aos costumes e comportamentos vivenciados em relação ao homem. Os movimentos feministas intensificaram as lutas por igualdade de direitos, liberdade e democracia trazendo à tona realidades invisíveis de preconceito e violência cometidas contra as mulheres. Com isso, o direito à educação, a implementação de políticas públicas, a qualificação e a inclusão das mulheres no mundo do trabalho se materializam nas ações do Programa Mulheres Mil, que se propõe a contribuir para a ampliação da capacidade de autogestão econômica e social e para o desenvolvimento das comunidades.

Quando se trata da educação profissional no contexto das políticas públicas, Rocha (2017, p. 71) destaca que,

“a apreciação das políticas públicas de educação profissional na perspectiva das relações sociais de gênero (centrando-se nas mulheres) e no contexto no qual elas são produzidas evidenciam um tenso processo de negociação que determina o cerceamento e/ou a concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados – separada ou articuladamente – pelo Estado e pelos movimentos sociais que pressionam por: novas políticas públicas; pela ocupação de espaços de ação pública; e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade”.

Diante da necessidade de programas inclusivos destinados às camadas, historicamente, excluídas da sociedade, é que o presente estudo se debruça sobre a inclusão social a partir do Programa Mulheres Mil que visa proporcionar acesso a serviços educacionais para mulheres desfavorecidas almejando desenvolver sua autoconsciência, autoestima e aumentar as oportunidades de emprego. O fortalecimento da educação profissional se faz necessário para o desenvolvimento de habilidades para o trabalho e redução das desigualdades sociais, pois, “os adultos mais qualificados por sua vez, estão mais preparados para o acesso ao emprego, sendo esta, uma variável inclusiva e a chave que poderá dar novos contornos à vida destes indivíduos” (Pereira, 2013, p. 63).

Dentro da temática das políticas públicas voltadas para a superação de desigualdades sociais, considerando como enfoque a situação de vulnerabilidade social, é relevante pesquisar ações afirmativas destinadas a formulação de projetos destinados ao empoderamento de grupos discriminados, em especial as mulheres. Dessa forma, Coutinho (2013, p. 114) destaca que o processo de empoderamento

“é contínuo e dinâmico e que as mulheres o constroem a partir do seu cotidiano, de suas dificuldades e possibilidades e das condições específicas de sua cultura”.

O objetivo geral deste estudo visa compreender o empoderamento das alunas do Programa Mulheres Mil no IFRN-*Campus* Caicó após a conclusão do curso, no ano de 2018.

A escolha do local de estudo, para além da nossa aproximação com a instituição, deve-se à função social do IFRN comprometida com a formação e qualificação dos cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia e ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento.

Diante disso, essa dissertação, que trata do processo de empoderamento feminino a partir do Programa Mulheres Mil, foi estruturada em quatro capítulos, além das considerações finais. Cada capítulo foi organizado de forma a abordar temas relacionados à temática da pesquisa, atingir os objetivos propostos, bem como evidenciar a metodologia, análises e resultados encontrados.

No primeiro capítulo, traçamos algumas considerações a respeito da intervenção estatal, com enfoque direcionado para a construção de políticas públicas para mulheres como reflexo do enfrentamento das desigualdades de gênero e a trajetória e importância do IFRN para as localidades enquanto instituição de ensino tecnológico, assim distribuídos, teoricamente: Contextualização das políticas públicas; A relação entre Estado e políticas educacionais; Políticas públicas com perspectiva de gênero; IFRN - *Campus* Caicó: importância no contexto local e regional.

No segundo capítulo, apresentamos a concepção das diferentes formas de capital (social, humano, econômico e cultural) relacionadas ao desenvolvimento social dos indivíduos, sendo referenciadas nas seguintes categorias: Capital social na perspectiva do desenvolvimento humano dos grupos e comunidades; Desafios, conquistas e avanços para a mulher no mercado de trabalho; Empoderamento feminino e igualdade de direitos.

O terceiro capítulo, é composto pelos procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa, descrevendo o tipo de estudo, o papel do investigador e procedimentos éticos, o campo da pesquisa, a caracterização dos sujeitos, a composição da amostra, a descrição dos instrumentos de coleta dos dados e os procedimentos de análise dos mesmos. Ressaltamos que a caracterização dos sujeitos para a composição da amostra foi realizada a partir de pesquisa documental em questionários socioeconômicos respondidos pelas alunas durante o processo de inscrição no curso.

No quarto capítulo, apresentamos o resultado da pesquisa obtido com a aplicação de entrevista individual que objetivou identificar as contribuições do Programa Mulheres Mil na vida das alunas e as dimensões de empoderamento que foram fomentadas em virtude da participação no curso de costureiro.

O roteiro da entrevista contém questões que versam sobre a percepção das alunas sobre os aspectos educacionais, profissionais, sociais, psicológicos e contributos do referido programa para a redução das desigualdades sociais, falta de qualificação profissional, desemprego e má distribuição de renda.

Por fim, as considerações finais expõem as conclusões do que foi apurado com a pesquisa a respeito das contribuições do Programa Mulheres Mil para a trajetória de vida das egressas, de maneira que lhes permitiu identificar as relações de poder existentes entre homens e mulheres, tornando-as conscientes de seus direitos enquanto cidadãs.

## CAPÍTULO I

### APORTES TEÓRICOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

## 1.1. Contextualização das Políticas Públicas

Consultando a literatura acadêmica acerca das definições sobre política pública, alertamos que sua instituição envolve interesses que estruturam o poder e a ação da educação na construção do ser social. O significado da palavra política remete à origem grega - *politikó* - traduzida por meio da participação da pessoa livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*.

Por esse ângulo, a palavra pública se origina do latim - publica - significando povo, com conotação do povo. A partir da etimologia das palavras política e pública, concluímos que ambas se referem ao desenvolvimento do trabalho do Estado, motivado pela participação do povo nas decisões (Oliveira, 2010).

Nesse aspecto, ancorados na teoria marxista, a política se caracteriza como uma criação social e histórica, cujas ações do Estado estão voltadas à instituição da sociedade, sustentando os seus interesses. Ressaltamos que, no Brasil, as ações das políticas públicas se relacionam aos interesses da classe dominante. Dessa forma, as políticas públicas fazem parte do arcabouço estatal que formaliza, organiza e operacionaliza os interesses sociais (Oliveira, 2010).

Para Bobbio (1987), é imprescindível a história das instituições políticas e a história das doutrinas políticas para se efetivar o estudo do Estado. Nessa análise, o autor cita Hobbes identificado com o Estado absoluto, Locke com a monarquia parlamentar, Montesquieu com o Estado limitado, Rousseau com a democracia e Hegel com a monarquia constitucional.

Bobbio (1987), enfatiza que o estudo das leis é relevante para se compreender o papel do Estado, visto que regulam as relações entre governantes e governados. Nessa abordagem, a relação entre Estado e sociedade se caracteriza por meio da concepção funcionalista, que se destaca pela preocupação em conservar o sistema. No que diz respeito à concepção marxista, há uma preocupação essencialmente em provocar mudanças sociais.

A visão crítica do Estado surge com a concepção marxista que estabelece relações entre a sociedade política e o Estado como expressão da sociedade civil. A partir desse enfoque, Bobbio (1987), analisa os três poderes que permeiam o Estado no sistema social: o econômico, o ideológico e o político. Enquanto, de forma similar, tais poderes contribuem conjuntamente para instituir e para manter sociedades em superiores e inferiores, de forma distinta “[...] aparece direta ou indiretamente articulado em três subsistemas: a organização das forças produtivas, a organização do consenso, a organização do poder coativo.” (Bobbio, 1987, p. 83).

As políticas públicas na atualidade refletem essa articulação quando instituem, através do poder econômico, os interesses da classe dominante, mas, ao mesmo tempo, investem em um processo de convencimento ideológico para que, mediante as leis, possam efetivar o que foi determinado.

Bobbio (1987), analisa que, do Estado opressivo à sociedade libertada alicerçada na descoberta das leis econômicas, cria-se uma das ideias dominantes do século XIX: “[...] a idéia da inevitável extinção do Estado ou ao menos da sua redução aos mínimos termos” (Bobbio, 1987, p. 62).

Quanto ao pensamento neoliberal, Azevedo (2004, p. 12) afirma que “[...] os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades.”

Essa ideia se manifesta nas Declarações dos Direitos Humanos e na elaboração das constituições nos séculos XIX e XX, provocando reflexões sobre o papel do Estado e da sociedade civil, evidenciando o princípio de que o governo é para o indivíduo e não o indivíduo para o governo.

Assim, ressaltamos que uma política pública deve se configurar como a expressão de um processo público, à medida que todos os interessados, diretos e indiretos, manifestam seus interesses respectivos. Desse modo, assevera-se que a política pública se alicerça no pressuposto de que a participação dos cidadãos na tomada de decisões acerca de projetos irá influenciar diretamente suas vidas. Conforme Dias e Matos (2012), baseado no impacto social que causam na sociedade, as políticas públicas se dividem em:

“Distributivas – são financiadas pelo conjunto da sociedade e os beneficiários são distribuídos atendendo as necessidades individualizadas, ou seja, o governo distribui recursos a uns, sem que isso afete outros grupos ou indivíduos. [...] Regulatórias – envolvem discriminação no atendimento das demandas de grupos distinguindo os beneficiários e prejudicados por essas políticas, estabelecendo controle, regulamento e padrões de comportamento de certas atividades políticas. [...] Redistributivas – têm como objetivo redistribuir recursos financeiros, direitos ou outros benefícios entre grupos sociais, intervindo na estrutura econômica social, através da criação de mecanismos que diminuam as desigualdades. [...] Constitutivas ou estruturadoras – são políticas públicas que estabelecem regras sob as quais outras políticas são selecionadas.” (p. 18)

Baseado na exposição anterior sobre as classificações das políticas públicas sociais, inferimos que o Programa Nacional Mulheres Mil se enquadra em uma política redistributiva, a qual se inseriu nas ações do Plano Brasil Sem Miséria (Rocha, 2017). Tais políticas têm o objetivo de redistribuir a renda “na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos” (Rocha, 2017, p. 76). Nessa acepção, partindo do ponto de vista social, o seu financiamento se dá às custas dos estratos sociais de maior poder aquisitivo, possibilitando que ocorra a diminuição das desigualdades sociais. Não

obstante, devido a própria pressão desses estratos sociais, as políticas redistributivas passam a ser financiadas pela sociedade através do Orçamento Geral da União, Estados e Municípios (Azevedo, 2003).

Ao discutir sobre o financiamento das políticas educacionais, Santos (2009), analisa que:

“a Constituição de 1988 estabeleceu que a União, os Estados e os Municípios deveriam vincular parte das receitas de seu orçamento ao custeio da educação, em todos os níveis de ensino. [...] o financiamento à educação no país provém de diversas fontes, sendo sua composição múltipla e complexa” (p. 82).

Podemos dizer que essas políticas objetivam restaurar a justiça social, partindo do pressuposto de que a educação precisa ter múltiplos olhares, dentre os quais, os direcionados para a diversidade e a inclusão de direitos humanos. Nesse aspecto, a justiça social parte da concepção de que a educação precisa ser, em seu sentido lato, democrática, valorizando a cultura com igualdade e respeito social.

Nesse sentido, os desafios da educação brasileira são muitos e exigem grande esforço por parte dos atores sociais no tocante à elaboração, implementação e avaliação de políticas destinadas à melhoria da qualidade do ensino, e sobretudo, incentivos à escolarização de crianças, jovens e adultos vítimas da desigualdade social e excluídas do ambiente escolar. Sendo assim, o Documento Final do CONAE 2010 expressa que:

“em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, de classe, de gênero, étnico-raciais, geracionais, e de pessoas com deficiência, a garantia de uma educação pautada na justiça social, que considere o mundo do trabalho para além da teoria do capital humano e que reconheça e dialogue com a diversidade ampliando a noção da inclusão e igualdade social, constitui um desafio.” (p. 123)

Esse entendimento de que a justiça social envolve direitos básicos para a vida humana faz compreender que a sociedade, o Estado e suas políticas públicas devem refletir sobre a diversidade e a desigualdade social dos indivíduos. Nesse sentido, afirmamos que os direitos humanos, a justiça social e a inclusão devem estar interligados aos processos de escolarização, não somente limitando o processo de ensino e aprendizagem ao lecionar conteúdos e disciplinas específicas, mas entrelaçando o saber científico às questões históricas, políticas, econômicas, culturais e sociais.

A Constituição erige a justiça social como um de seus fundamentos e princípio básico, conforme dispõe o Título I, fundamentando-se no artigo 3º, I e III que afirma “[...] construir uma sociedade justa e solidária [e] erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” observando-se os princípios no artigo 170 que discorrem sobre “[...] III – função social da propriedade; [...] VII – redução das desigualdades regionais e sociais; VIII – busca do pleno emprego”.

O princípio da justiça social anuncia que as pessoas podem ter a possibilidade de usufruir de bens essenciais para a vida em sociedade, do trabalho, por exemplo, independente de possuir individualmente talentos específicos. Assim, não se pode deixar de enfatizar que a Constituição Federal em vigor enuncia o trabalho e a educação para o trabalho, enquanto dois direitos fundamentais sociais, o que, para ser realmente posto em prática, vai exigir das políticas públicas de educação tecnológica e profissional maior eficácia e eficiência em executar tais direitos. Diante do que foi discutido nesse trabalho concluímos que os problemas de origem social enfrentados pela sociedade possuem uma base material. Nesse aspecto, a educação se relaciona, de forma estreita, com a forma como a sociedade se organiza, definindo os determinantes sociais. Pois, a sociedade possui condições sociais de desigualdades, pobreza, desemprego, miséria, as quais são benéficas ao capital, fazendo com que a falta de acesso à educação se configure por meio de uma condição socialmente imposta.

Nesse aspecto, esses diversos fatores sociais se condicionam, no sentido de que a ausência de políticas educacionais de cunho social gera mais pobreza, e conseqüentemente, redução de perspectivas de mobilidade social ascendente.

## 1.2. A relação entre Estado e Políticas Educacionais

A concepção do que é público se opõe à ideia de privado, pois o público tem a ver com a necessidade de intervenção por parte do Estado no que diz respeito à atividade humana ou ao bem comum. Ao se discutir as concepções sobre política e políticas públicas, analisamos que ambas se relacionam ao poder social. Não obstante, política denota um conceito amplo que trata do poder de ordem geral, mas políticas públicas diz respeito ao tratamento específico que é dado a um problema, na busca de soluções (Dias & Matos, 2012).

Buscando diferenciar *politics* e *policies*, o primeiro termo se relaciona “ao conjunto de interações que definem múltiplas estratégias entre atores para melhorar seu rendimento e alcançar certos objetivos” (Dias & Matos, 2012, p. 2). Citando como exemplo, a palavra *politics* pode estar relacionada à forma como uma empresa ou organização elabora sua política no tocante às suas atitudes públicas ou privadas.

Em relação ao termo *policy*, diz respeito às ações de um governo, fundamentadas em atividades de cunho social que buscam assegurar direitos e necessidades de dada sociedade. Nesse contexto, a política é executada por uma autoridade legítima que aloca recursos demandados para áreas específicas, como a educação, a saúde, a assistência social, dentre outras (Dias & Matos, 2012). Desse modo, neste



trabalho, o termo adotado será políticas públicas, tradução portuguesa do termo *policy*, à medida que se referir a atividades que englobem ações governamentais. Azevedo (2004) afirma que:

“neste sentido, tomando-se inicialmente a política educacional como exemplo, não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo que se tenta por em ação. [...] Isto não significa desconhecer que uma *policy* – o programa em ação – seja construída em função de decisões políticas – da *politics* ou da política-domínio – refletindo, assim, as relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade.” (p. 59)

Baseado no exposto anteriormente, na instituição de políticas públicas, sempre existirá uma relação de poder, que tenderá a dar direitos a uns, à medida que cerceia o direito de outros. No que se relaciona ao vocábulo política, sua definição clássica se origina da palavra *pólis*. O conceito de polis abrange uma questão controversa, pois algumas pessoas dizem que a polis se relaciona à prática de um ato; outros indivíduos dizem que a polis é o objeto das atividades do estadista e do legislador. Mas a polis é um complexo, ou seja, um todo composto de muitas partes. Assim, corresponde a uma multidão de cidadãos (Morales, 2008). Classificar o conceito de polis como controverso caracteriza a polissemia do termo, além de introduzir o estudo acerca da teoria política e da constituição da cidade politeia.

Assim, a polis pode ser definida enquanto um sujeito de uma ação: como objeto, como espaço de moradia de pessoas que vivem sob um regime constitucional, como categoria de análise e como uma multidão de cidadãos (Morales, 2008). A historiografia define a polis como uma multidão de pessoas, promovendo a exclusão historiográfica da polis dos considerados não-cidadãos, ou seja, das mulheres, crianças, estrangeiros e escravos, os quais são nominados somente para mencionar suas exclusões e inclusões na polis. Dentre as exclusões e inclusões são listados: “proibidos de sentar à Assembleia, podem participar de certos rituais religiosos; excluídos do acesso à propriedade de terra, podem exercer atividades militares ao lado dos cidadãos” (Morales, 2008, p. 184).

Porém, Aristóteles oferece alternativas no sentido de compreender que a polis pertence aos que a habitam, movimentando as relações sociais entre habitantes, cidadãos e não-cidadãos. Conceber a polis como sujeito ou como objeto parte do princípio de que existe uma relação social entre Estado, sociedade e polis, conjugando aspectos subjetivos e objetivos. Nesse contexto, buscamos estudar a polis, levando em consideração as relações sociais entre os habitantes. De acordo com Morales (2008):

“assim, as três primeiras definições mencionadas acima (polis como sujeito, polis como objeto, e polis como espaço dos habitantes) podem recolocar de um modo diferente a quarta definição, da polis como “um todo formado por partes”, ou seja, pensar a polis como um todo marcado por contradições entre partes não homogêneas, como entre proprietários/não proprietários,

livres/escravos, homens/mulheres, nativos/estrangeiros. O estudo do modo de articulação destas contradições dentro da polis permitiria, inclusive, repensar o conceito de política e de cidadania para além da “multidão de cidadãos.” (p. 184)

Por esse ângulo, a polis pode ser compreendida como o Estado, cuja função pode ser de sujeito ou objeto da ação. Baseado em Dias e Matos (2012, pp. 2-3), o Estado se constitui enquanto sujeito, pois “pertence à esfera da política, com atos como o de comandar ou proibir algo [...] o de legislar com normas válidas que se impõem a todos, o de extrair e distribuir recursos de um setor para outro da sociedade [...]”.

Mas, como surgiu a ideia de Estado? A origem da palavra Estado segundo Bobbio (1987), surge a partir de Maquiavel que se preocupou em elaborar uma teoria sobre as características do Estado, sua técnica e próprias leis, embora a palavra em questão já fosse utilizada. Assim, analisamos que as concepções de Estado se delineiam numa trajetória histórica, filosófica e política, instigando questões sobre o papel da sociedade civil na sua constituição democrática ou não no âmbito da política e de suas funções para transformar ou conservar a realidade existente.

No contexto das políticas educativas, há que ser considerado os processos de reestruturação da educação no âmbito global, a fim de atender as prioridades do capital. Nesse sentido, influenciado pelo neoliberalismo, o Estado se adequa aos ditames do capital em detrimento do social, atendendo às imposições dessa nova ordem econômica. Sobre o papel do Estado nas políticas educativas, Dale (2010, p. 1110) salienta que, “ele tem sido e continua sendo um conjunto de instituições muito expressivo e poderoso, capaz de mobilizar poder e ação”. Por esse ângulo, Dale (2010) argumenta que o capital, para existir, terá que se apropriar do poder do Estado enquanto aparelho que institui as políticas públicas educacionais. Assim, o capital mantém a estrutura do Estado a seu serviço, ou seja, garantindo a acumulação e o desenvolvimento econômico, lançando propostas educacionais que qualifiquem a mão de obra para o mercado de trabalho.

Com relação ao processo de reestruturação do Estado, Stelzenberger (2016) destaca que:

“envolve o realinhamento das relações entre o Estado e o cidadão, Estado e economia, e Estado e suas formas organizacionais (processo de trabalho), em conformidade com a reestruturação global do capitalismo por meio do enxugamento do Estado e da expansão do seu alcance na sociedade civil.” (p. 81)

O Estado se faz presente em todas as partes da sociedade. De acordo com Dias e Matos (2012, p. 6), “o Estado é uma criação cultural humana, que vive na estrutura funcional de seu quadro de funcionários, que possui um objetivo [...] É dotado de uma vontade, concretizada em leis, que determina

a conduta social.” Nesse aspecto, o Estado é responsável pela ordem, justiça e bem-estar social, sendo responsável pela legislação, administração e julgamento de conflitos que ameaçam a sociedade.

Nesse sentido, a instituição de políticas públicas tem relação com os “fatores culturais, àqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade” (Höfling, 2001, p. 39). Segundo o pensamento do autor sobre os fatores que se relacionam à política pública, analisamos que as mesmas devem estar circunscritas dentro do Estado, tendo em vista que, ao mesmo tempo em que são implementadas, desenvolvem-se no interior deste. Portanto, a partir dessa constatação teórica e, ao mesmo tempo prática, as políticas públicas não podem se reduzir a políticas de Estado, mas é deste a responsabilidade “quanto à implementação e manutenção [das políticas públicas] a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos, diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.” (Höfling, 2001, p. 31).

É na importância de conhecer as políticas e as práticas educacionais que se faz necessário investigar sobre essa questão.

No mesmo sentido, Zão (2011, p. 27) menciona que, “o estudo da política educativa (education politics) orienta para a análise das formas como a agenda é concretizada”.

As políticas de educação colocam em prática o que é estabelecido pelas políticas educativas, contudo, são contraditórias porque não solucionam os problemas existentes na sociedade (Dale, 1988). Assim, as políticas educativas, ideologicamente, anunciam o que deve ser colocado em prática para melhorar a permanência dos menos favorecidos na educação, mas, na realidade, as políticas de educação são gestadas para continuar perpetuando a hegemonia elitista, oportunizando cada vez menos os mínimos sociais.

A política diz respeito a um conjunto de interações que se observa na arte, trabalho, religião e educação, objetivando atingir determinado fim. Quanto à política direcionada para a educação, o legislador, ao denotar características a uma política educacional, age em função de concepções que dizem respeito à formação humana que a sociedade quer organizar e, por conseguinte, às relações econômicas que se incorporam no seio dessa mesma sociedade, a qual reflete sua formação na organização e consolidação do acesso à educação para o desenvolvimento do conhecimento. No que tange aos discursos oficiais, conforme Brasil (2000, p. 12), “toda a legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. Estes, junto com o caráter próprio da representatividade parlamentar, expressam a multiplicidade das funções sociais”.

Nesse sentido, Mainardes (2006), assevera que:

“o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”. (p. 50)

Mainardes (2006), baseado no pensamento de Bowe e Ball (1992) analisa que esses autores discorreram sobre um ciclo de políticas públicas constituído pelos contextos de influência, da produção de texto, da prática, dos resultados/efeitos e de estratégia política, os quais se relacionam de forma mútua, não tendo, portanto, dimensão temporal ou sequencial, pois não possuem linearidade. No cerne desses contextos, relacionam-se as arenas, interesses diversos, os quais disputam os principais contextos (influência, produção do texto e prática) enunciados.

As políticas públicas se iniciam no contexto da influência, lugar onde os discursos se constroem, influenciados por grupos que disputam interesses ao definirem os fins educacionais. Nesse espaço, também se legitimam conceitos e concepções políticas. Os textos políticos representam o resultado de disputas e acordos entre as representações da política, as quais se pautam em intervenções textuais e limitações materiais, anunciando possibilidades. O contexto da prática se refere aos processos de implementação da política, estando sujeitas à interpretação e recriação. (Mainardes, 2006).

Assim, a política possui diferentes sentidos, mas todos se relacionam ao poder “como capacidade para afetar o comportamento dos outros” (Dias & Matos, 2012, p. 3). Por meio do poder, as políticas são implementadas. No cerne dessa questão, baseado em Höfling (2001), o Estado se constitui por meio de um conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação governamental. Nesse contexto, o Governo se caracteriza como o conjunto de programas e projetos que alicerçam a orientação política de um governo, à medida que assume e desempenha as funções do Estado. A política pública se institui enquanto um projeto de governo configurado a partir de ações que se voltam para determinados setores da sociedade.

Em relação à organização política da sociedade brasileira, houve a mobilização de diversos setores, evidenciando a criação de movimentos sociais que influíram de forma decisiva na configuração do regime democrático construído após os anos de repressão política. (Alvim, 2010).

No campo educacional, grande parcela da sociedade vinculada à educação que se opôs ao regime ditatorial e que participou da redemocratização do país foi protagonista da abertura política, discutindo temas e caminhos para melhorar a educação brasileira (Alvim, 2010). Assim, repensaram-se os processos educacionais, as políticas de avaliação e os planos de educação.

A partir da década de 1980, com a necessidade de garantir as exigências do capitalismo, as reformas educacionais foram ampliadas no Brasil e demais países da América Latina para atender às demandas do mercado. Tais reformas refletiam os moldes de uma educação para todos, voltada para a formação de profissionais capazes de qualificar pessoas para operar novas tecnologias e contribuir para a expansão econômica da nação sob os moldes internacionais. As mudanças ocorridas na educação não apontavam para a construção de uma sociedade intelectual, todavia, as políticas de ajustes e reformas procuravam atender as classes populares da sociedade que deveriam ocupar os postos de trabalho nas indústrias, e assim, assegurar a estabilidade dos mercados. Para Guimarães (2015), “o que se viu foi a implementação de modelos voltados às exigências de organismos internacionais que investiam recursos financeiros, principalmente nas economias emergentes, e em troca exigia resultados baseados em formatos fixados por eles.”

Nesse aspecto, as reformas educacionais implementadas no Brasil levaram em consideração as orientações provenientes dos organismos internacionais, os quais tinham como objetivo mais ampliado adaptar os sistemas educacionais às mudanças contextuais da reorganização do capital. Sendo assim, as diretrizes provindas dos organismos internacionais tinham como objetivo fundamentar os governos latino-americanos no sentido de alicerçarem uma transformação voltada para resultados favoráveis economicamente.

A reforma educacional se deriva de uma série de mudanças estruturais da educação brasileira (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005). Para tanto, criou-se um marco legal para regular as novas políticas e estabelecer novos padrões de controle e avaliação para o campo. Dessa forma, tendo como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96, foi normatizado o sistema educacional brasileiro.

Muitas das orientações anunciadas nessa Lei repercutiram na organização das escolas, no trabalho e na formação docente, pois modificou a estrutura e a composição da organização escolar, influenciando no seu funcionamento. As reivindicações provenientes do campo educacional no viés da redemocratização do Brasil clamavam pelo fornecimento de insumos de ordem educacional aos estudantes das camadas mais pobres. Na década de 1990, foram instituídas políticas educacionais que, a priori, separaram o Ensino Médio da Educação Profissional.

Por esse ângulo, o Decreto nº 2.208/97, concedeu ao ensino médio que manifestasse uma dualidade na educação brasileira, tendo em vista que o alvo era a educação geral para a elite com vistas à entrada no ensino superior e uma educação geral para o trabalho voltada para a plebe, representada

pelos filhos das classes trabalhadoras. Essa contradição estava representada pela diferença no plano dos valores e dos conteúdos de formação que eram dados a ambos (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005).

Nesse sentido, o Decreto 2.208/97 vivificava o que tinha sido escrito na Lei 5.692/71, que, na ênfase de um ensino de fundamentação técnica para a plebe, visava atender a demanda por técnicos de nível médio e conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso que fundamentou à época da implementação dessa Lei, considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi a escassez de técnicos no mercado e a necessidade de dar a estes habilidades profissionais para que pudessem ingressar no mercado de trabalho, jovens que não ingressaram nas universidades (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005).

O marco das lutas para a revogação do Decreto nº 2.208/97 foi o Fórum Nacional em defesa da escola pública, cujos embates pregavam sua manutenção ou revogação. Concluímos que a simples revogação não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e de educação profissional e tecnológica. A sociedade civil e a comunidade educacional afirmavam ser necessária a vinculação da educação à prática social e clamavam que o trabalho fosse tratado enquanto um princípio educativo. Ambos queriam que o papel do ensino médio fosse recuperar a relação entre conhecimento e a prática no trabalho (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005).

Surgiu, nesse ínterim, a palavra politécnia que significava associar os conhecimentos científicos de diferentes técnicas à prática de trabalho. A concepção de “politécnia busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade” (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005, p. 10). Como argumento para efetivar esse desejo, a Lei nº 9.394/96, § 2º, art. 36 dizia que “o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

A instauração do Decreto nº 5.154/2004 foi uma expressão de forças de um bloco heterogêneo de esquerda com alianças conservadoras. Ainda, foi um compromisso do governo Lula visando à reconstrução de princípios e fundamentos para a formação de trabalhadores embasados em uma concepção emancipatória dessa classe, que acabasse de fato com a ideologia do governo Fernando Henrique Cardoso para o ensino técnico, qual seja, empregabilidade e competências. Fazia-se necessário que as Políticas Públicas de formação profissional superassem o viés assistencialista/compensatório e passassem a promover a verdadeira inclusão social (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005).

Assim, a educação deve ser compreendida como uma política social que tem, no Estado, o papel de formulá-las, ao mesmo tempo em que as implementa. Nessa acepção, podemos dizer que a política

pública se configura como o Estado em ação, intervindo e se articulando às reivindicações por direitos sociais (Azevedo, 2004).

A educação, como política social é palco de embates e interesses que se contradizem. Tais interesses são manipulados pelo capital, o qual transforma todas as esferas da vida social em áreas lucrativas. Nesse sentido, mesmo a educação sendo considerada como direito social, conforme descrito e anunciado tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na LDB nº 9.394/96, as políticas educacionais tendem a ser adaptadas aos ditames do capital.

Daí que, como refere Zão (2011),

“O estudo da política de educação leva à investigação do processo de constituição da agenda para a educação (a definição dos objetivos, problemas, prioridades, expectativas), de modo a compreender como são traduzidas as dinâmicas macro-sociais dos contextos económico, político, cultural e ideológico na definição da agenda política”. (p. 27)

Portanto, não se pode refletir acerca da política de educação dissociada dos apelos da conjuntura atual, ou seja, mesmo que as ações das políticas públicas anunciem o atendimento à classe menos favorecida da população, sua materialização segue voltada para corroborar com os interesses do capital.

Tal fato se alicerça na dualidade estrutural da sociedade brasileira, cujas políticas públicas educacionais sempre estiveram pautadas na perspectiva de formação diferenciada para as classes sociais. Por esse ângulo, inferimos que políticas públicas se reportam a tudo que um Governo faz ou deixa de fazer em prol do bem-estar social, já as Políticas Públicas Educacionais se referem ao que o Governo faz em termos educacionais, especificamente o que envolve o trato com a educação e as questões escolares.

A Educação profissional reflete as marcas da dualidade social e educacional ao se constituir como uma formação dirigida a ocupações e com objetivos voltados para o mercado de trabalho. Nesse contexto, a educação profissional foi institucionalizada como um instrumento de trabalho para os filhos das classes subalternas. O ensino médio propedêutico que possibilitava a continuidade da formação era destinado à classe dominante (Lima Filho, 2013).

Baseado em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), afirmamos que essa lógica está presente na elaboração e posterior execução das políticas públicas da Educação Profissional, alertando-se que, no limiar dessa realidade, existe a dissociação da educação enquanto direito social. Nesse aspecto, as ofertas para a educação profissional se desvinculam do direito de as classes sociais menos abastadas usufruírem de uma educação com qualidade. A esse respeito, o resgate da educação básica associada à formação técnico profissional integrada deve se fundamentar na concepção de educação unitária e

politécnica articulada às dimensões da vida social, (cultura, conhecimento, tecnologia), com foco no trabalho. No cerne dessa questão, instituiu-se o Programa Nacional do Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, o qual prioriza a formação profissional associada à elementar.

### 1.3. Políticas públicas com perspectiva de gênero

Diante do cenário educativo atual, as políticas educativas estão subordinadas aos ditames de uma agenda globalmente estruturada para a educação (Dale, 2004), que exerce influência sobre o sistema educativo através da ação dos diferentes atores sociais, onde a economia do conhecimento se volta para um capital imaterial no qual a educação é encarada como um bem comercializável e a escola se equipara a uma empresa que compete por novos clientes (alunos).

Os desafios da educação pública como um direito universal tendem a desprezar o ideário de cidadania democrática para se voltar aos ditames do capitalismo. Nesse sentido, Afonso e Ramos (2007) afirmam que:

“as reformas educativas e a reestruturação dos sistemas educativos voltam a ser pensadas à luz de mudanças mais globais no sistema capitalista, não sendo, por isso, de estranhar o retorno à ideologia do capital humano ou, num sentido mais genérico, à apologia de uma reconexão mais forte entre o mandato das políticas educativas e as supostas necessidades dos sistemas produtivos e da competitividade económica, dirigidas agora para mercados e espaços económicos que transcendem cada vez mais o âmbito (e a capacidade de regulação) dos Estados nacionais.” (p. 91)

A trajetória do Ensino Profissional no Brasil demonstra que o ensino técnico qualifica a população para atuar nos processos produtivos em evidência a cada momento histórico. As políticas implantadas pelos governantes sobre a EPT promoveram a transformação da gestão educacional para atender as demandas do setor produtivo e econômico do país.

Sobre essa questão, Höfling (2001) afirma que as políticas sociais implementadas pelo Estado se refletem em ações determinantes para a proteção social e a diminuição de desigualdades estruturais e conflitos de classes. A tradição histórica denota que as políticas públicas são decorrentes de reivindicações das classes subalternas. Assim, a luta das mulheres contra as desigualdades, violências e opressões de gênero interferiu no convívio e na relação feminina com o ambiente ao seu redor no decorrer dos séculos.



No contexto político-legal, a Constituição de 1988 tratou dos direitos e garantias fundamentais que refletem a consolidação da cidadania e igualdade para todos perante a lei. Em seu artigo 5º, inciso I, menciona que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” refletindo o reconhecimento de que a mulher deve ser respeitada em sua independência, reconhecimento, segurança, como também em relação ao seu crescimento tanto pessoal, quanto profissional.

A história dos direitos da população feminina caracterizou-se pelo intenso processo de desresponsabilização do Estado Brasileiro, sendo na contemporaneidade marcada pelas desigualdades sociais, econômicas e ausência de políticas equitativas. A categoria gênero foi caracterizada por uma construção sócio-histórica, à medida em que se atribuía os papéis do homem e da mulher dentro da sociedade de classes. Nesse contexto, no seio da sociedade, a mulher participava da esfera privada, a qual se relacionava à sua função no lar (cuidadora, mãe e esposa). Ao homem era destinado o espaço público, podendo participar ativamente dos processos que aconteciam no ambiente externo à casa (Cinacchi, 2016).

De acordo com o exposto anteriormente, inferimos que as diferenças entre homens e mulheres expressam uma sociedade de fundamentação patriarcal com hierarquia rígida e papéis sociais definidos em relação aos gêneros. As relações sociais do início do século XX estavam marcadas por princípios materiais repercutindo em casamentos arranjados entre famílias abastadas da sociedade. Assim, as moças eram orientadas a casar entre os 12 e 18 anos de idade para que não ficasse sem a função social e utilitária à mulher na época, de ser mãe, esposa ou dona de casa.

Partindo da construção histórica de gênero, a concepção que será adotada nesse trabalho parte da apropriação dessa categoria pelo capital, com o objetivo de gerar mais valia e, conseqüentemente manter o *status quo*.

“a partir dessa perspectiva, a sociedade delimita os campos de atuação das mulheres e dos homens, sendo quaisquer desvios quando da operacionalização desses papéis ser tidos como uma transgressão ou uma agressão à ordem pré-estabelecida e ao *status quo*.” (Cinacchi, 2016, p. [6]).

Somente em 1985 é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM, tendo sido corroborado pela Constituição de 1988. Corroborando com o texto da Constituição, em 2003, o governo brasileiro criou a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM). Essa secretaria teve o objetivo de promover a igualdade entre gêneros, combatendo as formas de violência, preconceito e discriminação contra a mulher. A SPM contempla três linhas principais: Políticas do Trabalho e da Autonomia

Econômica das Mulheres; Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; Programas e Ações nas áreas de Saúde, Educação, Cultura, Participação Política, Igualdade de Gênero e Diversidade (Cinacchi, 2016).

Por meio da SPM, eventos e medidas foram realizados para combater a violência contra a mulher, destacando-se a criação da I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres (I CNPM), a qual reuniu cerca de 120 mil mulheres e apresentou propostas para a elaboração do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM). Essas conferências foram fundamentais para a criação de políticas educativas direcionadas à igualdade de gênero e valorização das diversidades.

Segundo Torres e Martins (2017),

“tal objetivo intencionava novas práticas escolares, por sua vez, em consonância com temas curriculares mais complexos, a exemplo de gênero. O sentido desse eixo temático no Plano, não é outro senão a modificação dos modelos de conhecimento introjetados nos diferentes níveis de ensino”. (p. 207)

No governo de FHC, no cerne do neoliberalismo, as políticas públicas para mulheres seguiram uma ótica assistencialista, concebendo a mulher como cuidadora da família, não havendo interesse por parte das políticas públicas em protegê-las (Cinacchi, 2016).

No primeiro governo do Presidente Luis Inácio da Silva, Lula, em 2003, inaugura-se a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, a qual passou a ter *status* de ministério, unificando as Secretarias de Políticas para as Mulheres, de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e de Direitos Humanos (Cinacchi, 2016).

Da tentativa brasileira de interagir com a agenda de políticas públicas que respeitem inclusão, cabendo assim, estender tal raciocínio para as perspectivas de sustentabilidade, no prisma inclusivo econômico, destaca-se Cury (2005), afirmando que:

“[...] as políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para o indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei.” (pp. 14-15)

Alertamos que o desafio para a promoção de políticas públicas é equilibrar a redistribuição de recursos para correção de assimetrias, reduzindo as desigualdades e permitindo a articulação de suas múltiplas dimensões que se apresentam como paradoxo em virtude da diversidade de formas societárias. No intuito de encontrar solução para os problemas provocados pela globalização, podemos abordar a temática à luz da democracia (como meio de participação social nos processos de tomada de decisão),

direito (sistema de normas gerais e abstratas que conduzem para a igualdade de todos perante a lei) e desenvolvimento (processo econômico e social de capacitação e empoderamento de atores).

A fratura social decorrente da desigualdade de oportunidades, distribuição de recursos e bens, assim como, posições dos atores na estrutura social está relacionada ao nível de fluidez social, às possibilidades de mudanças de classes, à competição entre os indivíduos e à distribuição de oportunidades entre grupos sociais. Por meio da análise dos indicadores sociais no Brasil, identificamos que existe um desequilíbrio sistêmico entre mulheres e homens, quanto à inserção no mercado de trabalho. De acordo com Cinacchi (2016), essa desigualdade se relaciona ao fato de que as mulheres recebem salários inferiores, além de ocuparem cargos mais baixos que os homens.

“a melhor prova das incertezas do estatuto atribuído às mulheres no mercado de trabalho reside, sem dúvida, no fato de que elas são sempre menos remuneradas que os homens, e mesmo quando todas as coisas são em tudo iguais, elas obtêm cargos menos elevados com os mesmos diplomas [...]” (Bourdieu, 2012, p. 110).

No mesmo olhar, as mulheres sofrem com a opressão machista, racista e classista, não tendo sido socializadas para assumir o papel de explorador/opressor, pois não lhes é permitido ter outro papel institucionalizado a não ser de exploração e opressão. Os caminhos determinados para as mulheres negras delimitaram um espaço subalternizado, e na contemporaneidade, ainda se evidencia um processo de negação de direitos para essas mulheres, que contrariando o que lhes foi determinado no período da escravidão, lutam por uma sociedade mais justa (Cinacchi, 2016).

Portanto, para Dias e Matos (2012 p. 12), a definição de políticas públicas encontra-se associada “as ações empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objetivo dar condições para que todos possam atingir uma melhoria da qualidade de vida compatível com a dignidade humana”. Embora existissem conquistas no contexto mais amplo da sociedade brasileira, as quais alavancavam mudanças em prol da necessidade da instituição de uma política para as mulheres, que considerasse a subjetividade desse indivíduo detentor de direitos sociais, as ideias neoliberais haviam se consolidado no nível mundial, avançando sobre o ideário das políticas públicas brasileiras, seguindo em outra direção, a que é contrária à conquista de direitos sociais.

Dessa forma, vão-se analisar inicialmente os movimentos contraditórios que provocaram essas transformações, buscando compreender quais as mudanças que o neoliberalismo provocou na reformulação dos direitos conquistados na década de 1980 e como este influenciou a gestação dos documentos de lei que nortearam as propostas para as políticas públicas voltadas para a mulher a partir da década de 1990.

### **1.3.1. Programa Nacional Mulheres Mil: escolarização, inclusão social e combate às desigualdades de gênero**

#### **1.3.1.1. Origem e trajetória**

O Programa Mulheres Mil surgiu do projeto piloto implantado nas regiões Norte e Nordeste do Brasil no ano de 2007 através de uma parceria entre o Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Cefet), atualmente, Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Association of Canadian Community Colleges (ACCC). O projeto tinha como meta beneficiar mil brasileiras que se encontravam em situação de vulnerabilidade econômica e social, apresentando baixa escolaridade e excluídas do mundo do trabalho (BRASIL 2011).

Além dos objetivos de elevar a escolaridade, ofertar qualificação profissional e tecnológica a jovens e adultos (com faixa etária entre 18 e 60 anos) e contribuir para a inserção no mercado de trabalho, o projeto ainda provocou sentimentos de autoestima e autoconfiança, promovendo melhoria nas relações familiares e no convívio em comunidade.

A partir dos resultados positivos, organizações do Canadá e Brasil resolveram ampliar as ações do projeto para 12 Institutos Federais localizados em diferentes estados do país. Com a adesão de diversos parceiros governamentais e não governamentais foi possível realizar atividades voltadas para a promoção da igualdade de gênero e autonomia das mulheres, formação educacional, erradicação da extrema pobreza e da fome e garantir a sustentabilidade ambiental. Diante dos avanços e benefícios trazidos pelo projeto a essa população econômica e socialmente excluída, o Programa Mulheres Mil foi instituído nacionalmente pela Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011, utilizando uma metodologia de acesso, permanência e êxito, comprometido com a inclusão social e construção de um país mais justo e igualitário destinado a possibilitar o acesso à educação, reduzir desigualdades sociais e econômicas de mulheres, defendendo a igualdade de gênero e combate à violência contra a mulher.

Nessa perspectiva, o atendimento das demandas sociais e econômicas estão entre as atribuições do poder público para garantia de direitos e resolução de problemas, em especial, a violência contra as mulheres do nosso país. Nesse sentido, Rocha (2017, p. 132) aponta que “a violência de gênero, originada na cultura patriarcal, centra-se na ideia de sujeição das mulheres ao exercício do poder masculino, efetivado pelo uso da força.”

No ano de 2014, o referido programa passou a ser executado no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-PRONATEC por meio da iniciativa Bolsa Formação<sup>4</sup>, com carga horária mínima de 160 horas, dando acesso à educação e à possibilidade de inserção no mercado de trabalho para mulheres em situação de vulnerabilidade social. Assim, tal programa se estrutura para alcançar objetivos voltados para a educação, cidadania e desenvolvimento sustentável, possibilitando a inclusão produtiva por meio da oferta de formação ancorada na autonomia e na criação de alternativas para a conquista de um trabalho, e, conseqüentemente, melhora da qualidade de vida de muitas mulheres em suas comunidades.

O PRONATEC foi instituído pela Lei 12.513/2011<sup>5</sup> numa parceria do Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome-MDS, e está inserido num plano macroestrutural denominado Plano Brasil Sem Miséria – BSM<sup>6</sup>

Destarte, nesse cenário conjuntural o governo foi buscando ao longo dos anos uma tímida mudança nesse panorama de embates e polêmicas. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC é um exemplo de programa de ampla magnitude nacional que, pelo seu caráter contraditório e como programa compensatório, tem buscado dar respostas às classes sociais em disputa. O PRONATEC está inserido em uma das estratégias lançadas ainda pelo governo Lula, através do Projeto de Lei 8.035/2010 no qual consta a meta de duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio.

Nesse contexto, objetivando direcionar ações palpáveis para o público feminino no que se relaciona à oportunidade de trabalho e educação, o PRONATEC institui o Programa Mulheres Mil, o qual se insere enquanto prioridade para a educação da mulher, ancorado nas políticas públicas do Governo Brasileiro, buscando traçar ações nos seguintes eixos: promoção da equidade, igualdade entre sexos, combate à violência contra mulher e acesso à educação (PORTAL IFRN, 2018). Tal programa se insere nas Metas para o Milênio, promulgada pela Organização das Nações Unidas - ONU no ano 2000. Dentre essas metas, destaca-se a "erradicação da extrema pobreza e da fome, promoção da igualdade entre os sexos, autonomia das mulheres e garantia da sustentabilidade ambiental" (PORTAL IFRN, 2018, p. 01).

A importância de aplicar ações relacionadas às mulheres está voltada para o reconhecimento de que a mulher tem função ativa e social dentro da sociedade. Tal fato parte da prerrogativa de que as

---

<sup>4</sup> Instituída pela Portaria MEC nº 817/2015 para *custear a oferta de vagas gratuitas de cursos técnicos e de formação inicial e continuada*.

<sup>5</sup> A lei prevê a oferta gratuita de cursos de Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional para pessoas inscritas ou em processo de inclusão no CadÚnico, com prioridade para os beneficiários dos Programas de transferência de renda, como é o caso do Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada.

<sup>6</sup> O Plano Brasil sem Miséria foi criado para superar a extrema pobreza no país. Coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Plano conta com a participação de 22 ministérios, além da parceria de estados e municípios, de bancos públicos, do setor privado e da sociedade civil.

mulheres devem ser respeitadas em sua independência, segurança, acesso a recursos e poder em relação ao seu crescimento pessoal e profissional.

### **1.3.1.2. Relação com o empoderamento feminino**

O Programa Mulheres Mil teve sua origem baseada na trajetória de vida de mulheres que amargam uma realidade sem perspectiva, dominadas pela cultura histórica que se reproduz através dos tempos, refletindo a submissão feminina. A partir do diagnóstico das necessidades da população, foram desenvolvidos mecanismos para promover o acesso às políticas capazes de transformar os saberes em oportunidade de melhorar as condições de suas vidas por meio da formação educacional e profissional necessárias para o aprimoramento do seu potencial produtivo e inserção no mundo do trabalho.

Conforme reforça Bourdieu (2012) sobre a dominação masculina e sua perpetuação através da economia dos bens simbólicos:

“Excluídas do universo das coisas sérias, dos assuntos públicos, e mais especialmente dos econômicos, as mulheres ficaram durante muito tempo confinadas ao universo doméstico e às atividades associadas à reprodução biológica e social da descendência; atividades (principalmente maternas) que, mesmo quando aparentemente reconhecidas e por vezes ritualmente celebradas, só o são realmente enquanto permanecem subordinadas às atividades de produção, as únicas que recebem uma verdadeira sanção econômica e social, e organizadas em relação aos interesses materiais e simbólicos da descendência, isto é, dos homens.” (p. 116)

De acordo com o Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito (2011), o Programa Mulheres Mil possibilita o crescimento humano das mulheres, por meio da melhoria de suas condições de vida, promove a igualdade de gênero, a medida em que se transformam em cidadãs, social e economicamente emancipadas.

O sistema de acesso às políticas públicas deve viabilizar o ingresso e a permanência com êxito de mulheres vulneráveis e excluídas nas instituições de educação profissional e tecnológica, proporcionando-lhes elevação da escolaridade de forma inclusiva e democrática, no intuito de melhorar seu potencial de empregabilidade e a qualidade de suas vidas e de suas famílias, por meio da equidade de gênero, a emancipação e o empoderamento.

Após o ingresso das mulheres no programa, faz-se necessário o desenvolvimento de ações multidisciplinares voltadas ao acolhimento adequado das educandas, respeitando as diversidades do grupo (trajetória de vida e construção social) e valorizando o sujeito para evitar a evasão, e com isso,

contribuir para a superação das dificuldades e realização das demandas sociais, sejam voltadas à empregabilidade, ou, à elevação da autoestima.

As experiências e conhecimentos transmitidos pelos professores às educandas no espaço educativo devem ser encarados como instrumento de construção social destas na luta por cidadania e valorização. Nesse contexto de busca pela emancipação do indivíduo, Baquero (2012, p. 176) afirma que o “empoderamento refere-se à habilidade das pessoas de ganharem conhecimento e controle sobre forças pessoais, para agir na direção de melhoria de sua situação de vida.”

O Programa Mulheres Mil proporciona às participantes, além de qualificação profissional, a troca de saberes e experiências fundamentais para a compreensão do papel da mulher na sociedade e o direito à inclusão produtiva que antes era privilégio apenas dos homens devido às regras preconcebidas que desrespeitam e desvalorizam a mulher. Desse modo, ao longo do tempo, o comportamento feminino esteve pautado em costumes sociais, religiosos e legais que refletiam o sentimento de fragilidade, timidez, paciência, subordinação, dona de casa e reprodutora, atribuindo-lhe o título de segundo sexo. (Alves & Amâncio, 2013).

Nas últimas décadas, as mudanças sociais, as inovações tecnológicas e os movimentos feministas contribuíram para a emancipação econômica e social das mulheres na busca por direitos de igualdade, liberdade e democracia. Nesse contexto, os Institutos Federais aderiram ao Programa Mulheres Mil identificado como política de gênero, objetivando a inclusão produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade social que buscam ampliar a capacidade de autogestão econômica e social e promover o seu próprio sustento e de suas famílias.

O Brasil possui graves problemas sociais, dentre eles, a falta de emprego, concentração de renda, fome, insegurança e violência. De acordo com (Santos & Dantas, 2017, p. 2), “no caso da violência, destacamos aquela sofrida pelas mulheres, fruto de uma ideologia fálica, machista, preconceituosa e que reduz a mulher a um papel secundário na sociedade”. O Programa Mulheres Mil, além de aumentar os níveis de escolaridade por meio da formação inicial e continuada, proporciona autoestima e autonomia às vítimas de violência para clamar por justiça, respeito, proteção e igualdade de direitos entre os gêneros.

### **1.3.1.3. Operacionalização no IFRN-*Campus* Caicó**

O Programa Nacional Mulheres Mil foi implantado no *Campus* Caicó do IFRN em 2012, possibilitando a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) a mulheres que buscam,

sobretudo, a transformação da realidade de suas vidas numa perspectiva da igualdade e de justiça social através da temática de gênero, educação e desenvolvimento.

O Programa Nacional Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável integra o Plano Brasil Sem Miséria – BSM e faz parte de um conjunto de ações que visam à consolidação das políticas públicas e diretrizes governamentais de inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade, a fim de possibilitar-lhes formação educacional, profissional e tecnológica, e conseqüentemente, elevação de escolaridade, emancipação e acesso ao mundo do trabalho. (EDITAL N° 9/2018-DG/CA/RE/IFRN).

O processo seletivo para ingresso no Programa conta com uma avaliação socioeconômica realizada pelo serviço social, atendendo todos os requisitos constantes em edital; e o curso é ministrado na modalidade presencial durante o período de 180 dias.

O Curso de Costureiro ministrado no IFRN - *Campus Caicó* 2018 (oriundo do Projeto MODELAGEM, CORTE E COSTURA: Inclusão e valorização da diversidade de mulheres na educação profissional, aprovado pelo Edital N° 01/2018-PROEX/IFRN) destinou 30 (trinta) vagas a discentes do sexo feminino com idade mínima de 16 (dezesesseis) anos, cadastradas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) do Governo Federal e, no mínimo, Ensino Fundamental II Incompleto que residem nas comunidades mais carentes da cidade de Caicó/RN. O processo seletivo se deu por meio de inscrições gratuitas e o preenchimento de questionário socioeconômico disponibilizado no ato da inscrição. Devido ao não preenchimento total das vagas, puderam participar da seleção mulheres de cidades vizinhas através de convênio firmado entre o IFRN e as Secretarias Municipais de Assistência Social.

Nesse contexto, o Curso de Formação Inicial e Continuada objetiva promover formação profissional na perspectiva de possibilitar mudanças na vida das alunas; ampliando a visão que elas têm do mundo, propiciando a construção de projetos de vida voltados ao pleno exercício da cidadania e qualificação para o trabalho atendendo aos princípios e fins da educação nacional consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96.

O curso possui carga horária total de 200 horas distribuídas em 4 (quatro) módulos organizados em dez disciplinas e três seminários de integração que compõem a matriz curricular definida em um projeto-pedagógico que privilegia temas como direitos e deveres das mulheres, empreendedorismo, economia solidária, saúde, elevação da autoestima e relações interpessoais, gênero, inclusão digital, entre outros, desenvolvidos para propiciar a inclusão produtiva, a mobilidade no mercado de trabalho e a emancipação das mulheres. (IFRN-PPC 2014).



A organização curricular do Curso FIC em Costureiro se articula em conhecimentos científicos e tecnológicos, formação para o trabalho e aspectos sociais e culturais locais, conforme representação gráfica de organização curricular do Programa Mulheres Mil a seguir.

**Figura 1 – Representação gráfica de organização curricular – Programa Mulheres Mil**



Fonte: IFRN-PPC/2014

O processo pedagógico do Programa volta-se para a aprendizagem e a construção do conhecimento devendo englobar as perspectivas: individual, por valorizar a trajetória de vida de cada mulher; o profissional, por ter caráter formativo e humanizador e a educacional, por agregar valores ao processo de aprendizagem. A avaliação do desempenho escolar das alunas abrange atividades avaliativas desenvolvida de forma contínua e cumulativa, somadas a assiduidade e aproveitamento do desempenho acadêmico a cada componente curricular/disciplina.

Ao final do curso, é conferido um certificado a cada estudante do curso FIC em Costureiro que deverá demonstrar conhecimentos básicos para atuar como costureira, conhecimentos tecnológicos, econômicos e sociais para desempenhar, com autonomia, suas atribuições voltadas à (re)inserção positiva no mundo do trabalho adotando métodos éticos, espírito de equipe, iniciativa, criatividade e responsabilidade, além de estar preparada para dar continuidade aos seus estudos.



mas que assume amplo papel na formação e qualificação profissional dos cidadãos para atuar nos diversos setores da economia e superar a exclusão social.

O IFRN-*Campus* Caicó iniciou os trabalhos acadêmicos em 21 de setembro de 2009, contando com um quantitativo de 17 professores e 20 técnicos administrativos que receberam um total de 362 alunos, distribuídos nas seguintes modalidades de ensino: 42 alunos do curso de Licenciatura em Física, 80 alunos do curso técnico subsequente em Eletrotécnica, 80 Alunos do curso técnico subsequente em Informática, 80 alunos do curso técnico em Eletrotécnica na modalidade EJA e 80 alunos do curso técnico em Informática na modalidade EJA.

Com a interiorização do ensino profissionalizante para os recantos do país, aumenta a possibilidade de alavancar o desenvolvimento socioeconômico dessas regiões. Desse modo, a articulação com as políticas públicas que interagem na cadeia produtiva local é muito importante para a melhoria da qualidade de vida dos habitantes do interior do Brasil e transformação da realidade na perspectiva da inclusão e justiça social.

Partindo desse pressuposto, Pacheco (2011) afirma que:

“O desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio, da produção e da democratização do conhecimento. Assim, esses institutos revelam-se espaços privilegiados de aprendizagem, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudança na qualidade de vida de milhares de brasileiros.” (p. 21)

A cidade de Caicó é considerada o principal município da região do Seridó do Rio Grande do Norte, região esta que já foi conhecida, nacionalmente, como produtora do melhor algodão do Brasil. Localizada na região centro-sul do Estado, distante cerca de 256 km da capital Natal, com uma população estimada em 67.554 habitantes (estimativa IBGE 2018), concentra sua atividade turística nos dois eventos comemorativos mais prestigiados do interior: a Festa da Padroeira Santa Ana e o carnaval, períodos nos quais favorece a geração de emprego e renda com a chegada de visitantes.

Em relação ao ensino profissionalizante ofertado na cidade, destaca-se a unidade de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. A economia local é diversificada com destaque para a produção de gêneros de alimentação, no setor industrial se destacam a produção têxtil, bordados artesanais e bonés, além do setor de serviços, comércio e turismo.

É nesse cenário que foi instalada uma das unidades da Instituto Federal de Educação do Rio grande do Norte com a missão de qualificar cidadãos para atuar nos diversos setores da economia brasileira, contribuir para a realização de pesquisas e desenvolvimento de projetos direcionados a

promover a melhoria do setor produtivo conforme às peculiaridades regionais, a justiça e inclusão social da camada mais vulnerável da sociedade. O IFRN-*Campus* Caicó atua nos níveis de educação básica e Ensino Superior, capacitando jovens e adultos por meio dos cursos de nível médio (forma integrada e subsequente), cursos superiores (Licenciatura em Física e Tecnologia em Design de Moda), além de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) focados na qualificação profissional voltados para a empregabilidade.

Esse *Campus* faz parte da segunda etapa de expansão que teve início em 2007 com a construção de seis novas unidades nos municípios de Apodi, Pau dos Ferros, Macau, João Câmara, Santa Cruz e Caicó para atuar na formação profissional e tecnológica por meio do aumento do número de vagas e investimentos financeiros destinados ao combate das desigualdades sociais, promoção da integração regional e o desenvolvimento local. A expansão do Instituto Federal Rio Grande do Norte significa a presença do Estado nos locais mais distante da capital e a oportunidade de jovens e adultos terem acesso à educação de qualidade através de uma instituição reconhecida nacionalmente. Além disso, representa para muitas pessoas a conquista de emprego, seja por meio de concurso público ou da contratação por intermédio de empresas terceirizadas para prestação de serviços.

O processo de evolução das instituições de Educação Profissional sempre esteve pautado nos interesses do capital sob a ótica da ideologia liberal. Somente a partir de 2003, durante o governo Lula, foram implantadas políticas públicas direcionadas aos anseios da população. Sobre essa realidade, Garófalo e Pinho (2011) afirmam que o governo Lula:

“[...] promoveu a implementação de políticas públicas mais focadas nas questões sociais, deixando clara a opção pela concepção de um Estado grande, preocupado com as desigualdades sociais e a melhoria da qualidade de vida do povo. Elegeu, assim, a Educação profissional como instrumento de promoção e inclusão social da grande massa de jovens e adultos que em todo o país esperavam por uma oportunidade e pela presença efetiva do poder público na região onde habitavam.” (p. 4)

De acordo com a Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008, os Institutos Federais são instituições dotadas de uma estrutura pluricurricular, multicampi e descentralizada, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, voltado para a oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com o intuito de promover o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Conforme dados do Censo IBGE 2010, o município de Caicó apresenta um considerável índice de mulheres que se encontram em situação de vulnerabilidade social, que chefiam seus lares e possuem baixa escolaridade. Diante dessas estatísticas que demonstram a necessidade de implementação de

políticas públicas voltadas para inclusão produtiva dessas mulheres, procuraremos tecer considerações sobre o empoderamento feminino e a conquista de direitos sociais a partir do Programa Mulheres Mil ofertado pelo IFRN, para promover a qualificação profissional e o desenvolvimento socioeconômico do Seridó Potiguar.

## CAPÍTULO II

### CAPITAL SOCIAL, MERCADO DE TRABALHO E EMPODERAMENTO FEMININO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

## 2.1. Capital social na perspectiva do desenvolvimento humano dos grupos e comunidades

Neste capítulo, será discutida a concepção de capital social que será assumida nesta pesquisa, ou seja, o capital social relacionado ao desenvolvimento social de um indivíduo e/ou grupo, articulado a outras formas de capital (humano, econômico e cultural). Por esse ângulo, o conceito de capital social será abordado em seu sentido positivo, ou seja, partindo da concepção de que é alvo de benefícios ao ser articulado pelos indivíduos e/ou grupos. Além de se abordar a articulação do conceito de capital social com outras formas de capital também se relacionará aos conceitos de educação, empoderamento, conquistas e desafios enfrentados pela mulher ao se inserir no mercado de trabalho.

O trabalho dá origem à produção da vida. Marx (2010, p. 211), concebe que “antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. Por meio dessa assertiva, entendemos que o trabalho se constitui em uma ação deliberada sobre a natureza, não se caracterizando como as atividades instintivas e mecânicas que realizam outros animais, pois ao contrário destes, o homem reflete e planeja suas ações sobre a natureza.

Na ordem capitalista, o trabalho é realizado levando em consideração o trabalho abstrato e o excedente produzido por esse trabalho, o qual cria a produtividade. Neste aspecto, a força de trabalho adquire para o próprio trabalhador, a forma de uma mercadoria e o trabalho se torna assalariado. Assim, o papel da força de trabalho no sistema capitalista é concebido enquanto um meio de produzir riquezas, por meio da exploração do trabalhador, o qual obedece ao ritmo de produção capitalista. Nesse trabalho, o valor se determina pelo tempo de trabalho socialmente necessário para que seja possível produzir a mercadoria.

A esse respeito, uma grande quantidade de trabalhadores passa a produzir para fortalecer o capitalismo. Nessa produção, trabalha-se além do necessário para reproduzir a força de trabalho, gerando a mais valia. Marx (2010, p. 231) analisa que “a mais valia se origina de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho”, obtendo-se, por meio desse trabalho excedente, elevada margem de lucro para o capitalista. Transformar a força de trabalho em mercadoria é uma especificidade do modo de produção capitalista.

No processo de produção, em meio à modernização capitalista, ocorreram transformações estruturais que redefiniram os modos de produção, colidindo com transformações no fluxo financeiro que influenciaram tanto o mundo do trabalho quanto os hábitos de consumo, representando uma reestruturação no capital (Frigotto, 2010b).

Nesse aspecto, o trabalho se caracteriza como fundamental para a vida humana. Mas, na

sociedade capitalista o trabalho se instituiu enquanto trabalho assalariado, exigindo conhecimentos e habilidades do trabalhador que serão alcançados por meio da aprendizagem. Cabe à escola a formação humana para o desenvolvimento econômico, seguindo os ditames do capitalismo.

É nesse contexto que a *teoria do capital humano* prega a ampliação das habilidades como investimento, na medida em que se converterão em capital. A concepção da *teoria do capital humano* discorre que ao tornar o homem eficiente, este será capaz de gerar produtividade, a qual, conseqüentemente, retornará ao capital. Portanto, a educação se torna vital para desenvolver o capitalismo, pois formará o trabalhador que corresponderá aos interesses da classe dominante (Frigotto, 2010b).

Dessa forma, a educação passa a ser valorada e mediadora da *teoria do capital humano*, havendo a expansão da escolarização e a criação de reformas educacionais, alertando-se para o surgimento da necessidade de certificações (Frigotto, 2010b). Assim, a escola acabou por satisfazer os interesses da classe burguesa, cuja função foi alimentar o processo produtivo ao formar valores e atitudes para a submissão do homem ao capital.

A *teoria do capital humano* suscitou uma concepção tecnicista a respeito do ensino, fazendo com que a educação fosse associada tanto ao desenvolvimento individual, quanto ao desenvolvimento econômico do país. Por esse ângulo, a educação protagonizou o cerne de discursos de economistas, isso porque, como assinala Frigotto (2010b):

“de acordo com a visão neoclássica, para um país sair de estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação conseguidas, a médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade (famosa teoria do bolo, tão amplamente difundida entre nós). A longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição. O crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados.” (p. 49)

Baseado no exposto anteriormente, vislumbra-se a perspectiva burguesa de compreensão e articulação da educação com a economia. Assim, o investimento na instrução para aprimorar as habilidades e os conhecimentos passa a fazer parte do componente da produção. Alertamos que o valor da educação fica resumido a um investimento para o mundo do trabalho, em que o homem se capacita para alimentar o ciclo do processo produtivo. Tal investimento passa a justificar as disparidades sociais, seja no âmbito produtivo ou da individualidade. Pois,

“o conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa



de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.” (Frigotto, 2010b, p. 51)

Assim, no plano microeconômico do capital humano, o homem é concebido como força de trabalho que se imbrica à educação. Nesse aspecto, Frigotto (2010b, p. 56) destaca que os economistas buscam evidenciar “o efeito de diferentes tipos e níveis de escolarização em termos de retorno econômico” quanto ao custo- benefício, taxa de retorno e técnicas de fornecimento de força de trabalho.

Em relação ao plano macroeconômico, a *teoria do capital humano* se complementa à teoria neoclássica do desenvolvimento econômico, a qual prega que determinado país poderá sair da condição pré-capitalista por meio do aumento das taxas de acumulação e da desigualdade à medida que, posteriormente, ocorreria uma redistribuição da economia conforme esta se fortalecesse (Frigotto, 2010b).

Levando em consideração esse raciocínio, aqueles que não investissem em educação estariam sujeitos ao fracasso, pois não teriam ocupação no mercado de trabalho devido não terem se preparado de forma suficiente e não se enquadrarem aos requisitos das mudanças constantes do mundo globalizado. Assim, Frigotto (2010b, p. 51) se refere à educação como “o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho”. Dessa forma, o processo educativo se torna responsável por produzir conhecimento gerador da capacidade produtiva, como também, reflete o fenômeno da culpabilização dos indivíduos pelo seu desemprego e por sua falta de retorno econômico, estratégia da classe dominante para alienar a classe trabalhadora.

Embora não se constitua em objetivo da *teoria do capital humano*, há a ideia de que o indivíduo ao se educar será impulsionado para uma carreira bem sucedida, adquirindo salários mais elevados. É o discurso da meritocracia que se fundamenta na ideologia do capitalismo e reforça o estímulo ao capital humano, iludindo a classe trabalhadora de que a educação é a solução para a desigualdade social.

Frigotto (2010b) se contrapõe aos discursos hegemônicos, expondo a circularidade que envolve a *teoria do capital humano*, no qual o determinante se transforma em determinado, pois a educação como determinante do desenvolvimento se transmuta em determinada pelo fator econômico.

Na década de 1990, diante da nova configuração internacional socioeconômica – a globalização – o Estado teve que se adequar ao paradigma que pregava transformar a produtividade com equidade. Nesse sentido, a partir desse paradigma, a escola deveria educar para a empregabilidade, tendo em vista que a educação se tornou indispensável para que se pudesse entrar no mercado empregatício

(Oliveira, 2004).

No bojo dessa nova realidade, as reformas educacionais apresentam transformações para os trabalhadores, atingindo tanto o âmbito escolar, quanto o processo produtivo. A globalização trouxe o avanço tecnológico e a necessidade de que os trabalhadores desenvolvessem habilidades cognitivas e competências para que pudessem adentrar no mercado de trabalho. As metas planejadas no limiar das reformas educacionais anunciavam o discurso da equidade social, por meio da formação do capital humano.

Com o conhecimento articulado às necessidades de capital e a obsessão pela competitividade, numa concepção de educação baseada na economia do conhecimento, o novo modelo educacional está voltado para promover a mobilidade e empregabilidade dos cidadãos. Sendo assim, as políticas educativas se voltam para uma ligação entre o mercado de trabalho e a escola com foco na concorrência, educação ao longo da vida e dominação do paradigma mercantilista baseado numa formação voltada para atender as exigências do mundo do trabalho. Nesse sentido, a educação, mais uma vez, foi galgada como necessária para que se pudesse conseguir entrar no mercado de trabalho, desenvolvendo um “papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visam à contenção da pobreza” (Oliveira, 2004, p. 1129). Porém, alertamos que educar é ir além de sua condição de dar a possibilidade de entrar no mercado de trabalho, pois

“a educação é mediada e mediadora, esforço de constituição de significado, explicitando sua condição ontológica de prática humana. A educação é condição fundamental para as demais, que formam a existência histórica. A educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura. [...] é mediação dessa articulação intencionalizante entre o conhecimento e as práticas históricas. A educação é uma práxis cujo sentido é intencionalizar as práticas reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência.” (Severino, 2005, pp. 67-69)

Assim, os envolvidos nessa prática social aprendem sobre a sua própria condição, suas potencialidades e suas dificuldades e vão construindo um autoconceito que, por sua vez, define suas atitudes em relação à vida. Ao discutir sobre o conhecimento educacional que a escola privilegia em seu contexto histórico-social, Bourdieu (2010), analisa que, quando essa instituição retrata uma visão única e verdadeira acerca do saber, imbrinca-se a esta um poder que assume a tendência do imperialismo cultural. Nesse contexto, ao assumir essa tendência, a escola dá ao indivíduo o saber que é fruto do acúmulo do capital intelectual, não considerando as identidades sociais, históricas, culturais e políticas que envolvem o processo educacional, embora neste convivam pessoas de diferentes classes sociais.

Logo, ao assumir um método científico que fundamenta o ensino, legitimam-se determinadas disciplinas cuja alusão irá depender da hierarquia social dos objetos dependentes do momento histórico e social e da classe intelectual que rege o poder. Assim,

“A ciência não toma partido na luta pela manutenção ou subversão do sistema de classificação dominante, ela o toma por objeto. Ela não diz que a hierarquia dominante que trata a pintura conceitual como uma arte e as histórias em quadrinhos como um modo de expressão inferior é necessária (a não ser sociologicamente). E nem diz que a hierarquia dominante é arbitrária, como aqueles que se armam do relativismo para destruí-la ou modificá-la, mas que, ao final, não fazem senão acrescentar mais um grau, o último, à escala das práticas culturais consideradas legítimas”. (Bourdieu, 2010, p. 38)

Baseados no exposto anteriormente, elencamos temas a serem lecionados caracterizados como relevantes e não relevantes para determinada escola, a partir da convivência da opinião de um grupo social ou intelectual. Os conteúdos classificados como irrelevantes são passíveis de censura, sendo considerados impróprios para serem abordados em contexto histórico específico (Bourdieu, 2010).

Nessa acepção, o capital cultural que a escola prioriza transmitir aos estudantes se embasa em um sistema de valores sociais, cujos conhecimentos, informações, posturas, pensamento e ações caracterizam o ideário da classe dominante. Bourdieu analisa o capital cultural sob três estados:

“*no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital humano – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.” (Bourdieu, 2010, p. 74)

Coleman (1990) assevera que os indivíduos usam tanto o capital físico (máquinas, ferramentas) quanto o capital humano (habilidades e conhecimentos), com o fim de atingir seus objetivos, mas somente conseguirão satisfazer seus interesses se agirem em conjunto no âmbito da estrutura. Portanto, faz-se necessário haver relações sociais para que determinadas ações aconteçam porque o capital social “não é uma entidade única, mas uma variedade de entidades diferentes que têm dois elementos em comum: todos eles consistem em algum aspecto de uma estrutura social, e facilitam certas ações de indivíduos que estão no interior da estrutura” (Coleman, 1990, p. 302).

Para Coleman (1990), o capital social se constitui em um recurso que está à disposição das pessoas e não de um indivíduo, cujo principal objeto de ocupação é resultado do processo de interação e ação entre os grupos.

Assim, podemos entender que, associados às ações sociais planejadas pelo governo, pela comunidade e pelos atores sociais, os esforços empreendidos pelos indivíduos terão papel fundamental para modificar suas condições de vida. Por esse ângulo, quanto mais capital social, melhor aproveitamento de capital econômico e cultural (Bourdieu, 2010).

A educação escolar se caracteriza como um estado de capital cultural institucionalizado e útil para o capital econômico na medida em que determina e reproduz as posições sociais. Nesse aspecto, baseado nas ideias de Bourdieu (2010), as diferentes formas de capital são distribuídas de forma desigual, justificando as estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem para cada indivíduo, causando, muitas vezes, sua exclusão do sistema educacional. Nesse aspecto, perpetua-se uma seleção escolar que marginaliza os estudantes das classes populares e, conseqüentemente, elimina-os, enquanto privilegia os estudantes detentores de capital cultural e social.

“As cifras sistemáticas que ainda separam, ao final do cursus escolar, os estudantes oriundos dos diferentes meios sociais devem sua forma e sua natureza ao fato de que a seleção que eles sofrem é desigualmente severa, e que as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces, que diretamente ligadas à origem social, substituem e redobram a influência desta última”. (Bourdieu, 2010, pp. 51-52)

No que diz respeito ao capital social, Bourdieu (2010), o define como

“o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns [...], mas também são unidos por ligações permanentes e úteis”. (p. 67)

Coleman (1990) compreende o capital social a partir da perspectiva da produtividade, à medida que se torna útil para os grupos sociais considerados marginalizados. Nesse sentido, a articulação em grupos beneficia tanto os indivíduos, quanto mantém o seu status quo. Portanto, para Coleman (1990),

“[...] na medida em que entre os atores sociais há interdependência, eles somente conseguem satisfazer alguns de seus interesses agindo conjuntamente. Para tanto, é preciso haver relações sociais que tornem possível a ação conjunta [...] os indivíduos não agem independentemente, os objetivos não são alcançados independentemente e os interesses não são totalmente egoísta”. (pp. 300-301)

Guerra (2016, p. 21) afirma que, “Bourdieu e Coleman divergem quanto a alguns aspectos relativos ao capital social”, pois, para Bourdieu, o capital social serve para reproduzir a sociedade de classes, cujos grupos se relacionam para manter suas posições. Nessa relação entre os grupos, todos

obtêm vantagem a partir de outros capitais que cada um dos membros do grupo possui. Já Coleman afirma que o capital social é capaz de fomentar o capital humano e o econômico, podendo ocasionar melhorias sociais à medida que determinados grupos se mobilizam para aceder a outros benefícios. A partir da concepção do capital social enquanto recurso econômico, Bourdieu afirma que tanto as famílias, quanto as associações podem ser detentoras deste. Contraditoriamente, Coleman assevera que as relações entre as famílias, atores sociais ou associações é que são responsáveis por manter o capital social. Ambos concordam que, para manter o capital social, as relações sociais devem estar em contínua ativação. (Guerra, 2016).

Como referem, (M. Baquero & R. Baquero, 2007), as ideias de tais teóricos convergem a partir da concepção de que as mobilizações entre os atores sociais, cujo objetivo é conseguir melhorar a qualidade de vida das pessoas e do espaço comunitário que habitam, conseguem galgar resultados positivos através da rede de relações que os indivíduos estabelecem entre si.

Sobre o ponto de convergência entre as diversas concepções teóricas, Coleman e Bourdieu sublinham a intangibilidade do capital social, em comparação com outras formas de capital. Assim, “para possuir capital social, um indivíduo precisa de se relacionar com outros, e são estes - não o próprio - a verdadeira fonte dos seus benefícios” (Portes, 2000, p. 138).

No mundo moderno, convivemos com o dinamismo do mercado de trabalho e o surgimento de novas tecnologias e, associado a esses fatos, com a internet e uma enorme quantidade de sites de redes sociais, cujos indivíduos se conectam. Versando a esse respeito, Portugal (2007) analisa que uma rede social é composta de atores (nós) e laços.

Uma rede social se caracteriza enquanto uma estrutura social que pode ser formada tanto por indivíduos quanto por empresas que se conectam, baseado em interesses específicos econômicos, de serviços, dentre outros. Nas redes sociais, os laços são compostos pelos indivíduos, onde cada um é considerado um nó, o qual representa o seu valor para a rede social (Portugal, 2007).

O valor que cada indivíduo possui nas redes sociais é nominado capital social. De acordo com Portugal (2007, p. 24), “os nós são os elementos da rede, identificados pela relação que têm com o ego”.

Analisando os laços sociais, Portugal (2007), assevera que:

“Em primeiro lugar, o fluxo da informação é facilitado: os laços sociais colocados em posições estratégicas fornecem aos actores informações úteis sobre oportunidades e escolhas, que de outra maneira não estariam disponíveis. Em segundo lugar, estes laços influenciam os agentes que têm um papel importante nas decisões (por exemplo, a contratação no caso de um emprego). Em terceiro lugar, os laços sociais podem ser concebidos como credenciais, que

garantem as possibilidades individuais de aceder a recursos disponíveis através das suas redes.”  
(p. 16)

Conforme Portugal (2007), as relações entre as redes são representadas por transações que envolvem um valor financeiro, a troca de bens, serviços, ou, somente envolvendo comunicação a partir de informações, não sendo primordial envolver a interação face a face.

Por esse ângulo, os nós envolvem mobilização que pode ser feita por meio do contato in loco ou à distância. Quando acontece esse contato, os indivíduos são motivados, em suas relações, com o objetivo de melhorar as condições de vida da comunidade, os membros se reúnem coletivamente com o propósito de promover mudanças em suas comunidades, gerando resultados com base na confiança recíproca. Nesse sentido, o capital social é concebido como essa capacidade de mobilização, a qual pode ser em maior ou menor grau nas pessoas e comunidades. Assim, o termo denota diferentes concepções dependendo de sua abordagem teórica.

“a própria noção de capital social ainda não é um conceito unânime, pelo menos para a maioria dos que com ele trabalham. Pelo contrário, há mais divergências do que consensos em relação ao papel que capital social tem (ou não) no fortalecimento democrático e no desenvolvimento social”. (M. Baquero & R. Baquero, 2007, p. 51)

No percurso do desenvolvimento sustentável, o capital social é um recurso fundamental para a promoção de bem-estar social partindo da interação entre as pessoas através da confiança mútua, cooperação e participação, seja dentro de uma família, instituição, bairro ou comunidade. O capital social responsável pelo desenvolvimento de uma região, segundo (Duque, 2013, p. 2), “alicerça-se no princípio de que este desenvolvimento procede do contexto endógeno que lhe é inerente; daí que, qualquer transformação econômica, social ou política seja fruto das relações de reciprocidade, cooperação, confiança e entendimento entre os diferentes atores locais”.

Assim, Guerra (2016) assevera que:

“o capital social, manifestado por meio de relações sociais com maior confiança e maior participação social, pode ser um facilitador para o acúmulo de capital humano e econômico, e, ainda que de forma indireta, um facilitador para a redução de desigualdades sociais. Para tanto, as políticas públicas devem trabalhar esse capital de forma positiva e efetiva, para garantir a participação das camadas excluídas no debate democrático”. (pp. 28-29).

Diante desse contexto, M. Baquero e R. Baquero (2007), asseveram que a educação pode incrementar o capital social, tendo em vista que poderá influenciar os indivíduos a terem comportamentos tanto participativos, quanto cidadãos. Portanto, o capital social poderá se transformar em instrumento de empoderamento do cidadão a partir da confiança, cooperação e participação.

O capital humano adquirido por meio da educação possibilita o crescimento de diferentes tipos de capitais, que aliados ao conhecimento e tecnologia se voltam para o desenvolvimento econômico, promoção de bem-estar da sociedade e aumento da produtividade. Sendo assim, a política educativa está subordinada aos ditames da economia, na qual, a educação é encarada como um bem comercializável voltado ao paradigma mercantilista.

### **2.1.1. Capital Social: Educação, Família e papel da mulher na sociedade**

Historicamente, as políticas públicas educacionais brasileiras estiveram pautadas na dualidade estrutural da sociedade, numa perspectiva de formação diferenciada para as classes sociais. Segundo Lima Filho (2013), a educação profissional mais instrumentalista sempre foi delegada aos filhos das classes subalternas e, o ensino propedêutico que permitiria a possibilidade de continuidade da formação era voltado à classe dominante.

Essa lógica dual perdura na elaboração e execução das políticas públicas da Educação Profissional, onde há clara dissociação da educação enquanto direito social, e as ofertas estão claramente desvinculadas da elevação do seu padrão de qualidade, tendo apelo mais fortemente às condições de acesso, sem que haja uma intensa discussão dos padrões elementares que possam qualificar a oferta. De acordo com o pensamento de Frigotto (2010a), o resgate da educação básica e formação técnica profissional integrada, apoiando-se na concepção de educação unitária e politécnica que articule as dimensões da vida social, como cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho poderão estabelecer as possibilidades para uma educação não dualista.

O aumento da oferta de ensino médio (educação básica) repercutiu no acesso às escolas públicas para a grande maioria da classe trabalhadora. Kuenzer (2010) assevera que:

“[...] a modalidade mais acessível é o ensino médio de educação geral, em que as matrículas no turno noturno respondem a aproximadamente 50% do total, a distorção idade-série é elevada e os índices de evasão e repetência se ampliam, em escolas cujas condições de trabalho pedagógico são precarizadas [...]” (p. 865).

Porém, a educação priorizada no ensino médio detém a contradição entre o capital e o trabalho, “delineada na educação geral para os dirigentes e a preparação para o trabalho com formação de mão de obra técnica para atender aos interesses do mercado/capital”. (Faria, 2014, p. 40)

Motivado pelo interesse em formar a mão de obra para atender ao mercado de trabalho, reproduzir o capital e formar dirigentes, a educação se fundamentou em dois projetos pedagógicos. Um

deles objetiva formar trabalhadores instrumentais (mão de obra assalariada) e o outro visa dar formação intelectual (dirigentes) (Kuenzer, 2010).

Inferimos que existem diferentes concepções educacionais para a formação humana, existindo uma perspectiva que interessa exclusivamente ao capital e aos interesses do mundo do trabalho. Contudo, alertamos que a formação dos sujeitos não deve ficar restrita às necessidades do mercado de trabalho, devendo partir da concepção de uma formação cidadã, na direção da autonomia e da emancipação das pessoas (Faria, 2014).

Bourdieu (2010) considera que o capital cultural contribuirá para o rendimento escolar, sendo a família responsável pelo investimento na educação dos filhos. Ainda, compreende o capital cultural como algo herdado, de pertencimento anterior a um grupo, em que os indivíduos se reconhecem e se aceitam de forma mútua para a acumulação de mais capital econômico, mantendo o status social e imobilizando as estruturas sociais.

Assim, a escola reproduz a estrutura social, porém o rendimento escolar depende do capital cultural, enquanto, o rendimento econômico e social (certificado escolar) depende do capital social colocado a seu serviço. Portanto,

“[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo às classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.” (Bourdieu, 2010, pp. 41-42)

M. Baquero e R. Baquero (2007) analisa que a educação poderá incrementar o capital social, à medida que consubstanciar a conscientização e a participação cidadã, vindo a ser um instrumento de empoderamento do cidadão. Assim, a educação poderá estimular a formação do capital social, concebido por meio de uma educação que parta do ponto de vista da cidadania, beneficiando tanto o capital humano quanto o econômico. Girolami (2014), pesquisando sobre jovens de baixa renda no Brasil e na Argentina observou que:

“o capital social acumulado e as redes de relações que se derivam, facilitam a coordenação e a comunicação e ampliam a informação, tanto na busca de trabalho como nas tentativas de solução das próprias carências, constituindo-se um recurso estratégico. O capital social desses jovens reside e se enlaça fortemente em suas redes familiares e de amigos. Por outro lado, o problema se encontra na pouca densidade do capital social [...] que poderiam ajudá-los a superar sua atribuição à pobreza e servir-lhes de pontes para ampliar suas possibilidades ou sua informação e, com isto, modificar sua situação de marginalidade”. (p. 200)



Nesse sentido, a educação contribuirá para a aquisição de capital social a partir do momento em que objetive empoderar os indivíduos marginalizados, dar confiança e fortalecer os valores da sua comunidade, incentivando a participação democrática. No mesmo olhar, ao discutir o capital social, devemos levar em consideração a integração das redes no interior das famílias.

A família cumpre um papel primordial na formação social e educacional dos indivíduos, corresponsabilizando-se com o processo de ensino e aprendizagem destes. Por esse ângulo, a família participa do processo de transmissão de conhecimento ao educando, sendo fundamental sua identificação com as ações de formação humana que são realizadas na escola. A Constituição Federal de 1988 traz em seus princípios a necessidade de cooperação escola-família para formação do indivíduo.

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, Picanço (2012) complementa que:

“A educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade.” (p. 14)

Ao longo dos tempos, a estrutura familiar vem sofrendo transformações em seu padrão tradicional de organização, decorrente das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Família pode ser concebida como um grupo de pessoas que compartilham circunstâncias históricas, culturais, sociais, econômicas e afetivas.

Conforme o Dicionário Ferreira (2012), família é o conjunto de parentes por consanguinidade ou por afinidade; descendência, linhagem, estirpe; conjunto de pessoas da mesma seita, fé, sistema, profissão. É notório que no ambiente familiar, as pessoas também se unem, por amor, situação financeira e pela sobrevivência.

No cerne dessa questão, afirmamos que a família é essencial para formar a personalidade dos indivíduos, desenvolvendo valores como a ética e a cidadania que contribuirão de maneira significativa no processo de ensino e aprendizagem e em todo seu desenvolvimento cognitivo (Szymasky, 2000).

Picanço (2012, p. 43) afirma que, “[...] os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo de toda a sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e

bem-estar”. Dessa forma, elucidamos que os pais têm a incumbência de formar seus filhos para conviverem em sociedade.

Assim, a família é o principal agente de socialização, reproduzindo padrões culturais e modos de pensar, enquanto a escola tem a obrigação de transmitir conhecimentos específicos para a formação de novas gerações. Segundo Szymasky (2000, p. 216), “o que ambas as instituições têm em comum é o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social”.

Sobre o desempenho mútuo de responsabilidades para a formação do indivíduo, Picanço (2012) afirma que,

“a família desempenha ainda o papel de mediadora entre a criança e a sociedade, possibilitando a sua socialização, elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo infantil. [...] os professores aparecem como parceiros insubstituíveis no “transporte” dessa responsabilidade. Como parceiros que são (pais-professores), devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum para os alunos”. (pp. 42-43)

Szymasky (2000) assevera que a escola e a família são as primeiras instituições a participar da vivência do ser humano, sendo responsável pela sua identidade, apreensão de valores, conhecimento e educação. Portanto, a família é o primeiro lugar para a constituição psíquica, moral, social e espiritual da criança, enquanto a escola corresponde ao ambiente que irá contribuir para uma vida digna fora do ambiente familiar e para as interações afetivas entre os indivíduos.

Picanço (2012) define a família como uma instituição de formação do indivíduo, onde acontecem os primeiros contatos sociais e na qual se encontra o equilíbrio para a sobrevivência do ser humano. Diante dessa afirmação, compreendemos que a família deve transmitir às crianças as regras a serem respeitadas para um bom convívio social.

A Constituição Brasileira (1988) anuncia no artigo 226 que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. Nesse aspecto, a legislação reconhece que a família é o cerne na vida de um ser humano e, por essa razão, deve ser resguardada. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA em seu art. 22 assume que “aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de preencher as determinações judiciais”. Outrossim, conforme o art. 55 “os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Picanço (2012), alerta que a instituição familiar sofreu transformações em sua estrutura, modificando seu papel. Assim, devido às transformações sociais, políticas e culturais, amplia-se o papel da família na formação do indivíduo, pois as relações sociais se modificam e se estabelecem novas

concepções de indivíduo e ser social. É a família que propicia os pilares afetivos e emocionais, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento social e, acima de tudo, do bem-estar dos seus componentes. O capital social na família, ou seja, a interação entre seus membros contribui de forma positiva para alavancar o crescimento econômico, melhoria no emprego/renda e redução da pobreza, a saber: “os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona estão na base da solidariedade que os torna possível” (Bourdieu, 2010, p. 67).

No que diz respeito ao capital social relacionado à função da mulher na sociedade, o gênero feminino acumula as atribuições da maternidade e tarefas domésticas para poder se inserir no mercado do trabalho, o que demonstra uma sobrecarga de trabalho atribuída às mulheres. Não obstante, existem situações diferenciadas em relação ao papel da mulher na sociedade que dependem da classe social que ocupa (Santos, 2008).

Assim, “mulheres com rendas mais baixas apresentam menor qualificação e nível educacional e, em geral, são as que, diante da maternidade, reduzem ou, até, abandonam seu trabalho, por algum tempo ou definitivamente, a fim de atender às diversas demandas da família.” (Guerra, 2016, p. 38).

Guerra (2016) coaduna com a concepção de que o conceito de capital social converge para a compreensão da importância da família na geração e articulação da educação. Mas alerta que alguns teóricos ignoram a relação das questões de gênero e “a relevância da mãe na criação e manutenção de redes sociais e capital social, aspectos que ficam invisíveis” (p. 38).

Na conjuntura social, a maioria das mulheres pobres assumem tanto tarefas domésticas quanto cuidados familiares, repercutindo no afastamento educacional e, posteriormente, em desvantagens acadêmicas e profissionais. Guerra (2016) assevera que, ao se definir a família como unidade, são desconsideradas as divisões que se relacionam à responsabilidade como as tarefas e as responsabilidades por gênero (feminino), obscurecendo as configurações familiares atuais.

Sobre a participação feminina no mercado de trabalho, esta aumenta de forma linear devido às flutuações da atividade econômica. Tais flutuações são representadas tanto pela recessão, quanto pela expansão da economia. Sabe-se que a taxa de atividade de mulheres com filhos as quais trabalham cresceu nos últimos 20 anos no Brasil (Lavinás, Amaral e Barros, 2000).

Assim, a absorção da mão de obra feminina se tornou superior à masculina em alguns setores da economia, nos quais, a ocupação das mulheres foi ampliada, como ocorreu no comércio, indústrias, serviços de saúde, ensino e serviços auxiliares, sendo empregada mais de 70% da mão de obra feminina (Lavinás, Amaral e Barros, 2000).

Outra característica que tem fomentado o aumento do emprego feminino diz respeito à flexibilização do mercado de trabalho, como também a precarização das relações de trabalho, ou seja, as mulheres trabalham em empregos terceirizados, sem direito à carteira assinada, recebendo salários mínimos e, sem estabilidade profissional. Com a contratação de mão de obra objetivando a redução de custos, ocorre então a precarização do trabalho, a qual encontra justificativa na desculpa de que é possível crescer economicamente sem necessitar ampliar o número de empregados.

A característica do atual modelo de produção se reflete no fato de o trabalhador conviver com um crescente nível de desemprego e supressão dos direitos sociais. Há uma tendência de redução de trabalhadores efetivos e o aumento de trabalhadores temporários, com tempo determinado de trabalho, podendo ser demitido com mais facilidade sem maiores custos para o empregador (Harvey, 2011).

Entendemos que a precarização do trabalho possui duas dimensões essenciais que se complementam: a salarial, representada pelos (contrato, remuneração e jornada de trabalho) e a das condições de trabalho, responsável pelas mudanças na organização da produção com a implantação do arcabouço tecnológico informacional e o novo método de gestão de matriz flexível que contribui para a intensificação das rotinas de trabalho.

Esta questão explica as oportunidades de emprego para a mulher. Tal oportunidade se caracteriza pelo emprego em atividades de tempo parcial, permitindo compatibilizar o trabalho doméstico com o remunerado. Outrossim, as mulheres assumem trabalhos, exercendo mão de obra secundária e aceitando salários inferiores. Este fato aumentou as oportunidades de emprego, pois atendeu à demanda do setor público e privado, os quais enfrentam o desemprego. Assim, com menores salários, as mulheres serão as primeiras dispensadas, pois possuem baixo poder de barganha.

Então, o aumento na oportunidade de emprego para a mulher, contraditoriamente, não repercute sobre os salários, pois estas ganham menos que os homens. Essa característica deteriora as condições de emprego, encobrendo a melhoria relativa da performance feminina no mercado de trabalho.

Nesse aspecto, o movimento do emprego para o gênero feminino tem sido interpretado como uma característica das sociedades ocidentais, em virtude da individualização do mercado. Outras razões de natureza sociológica também repercutem sobre a busca da mulher pelo emprego, corroborando com a autonomia, a igualdade e as relações familiares em que as mulheres chefiam os lares (Lavinias, Amaral e Barros, 2000).

O trabalho da mulher se articula ao capital social, que, por sua vez, relaciona-se às redes de influência que um indivíduo e/ou grupo possui, o qual se integra ao capital humano, o econômico e o cultural. Nesse contexto, pretendemos abordar o conceito de capital social, a partir da concepção de que

este possui relação direta com o capital humano, econômico e cultural, articulado aos benefícios que este proporciona aos indivíduos. De acordo com Bonamino, Alves, Franco e Cazelli (2010), o conceito de capital social se cria análogo ao conceito de capital econômico, o qual propicia a mobilização e/ou aquisição de influências, bens e serviços.

Bourdieu direcionou suas pesquisas, objetivando compreender o sucesso e o fracasso dos indivíduos, perscrutando porque alguns ocupam na sociedade uma posição que outro não sonhou ocupar. Assim, a resposta a tal questionamento estaria nos capitais (cultural, humano, econômico e social) acumulados pelo indivíduo por herança ou esforço pessoal. Por sua vez, concebe o capital social como uma das explicações para manter as estruturas de classe e de poder que são, de certa forma, imóveis. Nesse contexto, as redes de relações oferecem recursos para as pessoas manterem ou ampliarem seus níveis de capital, reconhecendo-se e sendo reconhecidas como um grupo.

Além disso, o capital social pode ser visualizado como uma alternativa para reduzir as desigualdades sociais e para maior participação dos cidadãos, podendo ser incrementado pela educação de forma a garantir igualdade de oportunidades aos indivíduos. Porém, o sistema educacional disfarça o problema de desigualdades escolares entre membros de grupos sociais, pois, “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida” (Bourdieu, 2010, p. 53).

## 2.2. Desafios, conquistas e avanços para a mulher no mercado de trabalho

Na cultura baseada no patriarcalismo, o homem é superior à mulher no contexto das relações sociais, políticas e culturais. Ao homem sempre coube o sustento da família, além da tomada de decisões no trabalho e na sociedade, enquanto à mulher coube o trabalho de cuidar da casa e dos filhos, com participação inativa na sociedade.

“Os Romanos tinham a cultura do *Pater Familias*, em que o homem, em regra, era o chefe da família. [...] A Revolução Francesa proclamou os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, mas excluiu as mulheres dos ideais preconizados [...] A Revolução Industrial do século XIX causou mudanças no setor produtivo e deu origem a classe operária. Esta, além dos homens, abarcava mulheres e crianças”. (Valverde, 2016, p. 8)

Nessa acepção, a tradição histórica, predominantemente masculina, interferiu nos comportamentos e na relação feminina com o ambiente ao seu redor, ou seja, o modo como as mulheres conviveram com as relações culturais, sociais e profissionais foram se transformando no decorrer dos

séculos. Podemos inferir que as diferenças entre homens e mulheres expressam uma sociedade estratificada, de fundamentação patriarcal com hierarquia rígida e papéis sociais definidos em relação aos gêneros.

Na história das relações de dominação, violência e violação dos direitos humanos contra a mulher, o primeiro passo para a mudança desse cenário deu-se na França, no século XIX, por meio da Revolução Francesa. Nesse aspecto, as mulheres começaram a trabalhar fora de casa, não obstante os direitos sociais fossem subordinados aos desejos do cônjuge (Valverde, 2016).

Nesse sentido, as mulheres reivindicam direitos civis, políticos e sociais há muitos anos, tanto no mundo, quanto no Brasil. Mesmo tendo havido avanços em relação a esses direitos, o movimento feminista criou ações decisivas para a conquista de melhores condições de vida e igualdade de gênero.

O feminismo é um movimento de caráter político que representou um marco inicial da luta das mulheres por igualdade entre os gêneros, questionando as condições de subordinação feminina imposta pela sociedade e procurando reivindicar direitos das mulheres quanto à equidade, conquistas por espaço e poder.

Nesse contexto, Silva (2016) destaca que:

“um movimento intelectual e teórico que procura desconstruir as ideias introjetadas na coletividade, na mente das pessoas, como se fossem verdadeiras para justificar desigualdades, diferenças e discriminações entre os gêneros. Essas ideias são baseadas no argumento de que as diferenças entre homens e mulheres seriam naturais, principalmente no que se refere aos direitos.” (p. 12).

Para o movimento feminista, o sentimento de superioridade do homem sobre a mulher presente na cultura humana não deve interferir nas relações da vida social, profissional e familiar causando hierarquia entre os sexos, de forma que, as qualidades sejam atribuídas a um ou outro sexo (Silva, 2016).

Esse movimento surgiu no decorrer do século XIX e pode ser separado por três momentos designados como ondas. A primeira onda ocorreu na Inglaterra, na França, nos Estados Unidos e na Espanha, conhecido como Movimento sufragista, que reivindicava direitos democráticos. Goyeneche (2008) analisa que apesar do feminismo ter se expandido por vários países do Ocidente:

“cabe chamar atenção para o fato de que o movimento feminista nesta fase era dirigido por mulheres de procedência burguesa. Embora as lutas feministas fossem interclassistas, suas ideias não conseguiam penetrar amplamente nos “chãos de fábricas”. Nem feministas, nem sufragistas conseguiram mobilizar amplamente as mulheres trabalhadoras.” (p. 24).

Nesse sentido, no que se relaciona à história do movimento feminista no final do século XIX, este se caracterizou pelas reivindicações do direito ao voto, divórcio, educação e trabalho. Entre as décadas

de 1940 e 1970, uma das precursoras do feminismo, Simone de Beauvoir, contribuiu significativamente com a criação da obra “O Segundo Sexo”, construída através da criticidade da sociedade da época, incitando a reflexão das mulheres a visualizarem diferenças que ultrapassavam as distinções biológicas e a lutarem contra a determinação do papel voltado ao lar (Goyeneche, 2008).

Conforme Santos (2010), a análise de Beauvoir aponta tanto as opressões que pesam sobre as mulheres, quanto os laços que as prendem à servidão.

A segunda onda do movimento feminista ocorreu no final da década de 1960, marcando a liberação sexual, motivada pelo aumento dos métodos contraceptivos.

“com a descoberta dos métodos contraceptivos, e o avanço da tecnologia no passar dos anos, a mulher pôde ter mais liberdade em decidir por ter filhos ou não, quantos filhos ter e quando tê-los, aumentando assim, sua disponibilidade para se dedicar a casa e ao trabalho sem ter que priorizar uma atividade e acabar abrindo mão da outra” (Silveira e Fleck, 2017, p. 5).

Ao se abordar a desigualdade de gênero, faz-se necessário esclarecer que existem papéis diferenciados e hierárquicos no mercado de trabalho, influenciado por determinações socioculturais. Não obstante, a situação da mulher no que se relaciona tanto aos direitos civis e trabalhistas, quanto à sua inserção no mercado de trabalho tem se modificado na sociedade nas últimas décadas. Outrossim, observa-se a elevação do seu nível de escolaridade, associado à representação de seu papel na sociedade (Santos, 2008).

“ao analisar a relação entre vida profissional, maternidade, encargos domésticos e bem-estar, é necessário lembrar que existem situações diferenciadas segundo a classe social. As mulheres com rendas mais baixas apresentam menor qualificação e nível educacional e, em geral, são as que, diante da maternidade, acabam reduzindo sua jornada de trabalho ou até abandonam, por algum tempo ou definitivamente, o campo profissional para atender às diversas demandas da família.” (p. 100)

Baseado no exposto anteriormente, podemos dizer que a maioria das mulheres de classes sociais mais baixas tende a assumir as tarefas domésticas e os cuidados com a família, podendo ser prejudicadas no que diz respeito à escolarização e ao trabalho. Nesse sentido, sua escolarização pode vir a ser um instrumento de luta pela igualdade do acesso aos bens produzidos.

Porém, no cenário atual, as mulheres têm mostrado capacidade para ocupar diversos cargos, contudo, Silveira e Fleck (2017, p. 7) alertam que “o maior número de mulheres ativas no setor profissional deveria gerar proporcionalmente um maior nível de reconhecimento também, provocando assim, maiores oportunidades de desenvolvimento”.

Por outro lado, há de se refletir também sobre a quantidade de mulheres inativas, os motivos

que impedem sua inserção no mercado de trabalho e o desenvolvimento de políticas efetivas para redução das desigualdades de gênero quanto à participação na economia do país. Nesse aspecto, Pinheiro, Lima Junior, Fontoura e Silva (2016) afirmam que:

“A grande maioria dos inativos vive em companhia de cônjuges/companheiros/as. Este valor, porém, é maior para os homens (78%) do que para as mulheres (69%). Isso é ainda mais revelador quando se observa que quase dois terços das mulheres inativas têm filhos, comparados a apenas 45% dos homens na mesma condição. A idade média dos filhos das inativas tende a ser menor do que a dos inativos e o número médio de filhos delas, ao contrário, é maior. Estas desigualdades se aprofundam sempre que se incorpora a variável racial à análise. As mulheres inativas são, portanto, mais sozinhas e contam com um peso adicional de responsabilidade familiar por ainda possuírem mais filhos de idades mais novas do que os homens inativos”. (p. 7)

A desigualdade de gênero no Brasil tem como precedentes uma herança histórica e uma cultura política que exclui do mercado de trabalho, tanto da esfera pública quanto da privada, grupo de pessoas por motivos de discriminação de gênero e raça. Nesse contexto, as transformações políticas e sociais não repercutiram, ainda, sobre a concepção dos papéis masculino e feminino, clamando pela instituição de relações simétricas de poder entre os gêneros para a concretização de uma sociedade mais justa e democrática. Sabemos que, no processo de desenvolvimento, ainda se mantém a desigualdade de oportunidades econômica e social das mulheres em relação aos homens. A esse respeito, Pinheiro *et al.* (2016) assevera que:

“a melhoria das condições de inserção no mundo do trabalho nos últimos anos não alterou, portanto, a estrutura da divisão racial e sexual do trabalho, motivo pelo qual uma conjuntura econômica desfavorável tende a ser ainda mais regressiva, sobretudo para as mulheres negras, inseridas majoritariamente em relações instáveis e desprotegidas de trabalho.” (p. 11)

Assim, às mulheres é atribuída a responsabilidade com o trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, idosos e de pessoas com deficiências. Tais responsabilidades não se constituem como atividades remuneradas, cabendo aos homens a parcela maior de produção mercantil remunerada (espaço público). (Pinheiro *et al.*, 2016).

“o conceito de atividade é excludente e desconsidera o trabalho não remunerado desenvolvido no espaço doméstico de cuidado do próprio domicílio, de filhos, idosos, doentes, como uma atividade que contribui para a produção e reprodução da vida e que gera valor. Exclui-se, portanto, já de imediato, pouco menos de metade das mulheres que, por razões diversas, mas especialmente por conta das responsabilidades domésticas, não conseguem lançar-se ao mercado de trabalho.” (Pinheiro *et al.*, 2016, p. 5).



Devido à dupla jornada de trabalho feminino, embora as mulheres sejam incorporadas ao mercado de trabalho, não conseguem desvincular-se do papel social de cuidadora, dificultando suas possibilidades de participar das oportunidades laborais de forma equânime com os homens. Para Valverde (2016, p. 20), “este será mais um motivo para a diferença salarial entre homens e mulheres e para que a mão-de-obra masculina seja preferida pelo empregador.”

“enquanto os homens, sejam brancos ou negros, apresentam taxas de atividade da ordem de 80%, as mulheres de ambos os grupos raciais não alcançam 60%. Ou seja, de cada 10 mulheres, 4 não conseguem se colocar disponíveis para uma ocupação no mercado de trabalho.” (Pinheiro *et. al.*, 2016, p. 5).

Evidenciamos, baseado no exposto anteriormente, a situação delicada para as mulheres brasileiras de conciliar novos papéis e de equilibrar as atribuições no trabalho e na família. Por outro lado, no âmbito das políticas públicas, busca-se promover a igualdade de gênero no mundo do trabalho.

Hooks (2015) argumenta que o lugar ocupado por estas mulheres ratifica um processo de produção de desigualdades, pois enquanto o grupo das mulheres negras está em uma posição inferior em relação a qualquer outro grupo; no mesmo olhar, tais mulheres sofrem com a opressão machista, racista e classista, não tendo sido socializadas para assumir o papel de explorador/opressor, pois não lhes é permitido ter outro papel institucionalizado a não ser de exploração e opressão.

Nesse ângulo, conforme Hooks (2015):

“as mulheres brancas e os homens negros têm as duas condições. Podem agir como opressores ou ser oprimidos. Os homens negros podem ser vitimados pelo racismo, mas o sexismo lhes permite atuar como exploradores e opressores das mulheres. As mulheres brancas podem ser vitimizadas pelo sexismo, mas o racismo lhes permite atuar como exploradoras e opressoras de pessoas negras. Ambos os grupos têm liderado os movimentos de libertação que favorecem seus interesses e apoiam a contínua opressão de outros grupos”. (pp. 207-208)

Os caminhos determinados para as mulheres negras delimitaram um espaço subalternizado, e, na contemporaneidade, ainda se evidencia um processo de negação de direitos. Torna-se emblemático o fato de que as mulheres com qualificação profissional suficiente não conseguem se inserir no mercado de trabalho (Pinheiro *et. al.*, 2016).

Contudo, devido à existência de novas tendências de emprego para a mulher no Brasil, a participação feminina no mercado de trabalho tem aumentado nas últimas décadas. A partir da década de 70, as mulheres vêm conquistando mais espaço no mercado de trabalho, porém, mesmo apresentando uma evolução, a taxa de participação no mercado de trabalho ainda é inferior aos homens (Hoffmann & Leone, 2004).

Conforme Hoffmann e Leone (2004), a ampliação da empregabilidade feminina contribui para a correção da desigualdade na distribuição da renda domiciliar. Logo, “estão ocorrendo alterações importantes na estrutura familiar brasileira, com consequências sobre o número de domicílios, fenômeno que acompanhou a crescente participação da mulher na atividade econômica e a elevação da proporção de domicílios com mulher que trabalha por remuneração” (p. 43).

Assim, ao se flexibilizarem os mercados de trabalho, deveria haver uma redução do diferencial elevado de empregabilidade entre mulheres com maior e menor nível de instrução, favorecendo as famílias em que o casal trabalha e as mulheres têm menor nível de escolaridade. Hoffmann e Leone (2004) analisam que, a consolidação da participação feminina no mercado de trabalho favorece a diminuição proporcional do diferencial dos salários entre os gêneros, assim como reflete a aproximação das taxas de participação por sexo, associado ao nível de escolaridade, que poderá repercutir no aumento do diferencial da renda entre as famílias, tendo em vista que as mulheres com nível mais alto de instrução foram as que mais aumentaram sua participação no trabalho remunerado.

Apesar da expansão intensa da participação das mulheres no mercado de trabalho, a insuficiência de postos de trabalho para absorver a mão de obra feminina caracteriza o atual modelo de produção que se reflete no fato do trabalhador conviver com um crescente nível de desemprego e supressão dos direitos sociais.

Por fim, salientamos que, apesar da qualificação, as mulheres, em muitos casos, recebem salários inferiores ao dos homens, mesmo exercendo funções equivalentes. Consideramos, assim, que esse fato institui o processo de segregação sexual horizontal, “em que algumas funções são desempenhadas preferencialmente por mulheres, como médicas, enfermeiras, assistentes sociais, professoras, e outras por homens” (Valverde, 2016, p. 25).

### **2.3. Empoderamento e igualdade de direitos**

O acesso equitativo às oportunidades, direitos e deveres promovidos por meio do poder público contribui para o avanço do desenvolvimento humano. No estudo em curso, o foco são políticas públicas relacionadas à educação como instrumento valioso para proporcionar igualdade entre os gêneros, tanto no espaço público como no privado, com objetivo de promover uma sociedade mais justa e igualitária em termos de direitos, obrigações e benefícios. A implementação de ações direcionadas ao empoderamento feminino contribui para modificar os estereótipos tradicionais sobre o papel da mulher arraigado na sociedade.

Sob a ótica da legalidade, um conjunto de instrumentos tem sido produzido em referência à igualdade de oportunidade entre homens e mulheres, contudo, o Estado ainda não foi capaz de promover a consolidação de políticas educativas voltadas para a questão da igualdade entre os sexos. Nesse sentido, Rocha (2009, p. 104) assevera que,

“a educação democrática liberal, e mesmo a educação democrática proteccionista, procurando ser igualitária e inclusivas, na lei, podem não passar de “retóricas politicamente correctas”, na prática, transformando os discursos de igualdade de acesso e de participação em resultados materiais desiguais, reproduzindo as assimetrias de género na escola, naturalizando as desigualdades sociais”.

Os sistemas educativos contribuem para o nivelamento dos sujeitos e criação de uma igualdade meramente formal que coopera para legitimar as desigualdades sociais (Afonso, 2001). Portugal (2008, p. 2) salienta que “o Estado incorporou as estruturas corporativas e reproduz diferenças de classe”. Segundo a autora, a diferença sexual se revela através das relações de ocupação do homem no mercado de trabalho, ausência das mulheres nas relações mercantis e sua dependência nas relações familiares.

Segundo Portugal (2008, p. 6), “o pensamento feminista tem, portanto, dado um contributo fundamental para pensar os “*mundos de bem-estar*”. No mesmo olhar, a perspectiva feminista fortaleceu a tendência de formulação de propostas de políticas públicas, impactando na luta pela superação da desigualdade entre os sexos na sociedade (Farah, 2004).

A partir do pensamento feminista, o termo “empoderamento” vem sendo usado, de forma, a relacionar-se a diversos conceitos. Para Sardenberd (2012), o empoderamento das mulheres está relacionado ao processo de conquista da autonomia e busca da libertação da dominação patriarcal pela qual as mulheres foram submetidas ao longo do tempo, assumindo o controle de suas vidas com autodeterminação e superando a opressão de gênero.

O empoderamento se reflete na atitude de fazer algo para melhorar a condição de vida, valorização do ser, autoestima e autoconfiança para superar dificuldades e conquistar posição dentro da sociedade. Dessa maneira, Costa (2000) se refere ao empoderamento das mulheres como um desafio às relações patriarcais:

“Significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes a autonomia no que se refere ao controle dos seus corpos, da sua sexualidade, do seu direito de ir e vir, bem como um rechaço ao abuso físico e a violação sem castigo, o abandono e as decisões unilaterais masculinas que afetam a toda a família.” (p. 44)

Existem muitas divergências relacionadas ao termo empoderamento e definição sobre esse conceito, por isso, podemos caracterizá-lo como transformação, mudanças, busca por direitos,

capacidade de pessoas excluídas socialmente superar suas privações e alcançar sucesso no que pretendem atingir. Entre os pontos de divergência estão a visão individualista e a coletiva, contrapondo-se à conquista da autonomia por mérito próprios independentes às relações dos indivíduos em grupos com reflexo para solidariedade e cooperação.

Nesse sentido, Baquero (2012) se refere ao empoderamento individual como nível psicológico que “diz respeito ao aumento da capacidade de os indivíduos se sentirem influentes nos processos que determinam suas vidas” (p. 176). Enquanto o empoderamento dos indivíduos em comunidade “envolve um processo de capacitação de grupos ou indivíduos desfavorecidos para a articulação de interesses, buscando a conquista plena dos direitos de cidadania, defesa de seus interesses e influenciar ações do Estado” (pp. 177-178).

Na compreensão freireana, o empoderamento não significa um processo individualista, mas um processo de ação coletiva na qual os indivíduos interagem e causam transformação nas relações de poder dentro da sociedade. Segundo Freire (2005), o processo de conscientização, a decisão de mudar, assumir o controle da situação para prosseguir e libertar-se de uma situação de opressão não ocorre de forma isolada, porém, acontece por meio das relações estabelecidas entre os homens, pois “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (p. 58).

Nessa perspectiva, Freire (2005) concebe a educação como instrumento político capaz de proporcionar habilidades para desencadear a libertação e o empoderamento dos indivíduos a partir da percepção crítica sobre as visões de mundo e as relações de dominação social. Assim, o autor destaca que:

“a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo”. (p. 77)

Nesse interim, a noção de empoderamento perpassa a questão individual indo até a ação coletiva para a reflexão sobre democracia e participação dos sujeitos em comunidade para a melhoria das condições de vida, cidadania e direitos. Logo, Baquero (2012) ensina que o empoderamento:

“pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder.” (p. 181)

Ao tecer considerações sobre o empoderamento, faz-se necessário discutir o conceito de poder e sua relação com as estruturas estatais responsáveis por fomentar as políticas públicas direcionadas a promoção da inclusão social e combate das desigualdades sociais, cujo tema está presente no trabalho em questão.

Nesse sentido, Costa (2000) afirma que o conceito de poder vai além do poder político e que opera em todos os níveis da sociedade interferindo em interesses econômicos, sociais e pessoais. O poder está presente desde as relações interpessoais até a esfera estatal, no sentido de que “dominadores e dominados” negam as desigualdades originadas pela injustiça social e aceitam as versões do contexto social provenientes de crenças populares, religiosas, ideológica, etc., que contribuem para o conflito de interesses numa determinada esfera de poder, favorecendo a construção simbólica da realidade social.

Desse modo, Bourdieu (1998) explica como as relações de poder dependem dos sistemas simbólicos para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra:

“as diferentes classes e fracções de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais”. (p.11)

Quando essa relação de domínio se refere à questão de gênero, a subjugação da condição feminina remonta décadas de luta por garantia de igualdade entre homens e mulheres. Apesar dos avanços, a discriminação e a violência contra a mulher demonstram que a dominação patriarcal não foi superada e que a população feminina continua subjugada, geralmente, vista e tratada “apenas como provedoras do bem-estar da família ou como meio de bem-estar de outros, como mães e esposas, nunca como sujeitos autônomos com demandas próprias” (Costa, 2000, p. 41).

Embora o movimento feminista tenha contribuído para romper a condição de subordinação das mulheres e facilitar a conquista de direitos civis, “muitas mulheres ainda não podem decidir sobre suas vidas e exercem pequenas parcelas de poder que não lhes permitem romper com essa estrutura de dominação” (Coutinho, 2015, p. 24).

A partir da teoria feminista, devemos tratar da visão dicotômica das diferenças sexuais humanas, para compreender o conceito de gênero e sua relação com o poder entre homens e mulheres dentro do contexto histórico. Tal conceito vem cunhado pelo feminismo anglo-saxão, se opondo a sexo, pressupondo, assim, a forma como os grupos culturais concebem o binarismo sexual. Desde o nascimento se sofre influência da cultura, que se destaca enquanto um complexo de valores e crenças

da sociedade. Tais padrões culturais e comportamentais são passados de geração a geração dentro da família e das instituições de ensino formal e informal.

Importante destacar que, segundo Scott (1995, p. 88), “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos [...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Nesse sentido, as proposições que definem gênero através da religião, cultura, ciência e política ainda reproduzem uma relação de domínio e subjugação produzida ao longo do tempo e incorporada pela sociedade como sendo papel da mulher ou do homem e que se traduz em relação de poder entre os sexos nos espaços sociais.

Os movimentos sociais voltados para a democratização e reivindicações coletivas por direitos trabalhistas e infraestrutura, iniciados nos anos 1970, contaram com a participação das mulheres para a inclusão da questão de gênero na agenda pública com foco na superação das desigualdades e formulação de políticas públicas com recorte de gênero. Sobre a organização desses movimentos Farah (2004, p. 51) menciona que, “ao mesmo tempo que denunciavam desigualdades de classe [...] passaram também a levantar temas específicos à condição da mulher como direito a creche, saúde da mulher, sexualidade e contracepção e violência contra a mulher”.

Mesmo depois de séculos de luta das mulheres por direitos antes reservados apenas aos homens, o domínio patriarcal e a discriminação ainda estão presentes nas relações sociais, econômicas e políticas. Apesar disso, conquistas significativas contribuíram para o direito de igualdade, dentre elas, direito ao voto, jornada de trabalho de 8 (oito) horas, participação igualitária no quadro de funcionários do serviço público, equiparação salarial, direito ao divórcio, proteção contra a violência às mulheres, participação em atividades políticas, entre outros. Em 2006, foi aprovada a Lei nº 11.340 (Lei Maria da Penha) com o objetivo de coibir a violência doméstica e familiar contra mulheres por meio de políticas públicas implementadas pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios que impeçam a violação dos direitos humanos.

A formulação e implementação de políticas públicas nacionais pelo Estado, na perspectiva de promoção da igualdade de gênero, apresentam contradições relativas aos temas sobre a discriminação da mulher, sejam pela ampliação de direitos ou sobre o papel do Estado. Apesar de originárias de exigências feministas, essas políticas são moldadas para atender prioridades institucionais dos organismos internacionais, apresentam um caráter assistencialista, porém, não extinguem os obstáculos para conquista da igualdade feminina, resultam, portanto, numa forma de reforçar as relações patriarcais, conforme citado por Stromquist (1996):

“as políticas públicas são orientadas em sua maior parte para as mulheres de baixa renda da área urbana, da área rural ou autóctones, a fim de que elas possam melhorar suas habilitações na costura, na nutrição, na saúde, no planejamento familiar e no artesanato, e para que seus filhos possam ter melhores oportunidades de vida”. (p. 34)

Resumindo, essas políticas são direcionadas a promover melhoria da qualidade de vida da camada social mais vulnerável, sem reflexo para as mulheres como um grupo homogêneo.

As políticas públicas educacionais no Brasil são elaboradas à luz da legislação existente: Constituição Federal de 1988, LDB/1996, PNE/2001 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, com orientação implícita para consolidação da cidadania das mulheres, haja vista, a ausência da distinção de gênero nesses documentos pode refletir um modo velado e ambíguo de discriminação. (Vianna & Unbehaum, 2004).

Portanto, as mudanças ocorridas no processo da política educativa e reestruturação do sistema de ensino e aprendizagem ao longo do tempo estão subordinadas aos ditames da economia, no qual, a educação é encarada como um bem comercializável que deve preparar os sujeitos para atender as exigências do mercado, numa concepção de educação baseada na economia do conhecimento, voltada para promover a mobilidade e empregabilidade dos cidadãos.

Podemos observar que o Programa Nacional Mulheres Mil se encaixa nessa definição por criar oportunidades para mulheres reconhecerem sua condição de subordinação e vulnerabilidade, proporcionando a diminuição das desigualdades de gênero, a partir da conquista de igualdade, dignidade, justiça social e autonomia feminina com foco na empregabilidade. Assim, tal programa se estrutura nos eixos: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável, possibilitando a inclusão produtiva por meio da oferta de formação ancorada na autonomia e na criação de alternativas para a inserção da mulher no mundo do trabalho, de forma que, suas conquistas possam refletir positivamente na comunidade.

Nesse contexto, cabe o aprofundamento da discussão sobre os possíveis impactos causados na vida das egressas, na medida em que se busca constatar empiricamente, a concretização das metas e objetivos perseguidos pelo discurso governamental.

**CAPÍTULO III**  
**O PERCURSO METODOLÓGICO**



Este capítulo tem como propósito apresentar e justificar os objetivos, as opções metodológicas e os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa. Esclarecemos o paradigma metodológico e o método adotados, identificamos o público-alvo, e os procedimentos de recolha e de tratamento dos dados.

### 3.1. Metodologia e Método da Pesquisa

Para Minayo (2010, p. 15), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. Portanto, os procedimentos metodológicos praticados neste estudo serão alicerçados nas técnicas de pesquisa reconhecidas na literatura, a partir dos objetivos traçados para a investigação do problema da inclusão social e o empoderamento das mulheres em situação de vulnerabilidade social na região do Seridó do Rio Grande do Norte após a participação no Programa Mulheres Mil.

Dessa forma, a metodologia selecionada para fins investigativos partirá de uma postura epistemológica, cuja pesquisa qualitativa se fundamenta na valorização da subjetividade, tendo em vista que será necessário coletar dados relacionados à participação das mulheres no PMM para compreendermos quais foram os efeitos causados na vida das alunas a partir da aquisição de conhecimentos destinados a contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e laborais.

Segundo (Bogdan & Biklen, 1994), o conceito de pesquisa qualitativa se baseia em cinco características, a saber: ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento principal; os dados recolhidos são apresentados de forma descritiva; o interesse dos investigadores predomina sobre o processo e não apenas sobre o resultado; análise de dados de forma indutiva e atenção especial do pesquisador para o significado que as pessoas dão à sua vida.

De forma geral, os estudos qualitativos viabilizam a conciliação entre conhecimento teórico-empírico, procuram descrever de forma detalhada os dados coletados e analisam indutivamente a realidade a partir de informações coletadas no trabalho de campo.

Assim, foi realizada uma pesquisa de natureza exploratória, cujo objetivo será proporcionar maior familiaridade com o problema social, relacionando os pressupostos teóricos e indicando os percursos traçados para se chegar à realidade social estudada. Segundo (Gil, 2009),

“as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores [...] Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudo de caso” (p. 27).

Segundo Cervo, Bervian e Silva (2007, pág. 27), “método é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado ou um resultado desejado”. O estudo de caso foi o método utilizado durante o processo de investigação para responder aos questionamentos propostos com a finalidade de descobrir fatos que permitam produzir novo conhecimento. Assim, a pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” (Lakatos & Marconi, 2003, p. 155).

Contudo, apesar do Programa Mulheres Mil objetivar a inclusão social da mulher, faz-se necessário que sejam empreendidas pesquisas para comprovar o seu êxito, enquanto mecanismo para o reconhecimento da cidadania e emancipação de muitas mulheres na sociedade. Considerando o IFRN, enquanto instituição educacional que objetiva promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, pretende-se pesquisar o empoderamento feminino, a partir de políticas públicas de gênero empreendidas, identificando a situação social e econômica das alunas.

Este estudo tem como participantes as alunas do Programa Mulheres Mil cursado no IFRN-*Campus Caicó*, assim, o estudo de caso parece-nos ser o método mais adequado para a investigação que trata de um programa implementado para a melhoria da qualidade de vida da mulher. Bogdan e Biklen destacam que o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, cit. por Bogdan e Biklen, 1994, p. 89).

Segundo Gil (2002, p. 54), o estudo de caso “é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais”. Ademais, consiste no estudo profundo de uma determinada situação numa perspectiva interpretativa procurando compreender o objeto do ponto de vista dos participantes. Sua utilização decorre do propósito de explorar situações da vida real, preservar o caráter unitário do objeto, formular hipóteses, descrever e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno.

Na opinião de Morgado (2012), o estudo de caso é identificado como

“um processo de investigação empírica que permite estudar fenômenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s).” (p. 63)

Já Stake (2007, p. 11), salienta que o estudo de caso “é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes”.

Considerando as diretrizes do Programa Mulheres Mil, esta pesquisa visa encontrar resposta para a questão-problema: Qual o motivo para o regresso à escola? Busca pela empregabilidade ou fator de emancipação? Definidos os procedimentos metodológicos para esclarecer o questionamento, partimos do levantamento de dados, por meio da pesquisa documental e bibliográfica, até a verificação empírica através de entrevista individualizada para chegarmos à comprovação ou contestação da hipótese de pesquisa.

### 3.2. Objetivos da pesquisa

O processo de pesquisa envolve um conjunto de atividades que auxiliam o pesquisador a atingir um resultado válido sobre o tema abordado. Considerando a importância da implementação de políticas educacionais de gênero, este estudo tem como objetivo geral: Compreender o empoderamento das alunas do Programa Mulheres Mil no IFRN-*Campus* Caicó após a conclusão do curso. Dessa forma, o objetivo geral será desenvolvido a partir dos seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar o público alvo nos níveis socioeconômico e educacional;
2. Conhecer as motivações que levaram essas mulheres a buscarem o programa;
3. Compreender as expectativas das participantes quanto ao impacto do Programa Mulheres Mil no cotidiano profissional e pessoal;
4. Identificar, a partir da visão das alunas, se o Programa Mulheres Mil provocou efeitos no capital social, influenciando no empoderamento e emancipação social.
5. Compreender o contributo do curso de costureiro do PMM para a melhoria da qualidade de vida das alunas.

O presente estudo se debruça em verificar quais eram as expectativas das alunas ao ingressarem na instituição e confrontar com os resultados obtidos após a conclusão do curso. Dessa forma, poderemos observar se a Instituição, por meio da implementação do programa, tem cumprido com sua função social, que é ofertar educação profissional e tecnológica, visando a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Assim como, será possível compreender o contributo do programa para a melhoria da qualidade de vida das alunas.

No intuito de responder as indagações suscitadas na pesquisa quanto às perspectivas das beneficiárias do Programa Mulheres Mil acerca da melhoria da qualidade de vida, desigualdade social e empoderamento feminino, os dados foram recolhidos através do contato direto com as alunas, por meio de entrevistas e transcrição das narrativas e consulta a registros da instituição ofertante do programa. O método empregado procura compreender os fenômenos relacionados ao empoderamento baseando-se no significado que cada entrevistada atribui à situação-problema.

Diante das especificidades do tema e dos objetivos elencados neste trabalho, foi adotado conduzir a investigação por meio de uma abordagem qualitativa que, “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2010, p. 21).

### **3.3. Papel do Investigador e procedimentos éticos**

A realização de uma pesquisa científica é um processo que envolve uma série de atividades até a apuração do resultado. Para isso, faz-se necessário a interação entre o pesquisador e os atores sociais envolvidos no estudo para a recolha de dados empíricos, além de análise de documentos e bibliografias relacionadas ao objeto de estudo para encontrar respostas aos questionamentos. Segundo Bogdan e Briklen (1994, p. 113) “à medida que um investigador vai passando mais tempo com os sujeitos, a relação torna-se menos formal”, favorecendo o nível de confiança entre eles e, conseqüentemente, melhor qualidade do trabalho.

A recolha de dados em qualquer pesquisa qualitativa ou quantitativa deve acontecer mediante autorização dos participantes em obediência aos procedimentos e princípios éticos, no sentido de resguardar os direitos do investigado e investigador.

Ao realizar uma pesquisa científica, o investigador se depara com muitos desafios que exige habilidade por parte desse profissional. Lukde e André (1986, p. 17) destacam que, “desde os contatos iniciais com o participante, o observador deve-se preocupar em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades e procurando não ser identificado com nenhum grupo particular”.

Em pesquisas realizadas com seres humanos, devem ser observadas normas que procuram assegurar a proteção dos sujeitos contra danos de qualquer natureza. Por uma questão de ética, os sujeitos devem aderir voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo, dos perigos e obrigações nele envolvidos; assim como, da garantia de não exposição a riscos superiores aos ganhos provenientes da investigação (Bogdan & Briklen, 1994).

No que se refere a este estudo, o investigador fez um primeiro contato com os sujeitos por telefone, com base em uma listagem fornecida pela Coordenação de Atividades Estudantis do *Campus* Caicó, para saber acerca da disposição de cada um para participar da pesquisa. No momento da realização das entrevistas, foram esclarecidos os objetivos do estudo e explicados os termos de consentimento e autorização do participante (Apêndice II e III), pontuando que as entrevistas seriam gravadas e consentidas livremente. Foi informado sobre o direito ao sigilo das informações, à confidencialidade e ao anonimato. Nesse sentido, 2 (duas) das participantes não autorizaram a gravação de áudio, sendo realizadas anotações durante toda a conversa, que foram revisadas posteriormente pela entrevistada.

No intuito de preservar a identidade das participantes, foram adotados nomes de espécies de plantas existentes na caatinga<sup>7</sup> para identificar cada uma das entrevistadas.

### 3.4. O Contexto do estudo

A pesquisa realizada está direcionada a compreender os efeitos do Programa Mulheres Mil na vida das alunas que frequentaram o curso de Formação Inicial e Continuada-FIC em Costureiro, no ambiente educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *Campus* Caicó. O *campus* foi inaugurado no ano de 2009 em decorrência do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para proporcionar oportunidades de qualificação técnica à população e promover o desenvolvimento local e regional.

A escolha do *campus* se deve a motivos pessoais e profissionais, teve como critério principal o fato da pesquisadora ser servidora da instituição desempenhando suas funções no referido *campus*, e com isso, facilitaria o acesso a documentos e aos sujeitos da pesquisa. O curso foi ministrado no período de agosto a dezembro de 2018, e pelo fato de as alunas não estarem frequentando o IFRN no momento da coleta dos dados, as entrevistas foram realizadas na residência de cada participante que compõe a amostra, com horário previamente agendado para resguardar a privacidade dos sujeitos, com duração entre 40 minutos a 1 hora. Todas as entrevistas foram gravadas e/ou anotadas e, posteriormente, transcritas.

---

<sup>7</sup>É um bioma brasileiro que apresenta clima semiárido, vegetação com poucas folhas e adaptadas para os períodos de secas, além de grande biodiversidade. É encontrado em áreas do Nordeste do Brasil, nos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e parte de Minas Gerais.

### 3.5. Caracterização dos Sujeitos da pesquisa

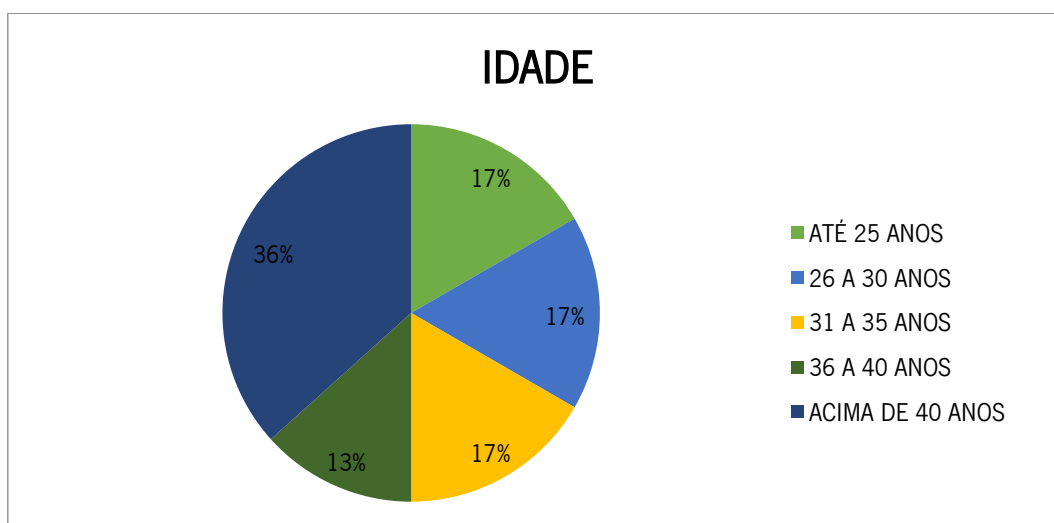
#### 3.5.1. Público-alvo

Os sujeitos da pesquisa foram as egressas do Programa Mulheres Mil, ofertado no ano 2018 no IFRN-*Campus* Caicó. Este grupo de trabalho é constituído exclusivamente por mulheres e foi composto a partir de requisitos estabelecidos no Edital N° 09/2018-DG/CA/RE/IFRN. Todas as candidatas responderam a um questionário socioeconômico composto por 17 (dezessete) perguntas, objetivas e subjetivas, que buscava avaliar a condição de vulnerabilidade social como instrumento para classificação e preenchimento das 30 (trinta) vagas ofertadas.

Os dados descritos abaixo retratam a situação socioeconômica e o perfil das alunas que participaram do PMM extraídos a partir das respostas das candidatas ao questionário socioeconômico (ANEXO III) aplicado pelo Serviço de Orientação Social do PRONATEC/MMIL no IFRN/*Campus* Caicó. Destacamos que algumas questões que compõem o questionário não serão discriminadas por não constituírem indicadores relevantes para o objeto da pesquisa, enquanto outras, não foram tratadas detalhadamente por não terem sido respondidas pelas candidatas.

Esclarecemos ainda que os dados a seguir correspondem a primeira etapa de análise e interpretação realizada por meio de documentos para uma tomada de decisão sobre o critério a ser adotado para a composição da amostra. Esses dados foram tabulados e sistematizados em gráficos gerados a partir do programa Excell e são relativos à faixa etária, estado civil, escolaridade, abandono escolar, atividade profissional, renda familiar e assuntos relacionados ao ingresso das alunas no programa.

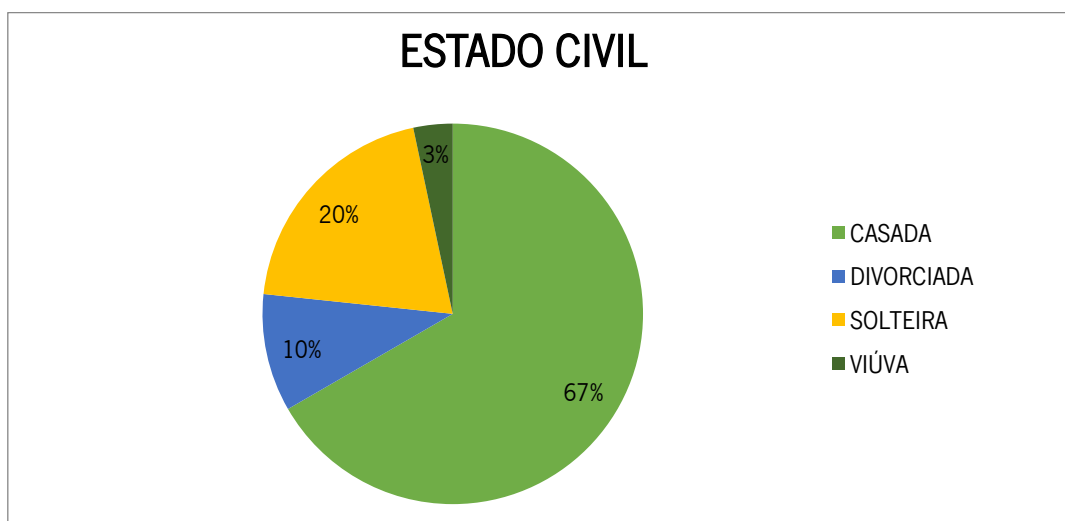
Gráfico 1 – Faixa etária das alunas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em pesquisa documental (2018)

O Programa Mulheres Mil – IFRN Caicó 2018 é direcionado às mulheres com idade mínima de 16 anos. Nesse sentido, as beneficiárias se enquadram nesse pré-requisito do programa, uma vez que atendem ao critério que se refere à idade, estando distribuídas de forma bastante heterogênea. Com isso, as alunas mostram uma predominância da idade concentrada na categoria “acima de 40 anos”, representando 36% do universo, enquanto a faixa etária com menor incidência está entre 36 a 40 anos, que reúne 13% das alunas. Já as demais faixas etárias representam um total de 17% cada uma delas.

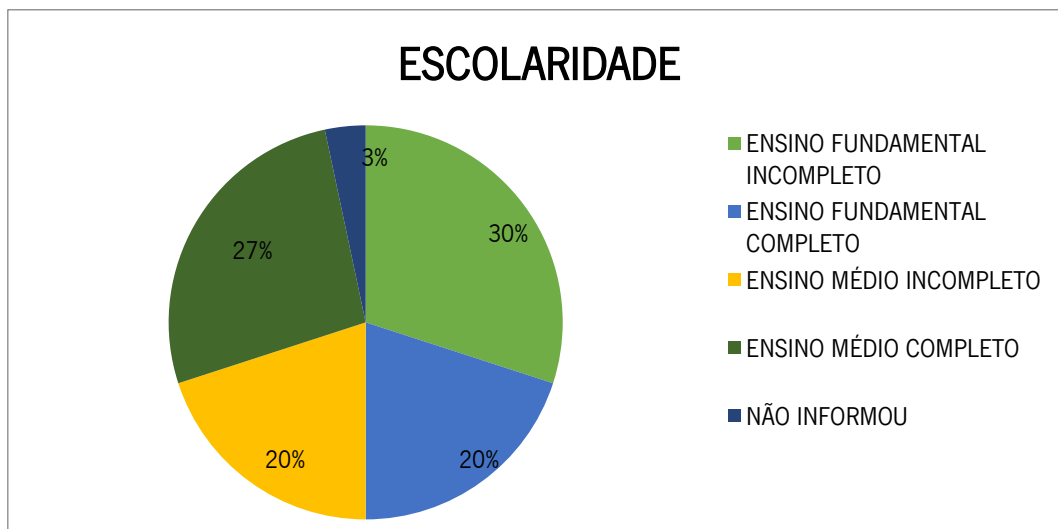
Gráfico 2 – Estado Civil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em pesquisa documental (2018)

Quanto ao estado civil, 20 mulheres declararam ter um companheiro, o que representa 67% do público investigado vivendo um relacionamento estável. 20% afirmaram estar solteiras, enquanto 10% declararam estar divorciada e apenas uma aluna informou que é viúva.

Gráfico 3 – Escolaridade

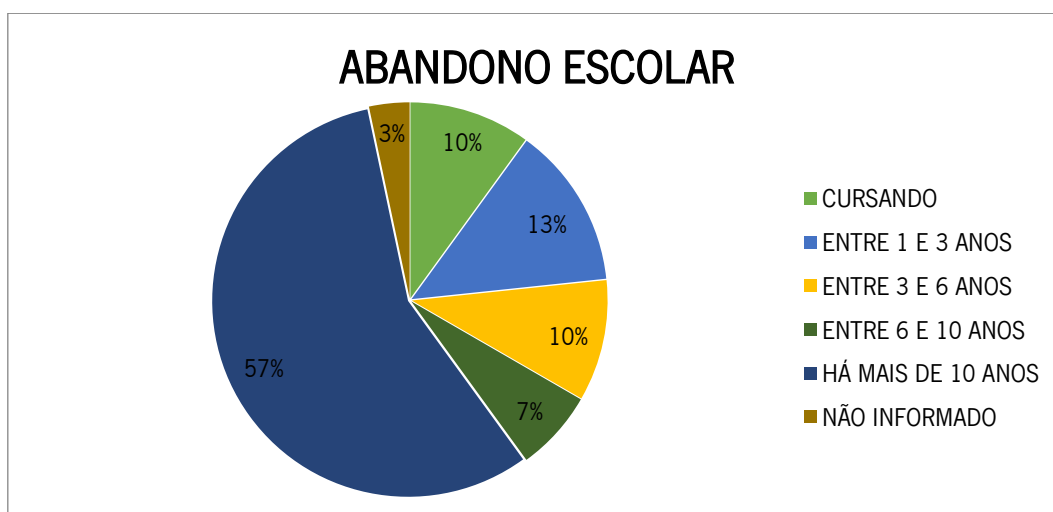


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em pesquisa documental (2018)

Em relação à escolarização, verificamos que das 30 participantes: 9 não concluíram o ensino fundamental, 8 cursaram o ensino médio completo, 6 possuem ensino médio incompleto, e outras 6 concluíram o ensino fundamental. Os dados revelam que 70% das alunas não concluíram a educação básica, portanto, concluímos que elas se encaixam no perfil de público a ser atendido pelo programa que visa garantir formação profissional e tecnológica articulada à elevação de escolaridade de mulheres excluídas do sistema educacional.



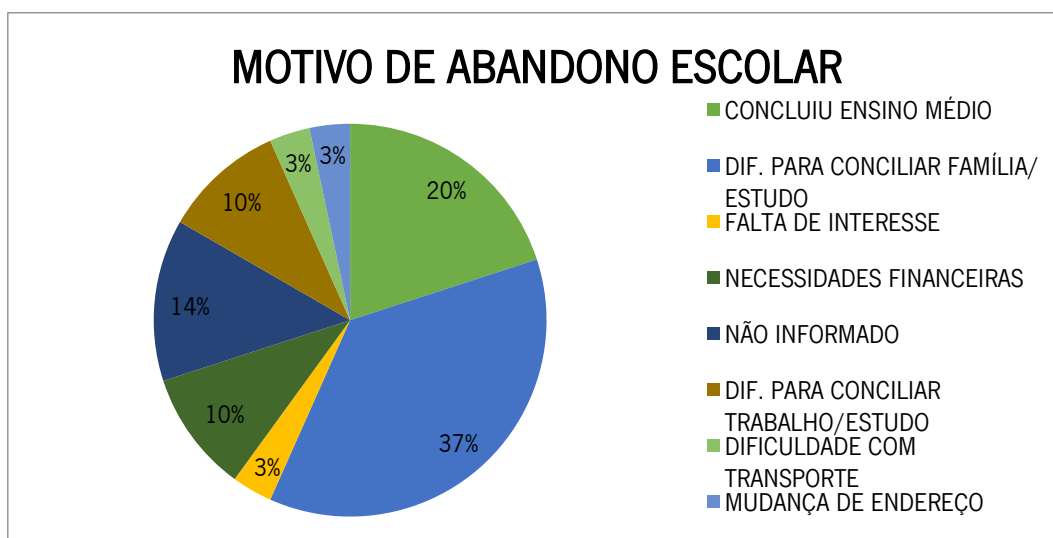
Gráfico 4 – Tempo do abandono escolar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em pesquisa documental (2018)

Ao serem questionadas sobre o tempo que estiveram fora da escola, 57% das participantes informaram ter deixado de estudar há mais de dez anos. Apenas três mulheres das que participaram do programa continuam frequentando a escola.

Gráfico 5 – Motivo do abandono escolar



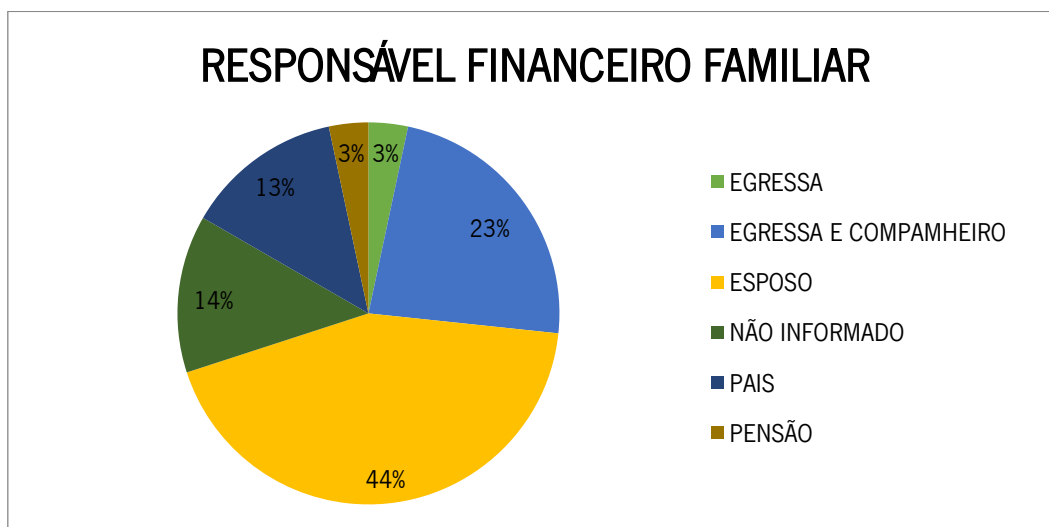
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em pesquisa documental (2018)

As alunas do PMM 2018 no IFRN/CA deixaram de frequentar a escola por diversos motivos: pessoais, familiar, profissional, mudança de endereço, falta de interesse ou, até mesmo, por necessidade financeira<sup>8</sup> que impediram o deslocamento até a escola. Outras vezes, os motivos são mais complexos e

<sup>8</sup> Expressão que significa não ter condições financeiras para o básico e indispensável a sobrevivência.

subjetivos, que requerem uma atenção individualizada para esclarecer e trabalhar políticas para o combate à evasão e ao abandono escolar. As entrevistas aplicadas às participantes apontaram diversos fatores que contribuíram para que as alunas abandonassem os estudos, o que será tratado, pormenorizadamente, no próximo capítulo.

Gráfico 6 – Responsabilidade financeira



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em pesquisa documental (2018)

Quando se trata da responsabilidade financeira da família, os depoimentos demonstram que 44% recaem apenas sobre o companheiro, 23% afirmam participar da responsabilidade financeira da família, 14% das mulheres mantêm o lar sozinhas e 13% afirmam depender dos pais.

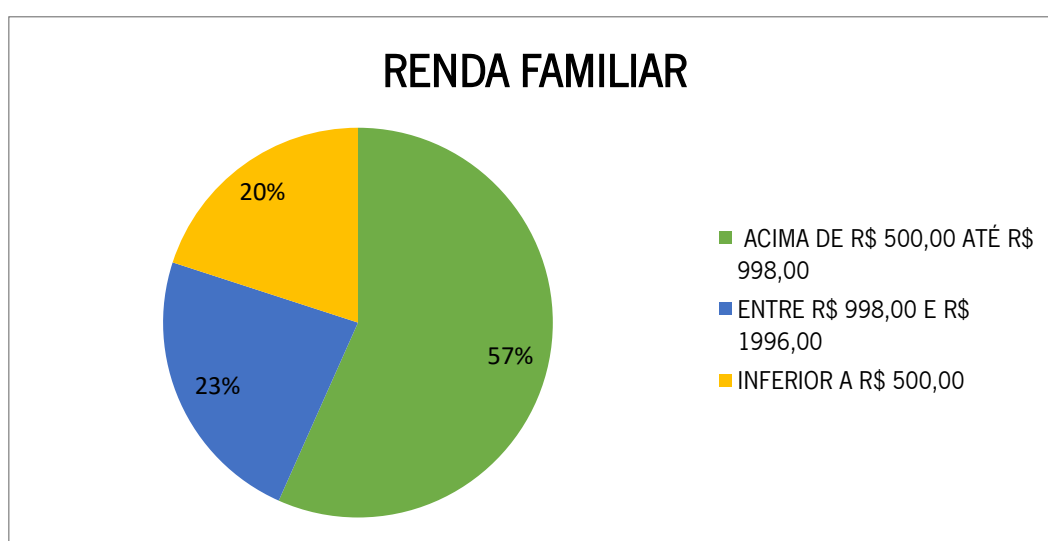
Gráfico 7 – Situação Laboral



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em pesquisa documental (2018)

Quanto à situação laboral das mulheres selecionadas para participar do PMM, 53% afirmaram não desenvolver nenhuma atividade remunerada, enquanto 47% desempenham alguma atividade profissional. Das mulheres que exercem alguma atividade profissional, elas afirmaram realizar trabalhos em atividade temporária<sup>9</sup> ou disseram ser autônomas<sup>10</sup>. Podemos perceber que a maioria das mulheres participantes do PMM, turma 2018, trabalha na informalidade desempenhando atividades econômicas de baixa remuneração, sem proteção social e instabilidade profissional, o que configura precariedade trabalhista.

Gráfico 8 – Renda Familiar Mensal



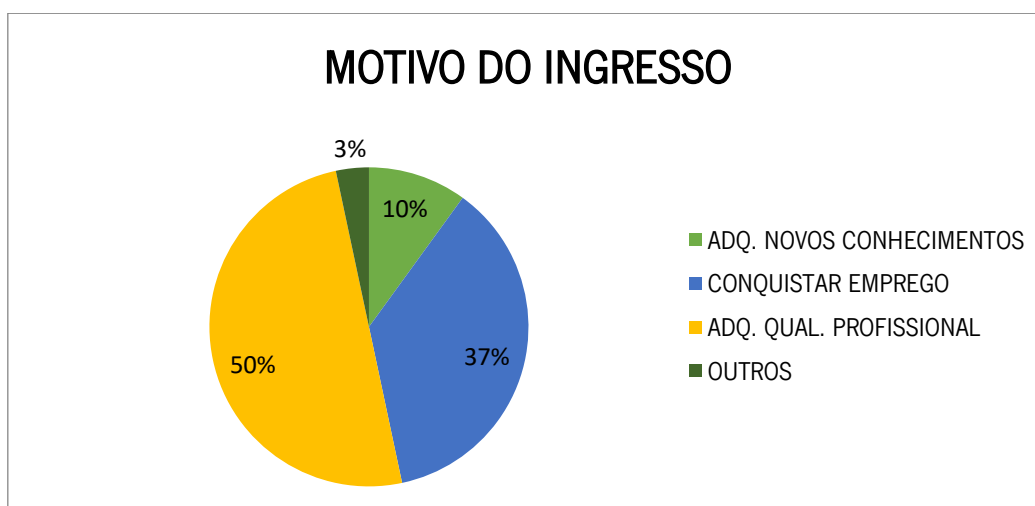
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em pesquisa documental (2018)

Quanto à composição da renda familiar das egressas do Programa Mulheres Mil, os depoimentos mostram que 20% possui renda inferior a R\$ 500,00 reais; 57% possui remuneração que varia entre R\$ 550,00 reais e R\$ 1.000,00 reais e 23% recebem entre R\$ 1.000,00 reais e R\$ 2.000,00 reais. Relativamente a participação em Programa de Transferência de Renda, foi constatado que 60% das alunas recebem algum benefício social do Governo para complementar a renda familiar. Os dados anunciam um perfil de situação de pobreza das famílias, onde apenas 40% não é beneficiária dos programas sociais de transferência de renda.

<sup>9</sup> Trabalho a tempo parcial ou contingente contratado por curto prazo.

<sup>10</sup> Pessoa física que possui a sua própria atividade econômica.

Gráfico 9 – Motivo da participação no Programa Mulheres Mil



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em pesquisa documental (2018)

Para 50% das alunas do PMM, adquirir qualificação profissional é a maior meta. 37% afirmam que estão em busca de emprego e 10% veem no programa uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos e novas possibilidades de se (re)inserir no mercado de trabalho, conquistar autonomia, independência e igualdade de direitos.

Quando questionadas sobre a participação em políticas públicas por meio do ingresso em curso profissionalizante, 90% das alunas disseram nunca ter participado do Programa Mulheres Mil. Diante da conjuntura nacional, ressaltamos a importância de investimentos por parte do governo em políticas sociais para a redução das desigualdades e garantia da dignidade humana.

A partir da análise do questionário socioeconômico aplicado às candidatas ao PMM 2018, foi possível perceber que a maioria das candidatas se encontra na faixa etária acima de 40 anos. 67% delas possuem uma união estável e que a renda familiar, em sua maioria, provém do companheiro. Ainda podemos afirmar que a maioria das mulheres desempenham atividades domésticas, características da divisão de trabalho social cultuada historicamente pela sociedade. Essa relação patriarcal reflete nos processos educativos e no desenvolvimento da capacidade intelectual da mulher uma vez elas assumem a responsabilidade das tarefas do lar em detrimento às funções produtivas e intelectuais. Nesse sentido, constatamos que 70% das participantes não concluíram a educação básica e que, entre os motivos do abandono escolar, está a impossibilidade de conciliar os estudos e os afazeres domésticos.

### 3.5.2. Amostra<sup>11</sup>

Salientamos que, para fazer parte do corpus de entrevistas, foram selecionados um total 12 (doze) indivíduos, respeitando certas variáveis iniciais definidas a partir da análise apresentada no tópico anterior, que se originou de questionários socioeconômicos preenchidos pelas candidatas (ANEXO III) e arquivados no *campus* Caicó do IFRN. Para composição da amostra, adotamos como prioridade o critério de cruzamento das seguintes variáveis: a) nível de escolaridade incompleto (Fundamental/médio), e; b) renda familiar até um salário mínimo (Inferior a ½ salário mínimo/ Acima de ½ salário mínimo até 1 salário mínimo). Dessa forma, as variáveis possibilitaram ao pesquisador guiar-se pelos parâmetros de baixa escolaridade e menor renda familiar das alunas para, assim, procurar responder ao problema de investigação no que tange à inserção social e profissional das mulheres atendidas.

Quadro 1 - Variáveis da amostra

Renda Familiar	Escolaridade	EFI	EMI
	Inferior a ½ salário mínimo		2
Acima de ½ salário mínimo até 1 salário mínimo		6	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Para a realização das entrevistas individuais, foram encontradas muitas dificuldades em contatar as participantes selecionadas, pois muitos telefones registrados nos dados acadêmicos do IFRN encontravam-se desligados ou pertenciam a outras pessoas. Alguns contatos só foram possíveis porque outras alunas da mesma turma repassaram os números atualizados. Dentre as alunas selecionadas para composição da amostra, 2 (duas) não aceitaram participar do estudo, portanto, o resultado será baseado no depoimento de 10 (dez) integrantes que corresponde a 33% (trinta e três por cento) das alunas que ingressaram no curso. Cabe ressaltar que, do universo de 30 (trinta) alunas, apenas 1 (uma) não recebeu o certificado por motivo de desistência do curso, contudo faz parte das entrevistadas por atender aos critérios adotados para composição da amostra.

<sup>11</sup> Os critérios para a amostragem surgiram da análise documental realizada em questionário socioeconômico conforme Anexo III.

O quadro abaixo demonstra que o perfil das alunas entrevistadas é bastante heterogêneo quanto à faixa etária, situação civil e moradia. Contudo, a escolaridade e a renda familiar confirmam as variáveis escolhidas para composição da amostra descritas no Quadro 1.

**Quadro 2 - Perfil das entrevistadas<sup>12</sup>**

NOME	IDADE	EST.CIVIL	ESCOLARIDADE	ATIVIDADE REMUNERADA	RENDA FAMILIAR	DOMICÍLIO
Jurema	50	Casada	Ens. Médio Incompleto	Sim	Entre R\$ 500,00 e R\$ 998,00	Própria
Quixaba	26	Casada	Ens. Fund. Incompleto	Sim	Inferior a R\$ 500,00	Alugada
Malva	27	Casada	Ens. Fund. Incompleto	Sim	Entre R\$ 500,00 e R\$ 998,00	Própria
Aroeira	62	Divorciada	Ens. Fund. Incompleto	Sim	Entre R\$ 500,00 e R\$ 998,00	Própria
Jitirana	31	Casada	Ens. Fund. Incompleto	Sim	Entre R\$ 500,00 e R\$ 998,00	Própria
Ameixa	25	Casada	Ens. Médio Incompleto	Não	Entre R\$ 500,00 e R\$ 998,00	Alugada
Bromélia	48	Casada	Ens. Fund. Incompleto	Não	Entre R\$ 500,00 e R\$ 998,00	Emprestada
Caroá	24	Solteira	Ens. Médio Incompleto	Não	Entre R\$ 500,00 e R\$ 998,00	Própria
Catingueira	35	Divorciada	Ens. Médio Incompleto	Não	Entre R\$ 500,00 e R\$ 998,00	Própria
Carnaúba	44	Casada	Ens. Fund. Incompleto	Sim	Entre R\$ 500,00 e R\$ 998,00	Própria

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Das alunas entrevistas, 3 residem no município de São José do Seridó e 7 residem em Caicó. Verificamos que 70% desse grupo possui residência própria e declararam ser casadas. A faixa etária se

<sup>12</sup> Todos os nomes foram atribuídos pelo pesquisador para proteger a identidade das entrevistadas.

concentra entre 24 e 62 anos e 60% delas afirmam praticar alguma atividade remunerada que contribui para o sustento da família.

Após o contato com as alunas, foram iniciadas as entrevistas individualizadas que ocorreram entre os dias 17 de junho e 01 de julho de 2019. Para tanto, nessa etapa da pesquisa, foram explicados às entrevistadas o tema de estudo e sua importância, os objetivos e os procedimentos éticos norteadores da pesquisa científica. As perguntas foram elaboradas com a finalidade de obter informações sobre os efeitos causados pelo programa, em especial, se as expectativas iniciais das alunas foram alcançadas com relação à empregabilidade ou fator de emancipação.

### **3.6. Instrumentos para coleta de dados**

Com o intuito de alcançar os objetivos e responder a questão problema, a pesquisa obedeceu as seguintes etapas para coleta de dados: primeiramente, foi realizada a seleção do material bibliográfico e documental dentre artigos, livros, legislação e regulamentos, revistas, resumos e e-books; em seguida, foram realizadas leituras dos materiais selecionados para se detectar a pertinência do conteúdo em relação ao objeto da pesquisa, além da realização de resumos e fichamentos para composição do embasamento teórico. Por fim, foi feita uma análise nos documentos relacionados a turma PMM 2018 arquivados no IFRN para adoção do critério de composição da amostra. Posteriormente, foram realizadas as entrevistas visando compreender se houve mudanças relativas ao capital social das alunas como consequência da participação no programa.

Os procedimentos adotados para tratar do objeto de estudo utilizam dois tipos de pesquisa: bibliográfica e documental. Conforme Cervo, Bervian e Silva (2007, pág. 60), “cada tipo de pesquisa possui, além do núcleo comum de procedimentos, suas próprias particularidades”.

#### **3.6.1. Pesquisa Bibliográfica**

Para realizar a pesquisa, foram coletados dados em revisões bibliográficas da literatura acadêmica que abordam assuntos relacionados à igualdade de gênero, papel da mulher na sociedade, autonomia e empoderamento feminino. Para tanto, foram consultados artigos científicos e autores que discutem a inclusão social, igualdade de direitos, participação da mulher no mercado de trabalho, combate a violência doméstica e políticas públicas voltadas à elevação da escolaridade, ao combate da desigualdade na distribuição de renda e os níveis de pobreza da população brasileira, dentre outros.

Segundo Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”.

A consulta a documentos bibliográficos permite encontrar respostas aos problemas formulados através da leitura, análise e interpretação de documentos escritos, sejam armazenados de forma impressa ou eletrônica. Para Gil (2009, p. 50), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

### **3.6.2. Pesquisa Documental**

A análise documental é um procedimento metodológico importante para a ciência por se constituir numa técnica de abordagem de dados qualitativos que podem ser encontrados junto às organizações para esclarecer acontecimentos históricos, no sentido de produzir resultados e conclusões, podendo, ainda, ser complementada por outras técnicas (Lüdke & André, 1986).

Quanto aos procedimentos, a análise documental se caracteriza como relevante meio de investigação para elucidar determinadas questões a partir de fontes mais diversificadas que possam esclarecer temas de interesse do investigador. Dentre as vantagens da pesquisa documental podemos relatar que o uso de documentos na pesquisa constitui fonte não-reativa de informações que permanecem inalteradas ao longo do tempo. Quanto às desvantagens/limitações, Lüdke e André (1986) tecem críticas sobre a fidedignidade, objetividade e validade dos documentos.

Na segunda etapa do estudo, foi realizada uma pesquisa em documentos oficiais e institucionais, editais e qualificação socioeconômica das alunas com o intuito de coletar informações referentes às diretrizes que regulam o ingresso e a permanência das mulheres no PMM. Os documentos são fontes de informação que podem se apresentar na forma impressa ou não, para documentar os acontecimentos sociais (Marconi & Lakatos, 2003).

Para Gil (2009, p. 51), a pesquisa documental

“assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.



As abordagens se concentraram principalmente em documentos regulatórios, tais como: Portaria nº 1.015/2011, Decreto nº 7.492/2011, Lei nº 11.892/2008, Edital nº 9/2018-DG/CA/RE/IFRN, Deliberação nº 19/2014-CONSEPEX/IF, Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito (2011), a Cartilha PRONATEC (2014) e Questionário Socioeconômico/Entrevista para conhecer o perfil socioeconômico das participantes e identificar os eixos (educação, cidadania e desenvolvimento sustentável) de atuação do programa em garantir o acesso de mulheres em situação de vulnerabilidade às políticas públicas de inclusão social. Diante da perspectiva em realizar uma investigação sobre Políticas Públicas Educacionais, a análise documental foi de grande valia para conhecer as ações do Estado Brasileiro enquanto entidade garantidora do direito à educação de qualidade, estabelecido em dispositivos legais.

### **3.6.3. Entrevista**

A terceira e última etapa realizada para a coleta de informações foi através de entrevista semiestruturada, com o objetivo de obter, das entrevistadas, fatos significativos da sua realidade que enfatize acontecimentos marcantes e nos possibilite identificar os efeitos que o Programa Mulheres Mil causou no capital social das alunas, buscando trazer para a pesquisa o relato de suas experiências educativas e profissionais, partindo para o regresso à escola e o desejo de superação na busca por igualdade, dignidade, autonomia e empoderamento feminino. Este tipo de entrevista para Lukde & André (1986, p. 34) é aquela que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Atualmente, esse tipo de entrevista é mais adequada para pesquisa em educação, pois o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, composto por perguntas pré-determinadas e menos estruturadas que permitem adaptações durante o processo.

Segundo Minayo (2010, p. 64), a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Dessa forma, pretendemos identificar, através de entrevistas individualizadas, o contributo das políticas públicas implementadas para minimizar os problemas de desigualdades sociais, falta de qualificação profissional, desemprego e má distribuição de renda; em consonância com a função social da Instituição que vai desde a formação inicial e continuada de trabalhadores à formação profissional de nível médio e superior. Nessa etapa, o objetivo foi suscitar a discussão sobre a temática de

implementação das políticas públicas e sua correlação com o empoderamento de mulheres jovens e adultas, em situação de vulnerabilidade econômica e social que participaram do Programa Mulheres Mil.

A entrevista é uma técnica de pesquisa que possibilita a coleta de informações a partir da comunicação entre interlocutores e entrevistador, com vistas a responder determinado problema de pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Para realização da entrevista, foi elaborado um guião com perguntas que nortearam a conversa com as entrevistadas, no entanto, foi necessário incluir novos questionamentos e fazer alguns esclarecimentos para facilitar a conversação e a compreensão sobre a motivação para ingressar no PMM: Busca pela empregabilidade ou fator de emancipação? O guião da entrevista composto por 23 (vinte e três) perguntas foi desenvolvido para tratar de aspectos educacionais, profissionais, psicológicos, sociais e efeitos do programa, de forma que essas dimensões nos permitam compreender os possíveis efeitos causados na vida das alunas atendidas pelo programa.

### **3.7. Tratamento e análise dos dados**

#### **3.7.1. Análise de Conteúdo**

Para o tratamento e análise dos dados coletados durante a pesquisa, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo com o intuito de compreender o empoderamento da mulher do Seridó Norte-riograndense. Conforme Bardin (2016, p.15), a análise do conteúdo é “um conjunto de instrumentos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Assim, o procedimento adotado neste estudo de natureza qualitativa foi realizado por meio de análise de conteúdo que diz respeito a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (Bardin, 2016, p. 48). Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa foram transcritos e divididos por conteúdos de mensagens, por meio de um sistema de categorias. Tais categorias são conceitos que procuram explicar os fenômenos que de fato foram observados de modo a retratar cada unidade dos depoimentos, separando-se conforme o que foi relatado em comum ou de forma diferenciada.

Dessa forma, as informações coletadas foram organizadas de acordo com as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016). Após a transcrição das entrevistas, procedemos à realização da leitura flutuante e organização do material e documentos selecionados para análise e interpretação que foram tomados como base para a elaboração de indicadores que proporcionarão a compreensão dos discursos das entrevistadas.

Durante a exploração do material, constituíram-se as operações de codificação, considerando os recortes dos textos em unidades de registros para a classificação e organização das informações nas dimensões previamente definidas, categorias simbólicas ou temáticas e resultados.

O quadro abaixo apresenta as dimensões desenvolvidas e os conceitos norteadores para agrupamento das categorias estabelecidas durante o processo de análise dos dados que definem o empoderamento feminino como resultado da participação no PMM.

**Quadro 3 – Classificação das dimensões do empoderamento feminino**

<b>Dimensão</b>	<b>Descrição</b>
Educacional	Enquadramento de aspectos relacionados às questões sobre o percurso escolar destacado pelas participantes.
Profissional	Enquadramento de aspectos relacionados ao mercado de trabalho e participação econômica destacados pelas participantes.
Social/Pessoal	Enquadramento de aspectos aplicáveis a questões sobre as relações sociais destacadas pelas participantes.
Psicológica	Enquadramento de aspectos relacionados à personalidade do ser humano, motivação e sentimentos causados pelo programa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base Baquero (2012), Costa (2000), Lisboa (2007) e Stromquist (1997)

Além das dimensões estabelecidas, será apresentada uma avaliação do programa que tratará dos aspectos relacionados à percepção geral das participantes quanto às expectativas e resultados do PMM.

Em seguida, foi constituída a categorização a partir das dimensões e das falas das mulheres que foram agrupadas tematicamente, originando as categorias e subcategorias em função da classificação das mensagens. O quadro abaixo apresenta a estrutura das categorias estabelecidas ao longo da análise dos dados coletados.

Quadro 4 – Estabelecimento das categorias e subcategorias

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Conceito norteador
Educativa	Percurso escolar	Permanência escolar	Percepção das participantes sobre a continuidade da aprendizagem em instituições escolares.
		Abandono escolar	Fatores relacionados ao desligamento das participantes das instituições de ensino
		Retorno escolar	Percepção das participantes sobre as motivações para a adesão ao curso.
Profissional	Mercado de trabalho	Atividade Remunerada	Situação ocupacional das participantes antes e depois do curso
		Empregabilidade	Percepção das participantes sobre oportunidades para ingresso no mercado de trabalho
		Empreendedorismo	Disposição das participantes quanto a iniciativa para abrir um negócio próprio
Social/Pessoal	Comportamento Social	Relação Familiar	Percepção das participantes sobre o relacionamento entre os membros da família
		Participação e cidadania	Adesão das participantes a atividades, de caráter social e/ou cultural, sem fins lucrativos destinado a promover o bem estar da comunidade.
		Interação social	Percepção das participantes quanto às relações interpessoais
Psicológica	Autoconceito do sujeito	Autoestima	Percepção das participantes sobre o sentimento e autoavaliação de si
		Autoimagem	Percepção das participantes que indica a visão e percepção de si após o curso.
		Autoeficiência	Percepção das participantes sobre a capacidade de ser agente de mudanças
		Autoconfiança	Percepção das participantes quanto a capacidade de realização
		Bem-estar	Percepção das participantes quanto a satisfação de suas necessidades físicas e emocionais
Avaliação do Programa	Expectativas e Resultados	Alcance das expectativas	Percepção das participantes sobre os contributos do curso
		Estrutura curricular	Percepção das participantes sobre a estrutura curricular do curso de acordo com os conhecimentos teórico-práticos
		Dificuldades	Percepção das participantes sobre a ocorrência e superação de dificuldades durante o curso
		Igualdade de gênero	Contribuição do programa para o conhecimento dos deveres, direitos e garantias reservados às mulheres

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Por fim, a terceira fase da análise que compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consiste em captar o sentido das comunicações contidas no material coletado, devendo encontrar respaldo no referencial teórico. De acordo com Bardin (2016, p. 131), “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos.”

No próximo capítulo, procederemos à apresentação do resultado da pesquisa a respeito do empoderamento feminino conforme os aspectos apontados pelas alunas entrevistadas.

## **CAPÍTULO IV**

### **EFEITOS DO PROGRAMA MULHERES MIL PARA O EMPODERAMENTO FEMININO**

## 4.1. Apresentação e discussão dos resultados

Finalizado o processo de coleta dos dados, transcrição das entrevistas, organização e classificação do material coletado, iniciaremos a produção das interpretações e explicações dos relatos das alunas que deram sentido à concretização dos objetivos propostos na pesquisa. Todavia, será possível identificar, no discurso das egressas, a percepção sobre o Programa Mulheres Mil sob diferentes aspectos, de forma a responder as indagações sobre o empoderamento feminino a partir do regressar à escola.

O resultado da pesquisa será traçado com base nos relatos de 10 (dez) mulheres entrevistadas. Os assuntos abordados serão expostos de acordo com as dimensões do empoderamento estabelecidas com base nos trabalhos das autoras Baquero (2012), Costa (2000), Lisboa (2007) e Stromquist (1997), quais sejam: educacional, profissional, social/pessoal e psicológica.

### 4.1.1. Dimensão Educacional

Analisamos a dimensão educacional de forma a evidenciar o percurso escolar das mulheres atendidas pelo PMM 2018, destacando os fatores que contribuíram para o abandono escolar, como também, as motivações para regressar às instituições de ensino e dar continuidade ao processo de aprendizagem.

Segundo Stromquist (1997), o conhecimento é capaz de transformar a visão das pessoas sobre os fenômenos sociais, além de permitir a identificação das condições de opressão a que as mulheres são submetidas e compreensão de como essas condições podem ser combatidas nos espaços sociais. Com base nos dados coletados, podemos afirmar que a educação proporciona acesso a novos valores e melhora o relacionamento interpessoal. Depreende-se dos relatos das entrevistadas a importância da educação como ferramenta valiosa para a emancipação e empoderamento das mulheres na sociedade.

“quando eu terminar acho que eu tô aposentada praticamente, porque eu já tou com quase 50, mas é a única coisa que ninguém me tira: o saber, né?” (P2-Bromélia)

” Assim... a gente não pensa no futuro, né, que no futuro vai precisar porque, hoje em dia, se você não tiver estudo, você não é nada, mas graças a Deus que eu ainda sei alguma coisa que eu parei no segundo ano do segundo grau. Agora não porque eu já tô com 50 anos, mas antes, lá pra trás, eu já perdi muita coisa porque não tinha concluído o ensino médio” (P4-Jurema)

“sem os estudos a gente não vai a lugar nenhum” (P9-Ameixa)

Em se tratando de pessoas pertencentes às classes sociais menos favorecidas, a educação pode ser vista como o único meio para o crescimento pessoal, intelectual e profissional. Ao tratarmos sobre desigualdade de gênero, o conhecimento contribui para garantir estabilidade econômica e social e para o fortalecimento da autoestima indispensável a todas as mulheres, seja através da educação formal ou não formal.

Já Frigotto (2010b, p. 51) critica a concepção de educação como transferência de conhecimento para a produção ao afirmar que, “o processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção” e que, nesse sentido, a educação “é um investimento como qualquer outro.”

O quadro abaixo apresenta uma síntese dos dados recolhidos a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

**Quadro 5 - Análise de conteúdo da Dimensão Educacional**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Temas de Análise</b>	<b>Entrevistadas</b>	<b>T<sup>1</sup></b>	<b>Ft<sup>2</sup> %</b>
Percurso Escolar	Permanência Escolar	Antes do PMM	P3-Caroá, P9-Ameixa	2	20
		Após o PMM	P2-Bromélia, P3-Caroá, P7-Malva, P9-Ameixa	4	40
	Abandono Escolar	Casamento e/ou gravidez	P1-Aroeira, P5-Catingueira, P6-Jitirana, P9-Ameixa	4	40
		Dificuldade Financeira	P2-Bromélia P10-Carnaúba	2	20
		Falta de interesse	P4-Jurema	1	10
		Problemas pessoais (mudança de endereço e saúde)	P7-Malva P8-Quixaba	2	20
	Retorno Escolar	Curiosidade	P4-Jurema	1	10
		Qualificação e Inserção profissional	P1- Aroeira, P3- Caroá, P5-Catingueira, P6-Jitirana, P7-Malva, P8-Quixaba, P9-Ameixa	7	70
		Realização pessoal	P2-Bromélia P10-Carnaúba	2	20

<sup>1</sup> T = total de observações; <sup>2</sup> FT = frequência total.  
Fonte: Resultado da pesquisa



## Percurso escolar

Essa categoria indica a percepção das mulheres sobre sua trajetória escolar, visualizadas nas subcategorias (permanência, abandono e regresso escolar). Assim, trataremos da permanência dessas mulheres no ambiente escolar antes de ingressarem no PMM, buscaremos demonstrar os fatores relacionados ao abandono escolar, os motivos que causaram o regresso à escola e a percepção das participantes sobre a decisão de permanecer na escola após o término do programa.

Ao serem questionadas sobre frequentar a escola no momento do ingresso no PMM, a maioria das entrevistadas (seis) informaram ter abandonado a escola há mais de dez anos. Apenas duas disseram que estavam frequentando a sala de aula e uma informou que estava cursando Educação para Jovens e Adultos na modalidade à distância.

Quando questionadas sobre o retorno aos estudos através da participação no PMM, a maioria das entrevistadas relataram que o conhecimento do programa se deu de maneira informal, porém as mulheres que residem no município de São José do Seridó foram convidadas pelo Centro de Referência a Assistência Social (CRAS)<sup>13</sup>. Sobre os motivos para ingressar no programa, ficou evidente que a busca por qualificação está relacionada à expectativa de melhorar sua renda, seja através da conquista de emprego formal ou abertura do seu próprio negócio.

“eu tinha muita vontade de aprender. Eu queria aprender para trabalhar, buscar um emprego fora em fábrica” (P7-Malva)

“Interesse em aprender a costurar para montar um negócio próprio, como costureira” (P5-Catingueira)

Sobre dar continuidade aos estudos após o término do PMM, percebemos que o programa despertou nas alunas o desejo para retornar à escola, porque, depois de frequentar o curso, cinco mulheres se sentiram motivadas para regressar à escola e atribuem esse fato ao PMM. Dessas mulheres, três retomaram os estudos, porém uma não permaneceu frequentando o ambiente escolar.

“com esse curso veio até a oportunidade de eu querer estudar novamente para aprender mais[...] foi um incentivo para mim[...] continuo e até pensando em voltar pro IF fazer vestuário.” (P2-Bromélia)

---

<sup>13</sup> Unidade pública estatal descentralizada, responsável pela oferta de serviços socioassistenciais em locais considerados vulneráveis, para as famílias em situação de risco, de forma a promover o acolhimento, convivência e socialização dos indivíduos.

“Motivou um pouco, assim, eu já estava estudando a distância, mas fez eu cair mais na real que eu precisava dar continuidade, porque quando a gente vai pra sala de aula lá, vai prestando atenção, a gente ver que é importante.” (P7-Malva)

Corroborando com esse pensamento, Coutinho (2015, p. 82) afirma que, “as conquistas educacionais são fundamentais para o empoderamento das mulheres em todas as esferas sociais. Sem educação, as mulheres não conseguem acessar melhores empregos, saírem da informalidade, serem melhores remuneradas e avançarem para uma maior participação política e social.”

Aquelas que expressam o desejo de voltar a estudar relatam alguns obstáculos que as impedem de concretizar esse sonho. No município de Caicó, os cursos para jovens e adultos – EJA são ofertados no turno noturno, logo a distância entre o bairro onde residem e a escola, a falta de transporte e os cuidados com os filhos menores foram mencionados como fatores impeditivos para frequentar a escola.

“eu tenho muita vontade de fazer o Enem.” (P4-Jurema)

“não continuei a estudar por causa de dificuldades, principalmente, a questão da distância entre o bairro e as escolas mais próximas. E também preciso cuidar dos meus filhos que são menor de idade. Tou separada e tenho que cuidar sozinha deles dois, aí fica difícil sair do bairro.” (P5-Catingueira)

“eu planejo no próximo ano voltar a estudar.” (P8-Quixaba)

“esse ano eu iniciei, mas como eu não tenho habilitação, aí começou a ter muita blitz, aí eu comecei a ter medo porque se eu for parada eu vou prejudicar a meu esposo porque a moto é dele[...] se tivesse uma escola pra ensinar o EJA aqui mesmo no bairro sem precisar a gente se deslocar, eu ia.” (P10-Carnaúba)

De modo geral, foi possível verificar que o Programa Mulheres Mil contribuiu para despertar nas participantes o desejo de retornar os estudos, reconhecendo a prática educativa como essencial para a prática produtiva e para a vida social. Conforme o Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito, um dos objetivos do Programa Mulheres Mil é promover a elevação da escolaridade e a inclusão no sistema educacional, de modo que, possam dar continuidade a seus estudos (BRASIL, 2011).

Quando tratamos dos fatores pelos quais as entrevistadas abandonaram a escola, os relatos mostram que a evasão aconteceu por diversos motivos, sejam pessoais, financeiro, saúde e falta de interesse. De um total de dez mulheres entrevistadas, quatro delas, referiram-se ao casamento e à gravidez na adolescência como motivos para a interrupção dos estudos. Portanto, a baixa escolaridade está relacionada à dificuldade para ingressar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a prática de atividade temporária e a baixa remuneração fazem parte da vida econômica das entrevistadas.

“quando eu me casei vim embora lá pra uma comunidade no sítio[...] optei em ficar em casa, aí por isso abandonei de estudar”. (P1-Aroeira)

“falta de interesse mesmo.” (P4-Jurema)

“com 15 anos eu tive minha primeira menina, foi... aí não liguei mais pra estudo, e de lá para cá fui só tendo menino, encarriano, encarriano, pronto, aí que num estudava mesmo (risos)[...] Tenho sete filhos.” (P6- Jitirana)

“Eu parei de estudar em questão de saúde da minha família.” (P8-Quixaba)

“então não tinha tempo de ir pra escola porque tinha que ajudar na obrigação de casa e depois eu fui trabalhar nas casas dos outros pra ajudar em casa e fui deixando pra depois.” (P10-Carnaúba)

No tocante às mudanças ocorridas no contexto social, Oliveira (2009, p. 73) afirma que “o homem vem passando por transformações em decorrência dos avanços sociais, e a mulher passa a assumir papéis que, anteriormente, eram de exclusividade dos homens.”

Atualmente, as mudanças de usos e costumes da sociedade abrem caminhos para uma nova percepção sobre o papel da mulher que passou a lutar pela sua emancipação política, econômica e social. As lutas por igualdade de direitos avançaram, mesmo que lentamente, e garantiram às mulheres ocuparem posições no mercado de trabalho, antes reservadas apenas aos homens, como também, participação ativa nos diversos setores da economia, rejeitando as antigas práticas preconcebidas que impediam a inclusão da mulher nos espaços públicos. Mesmo assim, “a promoção da mulher precisa passar por um efetivo reconhecimento de igualdade de direitos com o homem”. (Arruda, 1996, p. 8).

“Porque tem muitos marido, entre aspas, muitas pessoas acha que o seu direito é uma vassoura, um rodo, uma pia, e uma lavanderia, acha que você não é capaz de crescer, de dá conta de trabalhar fora e dá conta de casa e lá você tem o conhecimento, eles explicam quais são os seus direitos, o que você pode, o que é um direito seu, muitas coisas, negócio de você ser controlada por isso, por aquilo. Não é direito seu? Você tem que correr, você tem que ir atrás, batalhar por aquilo ali” (P10-Carnaúba)

Podemos extrair dos relatos das alunas que o retorno à escola por meio do PMM teve objetivos profissionais, mas também, guarda o sentimento de realização pessoal, numa tentativa de se auto afirmar como ser produtivo e capaz de vencer obstáculos.

#### 4.1.2. Dimensão Profissional

A Dimensão profissional destaca os fatores relacionados ao acesso da mulher no mercado de trabalho e a oportunidade de participação na renda familiar de forma igualitária ao gênero masculino. O acesso da mulher no mercado de trabalho proporciona independência econômica, possibilita o controle de recursos e influencia no empoderamento psicológico (Costa, 2000).

Para discutir o empoderamento econômico das mulheres, adotamos a categoria Mercado de Trabalho onde será abordada a percepção das entrevistadas sobre a situação ocupacional e oportunidades de atuação na área da qualificação com foco para a Empregabilidade e Empreendedorismo.

O quadro 6 servirá para ilustrar a situação ocupacional das entrevistadas antes e depois de frequentar o curso, assim como, apresentar as perspectivas das alunas quanto as contribuições do PMM para a inserção profissional.

**Quadro 6 - Análise de conteúdo da Dimensão Profissional**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Temas de Análise</b>	<b>Entrevistadas</b>	<b>T<sup>1</sup></b>	<b>Ft %<sup>2</sup></b>
Mercado de Trabalho	Atividade Remunerada	Antes do PMM	P1-Aroeira, P2-Bromélia, P4-Jurema, P6-Jitirana, P7-Malva, P8-Quixaba, P10-Carnaúba	7	70
		Após o PMM	P1-Aroeira, P2-Bromélia, P4-Jurema, P5-Catingueira, P6-Jitirana, P9-Ameixa, P10-Carnaúba	7	70
	Empregabilidade	Oportunidade de trabalho	P9-Ameixa	1	10
	Empreendedorismo	Realização pessoal Motivação	P1-Aroeira P10-Carnaúba	2	20

<sup>1</sup> T = total de observações; <sup>2</sup> FT = frequência total.

Fonte: Resultado da pesquisa

#### **Mercado de Trabalho**

No intuito de compreender o percurso produtivo e econômico das alunas do PMM, realizamos questionamentos sobre a rotina dessas mulheres antes do ingresso no programa, se elas desempenhavam atividade remunerada e se houve alteração na situação ocupacional em decorrência da qualificação adquirida. Conforme os dados coletados verificamos que não houve nenhuma mudança profissional para a maioria das entrevistadas. Os relatos comprovam não ter ocorrido nenhuma mudança

de antes para depois do curso em termos de inserção profissional. A atividade profissional desempenhada pelas entrevistadas reafirma as informações do questionário socioeconômico preenchido pelo universo da pesquisa, no qual, identificamos a prática de atividades de caráter temporário, sem garantia dos direitos trabalhistas e previdenciários (faxineira-1, revendedora<sup>14</sup>-2, artesanato-1, fabricação caseira de produtos alimentícios-1, manicure-1, cambista<sup>15</sup>-1, etc.).

Sobre a participação de mulheres em ocupações menos valorizadas, Hoffmann e Leone (2004, pp. 36-37) afirmam que “o aumento do emprego doméstico aliado ao aumento do trabalho autônomo reflete maior proporção de mulheres na informalidade, desprotegidas de qualquer regulamentação que lhes garanta importantes direitos sociais, como carteira de trabalho assinada, licença-maternidade e acesso a creche, entre outros”.

No que diz respeito aos questionamentos sobre a rotina das alunas, os relatos reafirmam o papel da mulher em atividades domésticas, do lar, consideradas tarefas naturais do seu cotidiano.

“Era só de casa pra escola dos meninos e cuidando da rotina de casa, mesmo.” (P5-Catingueira)

“Minha rotina diária era aquela de casa. Eu tinha uma entrega de água e só, cuidar de casa, menino e fazer essas entrega de água.” (P7-Malva)

“a minha rotina era só em casa: de manhã eu acordava, botava os meninos pra escola, aí ia fazer meu jogo. Fazia jogo até umas 9 horas, aí ia botar comer no fogo, varrer uma casa[...]” (P6-Jitirana)

De modo geral, o objetivo das alunas ao ingressarem no programa era a qualificação profissional com certificação em costureiro para, assim, ingressar no mundo do trabalho legitimando às exigências do capitalismo. No aspecto profissional, os efeitos do programa não foram concretizados, pois apenas uma das entrevistadas ingressou no mercado de trabalho na área de confecção de roupas atuando em fábrica de produção de vestuário. Outra aluna adquiriu uma máquina de costura e disse estar investindo na carreira para montar seu próprio ateliê de costura, o que classificou como um sonho a realizar no futuro. Os depoimentos seguintes demonstram que o PMM foi capaz de estimular o sentimento de empreendedorismo como oportunidade de ingresso no mundo produtivo, realização pessoal e independência financeira.

“eu mesma comprei uma máquina, aí eu tô fazendo umas coisinhas, aprendendo, me dedicando mais, para ver se para frente eu consiga ganhar alguma coisa de costura. Eu seguir pra mim mesmo, trabalhar de forma profissional para mim mesmo.” (P1-Aroeira)

---

<sup>14</sup> Aquele que é um intermediário na venda de um produto; compra e revende.

<sup>15</sup> Vendedor de bilhetes de loteria ou de outros jogos ou sistemas de apostas.

“eu vou conseguir fazer o curso de novo, e vou agarrar, e vou até o fim, comprar minhas máquinas e costurar para mim[...]” (P3-Caroá)

“pra aprender a ter uma prática mais na costura[...] e quem sabe daqui para frente comprar uma maquinazinha, né e crescer. Trabalhar em casa mesmo.” (P6-Jitirana)

Conforme a *Teoria do Capital Humano*, criticada por Frigotto (2010b) e citada anteriormente, o conceito de capital humano “busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros” (p. 51) que proporcionem a melhoria da qualidade de vida desses indivíduos.

O empoderamento econômico das mulheres se torna essencial para o avanço de um país, à medida que a emancipação econômica das mulheres impulsiona o processo de desenvolvimento familiar e comunitário. Desse modo, o depoimento de uma das alunas reforça a ideia de que o PMM atua como motivador para o empoderamento feminino proporcionando à mulher condições para trabalhar fora de casa e contribuir para a renda familiar. Nesse caso específico, antes do programa, a aluna trabalhava como manicure em sua própria residência; após o curso de costureiro, ela decidiu abrir um salão de beleza (uma área de atuação que não guarda nenhuma relação com o curso, porém, o seu relato comprova a influência do PMM para a transformação da vida dessas mulheres.

“pra mim foi fundamental porque eu vi que eu podia, além daquilo ali, ir mais longe, tá entendendo? porque você olha para aquelas mulheres e ver elas bonitas, arrumadas, tudo é um processo[...] aí você não tá ali só pra aprender uma costura, para você aprender um corte, você tá ali e vai interagindo com as outras pessoas e vai vendo outra visão de mundo.” (P10-Carnaúba)

Quanto à perspectiva de trabalho, podemos extrair da pesquisa que o empreendedorismo e a empregabilidade foram os objetivos mais apontados como formas de inserção ao mundo do trabalho e ampliação da renda.

As mudanças ocorridas nas estruturas de emprego e a conquista por igualdade de direitos, aliada à qualificação e à prática profissional proporcionaram às mulheres ingresso no mercado de trabalho e valorização como ser humano e cidadãs (Silveira & Fleck, 2017). Diante desse contexto, o Seridó potiguar se configura como polo de confecção de roupas e fabricação de bonés gerando oportunidade de emprego formal para profissionais qualificados atuarem no setor têxtil e de confecção, além de favorecer a abertura de micro e pequenas empresas individuais.

A existência de unidades fabris do ramo têxtil e de confecção na região do Seridó Potiguar justifica a necessidade de cursos de capacitação na área. Porém, o resultado da pesquisa evidencia que o setor empresarial local não está absorvendo estas alunas, em sua totalidade.

### 4.1.3. Dimensão Social/Pessoal

Na Dimensão Social/Pessoal procuramos identificar a percepção das mulheres sobre as relações sociais, seja dentro da família ou em comunidade. Tratamos das contribuições promovidas pelo PMM para as relações existentes entre os membros da família, como também, sobre a decisão de aderir a atividades de caráter social em benefício da comunidade.

O quadro a seguir reflete os contributos do programa para o comportamento social das entrevistadas em suas relações interpessoais.

**Quadro 7 - Análise de conteúdo da Dimensão Social/Pessoal**

Categorias	Subcategorias	Temas de Análise	Entrevistadas	T <sup>1</sup>	Ft <sup>2</sup> %
Comportamento Social	Relação Familiar	Positivo	P1-Aroeira, P2-Bromélia, P6-Jitirana, P8-Quixaba, P9-Ameixa, P10-Carnaúba	6	60
		Neutro	P3-Caroá, P4-Jurema, P5-Catingueira, P7-Malva	4	40
	Participação e Cidadania	Sim	P2-Bromélia P10-Carnaúba	2	20
		Não	P1-Aroeira, P3-Caroá, P4-Jurema, P5-Catingueira, P6-Jitirana, P7-Malva, P8-Quixaba, P9-Ameixa, P10-Carnaúba	8	80
	Interação Social	Positivo	P1-Aroeira, P3-Caroá, P4-Jurema, P5-Catingueira, P6-Jitirana, P7-Malva, P8-Quixaba, P10-Carnaúba	8	80
		Neutro	P2-Bromélia, P9-Ameixa	2	20

<sup>1</sup> T = total de observações; <sup>2</sup> FT = frequência total.

Fonte: Resultado da pesquisa

No que se refere ao incentivo familiar quanto à decisão de participar do programa, é possível perceber nos relatos que as entrevistadas contaram com o apoio e o estímulo dos membros da família. Para elas, a família aprova a iniciativa de buscar qualificação, acreditam que o conhecimento contribui para capacidade de crescimento na vida profissional, econômica e pessoal.

“Houve, principalmente dos filhos”. (P2-Bromélia)

“Meu esposo me incentivou, ele sempre me incentiva pra eu fazer essas coisas. Meu filho também, eles sempre querem que eu cresça”. (P4-Jurema)

“o incentivo foi, tipo é[...] minha mãe disse: vá pelo menos você se ocupa em alguma coisa e aprende o que você quer [...] porque sempre tinha alguém pra me derrubar, botar para baixo, então eu pensei: vou fazer o curso e mostrar que sou capaz”. (P9-Ameixa)

Ressaltamos que o empoderamento das mulheres nos diferentes níveis representa um desafio às relações de dominação dos homens-maridos sobre às mulheres e expressa a transformação na estrutura social quando se refere à autonomia feminina e à construção de responsabilidades compartilhadas, conforme verifica Costa (2000).

### **Comportamento Social**

Ao tratarmos da relação familiar e das transformações ocorridas em consequência do programa, podemos perceber que a maioria das entrevistadas (seis) considera positivo o aprendizado adquirido para a compreensão de seus papéis na família, no sentido de promover maior interação e cooperação entre os membros para a melhoria da convivência. Podemos identificar nos relatos que as alunas desenvolveram consciência crítica sobre suas realidades, reconhecendo as desigualdades de gênero, tanto nos espaços públicos quanto dentro da família.

“Contribuí. Nisso aí, muitas coisas que eu não sabia[...] a mulher não pode ser menor de que o homem porque tem que ser igual” (P1-Aroeira)

“Mudou, que no dia dessa aula, eu cheguei em casa e disse: eu descobri que agora eu tenho direitos iguais (risos)[...] Aí ele me ajuda muito, antes ele não fazia nada, né[...] era todo tempo debaixo de um pé de pau conversando, mas agora não, o negócio mudou: olha menino, vai ali mexe a panela, faça isso e faça aquilo (risos) [...] é [...] a pancada foi seca (risos)[...] a professora lá ensinou a nós (risos)” (P6-Jitirana)

“Unir mais porque ele é muito novo, muito ciumento, ele tinha ciúme por besteira, coisa de machista mesmo... e uniu a gente muito, sabe, eu fui dizendo a ele, explicando tudo que eu escutava lá sobre as mulheres[...].” (P8-Quixaba)

“a relação familiar só melhorou, graças a Deus.” (P10-Carnaúba)

Carece salientar que, dentre os resultados esperados pelo programa, encontra-se melhorar as relações familiares e comunitárias (BRASIL, 2011). Deste modo, “a independência das mulheres está condicionada pelas suas relações familiares, tal como pela sua participação no mercado de trabalho e pelas políticas sociais”. (Portugal, 2008, p. 4).

Os movimentos sociais e as políticas públicas de gênero têm contribuído para a conscientização sobre os direitos da mulher e propiciado combater às desigualdades nas relações entre os sexos tanto



nos espaços domésticos quanto públicos, uma forma de desmistificar a representação simbólica que prevalece sobre a condição subalterna da mulher na sociedade.

Já a participação ou filiação a entidades ou grupos de caráter voluntário com demandas em benefício da comunidade é pouco citada, ou quase não houve contribuição do programa nesse sentido, pois apenas duas entrevistadas compartilharam do sentimento de ajudar ao próximo através de atividades coletivas.

“lá no CRAS tem o grupo de idosos e eu participo, são terças e quintas. Que lá tem até minicursos, tem de pintura, você pode jogar, brincar de baralho, de dominó, essas coisas, e eu frequento”. (P2-Bromélia)

“Gosto de ser voluntária, de se sentir útil pra alguma coisa, sabe, eu me sinto bem[...] não participo de associação, só coisas da igreja, mas me ajudou muito porque você aprende a lidar com as pessoas [...] ser mais humano, tá mais próxima, poder ajudar de alguma forma a alguém[...]” (P10-Carnaúba)

Segundo Baquero (2012), o empoderamento comunitário se reflete em ações direcionadas à capacitação e articulação de indivíduos que visam à conquista plena dos direitos de cidadania em prol da qualidade de vida de grupos ou comunidades.

Quando questionamos as alunas sobre as contribuições mais importantes do PMM, a interação social foi um dos aspectos mais evidenciados como fator positivo para o compartilhamento de informações indispensáveis ao desenvolvimento dos seres humanos. Para as entrevistadas, as experiências trocadas durante o curso, a colaboração das colegas e a oportunidade de fazer novas amizades foram essenciais para o desenvolvimento pessoal. Compreendemos que muitas mulheres se sentiam solitárias, não se comunicavam com outras pessoas além dos familiares, no entanto, o ingresso no PMM oportunizou ampliar o círculo de amizades e criou um sentimento de solidariedade entre elas.

Desse modo, através da interação social as alunas puderam trocar experiências e aumentar suas capacidades pessoais e sociais para melhoria da qualidade de suas vidas.

“pra mim foi uma diferença muito grande: eu era uma pessoa triste, eu não conversava, vivia dentro de casa, uma pessoa que muitas vezes eles mesmo reclamavam: mãe saia de dentro de casa, vá para tal canto, vá se divertir e eu não tinha vontade de ir, mas através desse curso foi quando eu comecei a me libertar mais, sair mais, achar mais colegas, mais amigo. Pra mim foi um curso, pra mim foi tudo, foi tudo na vida” (P1-Aroeira)

“antes do curso eu me sentia nada, depois que eu fui pegando amizade com as outras mulheres e eu pensava que a minha história não tinha solução e eu conhecendo as mulheres, as minhas colegas, vi que elas tinham situação piores que as minha e elas levava tudo no sorriso[...]” (P3-Caroá)

“a gente terminou o curso e eu já me bati com várias meninas no centro, a gente se fala, dá aquele abraço lembrando como era. É muito bom, que a gente vai fazer o curso, mas também vai fazer amizade e tenho um carinho imenso por cada uma porque a gente era muito unida”. (P8-Quixaba)

Os relatos das entrevistadas corroboram com a afirmação de Baquero (2012) sobre o empoderamento ser um resultado que emerge de um processo de ação social no qual os indivíduos detém o domínio de suas próprias vidas a partir do convívio com outros indivíduos, pois, durante o curso, as alunas puderam partilhar suas experiências e desenvolver pensamento crítico sobre a realidade, buscando transformar as relações sociais de poder.

#### **4.1.4. Dimensão Psicológica**

Na Dimensão Psicológica do empoderamento tratamos dos aspectos relacionados à autoestima, autoimagem, autoeficiência, autoconfiança e bem-estar psicológico das mulheres, que, por sua vez, originam-se da capacidade de consciência individual ou coletiva aliada ao desejo de crescimento por meio da motivação e autoconfiança para a conquista de direitos e emancipação social.

De acordo com Lisboa (2007, p. 642), “o empoderamento psicológico é, muitas vezes, o resultado de uma ação vitoriosa nos domínios social ou político, embora também possa resultar de um trabalho intersubjetivo”. A dimensão psicológica está relacionada ao poder pessoal, comportamento motivado, emoções e sentimentos causados pelo programa para a conquista de direitos e respeito.

Os depoimentos das entrevistadas serão explicitados conforme a categoria Autoconceito do sujeito, distribuída em subcategorias e tema de análise apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 - Análise de conteúdo da Dimensão Psicológica

Categorias	Subcategorias	Temas de Análise	Entrevistadas	T <sup>1</sup>	Ft <sup>2</sup> %
Autoconceito do sujeito	Autoestima	Positivo	P1-Aroeira, P2-Bromélia, P3-Caroá, P4-Jurema, P6- Jitirana, P7-Malva, P8-Quixaba, P9-Ameixa, P10-Carnaúba	9	90
		Neutro	P5-Catingueira	1	10
	Autoimagem	Positivo	P1-Aroeira, P2-Bromélia, P3-Caroá, P4-Jurema, P6-Jitirana, P7-Malva, P8-Quixaba, P9-Ameixa, P10-Carnaúba	9	90
		Neutro	P5-Catingueira	1	10
	Autoeficiência	Positivo	P1-Aroeira, P2-Bromélia, P3-Caroá, P4-Jurema, P5-Catingueira, P6-Jitirana, P7-Malva, P8-Quixaba, P9-Ameixa, P10-Carnaúba	10	100
		Neutro		0	0
	Autoconfiança	Positivo	P1-Aroeira, P2-Bromélia, P3-Caroá, P8-Quixaba, P9-Ameixa, P10-Carnaúba	6	60
		Neutro	P4-Jurema, P5-Catingueira, P6-Jitirana, P7-Malva	4	40
	Bem-estar	Positivo	P1-Aroeira, P2-Bromélia, P7-Malva, P8-Quixaba, P10-Carnaúba	5	50
		Neutro	P3-Caroá, P4-Jurema, P5-Catingueira, P6-Jitirana, P9-Ameixa	5	50

<sup>1</sup> T = total de observações; <sup>2</sup> FT = frequência total.

Fonte: Resultado da pesquisa

### Autoconceito do Sujeito

Essa categoria se refere a percepção das mulheres quanto aos processos cognitivos identificados pelo conjunto de crenças, atitudes e autoconstrução sobre si mesmas passíveis de transformação em decorrência de fatores resultantes das relações sociais desenvolvidas durante o curso.

Na percepção das alunas, o Programa Mulheres Mil significa um mecanismo de fomento ao alcance do poder social que decorre da capacidade de superação, participação, independência financeira e valorização do sujeito.

“para mim, foi um curso que me tirou, bem dizer, do fundo do poço porque eu já vivia, que nem bem dizer: uma pessoa, assim, sem vontade de viver, entende? Aí foi quando eu entrei nesse curso. Foi Jesus que mandou ele para me tirar da depressão que eu já tava”. (P1-Aroeira)

Segundo Lisboa (2007), o poder social está ligado ao processo de tomada de decisão e ação coletiva, pois

“o empoderamento orienta-se para a conquista da cidadania, isto é, a conquista da plena capacidade de um ator individual ou coletivo de usar seus recursos econômicos, sociais, políticos e culturais para atuar com responsabilidade no espaço público na defesa de seus direitos, influenciando as ações dos governos na distribuição dos serviços e recursos”. (p. 643)

Na Subcategoria Autoestima destacaremos a percepção das participantes quanto ao sentimento e autoavaliação de si após o curso. De uma forma geral, a maioria das entrevistadas acreditam que o PMM impactou positivamente em suas vidas, sendo a elevação da autoestima um dos contributos mais relevantes e que está relacionada à mudança de consciência diante da visão de mundo, sentimento de superação dos obstáculos, determinação, motivação, perseverança para atingir os objetivos, além de despertar o sentimento de amor próprio, colocando-as na posição de agente principal da ação, detentor de direitos e de poder.

“Olhe eu vou dizer a você: todos mudaram, mas para mim teve um na minha vida que era a autoestima, que era a aula que eu gostava porque naquele dia que tinha aquela aula, quando eu chegava em casa o mundo se abria. O que me marcou mais foram as aulas de autoestima”. (P1-Aroeira)

“Que tinha coisa que eu achava que não existia, achava uma coisa longe, que nunca ia acontecer comigo, sabe? Meu Deus, e aquela professora de autoestima? Só quando ela entrava na sala, já mudava a mente da gente”. (P2-Bromélia)

“aumentou mais minha autoestima depois que eu participei do programa. Não baixar a cabeça, sabe [...]” (P4-Jurema)

“[...] eu gostei de tudo que eu vi lá, mas o que eu gostei mais foi da professora de autoestima. Tinha dia que eu ia com problema, e eu chegava lá, ela era uma animação, pronto, aquilo passava... os problemas sempre me deixam, assim, triste, aí eu choro muito, principalmente nesse momento que eu estou agora, que ele tá lá e às vezes eu tô assim e penso na professora que ela disse que eu tenho que pensar positivo, que vai chegar lá, que vai conseguir, que vai passar, que isso é uma fase [...]” (P8-Quixaba)

“Motivou muito minha autoestima e influenciou a minha volta pra fábrica”. P9-(Ameixa)

“Foi, assim, uma que eu admiro até hoje foi você se amar, porque às vezes você acha que você deixa para depois. Ah, depois eu ajeito e hoje não, eu sou mais eu e pronto, acabou-se”. (P10-Carnaúba)

No tocante à ampliação de poder, o empoderamento compreende um processo de valorização de si mesmo através da elevação da autoestima e autonomia para a transformação de ações em

resultados pretendidos. Sob esse aspecto, Stromquist (1997, p. 78) afirma que “as mulheres precisam se tornar seus próprios defensores para enfrentar os problemas e situações que as afetam e que foram previamente ignorados”.<sup>16</sup>

Sobre a Autoimagem podemos dizer que os saberes adquiridos durante o curso contribuíram para mudar a visão que as participantes tinham de si mesmas, evidenciando a influência dos novos conhecimentos para o crescimento individual e coletivo.

“Acho que melhorou tanto...(risos). Eu sou muito fechada, em tudo não, mas em certas coisas eu sou meio fechada e depois desse curso, eu acho que eu consegui me abrir mais um pouco[...].” (P2-Bromélia)

“eu não sou muito vaidosa, não era muito de tá tirando sobancelha, ajeitar cabelo, aí depois das palavras da professora que nós tinha que ajeitar porque aquilo levantar a autoestima, ajeitar dente e eu não era de tá em dentista. Ah, achei ótimo, aí coloquei tudo em prática (risos) [...]” (P6-Jitirana)

“eu era uma pessoa muito esquentada, estressada com pouca coisa, aí eu era desse jeito e depois desse curso eu melhorei mais[...].” (P8-Quixaba)

De modo geral, as entrevistadas concordam que os conhecimentos transmitidos durante as aulas foram essenciais para a elevação da autoestima, aumento da confiança e da valorização de si mesmas. Relataram que os esclarecimentos sobre os direitos da mulher serviram para melhorarem suas vidas principalmente no que tange a Lei Maria da Penha que dispõe sobre o combate à violência doméstica e familiar contra a mulher.

Em relação à capacidade de ser agente de mudanças, verificamos nos discursos das entrevistadas que o PMM despertou o sentimento de motivação para além da rotina diária, buscarem novas possibilidades de realização pessoal e profissional. Nesse sentido, todas as entrevistadas demonstraram adquirir habilidades que contribuíram para dar outro sentido para concepção de mundo que elas vivenciavam. Através da qualificação promovida pelo programa essas mulheres perceberam que é possível superar os obstáculos e continuar buscando melhorias para suas vidas.

“eu me sinto que nem, num sei nem dizer como[...] porque pra minha idade era para eu ser uma pessoa sem interesse, mas pra mim, meu interesse cada dia é eu querer seguir minha rotina como eu quero[...] a única coisa que eu tinha dificuldade, vou dizer a você, era em pegar na máquina, eu não sabia nem botar o pé, mas isso aí foi uma coisa que eu consegui, até que fim, hoje eu pego sem nenhuma dificuldade, em todas, no que tiver, eu pego. Aprendi bem rapidinho”. (P1-Aroeira)

---

<sup>16</sup> Tradução do autor

“[...] eu aprendi muito ali, no curso. Eu nunca imaginava que eu ia costurar, fazer uma roupa e consegui [...]” (P3-Caroá)

“aprendi a enfrentar os problemas e tomar atitude pra resolver, porque de primeiro, eu só resolvia as coisas se minha mãe fosse na frente pra falar”. (P5-Catingueira)

Estes depoimentos remetem à percepção de autoeficiência à medida que as entrevistadas reconhecem as mudanças ocorridas em suas vidas e passam a se sentir realizadas. De acordo com M. Baquero e R. Baquero (2007, p. 55), o empoderamento “se refere ao aumento da capacidade dos indivíduos se sentirem influentes nos processos que determinam suas vidas”.

Após a análise detalhada de todas as entrevistas, podemos identificar aspectos relacionados com o aumento da confiança, motivação e realização pessoal decorrentes da participação no curso. As mulheres relataram que os conhecimentos adquiridos durante o programa estimularam a capacidade de realização principalmente no que tange as suas habilidades para costurar e para regressar à escola após um longo período fora dela.

“eu antes do curso Mulheres Mil me achava incapaz, depois que eu fiz o curso, hoje em dia, eu sou capaz de fazer tudo. O curso me mostrou que eu tenho capaz, que eu sou capaz, e antes eu não tinha isso. Eu dizia que não era capaz de fazer nada”. (P3-Caroá)

“Tem que ir buscar, ir atrás e aprendendo cada vez mais que a pessoa vai conseguir, porque se a pessoa disser: ah eu não vou conseguir, não vou chegar lá, ficar se lastimando não vai resolver nada, vai lhe prejudicar cada vez mais”. (P8-Quixaba)

“[...]quando eu fui para lá, me incentivou mais ainda eu procurar uma escola, sabe, e fora que quando a gente tá lá se sente muito bem, muito bom, aquele convívio, as aulas, o que passa, só a costura que deixou a desejar...Foi mais uma motivação, porque assim, eu tinha, mas só que eu imaginava aquele bicho de sete cabeças pra ir pra dentro de uma sala de aula. Ah, porque já era tarde, ah, porque eu não consigo, ah, porque eu parei há tanto tempo, e no fim, eu vi que dentro de sala de aula nem é tudo que você cria[...]” (P7-Malva)

A partir dos relatos, é possível identificar os efeitos de ordem psicológica provocados pelo PMM para o cotidiano das alunas beneficiadas. O acolhimento e a interação social causaram a sensação de bem-estar das mulheres quanto à compreensão de seus direitos, participação comunitária, retorno às atividades educacionais, habilidades e competências. Isso significa que a conscientização sobre os direitos e o papel da mulher na sociedade tem implicações positivas tanto na vida pública quanto privada, pois as mulheres passam a se sentir respeitadas e atuantes no âmbito familiar, comunitário e organizacional.

“Para mim, foi uma coisa muito boa que eu realizei na minha vida”. (P1-Aroeira)

“Para mim foi só essa parte mesmo, assim, de você se sentir bem, de aquela autoestima, aquela vontade que vai dando que ela vai passando pra você e vai incentivando. Cada professor incentiva uma coisa boa... a aula que eu mais gostei foi sobre o direito da mulher[...].” (P7-Malva)

Dessa forma, ao analisarmos os discursos das alunas sob as diferentes dimensões do empoderamento, podemos perceber que o Programa Mulheres Mil proporciona uma formação emancipadora através da qual as alunas tomaram consciência dos problemas sociais e sobre sua posição no contexto global. Segundo M. Baquero e R. Baquero (2007, p. 57), o empoderamento “envolve o agir, implicando em processos de reflexão sobre a ação, visando uma tomada de consciência a respeito de fatores de diferentes ordens – econômica, política e cultural – que conformam a realidade, incidindo sobre o sujeito”.

#### **4.1.5. Avaliação do Programa**

Na avaliação do Programa Mulheres Mil, tratamos de aspectos relacionados à percepção geral das participantes sobre os contributos e conhecimentos transmitidos pelo programa, com o intuito de se identificar os efeitos provocados no capital social das alunas quanto sua emancipação social e empoderamento. O empoderamento é um processo de busca pelo poder, tanto no nível individual quanto coletivo que se dá a partir da conscientização dos direitos, iniciativa de escolhas, agir e controle da própria vida. Segundo Sanderberg (2006), o empoderamento feminino representa um processo de conquista da autonomia e autodeterminação que envolve a libertação das mulheres da opressão de gênero vigente na sociedade.

Para compreender se o Programa Mulheres Mil proporcionou a inserção social e profissional das mulheres, foi feito o seguinte questionamento: O curso de Formação Inicial e Continuada - FIC em Costureiro contribuiu para atingir essas expectativas? Diante da temática, consideramos essa pergunta como crucial para esclarecer se os objetivos das alunas ao ingressarem no programa foram alcançados. Com a realização da pesquisa, podemos apreender se o programa conseguiu acarretar mudanças na vida das egressas quanto as realizações profissionais, acadêmicas e pessoais.

A partir dos relatos, compreendemos que, de modo geral, o propósito das mulheres em participar do PMM era adquirir qualificação profissional para garantir uma vaga no mercado de trabalho como costureira, seja atuando de forma autônoma ou emprego formal.

Podemos constatar que, profissionalmente, a maioria das participantes não atingiu os objetivos pretendidos, porém, de forma geral elas demonstraram que as experiências trocadas foram satisfatórias por contribuírem para melhoria de suas vidas no tocante à elevação da autoestima, interação social,

autoconfiança, conhecimento dos direitos da mulher e violência doméstica e incentivo para regressar à escola. Ficou evidente que as entrevistadas eram mulheres responsáveis pelos afazeres domésticos e que realizavam pequenos trabalhos (informais) para complementar a renda familiar. Muitas delas demonstraram ser solitária e não vislumbravam nenhuma perspectiva para mudar sua rotina diária. Contudo, o ingresso no programa oportunizou a ampliação do círculo social por meio de novas amizades, incentivou a elevação da escolaridade e contribuiu para a transformação da relação familiar.

“Um pouco. Não atingiu todos, mas atingiu um pouco”. (P1-Aroeira)

“o curso ensinou muita coisa[...] isso vai me ajudar pra frente...” (P6-Jitirana)

“Sim, porque [...] é [...] quando terminei o curso pensei em fazer o curso de informática no IFRN porque já tinha desde pequena esse interesse em informática, mas a costura foi para suprir mesmo a necessidade financeira. Mas quando eu cheguei lá e soube do curso de informática, lembrei de quando eu era criança e pegar as carcaças de computador para brincar, e vendo os laboratórios reacendeu esse desejo. O IFRN é diferente, com várias opções de ensino e oportunidade”. (P9-Ameixa)

Embora as entrevistadas ainda não tenham conseguido ingressar no mercado de trabalho, elas reconhecem que os conhecimentos técnicos profissionais adquiridos durante o curso têm sido proveitosos para suas vidas, pois proporcionaram habilidades antes não desenvolvidas e permitiram que essas mulheres tivessem uma outra visão de mundo e de si mesmas.

“Tá sendo porque eu tou me dedicando a ele. Pra mim, daqui para frente quanto mais eu me dedicar, melhor será.” (P1-Aroeira)

“Esse curso valeu em todos os sentidos”. (P2-Bromélia)

“[...] passei a ajudar mais em casa em questão de consertar as roupas de casa.” (P9-Ameixa)

O Guia Metodológico de Acesso, Permanência e Êxito como documento referência do Programa Mulheres Mil prevê o desenvolvimento de metodologias para promoção do acesso, permanência e êxito das egressas, visando à formação profissional e cidadã a partir de temas relacionados ao comportamento sustentável, saúde e direito da mulher, inclusão digital, cooperativismo e inserção profissional. Dentre os objetivos do programa expressos nesse documento está: “capacitar as educandas para a compreensão e o exercício da economia solidária, do empreendedorismo, do cooperativismo e do associativismo como oportunidades de geração de renda e de melhor desempenho no mundo produtivo” (BRASIL, 2011, p. 26). Nesse sentido, os dados apontam que os objetivos relacionados às dimensões da formação cidadã



lograram melhor êxito, enquanto, os objetivos voltados para a inserção no mundo do trabalho tiveram resultados menos expressivos.

Durante o processo da pesquisa, constatamos que as alunas, ao se inscreverem para participar do curso, não tinham conhecimento das metas e do Projeto Político Pedagógico do curso, o que gerou um certo tipo de expectativas quanto aos conhecimentos técnicos-profissionais que acabaram não sendo atingidas, pois elas esperavam atingir um aprendizado capaz de prepará-las para o mercado, geração e melhoria da renda de forma imediata. Esse fato não aconteceu por fatores que as entrevistadas atribuem a organização curricular do Programa que destina uma carga horária “pequena” para os conhecimentos tecnológicos voltados à formação para o mundo do trabalho.

“ele foi muito importante, mas ainda faltou muito a desejar naquele curso na costura porque era o que eu mais interessava, sair de lá cortando e costurando, porque se eu tivesse feito hoje eu tava ganhando... a carga horária era pequena, porque só era dois dias por semana.” (P1-Aroeira)

“teve aluna que achava que era chegar lá e costurar. Chegar lá, medir, pegar o tecido, tirar o molde no papel, botar lá no tecido e costurar e sair de lá com uma sacola cheia de roupa e não é assim; porque vale pra todas as disciplinas que tem lá.” (P2-Bromélia)

“é muito pouco tempo, não tem como você aprender para dizer assim eu vou me entregar numa fábrica pra costurar só quem já é prática mesmo, porque para fazer uma roupa ali a gente não aprendeu quase nada. Tem muita aula teórica, agora, a prática foi pouca” (P4-Jurema)

“Eu pensava que ia ser só aula de costura e que eu ia sair de lá sabendo costurar tudo, mas não é falando das outras aulas, porque foram importantes também... eu achava que com o curso ia trabalhar, mas não foi assim...” (P5-Catingueira)

A partir dos depoimentos mencionados é possível deduzir que as entrevistadas consideraram os conhecimentos de formação específica trabalhados em sala de aula durante o curso, insuficientes para capacitá-las para atuação profissional de costureiro.

Outro ponto que podemos destacar é a existência de dificuldades por parte das alunas para participar do programa. Podemos constatar nas falas das egressas que as maiores dificuldades estavam relacionadas à aprendizagem. A baixa escolaridade aliada ao longo período no qual as alunas ficaram fora da escola contribuíram para que elas encontrassem dificuldade no desenvolvimento das tarefas em sala de aula, como podemos verificar nos trechos abaixo:

“a única que eu tive mais dificuldade foi a de informática que eu não entendo nada de computador[...]” (P2-Bromélia)

“A dificuldade que eu tive, que eu não entendia muito, era aquele negócio que a gente faz com a régua, o modelo da roupa que a gente faz com a régua[...]” (p6-Jitirana)

“[...] eu tinha um pouco de dificuldade para os estudos [...] (P7-Malva)

“Encontrei[...] principalmente em matemática, eu não sabia, né, interagir com os outros[...]” (P10-Carnaúba)

Sobre dificuldades para frequentar as aulas, houve relatos quanto a problemas de saúde e cuidados com os filhos. Do total de alunas que ingressaram no programa, apenas **P3-Caroá** não conseguiu a certificação em virtude de problemas pessoais e de saúde na família. No entanto, ela afirma se sentir capaz de desenvolver atividades relacionadas à costura, em decorrência dos conhecimentos técnicos adquiridos.

“O que eu pensava, que eu vou conseguir se Deus quiser, é trabalhar para mim mesma, costurando roupa, fazendo roupa. É tanto que, se eu não tivesse desistido, eu já tava fazendo[...] eu não sabia nem pegar numa tesoura direito e graças a Deus eu aprendi os cortes, a costura, nada isso eu sabia e graças o curso mulheres mil que eu aprendi a fazer.” (P3-Caroá)

Para superar as dificuldades encontradas durante o curso, as alunas contaram com a colaboração da equipe pedagógica e acadêmica do *campus* e com a amizade e solidariedade entre elas, sentimento que permanece mesmo após o término do curso.

“[...] o professor era ótimo, ele explicava se a gente não tava entendendo [...]” (P6-Jitirana)

“Foi as meninas na sala que me ajudaram”. (P10-Carnaúba)

Os depoimentos das alunas sobre oportunidades e tratamento dispensados às mulheres, demonstram que elas reconhecem as desigualdades de poder existentes entre os sexos. Essa percepção corrobora com o pensamento de Cerqueira (2008, p. 712), de que “os homens e as mulheres convivem diariamente com uma desigualdade construída que as inferioriza”.

De forma geral, as participantes tomaram consciência sobre o papel da mulher e sua atuação na sociedade, identificando tratamento discriminatório, preconceito e relações de poder que se apresentam como obstáculo para o crescimento feminino. Algumas reconhecem já ter sido submetida a tratamento diferenciado, enquanto outras mencionaram nunca ter passado por esse tipo de situação, mas afirmam conhecer mulheres que já foram privadas de seus direitos em virtude do gênero. Durante o curso, elas aprenderam sobre os seus deveres, direitos e garantias estabelecidos em lei.

Foram sancionados dispositivos legais para promover o bem-estar e incentivar a igualdade de gênero, o combate a violência doméstica e garantia dos direitos reservados às mulheres. Dentre eles, a Lei nº 11.340/2016 que representa um marco importante para a defesa das mulheres brasileiras através de mecanismos que visam coibir e prevenir a violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral.

Ao relatarem suas experiências, é possível comprovar que a mulher continua sendo submetida a tratamento desigual em suas relações familiares, comunitárias e por seus companheiros apesar da previsão legal em sua defesa.

“Acho que é tipo discriminação, não comigo, vale para mim, mas pra todas as mulheres. E o homem se sente superior em tudo, né. Mas que é só da mente de cada um”. (P2-Bromélia)

“Sim, já passei por discriminação no trânsito porque um homem me chamou de lesada... ele vinha bêbado e ia batendo em mim e ainda me chamou de mulher lesada...” (P5-Catingueira)

“De eu ter passado não, mas eu já tive colega que passou[...] Eu sempre disse a ela que o direito da mulher é importante... por que o homem bota na cabeça dele que é mais do que a mulher, mas não é não[...].” (P8-Quixaba)

“Sim, tipo dentro de casa mesmo, é [...] eu fiz um curso de pintor e fui discriminada porque muitos achavam que era só para homem e falava que isso era trabalho de homem e não de mulher”. (P9-Ameixa)

Esses depoimentos ilustram, na prática, o que o conhecimento sociológico tem revelado e da necessária atenção política para as questões da desigualdade nas relações de gênero na esfera social.

A implementação de políticas públicas visa combater as desigualdades nas relações de gênero e promover autonomia de renda como fator preponderante para a emancipação da mulher, mudança do papel na família e na sociedade. Sobre a dominação do homem sobre a mulher, Bourdieu (2012) afirmar que:

“A dominação masculina encontra, assim, reunidas todas as condições de seu pleno exercício. A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os habitus: moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais”. (p. 45)

Sobre iniciativas para promover a autonomia econômica das mulheres, (Pinheiro et. al., 2016), menciona que:

“Promover a inserção das mulheres no mundo do trabalho, com garantia de direitos, igualdade salarial e igualdade de oportunidades e de tratamento entre mulheres e homens constitui fator fundamental tanto para o desenvolvimento econômico dos países, como para a conquista da igualdade pelas mulheres em outras esferas da vida”. (p. 24)

É importante salientar que o PMM proporcionou às alunas ampliar seus conhecimentos sobre os direitos da mulher, mercado de trabalho, igualdade de gênero e violência doméstica. Nesse sentido, puderam compreender que homens e mulheres devem ter os mesmos direitos e deveres. Essa conscientização contribuiu para que as participantes mudassem seus comportamentos, sentissem-se mais confiantes e motivadas para reagir diante de situações depreciativas.

“Ah sim, mudou, mudou muito porque na minha visão tem muita gente preconceituoso né? que o homem sempre quer ser mais do que a mulher e lá a gente aprendemos que não, que do jeito que o homem ganha um salário, a gente pode ganhar, o que o homem faz, a gente pode fazer, né? Nós aprendemos tudo isso: a questão dos direitos iguais, a gente cozinha, lava, o homem também pode cozinhar e lavar (risos) “ (P6-Jitirana)

“No trabalho, em casa, tipo assim, eu achava que só a mulher tinha a responsabilidade de cuidar da casa, que era errado a mulher exigir do homem, que era coisa de mulher mesmo a luta doméstica... eu achava que o homem tinha mais direito do que a mulher em certas áreas”. (P7-Malva)

“Depois do programa, eu vi que o mesmo direito que o homem tem a mulher tem também, ela pode ser o que quiser ser, a mulher pode tudo...” (P9-Ameixa)

Nesse sentido, Arruda (1996, p. 8) afirma que, “tanto na vida profissional quanto empresarial, social e política, a promoção da mulher precisa passar por um efetivo reconhecimento de igualdade de direitos com o homem”.

Os conteúdos trabalhados durante o curso despertaram nas participantes o pensamento crítico sobre acontecimentos corriqueiros que se passam todos os dias dentro das residências ou nos espaços públicos e que são considerados “normais”, porém quanto debatidos de forma reflexiva reforçam a necessidade de políticas públicas voltadas à formação cidadã de mulheres em situação de vulnerabilidade social para proporcionar posições igualitárias e ampliação da cidadania.

Sobre o processo de empoderamento da mulher, Lisboa (2007, p. 651) menciona que:

“traz a tona uma nova concepção de poder, assumindo formas democráticas, construindo novos mecanismos de responsabilidades coletivas, de tomada de decisões e responsabilidades compartilhadas proporcionando um maior nível de “bem-estar”, maior grau de participação e acesso ao controle das políticas públicas que venham ao encontro de suas necessidades”.

No que tange aos resultados do Programa Mulheres Mil, podemos concluir, a partir dos dados apresentados, que a qualificação profissional proporcionou às egressas darem início ao processo de empoderamento, identificando fatores relacionados ao trabalho e renda, valorização, igualdade de

gênero, sentimento de autoconfiança, interação social, saúde da mulher, violência doméstica e, sobretudo, a elevação da autoestima.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos que originaram o presente estudo, consistiram em compreender o empoderamento da mulher do Seridó Norte-rio-grandense, como consequência da formação técnico-profissional adquirida após participar do curso de costureiro com foco para a inclusão profissional e social.

O empoderamento foi abordado sob as dimensões educacional, profissional, social/pessoal e psicológica, detalhadas por categorias para evidenciar a percepção das egressas do Programa Mulheres Mil sobre a relação entre as expectativas e os resultados alcançados com a qualificação proporcionada pelo referido programa. Durante o processo de investigação, procuramos respostas para os seguintes questionamentos: qual o perfil socioeconômico e educacional das alunas? Qual o motivo para o regresso à escola? Busca pela empregabilidade ou fator de emancipação? E quais as perspectivas do público alvo quanto a melhoria da qualidade de vida e igualdade social?

Neste momento, passamos a apresentar nossas conclusões sobre os resultados obtidos ao longo deste estudo a partir de análises teóricas e práticas.

A primeira consideração a descrever corrobora com uma percepção positiva acerca do objetivo pretendido com a pesquisa, de que o Programa Mulheres Mil contribui para o empoderamento dessas mulheres que participaram do curso no IFRN. Os dados da pesquisa revelam que, através da participação em cursos de qualificação, essas mulheres passaram a ter consciência sobre seus direitos e sobre o papel da mulher na sociedade. De modo geral, o Programa Mulheres Mil contribuiu significativamente para a vida das egressas, em especial, no que se refere aos conhecimentos sobre os direitos da mulher, elevação da autoestima, interação social, igualdade de gênero, ampliação dos conhecimentos sobre violência contra mulher e os mecanismos legais para combatê-la.

O programa despertou nas mulheres um sentido de vida diferente daquele historicamente protagonizado, pois embora estivessem fora da escola há alguns anos por motivos relacionados as funções domésticas, elas compreendem que o acesso à escola é condição necessária para o enfrentamento de problemas sociais e econômicos, apesar de não garantir a participação efetiva das pessoas no mundo do trabalho e a melhoria da renda.

Os dados mostram que o abandono escolar dessas mulheres se deu, principalmente, por motivos de ordem pessoal relacionados ao casamento e à gravidez na adolescência e que esses fatores tornam difícil o retorno aos estudos, à escolarização e à participação na população economicamente ativa, com agravamento das condições de vida. Apesar do desejo das egressas de voltar a estudar, algumas delas não conseguiram dar continuidade aos estudos devido às responsabilidades da maternidade e à falta de instituições de ensino próximo de onde moram.

O público feminino atendido pelo programa apresenta uma escolaridade que não superou a educação básica e desempenham atividades temporárias de pouca complexidade recebendo baixa remuneração pelos serviços prestados. A relação trabalho-educação em que se baseia a construção desse estudo reforça a ideia de que o Programa Mulheres Mil representa uma política de caráter compensatório, implantada para preparar as mulheres para o mercado de trabalho e atender aos interesses do capital, com ênfase nos ditames dos organismos internacionais.

Entre as intenções das alunas para participar do programa, está a possibilidade de se (re)inserir no mercado de trabalho, atendendo ao desejo de autonomia e independência econômica, de forma, a prover ou complementar a renda familiar. Nesse aspecto, o curso não contribuiu para que as egressas alcançassem suas pretensões, pois somente uma participante ingressou na área de certificação. Contudo, a maioria das entrevistadas afirma que o acesso à educação através do Programa Mulheres Mil contribuiu para despertar o sentimento de empreendedorismo, autoestima e realização pessoal, além de melhorar suas relações interpessoais.

No tocante aos conteúdos ministrados, a maioria das participantes se mostrou insatisfeita com a estrutura curricular do curso no que se refere aos conhecimentos de qualificação profissional por considerarem as disciplinas específicas insuficientes para oportunizar o ingresso no mercado de trabalho ao concluírem o curso. Nesse sentido, devemos esclarecer que as disciplinas dos cursos FIC ministrados no IFRN estão organizadas por eixos tecnológicos e estruturadas por núcleos politécnicos fundamental, articulador e tecnológico, ensejando ao aluno conhecimentos científicos e tecnológicos.

Durante toda a pesquisa, verificamos a ausência de parcerias entre a instituição ofertante do programa e as empresas privadas da região para facilitar a inserção dessas mulheres no mercado de trabalho. Considerando a metodologia de acesso, permanência e êxito da população feminina brasileira em situação de vulnerabilidade social às instituições de educação e ao mundo do trabalho, os órgãos públicos devem adotar ações, de forma conjunta, para viabilizar a inclusão educativa, produtiva e econômica das mulheres, respeitando sua trajetória de vida e sua construção social.

Mesmo não alcançando todos os objetivos, é evidente o papel potencializador do Programa Mulheres Mil para o empoderamento das mulheres, atuando como agente de mudanças de suas realidades, tanto no aspecto familiar quanto pessoal, tendo em vista, o despertar da consciência crítica e a possibilidade de atuação como sujeitos capazes de transformar suas realidades.

O Programa Mulheres Mil é uma política pública que tem como objetivo promover a inclusão social e econômica de mulheres desfavorecidas influenciando o capital social e o empoderamento a partir da educação.



Foi considerando a importância desse programa para o empoderamento de milhares de mulheres, que ressaltamos a necessidade de novas investigações sobre o tema baseadas em experiências vivenciadas e nos percursos perseguidos após a qualificação para que se promovam aperfeiçoamentos e melhorias das políticas públicas.

Por fim, o empoderamento é um processo contínuo que está ligado ao direito e à democracia e que as mulheres o constroem a partir do seu cotidiano, possibilidades e relações de poder presentes em cada cultura. Desta forma, é difícil mensurá-lo a curto prazo, contudo podemos constatar que os efeitos provocados pelo programa, a princípio, representam um caminho a ser percorrido e que, a longo prazo, possa ser efetivo de maneira individual e coletiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- Afonso, A. J., & Ramos, E. L. (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 77-98.
- Afonso, A. J. (2001). Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 22(75), 15-32. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>
- Alves, S. C. S., & Amâncio, I. N. (2013). *A inclusão produtiva de mulheres e suas percepções sobre seu papel na sociedade contemporânea*. II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Natal, RN, Brasil: Instituto Federal do Rio Grande do Norte.
- Alvim, Y. C. (2010). *O livro didático na batalha de ideias: vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNLD*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2812>
- Arruda, M. C. C. (1996). Relação empresa-família: o papel da mulher. *Revista de Administração de Empresas*, 36(3), 6-13. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rae/v36n3/a02v36n3.pdf>
- Azevedo, J. M. L. (2004). *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados.
- Azevedo, S. (2003). Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In Santos Júnior, O. Alves (et al.) (Orgs.), *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais* (pp. 38-44). Rio de Janeiro: FASE.
- Baquero, M., & Baquero, R. (2007). Capital social e empoderamento no desenvolvimento social: um estudo com jovens. Pelotas: *Sociedade em Debate*, 13(1), 47-64. Recuperado de <http://www.rsd.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/412/366>
- Baquero, R. V. A. (2012). Empoderamento: Instrumento de Emancipação Social? – uma discussão conceitual. *Revista Debates*, 6(1), 173-187. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70.
- Bobbio, N. (1987). *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. 14. ed. (M. A. Nogueira, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonamino, A., Alves, F., Franco, C., & Cazelli, S. (2010). Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 487-594. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>
- Bourdieu, P. (2012). *A dominação masculina*. 11. ed. (M. H. Kuhner, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Bourdieu, P. (2010). *Escritos de educação*. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bourdieu, P. (1998). *O poder simbólico*. (F. Tomaz, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. Ministério da Educação. (2010). *Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação*. Conferência Nacional de Educação. Brasília, DF. Recuperado de [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf)
- Brasil. Ministério da Educação. (2011). *Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito*. Brasília, DF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil/publicacoes>
- Brasil. Ministério da Educação. (2011). *Programa Nacional Mulheres Mil Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=8598&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8598&Itemid=)
- Brasil. Ministério da Educação. (2014). *Pronatec Brasil sem miséria mulheres mil*. Brasília, DF. Recuperado de [http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil\\_sem\\_miseria/cartilha\\_mulheres\\_mil.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/cartilha_mulheres_mil.pdf)
- Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Silva, R. (2007). *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Cerqueira, C. (2008). *As políticas da UNESCO para a igualdade de gênero nos media: 1977-2007*. Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37214>
- Cinacchi, G. C. (2016). *As Políticas Públicas para mulheres no Brasil: focalizar para universalizar? II Congresso de Assistentes Sociais*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado de [www.cressrj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/118.pdf](http://www.cressrj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/118.pdf)
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Costa, A. A. (2000). *Gênero, Poder e Empoderamento das mulheres*. Seminário de aprofundamento do trabalho com gênero no Pró-Gavião (pp. 35-44). Vitória da Conquista, BA, Brasil: NEIM/REDOR. Recuperado de <http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/textosapoio1.pdf>
- Coutinho, J. M. (2015). *As trilhas do empoderamento feminino no IFBaiano-Campus Uruçuca*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. Recuperado de [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3559306](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3559306)
- Cury, C. R. J. (2005). Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*. 35(124), 11-32. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>
- Dale, R. (1988). A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. In R. Costa & T. T. Silva (Eds.), *Escola e Reprodução Social*. 13(1), 17-36. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/issue/viewFile/3064/330>

- Dale, R. (2010). A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educação & Sociologia*, 31(113), 1099-1120. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação & Sociologia*, 25(87), 423-460. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Dias, R., & Matos, F. (2012). *Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos*. São Paulo: Atlas.
- Duque, E. (2013). Capital social com instrumento de desenvolvimento sustentável. *Configurações*, 11, 189-201. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/27983>
- Farah, M. F. S. (2004). Gênero e políticas públicas. *Estudos Feministas*, 12(1), 47-71. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2004000100004/7943>
- Faria, D. S. de. A. (2014). *O Projeção ensino médio no IFRN – Campus Caicó: causas da desistência e motivos da permanência*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.
- Ferreira, A. B. H. (2012). *Dicionário Aurélio*. 10. Ed. Curitiba: Positivo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. 49. Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Frigotto, G. (2010a). A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In G. Frigotto & M. Ciavatta. *A experiência do trabalho e a educação básica* (pp. 17-31). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005). A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Trabalho Necessário*, 3(3), 1-26. Recuperado de [forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/.../CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf](http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/.../CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf)
- Frigotto, G. (2010b). *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez.
- Garófalo, G. L., & Pinho, T. F. (2011). *Políticas públicas: limites e possibilidades*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2009). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Girolami, M. C. (2014). *Educação e Trabalho. Um olhar dos jovens de baixa renda do Brasil e da Argentina*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília – UnB, Brasília, DF, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17364>
- Goyeneche, P. L. (2008). *Mulheres em movimento: estudo exploratório sobre a liderança das mulheres sociais na região da grande Florianópolis*. (Monografia de conclusão de curso), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial285434.pdf>
- Guerra, S. C. (2016). *Relevância do Programa Mulheres Mil para o capital social das participantes*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Recuperado de [repositorio.unb.br/bitstream/10482/19926/1/2016\\_SuzanaCuriGuerra.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19926/1/2016_SuzanaCuriGuerra.pdf)

- Guimarães, C. S. (2015). A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). *Revista Fundamentos*, 2(1), 98-117. Recuperado de [www.ojs.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/download/3780/2187](http://www.ojs.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/download/3780/2187)
- Harvey, D. (2011). *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 21. ed. (A. U. Sobral & M. S. Gonçalves, Trad.). São Paulo: Edições Loyola.
- Hoffmann, R., & Leone, E. T. (2004). Participação da mulher no mercado de trabalho e desigualdade da renda domiciliar per capita no Brasil: 1981-2002. *Nova Economia*, 14(2), 35-58. Recuperado de <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/430>
- Hofling, E. M. (2001). Estado e Políticas públicas Sociais. *Caderno Cedes*, 21(55), 30-41. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>
- Hooks, B. (2015). Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 16, 193-210. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>
- IFRN (2018). Portal do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Recuperado de <http://portal.ifrn.edu.br/>
- Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). (2014). *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional em Costureiro na modalidade presencial, no âmbito do Programa Mulheres Mil*. Natal: IFRN. Recuperado de [http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-qualificacao-profissional/mulheres-mil/costureiro/at\\_download/coursePlan](http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-qualificacao-profissional/mulheres-mil/costureiro/at_download/coursePlan)
- Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). (2018). *Edital n. 09/2018 - Processo Seletivo para o Programa Mulheres Mil (MMil)*. Caicó: IFRN. Recuperado de <https://portal.ifrn.edu.br/campus/caico/editais/2018/edital-no-09-2018-processo-seletivo-para-o-programa-mulheres-mil-mmil>
- Kuenzer, A. Z. (2010). O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, 31(112), 851-874. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Lavinas, L., Amaral, M. R., & Barros, F. (2000). Evolução do desemprego feminino nas áreas metropolitanas. Rio de Janeiro: IPEA. (Texto para Discussão, 756). Recuperado de [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2297/1/TD\\_756.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2297/1/TD_756.pdf)
- Lima Filho, D. L. (2013). Políticas Públicas para a educação profissional e EJA nos anos 2000: sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. In D. H. Moura (Org.), *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional* (pp. 201-220), Campinas, SP: Mercado Letras.
- Lisboa, T. K. (2007). *Empoderamento de mulheres e participação na gestão de políticas públicas*. II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. UFSC, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de [http://www.sociologia.ufsc.br/npms/teresa\\_kleba\\_lisboa.pdf](http://www.sociologia.ufsc.br/npms/teresa_kleba_lisboa.pdf)
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociologia*, 27(94), 47-69. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Marx, K. (2010). *O Capital: crítica da economia política*. 27. ed. Livro I, Vol. 1. (R. Sant'Anna, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Minayo, M. C. S. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes.
- Morales, F. A. (2008). A polis e seus outros: os metecos atenienses e a historiografia sobre a polis. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, 18, 183-197.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Oliveira, D. A. (2004). A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Oliveira, A. F. (2010). Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In A. F. Oliveira, A. Pizzio, & G. França (Orgs.), *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas* (pp. 93-99). Goiás: Editora da PUC.
- Oliveira, N. H. D. (2009). *Recomeçar: família, filhos e desafios*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/965tk/pdf/oliveira-9788579830365.pdf>
- Pacheco, E. (2011). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna.
- Pereira, M. A. S. (2013). *A Formação como investimento em Capital Humano, Emprego e Inserção Social. O caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25170/1/Adriana\\_dissertacao\\_2013.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25170/1/Adriana_dissertacao_2013.pdf)
- Picanço, A. L. B. (2012). *A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- Pinheiro, L. S., Lima Júnior, A. T., Fontoura, N. O., & Silva, R. (2016). Mulheres e trabalho: breve análise do período 2004-2014. Brasília: IPEA. (Nota Técnica, 24). Recuperado de <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/6524>
- Portes, A. (2000). Capital Social: Origens e aplicações na sociologia contemporânea. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, 133-158. Recuperado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n33/n33a06.pdf>
- Portugal, S. (2008). As mulheres e a produção de bem-estar em Portugal. *Oficina do CES, n° 319*. Coimbra, Portugal: Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Recuperado de

<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/11072/1/As%20mulheres%20e%20a%20produ%20c3%a7%20c3%a3o%20de%20bem-estar%20em%20Portugal.pdf>

- Portugal, S. (2007). Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica. *Oficina do CES, n.º 271*. Coimbra, Portugal: Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Recuperado de <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/11097/1/Contributos%20para%20uma%20discuss%C3%A3o%20do%20conceito%20de%20rede%20na%20teoria%20sociol%C3%B3gica.pdf>
- Rocha, R. C. (2017). *O Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas públicas de Educação Profissional no Brasil*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, RN, Brasil. Recuperado de <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/943/ROCHA%252c%20R%20C.%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rocha, C. (2009). Políticas e medidas legislativas de género em educação: a União Europeia e Portugal. In T. S. A. M., Brabo (Org.). *Gênero, educação e política: múltiplos olhares* (pp. 75-111). São Paulo: Ícone Editora.
- Santos, T. S. (2008). Género e políticas sociais: novos condicionamentos sobre a estrutura familiar. *SER Social*, 10(22), 97-128. Recuperado de [www.ufrgs.br/nucleomulher/arquivos/Santos\\_genero\\_politicas%20sociais.pdf](http://www.ufrgs.br/nucleomulher/arquivos/Santos_genero_politicas%20sociais.pdf)
- Santos, J. V. & Dantas, F. M. (2017). *O enfrentamento da violência contra a mulher na Escola Monsenhor Walfredo Gurgel – Caicó/RN*. IV Congresso Nacional de Educação. João Pessoa, PB, Brasil. Recuperado de [https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA11\\_ID8884\\_09102017112944.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA11_ID8884_09102017112944.pdf)
- Santos, M. P. G. (2009). *O Estado e os problemas contemporâneos*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, CAPES: UAB.
- Santos, M. G. (2010). Simone de Beauvoir: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. *Sapere Aude*, 1(2), 108-122. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/viewFile/2081/2250>
- Sardenberg, C. M. B. (2012). Conceituando empoderamento na perspectiva feminista. Salvador, BA, Brasil: *NEIM/UFBA*. Recuperado de <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6848>
- Scott, J. (1995). Género: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>
- Severino, A. J. (2005). *Educação, sujeito e história*. 1. ed. São Paulo: Olho D’água.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez.
- Silva, M. S. (2016). *Enfim, o que as mulheres querem?* Natal: IFRN.
- Silveira, J. C., & Fleck, C. F. (2017). *Forte como... Uma mulher: uma análise dos desafios enfrentados pelas mulheres no mercado de trabalho*. (Monografia de conclusão de curso). Universidade



- Federal do Pampa (UNIPAMAPA), Santana do Livramento, RS, Brasil. Recuperado de <http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/2097/1/Josianne%20Correa%20Silveira.pdf>
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: FCG.
- Stelzenberger, L. (2016). *Políticas de educação profissional de nível médio no Brasil nos anos 2002-2008: resistência, acomodação e adesão dos atores no terreno das práticas – um estudo de caso*. (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/50227/1/Liliane%20Stelzenberger.pdf>
- Stromquist, N. (1997). La búsqueda del empoderamiento: em qué puede contribuir el campo de la educación. In M. León (Org.), *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 75-95). Colombia: TM Editores.
- Stromquist, N. (1996). Políticas públicas de Estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas. (V. M. D. Renoldi, Trad.). *Revista Brasileira de Educação*. 1, 27-49. Recuperado de [https://www.academia.edu/27216862/Pol%C3%ADticas\\_p%C3%BAblicas\\_de\\_Estado\\_e\\_eq%C3%BCidade\\_de\\_g%C3%AAnero](https://www.academia.edu/27216862/Pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_de_Estado_e_eq%C3%BCidade_de_g%C3%AAnero)
- Szymasky, H. (2000). *A Relação Família/Escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Vozes.
- Torres, T., & Martins, A. M. O. (2017). O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM): ênfase no enfrentamento à discriminação de gênero na política educacional brasileira. In C. Galego, M. M. C. Ricardo & A. Teodoro (Orgs.), *A educação comparada para além dos números: contextos locais, realidades nacionais e processos transnacionais* (pp. 206-214). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Valverde, J. A. V. (2016). *A inserção da mulher no mercado de trabalho: discriminação, assédio, diferença salarial entre os gêneros e avanços na busca pela igualdade*. (Monografia de conclusão de curso). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3318/1/j%C3%A9ssicaara%C3%BAjoviveirosvalverde.pdf>
- Vianna, C. P., & Unbehaum, S. (2004). Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisas*, 34(121), 77-104. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>
- Vidor, A., Rezende, C., Pacheco, E., & Caldas, L. (2011). Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In E. Pacheco (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (pp. 47-113). São Paulo: Moderna.
- Zão, M. E. V. (2011). *Estado e terceiro sector na construção das políticas educativas para a infância em Portugal: o caso da Educação Pré-Escolar (1995-2010)*. (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/19708>

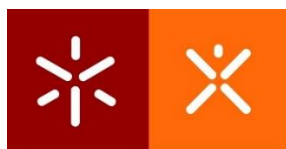
## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Brasil. Decreto n. 5.154, de 23 julho de 2004. *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.* Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)
- Brasil. Decreto n. 7.492, de 2 de junho de 2011. *Institui o Plano Brasil Sem Miséria.* Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7492-2-junho-2011-611122-normaatualizada-pe.pdf>
- Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.* Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)
- Brasil. Lei n. 9.394, 20 dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- Brasil. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. *Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.* Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)
- Brasil. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.* Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)
- Brasil. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. *Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.* Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm)
- Brasil. Parecer CNE/CEB – 11/2000. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.* Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf)
- Brasil. Portaria n. 1.015, de 21 de julho de 2011. *Institui o Programa Mulheres Mil e dá outras providências.* Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=858-9-portaria1015-220711-pmm-pdf&category\\_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=858-9-portaria1015-220711-pmm-pdf&category_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192)

*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Recuperado de  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

## APÊNDICES

## APENDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES DO PROGRAMA MULHERES MIL



UNIVERSIDADE DO MINHO - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO

### TÍTULO : EMPODERAMENTO DA MULHER DO SERIDÓ NORTE-RIO-GRANDENSE: INCLUSÃO SOCIAL A PARTIR DO PROGRAMA MULHERES MIL NO IFRN - *CAMPUS CAICÓ*

**Objetivo geral:** Compreender o empoderamento das estudantes do Programa Mulheres Mil no IFRN-*Campus Caicó* após a conclusão do curso, no ano de 2018.

**Objetivos específicos:**

- Caracterizar o perfil do público participante, destacando os aspectos socioeconômicos e educacionais;
- Conhecer as motivações das estudantes para frequentar o curso;
- Compreender as expectativas das participantes, quanto o impacto do Programa Mulheres Mil no cotidiano profissional e pessoal;
- Identificar se o Programa provocou efeitos no capital social das estudantes, influenciando na sua emancipação social e empoderamento.

#### Aspectos Educacionais

1. Ao iniciar o Programa Mulheres Mil, você frequentava a escola? Em caso negativo, há quanto tempo parou de estudar?
2. Quais os motivos que a levaram a abandonar os estudos?
3. Como tomou conhecimento do PMM?
4. Quais os motivos que a levaram se inscrever no Programa?
5. Você continuou estudando após o término do programa? Por quê?

#### Aspectos profissionais

6. Você trabalhava antes de participar do programa?
7. Atualmente você exerce atividade remunerada? Em caso positivo, qual a atividade profissional desempenha?
8. De que forma o PMM contribuiu para sua inserção profissional?

## **Aspectos Psicológicos e Sociais – Empoderamento/ Capital social/intelectual/ Igualdade de direitos**

9. Houve incentivo, por parte do grupo familiar, na sua decisão de participar do PMM? Se não, como você conseguiu frequentar o programa?

10. Como era sua rotina antes de frequentar o PMM?

11. O Programa Mulheres Mil contribuiu de forma positiva em sua vida? Quais as contribuições que você considere mais importante?

12. Você achava que por ser mulher tinha oportunidades e tratamento diferentes? O que mudou após frequentar o programa?

13. Você acredita que o PMM transformou, em algum aspecto, sua vida pessoal? Atualmente você se sente capaz de realizar coisas que não se sentia antes? Exemplifique.

14. O PMM causou alguma transformação na relação familiar?

15. O PMM influenciou a participação comunitária, de forma a contribuir para o bem estar das pessoas?

16. Descreva um fato marcante da sua trajetória de vida que contribuiu, positivamente, para o seu percurso profissional.

## **Efeitos do Programa**

17. Ao ingressar no PMM, quais eram suas expectativas quanto as realizações profissionais, acadêmicas e pessoais?

18. O curso de Formação Inicial e Continuada - FIC em Costureiro contribuiu para atingir essas expectativas?

19. O PMM contribuiu para ampliar seus conhecimentos sobre os Direitos da Mulher? Em que aspectos (violência doméstica, mercado de trabalho, etc)? Dê exemplos.

20. Os conhecimentos técnicos profissionais adquiridos durante o Curso de Costureiro têm sido proveitosos na sua vida? Cite exemplos.

21. Que saberes você conseguiu adquirir ao longo do curso? De que forma esses saberes contribuíram para mudar a visão de si mesma?

22. Durante a realização do curso você encontrou dificuldades para participar das aulas?  
( ) sim ( ) não. Em caso positivo, quais foram essas dificuldades?

23. Que atividades realizadas durante o programa contribuíram para superação das dificuldades encontradas?

## APENDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO MINHO - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO

### Dados de identificação

**Título do Projeto:** EMPODERAMENTO DA MULHER DO SERIDÓ NORTE-RIO-GRANDENSE: INCLUSÃO SOCIAL A PARTIR DO PROGRAMA MULHERES MIL NO IFRN - *CAMPUS CAICÓ*

**Mestranda:** Maria das Vitórias de Macêdo Azevedo

**Orientadora Científica:** Doutora Maria Emília Pinto Vilarinho Rodrigues de Barros Zão

**Mestrado em Educação:** Especialidade em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Eu, Maria das Vitórias de Macêdo Azevedo, responsável pela pesquisa “EMPODERAMENTO DA MULHER DO SERIDÓ NORTE-RIO-GRANDENSE: INCLUSÃO SOCIAL A PARTIR DO PROGRAMA MULHERES MIL NO IFRN - *CAMPUS CAICÓ*”, venho convidar-te para participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender a percepção das estudantes sobre o seu empoderamento e emancipação social após a participação no Programa Mulheres Mil implementado no IFRN/CA, no exercício 2018.

Acreditamos que essa pesquisa seja importante porque tem o potencial de: (1) contribuir com a teoria de forma a subsidiar pesquisa científica em relação às políticas públicas e sobre o empoderamento feminino; (2) fornecer subsídios para o aprofundamento da discussão sobre os possíveis impactos causados na vida das estudantes atendidas pelo programa; (3) constatar empiricamente, a concretização das metas e objetivos perseguidos pelo discurso governamental. Para a sua realização serão utilizadas entrevistas semiestruturada com as estudantes egressas do Programa Nacional Mulheres Mil, do ano 2018.

Desta forma, quanto nos procedimentos metodológicos a serem adotados, me comprometo a obedecer aos preceitos éticos, quais sejam:

- Será mantido total sigilo quanto à identidade e privacidade dos participantes da pesquisa;
- As informações obtidas de cada entrevistada são confidenciais e serão divulgadas apenas com propósitos científicos, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação;
- É garantida sua liberdade de adesão voluntária ao estudo, bem como o direito de desistência de participação em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, mesmo que você tenha assinado este termo de consentimento;
- 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 a pesquisadora.

Isto posto, solicito sua participação neste estudo, em caráter de colaboração, me disponibilizando a prestar todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário, em qualquer fase do andamento desta pesquisa.

**Autorização:**

Eu, \_\_\_\_\_,  
(nome completo do voluntário)

após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

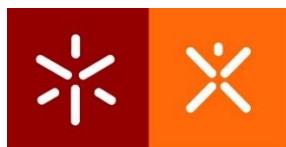
\_\_\_\_\_  
Assinatura da voluntária

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE  
Maria das Vitórias de Macêdo Azevedo



### APENDICE III – AUTORIZAÇÃO DO PARTICIPANTE



UNIVERSIDADE DO MINHO - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO

**Mestranda:** Maria das Vitórias de Macêdo Azevedo

**Orientadora Científica:** Doutora Maria Emília Pinto Vilarinho Rodrigues de Barros Zão

**Mestrado em Educação:** Especialidade em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, diante das explicações apresentadas e depois de conhecer os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente dos procedimentos aos quais serei submetido, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aceito participar, de livre e espontânea vontade, da pesquisa da mestranda em Educação, especialidade em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, Maria das Vitórias de Macêdo Azevedo, intitulada “**EMPODERAMENTO DA MULHER DO SERIDÓ NORTE-RIO-GRANDENSE: INCLUSÃO SOCIAL A PARTIR DO PROGRAMA MULHERES MIL NO IFRN-CAMPUS CAICÓ**”, desenvolvida no Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho-Portugal, em convênio com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN.

AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora a gravar áudio da entrevista ao colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

AUTORIZO AINDA, a publicação do conteúdo da entrevista concedida, para fins acadêmico-científicos, conforme o compromisso estabelecido pela pesquisadora no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual me foi entregue, devidamente assinado, pela pesquisadora.

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

ANEXOS

## Anexo 1 - Carta de Anuência 7/2019 - RE/IFRN



**Ministério da Educação**  
**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**  
**REITORIA**  
REITORIA

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, NATAL / RN, CEP 59015-300

Carta de Anuência 7/2019 - RE/IFRN

21 de junho de 2019

### CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Wyllys Abel Farkatt Tabosa, matrícula Siape nº 1110378, representante legal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, localizado no endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol - Natal/RN CEP: 59015-300, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada "**Empoderamento da mulher do Seridó Norte Rio-Grandense: inclusão social a partir do Programa Mulheres Mil no IFRN Campus Caicó**", no âmbito deste Instituto Federal, submetida pela aluna Maria das Vitórias de Macedo Azevedo, sob a orientação da Profª Drª Maria Emília Pinto Vilarinho Rodrigues de Barros Zão, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, da Universidade do Minho.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde - CNS e suas complementares. O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Documento assinado eletronicamente por:

■ Wyllys Abel Farkatt Tabosa, REITOR - CD1 - RE, em 21/06/2019 10:01:32.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 21/06/2019. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 124785

Código de Autenticação: cfe01e1781



## Anexo 2 – DECLARAÇÃO 13/2019 - RE/IFRN



**Ministério da Educação**  
**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**  
**REITORIA**

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, NATAL / RN, CEP 59015-300  
Fone: (84) 4005-0768, (84) 4005-0750

### DECLARAÇÃO 13/2019 - RE/IFRN

Declaro, para os devidos fins, que estou de acordo com a utilização do nome do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, por mim representado legalmente, nos termos do Decreto Presidencial de 15 de abril de 2016 (Diário Oficial da União Ano LVII Nº-73), na pesquisa intitulada "**Empoderamento da mulher do Seridó Norte Rio-Grandense: inclusão social a partir do Programa Mulheres Mil no IFRN Campus Caicó**" submetida pela aluna Maria das Vitórias de Macedo Azevedo, sob a orientação da Profª Drª Maria Emília Pinto Vilarinho Rodrigues de Barros Zão, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, da Universidade do Minho.

Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Reitor

(assinado eletronicamente)

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Wyllys Abel Farkatt Tabosa, REITOR - CD1 - RE**, em 10/10/2019 16:17:30.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 10/10/2019. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 152039

**Código de Autenticação:** 888b09d117



## Anexo 3 – Questionário Socioeconômico/Entrevista



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
RIO GRANDE DO NORTE  
CAMPUS CAICÓ  
PROCESSO SELETIVO PARA O PROGRAMA  
PRONATEC/MULHERES MIL 2018**

### Questionário Socioeconômico/Entrevista

Este questionário será utilizado pelo Serviço de Orientação Social do PRONATEC/MMIL no IFRN *Campus* Caicó para avaliar sua condição de vulnerabilidade social. Conforme previsto no edital, a Sra. poderá receber vistas domiciliares. Todas as informações prestadas deverão ser verdadeiras e completas.

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Endereço:** \_\_\_\_\_ **Telefone:** \_\_\_\_\_

**Ponto de Referência:** \_\_\_\_\_ **Contato de parente:** \_\_\_\_\_

1. **Idade:** ( ) Até 25 anos ( ) 26 a 30 anos ( ) 31 a 35 anos ( ) 36 a 40 anos ( ) Acima de 40 anos

2. **Estado Civil:** ( ) Solteira ( ) Casada ou com companheiro(a) ( ) Divorciada ( ) Viúva

3. **Possui algum tipo de deficiência?** ( ) Sim ( ) Não

3.1. **Se sim, qual (is)?** ( ) Auditiva ( ) Visual ( ) Física ( ) Múltipla ( ) Mental ( ) Outra(as).  
Qual? \_\_\_\_\_

**4. Escolaridade:**

- ( ) Ensino Fundamental incompleto (1º ao 5º ano)
- ( ) Ensino Fundamental completo (6º ao 9º ano)
- ( ) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau incompleto)
- ( ) Ensino Médio completo (antigo 2º grau completo)
- ( ) Ensino Superior
- ( ) Outra: \_\_\_\_\_

5. **Estuda atualmente?** ( ) Sim ( ) Não

**5.1. Se não, há quanto tempo parou de estudar?**

( ) menos de 1 ano ( ) entre 1 a 3 anos ( ) entre 3 a 6 anos ( ) entre 6 a 10 anos ( ) mais de 10 anos

**5.2. Qual a razão de ter parado de estudar?**

- ( ) Necessidades financeiras ( ) Dificuldade em conciliar trabalho/estudo
- ( ) Falta de interesse pelos estudos ( ) Parou de estudar após a conclusão do ensino médio
- ( ) Após constituir família ( ) Outro: \_\_\_\_\_

6. **Desenvolve atividade remunerada?** ( ) Sim ( ) Não Rendimentos: \_\_\_\_\_
- 6.1. Se sim, que tipo de trabalho exerce?**  
 ( ) com carteira assinada/empresa privada ( ) sem carteira assinada/empresa privada  
 ( ) trabalho em “bicos”/atividade temporária ( ) serviço público  
 ( ) outro: \_\_\_\_\_
7. **Quem é o principal responsável financeiro da família?**  
 ( ) você ( ) esposo(a) companheiro(a) ( ) você e esposo/esposa/companheiro(a) ( ) pais  
 ( ) outros: \_\_\_\_\_
8. **Se casada ou em união estável, qual a situação do companheiro (a)?**  
 Profissão: \_\_\_\_\_  
 ( ) Empregado com carteira assinada  
 ( ) Funcionário Público  
 ( ) Desempregado (a)  
 ( ) Exerce atividade sem vínculo empregatício? Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Aposentado (a) / Pensionista  
 ( ) Falecido (a)
9. **Qual a renda familiar mensal?**  
 ( ) Inferior a ½ salário mínimo ( ) Acima de ½ salário mínimo até 1 salário mínimo ( ) até 1  
 salário mínimo ( ) entre 1 e 2 salários mínimos ( ) entre 2 e 3 salários mínimos  
 ( ) entre 3 e 5 salários mínimos ( ) entre 5 a 10 salários mínimos ( ) mais de 10 salários mínimos
10. **Faz parte de ou recebe algum programa ou benefício social (Bolsa Família, BPC, pensionista)?**  
 ( ) Sim Valor: \_\_\_\_\_ ( ) Não ( ) Não declarado / não soube informar
11. **Quantas pessoas moram com você?**  
 ( ) 2 a 4 pessoas ( ) 5 a 7 pessoas ( ) mais de 7 pessoas
12. **Pessoas com doenças graves ou crônicas na residência da sua família?** ( ) Sim ( ) Não  
 Caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_
13. **A sua residência é:**  
 ( ) Alugada ( ) Própria ( ) Financiada ( ) Empréstada ( ) Outra situação,  
 qual? \_\_\_\_\_
14. **Participou anteriormente do programa MULHERES MIL?**  
 ( ) Sim ( ) Não
15. **Por que você quer participar do PRONATEC/Mulheres Mil?**  
 ( ) Poder voltar a estudar  
 ( ) Ter uma qualificação profissional  
 ( ) A oportunidade de adquirir novos conhecimentos  
 ( ) Conseguir um emprego  
 ( ) Conseguir um salário melhor  
 ( ) A qualidade do ensino no IFRN  
 ( ) Outros.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
16. **Você vivencia alguma situação que poderá dificultar a sua participação no PRONATEC/Mulheres Mil?**  
 ( ) Sim ( ) Não  
 Justifique:

- ( ) Não tem com quem deixar os filhos;
- ( ) Pode não ser liberada do trabalho;
- ( ) Não tem acesso ao transporte;
- ( ) Não tem apoio da família;
- ( ) Tem medo de não poder acompanhar o curso.
- ( ) Outros.

---

---

---

**17. No decorrer do curso, havendo esses obstáculos e outros para sua frequência e realização das atividades, quais as alternativas para você se comprometer com a formação profissional?**

---

---

---

---

## Anexo 4 - Matriz Curricular do Curso de Qualificação Profissional em Costureiro

Quadro 1 – Matriz curricular do Curso FIC em Costureiro, na modalidade presencial, no âmbito do Programa Mulheres Mil

NÚCLEOS/DISCIPLINAS	Módulos				Carga-horária total	
	Módulo I Integração e Conhecimentos	M Módulo II Identidade Gênero e Cidadania	M Módulo III Qualificação Profissional	M Módulo IV Gestão Pessoal e Geração de Renda	Hora/ Aula (45min.)	Hora (60min.)
<b>Núcleo Fundamental</b>						
Língua Portuguesa	15					15
Matemática Básica	15					15
Informática Básica	15					15
Subtotal de carga-horária do núcleo fundamental						45
<b>Núcleo Articulador</b>						
Seminário de Integração com Gestores/Formadores/Alunas	3					3
Seminário de Integração com Formadoras e Alunas: Mapa da Vida				3		3
Gênero, Cidadania e Direitos da Mulher		12				12
Autoestima e Relacionamento Interpessoal		6				6
Saúde da Mulher		6				6
Empreendedorismo e Geração de Renda				12		12
Subtotal de carga-horária do núcleo articulador						42
<b>Núcleo Tecnológico:</b>						
Segurança no Trabalho			6			6
Modelagem Básica do Vestuário			24			24
Corte e Costura			79			79
Showroom Mulheres MIL				4		4
Subtotal de carga-horária do núcleo tecnológico						116
<b>Subtotal de carga-horária do Módulo I</b>						48
<b>Subtotal de carga-horária do Módulo II</b>						24
<b>Subtotal de carga-horária do Módulo III</b>						109
<b>Subtotal de carga-horária do Módulo IV</b>						19
<b>TOTAL DE CARGA-HORÁRIA DO CURSO</b>						<b>200h</b>

**Observação:** De acordo com a Resolução nº 023/2012-FNDE, no cômputo da carga horária total do curso FIC, deve-se considerar que a aula terá 60 min. Entretanto, na organização do horário das aulas, quando for necessário, deve-se realizar a conversão proporcional a 75% de 60 minutos, o que equivale a hora/aula de 45min.