

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – MESTRADO EM ENSINO

AMANDA BERSACULA DE AZEVEDO

**NÚCLEO DE GÊNERO: UM IMPORTANTE ESPAÇO PARA A PRODUÇÃO DE
SABERES E SUBJETIVIDADES?**

Santo Antônio de Pádua
2017

AMANDA BERSACULA DE AZEVEDO

**NÚCLEO DE GÊNERO: UM IMPORTANTE ESPAÇO PARA A PRODUÇÃO DE
SABERES E SUBJETIVIDADES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de pesquisa: Epistemologia do Cotidiano e Práticas Instituintes

Orientadora:
Prof.^a Dra. Fernanda Fochi Nogueira Insfran.

Santo Antônio de Pádua
2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE UFF/SDC/BINF

A994 Amanda Bersacula de Azevedo.

Núcleo de gênero: um importante espaço para a produção de saberes e subjetividades? / Amanda Bersacula de Azevedo. - 2017.

173 f. : 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Federal do Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2017.

1. Identidade de gênero na educação 2. Mulheres - Condições sociais. 3. Mulheres - Ensino Profissional. 4. Brasil - Políticas sociais. I. Título.

CDD 305.40981

AMANDA BERSACULA DE AZEVEDO


**NÚCLEO DE GÊNERO: UM IMPORTANTE ESPAÇO PARA A PRODUÇÃO DE
SABERES E SUBJETIVIDADES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Ensino da Universidade Federal Fluminense, como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre em
Ensino.

Linha de pesquisa: Epistemologia do Cotidiano e
Práticas Instituintes

Aprovada em 24 de março de 2017.

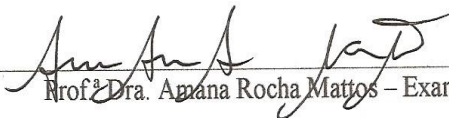
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Fernanda Fochi Nogueira Insfran – Orientadora - UFF



Prof.ª Dra. Zoia Ribeiro Prestes – Examinadora - UFF



Prof.ª Dra. Amanda Rocha Mattos – Examinadora - UERJ

Santo Antônio de Pádua, RJ
2017

AGRADECIMENTOS

Depois de tantas leituras e releituras, horas e horas, dias e mais dias dedicados a este trabalho, finalmente chego aos agradecimentos! Ufa! É hora do recreio! Pois é, mas não é! Como é difícil agradecer e apresentar agradecimentos a alguém. Afinal de contas, foram tantos “alguéns”! Recorro ao dicionário *online* e este me diz: AGRADECER. Verbo. 1. Regência múltipla – mostrar ou manifestar gratidão, render graças; penhorar, reconhecer. 2. Transitivo direto – compensar de maneira equivalente; retribuir, recompensar.

Pois bem, parece que este será o momento de manifestar gratidão, render graças e reconhecer. Mas antes que eu faça isto para alguém, gostaria de me recompensar. Sim! Recompensar a mim! Em primeiro lugar quero agradecer a mim por tudo que este sujeito-em-processo passou neste longo processo. Em especial, pela resiliência diante de tudo que a categorização mulher representa nos dias atuais. Não só diante das normas, opressões, mas também pela subversão e rematerialização dos discursos que se fizeram presentes e que de alguma forma foram possíveis. Reconhecer quem eu sou por meio das ações que me tornaram e tornam mulher, mãe, esposa, profissional, estudante, amiga, alegre... Acho que esse é o primeiro passo! E fico feliz por isso!

Bom, é difícil começar a lista de agradecimentos, mas sinto que a minha família é a principal. Ao esposo - carinhoso, gentil e carente, que em alguns momentos me fez penar de remorso pela minha ausência, mas que foi, na maioria das vezes, compreensível e um grande incentivador! Márih, te amo! Aos meus filhos, Mariáh, Márih Filho e Mathias, eu quero dizer que todo este esforço foi também por vocês! Obrigada por dividir comigo as tarefas domésticas e que são da família! (risos) A comida de vocês é maravilhosa! Continuem! Amo infinitamente vocês!

Ao meu pai, sempre presente e que sei que tem grande orgulho de mim! Obrigada por se fazer presente! A minha mãe, sempre! Sempre estará comigo nas lembranças! Sua falta é indescritível! Aos meus irmãos e sobrinhos que amo!

Fernanda Insfran, quero te agradecer pelo risco assumido em aceitar o meu projeto! Você é quem me colocou aqui, neste curso! Você quem escolheu a banca e com isto elevou todas as discussões postas. Enfim, você poderia ser apenas uma orientadora, mas foi muito mais que isso! Incentivou a participar dos movimentos e me acolheu, tornou-se uma grande amiga! E me apresentou pessoas maravilhosas as quais foram um presente em minha vida pessoal e acadêmica como a Zoia Prestes! Esses dois anos de mestrado foram especiais com a

presença de vocês duas! Também com a presença dos amigos e amigas que sofreram e aprenderam junto comigo na academia.

Quero agradecer aos amigos e amigas que torceram por mim, aos quais não tenho como mencioná-los por falta de espaço, mas serão representados na figura da minha eterna amiga Adriana e do meu afilhado Andrei e sua família.

Agradeço a oportunidade de ter coordenado o Núcleo de Gênero e pelos colaboradores do Projeto, colegas de trabalho. Mas em especial, o convívio com as mulheres do grupo que participaram do Núcleo de Gênero e dos dois alunos, Anthony e Larissa, foi muito especial! Agradeço por fazerem parte da pesquisa e aceitarem participar dela.

Por fim, mas não por último, é o momento de render graças! Render graças a Deus, um Deus que para mim é real e se materializa nas pessoas que amo, nas conquistas e também nas faltas e dificuldades, mas que, devido à fé tem me tornado mais ética e mais humana! Olho o passado e sinto sua presença! Vejo o presente e sei que estás comigo! Mas em especial, e o melhor: quero olhar para o futuro porque gosto de ser quem eu me tornei!

2 de maio de 1958. Eu não sou indolente. Há tempos que eu pretendia fazer o meu diário. Mas eu pensava que não tinha valor e achei que era perder tempo [...] Eu fiz uma reforma em mim [...]

12 de junho. Eu deixei o leito as 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa pensar nas misérias que nos rodeiam [...] Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades [...] É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela.

Carolina Maria de Jesus

RESUMO

Este trabalho teve como objeto de pesquisa o desenvolvimento das ações de um Núcleo de Gênero dentro de uma instituição pública de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Fluminense – IFFluminense *campus* Santo Antônio de Pádua/RJ. O objetivo foi analisar se a categoria “mulheres” é produzida e restringida por estruturas de poder como o Núcleo de Gênero, assim como, se tais estruturas institucionais puderam ou não contribuir para essa restrição, normatização ou para subverter o que ora possa ser uma força da lei regulatória e se tornar uma possibilidade de rematerialização e de rearticulação da força hegemônica em curso. Para a discussão referente ao conceito “gênero” utilizou-se a teoria pós-estruturalista por entender que esta é a que mais se adequa às discussões sobre este conceito e também por questionar o sistema binário homem/mulher e considerar as diferenças existentes dessas categorias recusando a naturalização do discurso hegemônico. Traz ainda para o debate a relação da educação profissional e o embate nas perspectivas da formação para os trabalhadores para discutir as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Gênero e do Projeto desenvolvido para este *campus* do IFFluminense levando em consideração as ações de um curso FIC – Formação Inicial Continuada de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica. Buscou-se estudar a estrutura, porém, não como causa, mas sim como um processo pelo qual as participantes chegaram até o mesmo e como esse processo influenciou na construção de saberes e subjetividades das mesmas. Dialoga com o perfil desejado pela instituição e o perfil encontrado das participantes num tenso debate entre identidade de grupo e identidade individual. Observou-se que o Núcleo de Gênero restringiu o processo de escolha das ações desenvolvidas e também restringiu o perfil desejado mulher/pobre/territorializada/desempoderada. Contudo, houve momentos de troca de saberes e construção de subjetividades, tanto por meio das discussões de grupo que foram propostas na parte humanística do curso, assim como, tanto por meio dos conhecimentos adquiridos pela qualificação profissional. Não teve a pretensão de se buscar uma “verdade” mas dialogar sobre os processos de construção e desenvolvimento das ações do Núcleo de Gênero e como tais processos foram sistematizados pelas participantes na formação de saberes e subjetividades.

Palavras-chave: Identidade de Gênero na Educação. Mulheres. Educação Profissional.

ABSTRACT

This work had as research object the development of the actions of a Gender Center within a public institution of Professional and Technological Education, Federal Fluminense Institute - IFFluminense campus Santo Antônio de Pádua / RJ. The objective was to analyze whether the category "women" is produced and restricted by power structures such as the Gender Nucleus, as well as whether or not such institutional structures could contribute to this restriction, normalization or to subvert what may now be a force Of the regulatory law and become a possibility of rematerialization and rearticulation of the current hegemonic force. For the discussion of the concept of "gender" the post-structuralist theory was used because it understood that it is the one that best fits the discussions about this concept and also for questioning the binary man / woman system and to consider the existing differences of these categories by refusing The naturalization of hegemonic discourse. It brings to the debate the relationship of professional education and the clash in the perspectives of training for workers to discuss the actions developed by the Gender Center and the Project developed for this campus of IFFluminense taking into consideration the actions of an FIC Continuing Initial Training Of Refrigeration Installer and Domestic Air Conditioning. It was sought to study the structure, but not as a cause, but as a process by which the participants reached the same and how this process influenced the construction of knowledge and subjectivities of the same. It discusses the desired profile of the institution and the profile of the participants in a tense debate between group identity and individual identity. It was observed that the women category restricted the process of choosing the actions developed through the Gender Core and the profile that was desired woman / poor / territorialized / disempowered. However, there were moments of exchange of knowledge in the group discussions that were proposed in the humanistic part of the course, as well as the construction of subjectivities based on knowledge acquired by professional qualification. It was not intended to seek a "truth" but to discuss the processes of construction and development of the actions of the Gender Center and how these processes were systematized by the participants in the formation of knowledge and subjectivities.

Keywords: Gender identity in education. Women. Professional Education

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	10
2.	GÊNERO E A TEORIA PÓS-ESTRUTURALISTA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MULHERES NO BRASIL	15
2.1	A construção de uma teoria de gênero para subvertê-la: a rejeição às normatizações	15
2.1.1	O feminismo no pós-estruturalismo.....	19
2.1.2	Gênero e a “mulher” como um sujeito em processo.....	22
2.2	Políticas Públicas para mulheres no Brasil	24
3.	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O PROGRAMA “MULHERES MIL”	32
3.1	A Educação Profissional e Tecnológica	32
3.1.1	Embates nas perspectivas de formação dos trabalhadores.....	32
3.1.2	Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	35
3.2	O Programa “Mulheres Mil”	38
4.	METODOLOGIA	40
4.1	Instrumentos	41
4.2	Procedimentos da coleta e análise dos dados	43
4.3	Participantes	47
5.	DISCUSSÃO DOS DADOS À LUZ DA TEORIA	52
5.1	O Núcleo de Gênero – o processo de formação de um Projeto para mulheres	52
5.1.1	A proposta do Núcleo de Gênero e o seu foco no grupo “mulheres”	53
5.1.2	O Projeto “O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino” construção e seus objetivos	61
5.1.3	O processo de busca ativa dos sujeitos e o perfil desejado	74

5.2	As participantes: tensão entre identidade de grupo e identidade individual.....	78
5.3	Construção de saberes e subjetividades: normatização ou rematerialização da força hegemônica?.....	85
5.3.1	Qualificação profissional e a relação de poder que é construída através das diferenças entre os corpos sexuados	88
5.3.2	Parte humanística e a interação de saberes.....	96
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	115
	ANEXOS	121

1. INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória profissional como Assistente Social tive a oportunidade de participar de diversos programas, ações e serviços dentro das Políticas Públicas de Assistência Social, Saúde e Educação. Na Assistência Social, participei como técnica de GTR (geração, trabalho e renda) no CRAS¹ (Centro de Referência da Assistência Social) onde coordenei cursos que eram especificamente voltados para as mulheres que estavam inscritas e acompanhadas pelo CRAS e frequentavam todas as ações, em especial, mulheres que eram beneficiárias do Programa Bolsa Família.

Ao ingressar como Assistente Social no Instituto Federal Fluminense – IFFluminense, tive contato, nos primeiros meses, com uma proposta diferente de ensino que era almejada pela gestão do *campus* e reitoria. No ano de 2015, um dos programas do governo federal iniciado em parceria com uma instituição do Canadá, o Programa “Mulheres Mil”, não teve continuidade e a Pró-reitoria de Extensão e Cultura (Proex) entendeu ser necessária a continuidade dos trabalhos desenvolvidos com as “mulheres” em situação de “vulnerabilidade social” (coloco os termos entre aspas porque os mesmos serão questionados ao longo deste trabalho). Assim nasceu o Programa “Núcleo de Gênero” da Pró-reitoria de Extensão e Cultura, com um edital para os *campi* do IFFluminense concorrerem com Projetos.

“O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino” foi um Projeto escrito por mim com o objetivo de iniciar os trabalhos com a categoria mulheres no sentido de abranger um público específico e definido que pretensamente estaria em situação de vulnerabilidade social referenciadas pelo CRAS Cidade Nova, ou seja, que residem no território deste CRAS e, conseqüentemente, no território onde está localizado o *campus* do IFFluminense Santo Antônio de Pádua/RJ.

Esta pesquisa de mestrado tem como perspectiva estudar esse Núcleo de Gênero desenvolvido nessa instituição de Educação Profissional e Tecnológica. O Núcleo de Gênero foi articulado com o Projeto, acima mencionado, que selecionou mulheres com perfis

¹ Segundo a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, Lei 8.742/93) “o Cras é a unidade pública municipal, de base territorial, localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada à articulação dos serviços socioassistenciais no seu território de abrangência e à prestação de serviços, programas e projetos socioassistenciais de proteção social básica às famílias” (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011).

parecidos (baixa escolaridade, baixa renda, mesmo território geográfico e cultural, entre outros). Também oferecia um curso FIC (Formação Inicial Continuada) que possuía dois momentos: a qualificação profissional e a parte humanística, as quais foram desenvolvidas durante oito meses no período do curso.

A pergunta inicial desta pesquisa de mestrado era se de fato o curso contribuiu para o empoderamento feminino mediante um curso que culturalmente tinha como público o masculino (curso FIC de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica). Ou seja, o empoderamento feminino pela qualificação profissional. Essas questões serão problematizadas ao longo deste trabalho.

Contudo, no decorrer das leituras teóricas de cunho pós-estruturalista, para se chegar a base teórica que direcionaria a pesquisa, a questão que se apresentou problemática foi o foco de análise, ou seja: seria interessante estudar o Núcleo de Gênero com foco no curso técnico onde a formação profissional tem como público em geral o masculino? Ou o foco seria o sujeito participante do Núcleo de Gênero que tinha em sua composição as mulheres como um grupo?

Diante dessas questões, a resposta assumida a princípio, talvez estimulada por uma leitura marxista, foi o foco na “divisão sexual do trabalho” e suas considerações e análises. No entanto, muitas questões sobre o sujeito que se pretendia pesquisar não poderiam ser dialogadas por limitações teóricas. O primeiro foco pareceu problemático, pois, se a questão era o empoderamento dessas mulheres que participavam do Núcleo de Gênero, o método seria “estudar as estruturas de poder para se buscar a emancipação” (SALIH, 2015, p. 70). Logo, observou-se que, ao estudar as estruturas como causa, de uma forma ou de outra, negava-se a visibilidade das mulheres e perpetuava-se sua “subordinação e sua imagem de receptora passiva da ação dos demais sujeitos” (SCOTT apud SIQUEIRA, 2008, p. 116).

Entendeu-se que as teorias feministas, de modos específicos e diversos, tentaram buscar uma unicidade universal entre a categoria mulher e o que é “ser mulher” tornando-se excludente, normativa e opressora pois não considera as diferenças e reproduz o discurso dominante (MARIANO, 2005). Esta unicidade também foi almejada pelo Projeto desenvolvido no Núcleo de Gênero, por meio da busca do perfil desejado.

A postura política assumida após as leituras de teóricas como Judith Butler, Donna Haraway e Joan Scott, dentre outras, levou a entender e querer dialogar com este sujeito do Núcleo de Gênero, num diálogo que perpassa pela compreensão de Butler, a qual sugere que

“ser mulher” é algo que “fazemos” mais do que algo que “somos” (SALIH, 2015, p. 22). Ou, “em vez de olhar para as estruturas de poder em busca de emancipação [ou empoderamento] analisar como a categoria “mulheres” é produzida e restringida por estas estruturas” (Ibid. p. 70).

Sendo assim, a questão problema passou a ser como a categoria mulheres é produzida e restringida por estruturas de poder como o Núcleo de Gênero, assim como, questionar se tais estruturas institucionais podem ou não contribuir para essa restrição, normatização ou para subverter o que ora possa ser uma força da lei regulatória e se tornar uma possibilidade de rematerialização e de rearticulação da força hegemônica em curso.

A opção por falar sobre gênero numa visão pós-estruturalista segue o entendimento de que a própria pesquisa que se pretende é sobre um grupo de “mulheres” (a princípio entendido como um grupo homogêneo e binário, oposto ao conceito de “homens”), mas mais que isto, é sobre o sujeito do Núcleo de Gênero com suas singularidades, subjetividades, desigualdades e em constante construção. Frise-se que nenhum debate teórico é isento de subjetividades e de posições políticas e teóricas por parte da pessoa autora. Neste caso, a leitura marxista da autora deste trabalho (e também autora do Projeto pelo qual se debouço a pesquisa) influencia significativamente no debate. Porém, foi um enriquecimento teórico o conhecimento das autoras pós-estruturalistas que surge para o debate. Entendeu-se que se faz importante romper com a construção de uma leitura binária e que busca criar uma unanimidade do que é “ser mulher”.

Da mesma forma, as questões que serão colocadas ao longo deste trabalho e dialogadas com o que foi realizado pelo Núcleo de Gênero, não terá a pretensão de concordar, discordar, formular respostas e caminhos para se percorrer, mas contribuir para os questionamentos e debates.

Para alcançar o objetivo pesquisado e construir espaços para os debates acima expostos, este trabalho utilizou como instrumentos da metodologia, a observação participante, a pesquisa documental e o Grupo Focal. Buscou-se construir uma escrita baseada no entendimento de que para estudar o objeto de pesquisa, no caso, um grupo constituído tendo por base um perfil desejado de mulheres, seria necessário teorizar a categoria denominada “mulher” e o que seria este Núcleo de Gênero, assim como, os processos de formação de um Projeto para mulheres.

Nas primeiras discussões haverá um diálogo sobre gênero a partir de autoras feministas pós-estruturalistas e como se chegou a esse posicionamento, bem como, a necessidade da construção de uma teoria de Gênero para subvertê-la, rejeitando as normatizações e o binarismo homem/mulher num diálogo com as construções teóricas de Judith Butler (2000), Joan Scott (1989, 1994 e 2005), Donna Haraway (1995 e 2004) e Mariano (2005). Nesta mesma parte, entendeu-se necessário trazer um pouco das questões relativas às políticas públicas no Brasil que foram constituídas para mulheres com o intuito de trazer ao diálogo como esta construção histórica se desenvolveu e as consequências de se ter uma política pública na Educação Profissional e Tecnológica que se constitui em ações para a categoria mulher.

Após, procura trazer ao leitor o entendimento sobre o que é a Educação Profissional Tecnológica e os processos que levaram à formação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O embate nas perspectivas da formação dos trabalhadores trará autores como Saviani (2003), Frigotto (2007) e Ciavatta (2004) para se discutir dentro do modo de produção capitalista, que implica na divisão social e técnica do trabalho, requer um “sistema educacional classista e que, assim, separe o trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo” (MOURA *et al*, 2012, p. 2). Requer uma formação unilateral, fragmentada, subordinada e que visa à valorização do capital. Estes conceitos serão importantes para o entendimento da formação do curso FIC (Formação Inicial e Continuada) e o entendimento das ações do Núcleo de Gênero.

A metodologia será apresentada na seção quatro para melhor compreensão do leitor. Os instrumentos, os procedimentos da coleta e análise dos dados, assim como, as participantes e o perfil identificado também estarão nesta parte. Os objetivos e a questão problema também estarão nesta seção mostrando que foram alterados de acordo com as leituras da pesquisadora sobre o tema e sobre as questões que iriam ser discutidas.

A seção que se segue retomará alguns dados da seção anterior e trará outros dados para as análises à luz da teoria. Neste processo, será discutido o Edital 14/2015, que foi o início da construção do Núcleo de Gênero e da construção do Projeto “*O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino*”. Traz às análises os condicionantes do Edital 14/2015, os processos de construção e formação do Projeto, o perfil desejado mulheres/pobres/territorializadas/desempoderadas e problematiza tais questões. Também traz para a discussão a questão da Política Pública de

Assistência Social e a relação que esta teve com a Educação Profissional e Tecnológica entre outras discussões.

Ainda nesta parte, tenta-se dialogar com o perfil desejado pelo Núcleo de Gênero e o encontrado das participantes numa tensão entre identidade de grupo e identidade individual (SCOTT, 2005). A questão do empoderamento também será problematizada e do que se quis com conceito trazido pelo Projeto de “ser mulher” num debate teórico com o as discussões trazidas na segunda parte deste trabalho. Num desconforto trazido pelas teorias, tenta-se trazer, nesta parte, dados qualitativos das participantes em detrimento dos quantitativos e categorizados na Metodologia.

Traz para o diálogo as ações que foram desenvolvidas com o grupo por meio do Núcleo de Gênero e as avaliações dessas ações. A avaliação não será do curso FIC Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica sobre as partes de qualificação profissional e parte humanística, como era proposto no início desta pesquisa. Porém, utilizar-se-á da pesquisa que teve como metodologia o Grupo Focal numa outra perspectiva, a de entender os reflexos destas ações, não como causas, mas sim como processos, no diálogo com este “sujeito-em-processo que é construído no discurso pelos atos que executa” (BUTLER apud SALIH, 2015, p. 65). Também trará para as análises os conceitos de subjetividade e produção de saberes para, por fim, entender todo o processo e ações construídas e as subjetividades e saberes desenvolvidos e se de alguma forma tais processos contribuíram ou não para o debate sobre a categoria mulher no sentido de restrição ou normatização ou se o Núcleo de Gênero conseguiu de alguma forma subverter tais conceitos e se tornar uma possibilidade de rematerialização e de rearticulação da força hegemônica em curso.

A seção seis trará as Considerações Finais e não pretenderá afirmar ou refutar a questão problema no sentido de se produzir uma “verdade”, mas uma análise dos efeitos e de como poderia ter ou não sido estruturado. Também apresentará as reformulações e processos aos quais se fez chegar ao objeto e objetivos construídos ao longo deste trabalho, assim como, os conceitos trazidos antes e depois das leituras pós-estruturalistas.

2. GÊNERO E A TEORIA PÓS-ESTRUTURALISTA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MULHERES NO BRASIL

2.1 A construção de uma teoria de gênero para subvertê-la: a rejeição às normatizações.

[...] Esse homem aí há pouco disse que as mulheres precisam de ajuda para subir às carruagens e levantadas sobre as poças, e de me cederem os melhores lugares ... e não sou eu uma mulher? Olhem para mim! Olhem para os meus braços! (ela arregaçou a manga direita da camisa) ... Eu lavei, plantei e colhi para os celeiros e nenhum homem podia ajudar-me – e não sou eu uma mulher? Eu posso trabalhar tanto quanto qualquer homem (quando eu puder fazê-lo) e ser chicoteada também – e não sou eu uma mulher? Eu dei à luz cinco crianças e vi todas serem vendidas para a escravidão e quando chorei a minha dor de mãe, ninguém senão Jesus ouviu – e não sou eu uma mulher? (HOOKS, 2014, p. 115).

O famoso discurso de uma ex-escrava, Sojourner Truth, no século XIX “*Ain’t I a Woman*” (Eu não sou uma mulher?) é exposta no livro de bell hooks onde a autora traz evidências e desconstrói um movimento feminista contrário do feminismo negro. Assim, ao passo que se exigia um movimento genérico e normatizador de lutas e categorização do que pretendia com o termo “mulher”, as desconstruções do “sujeito” universal acabam por ser fundamentais justamente para mostrar que as diferenças existentes e subjetividades são uma construção social e cultural.

As discussões que ora são trazidas pela autora bell hooks (atentando-se para a grafia do nome, em minúsculo) em suas produções, demonstram que a autora denuncia as teorias feministas que deixaram de lado o debate da construção feminista e promoveram a noção de mulher através das brancas e de classe média, desconsiderando a vivência de negras e trabalhadoras, e teoriza a partir deste lugar (HOOKS, 2013).

Este trabalho não tem a pretensão de dissertar sobre o movimento negro feminista e suas autoras que muito contribuíram para as teorias feministas e ainda contribuem. Contudo, tais leituras são possíveis para a crítica ao feminismo branco ou dominante e para introduzir sobre as diferenças e subjetividades encontradas na construção deste “sujeito” que precisa ser contextualizada, numa visão pós-estruturalista do sujeito feminino que analise as construções de significados e relações de poder.

Muitas são as teorias de gênero que foram desenvolvidas nos séculos XIX e XX após *“Ain’t I a Woman”* e de fato foram importantes para os movimentos feministas que de uma forma ou de outra trouxeram direitos, romperam barreiras, produziram consensos e dissensos, subverteram os pensamentos dicotômicos como homem/mulher, sexo/gênero, entre outros. As discordâncias entre teóricas feministas são igualmente importantes na produção do conhecimento onde não se pretende chegar a uma norma ou solução. Encontrar uma teoria específica sobre gênero, também urge a questão de especificidades de teorias, metodologias e posições políticas.

Então, por que o pós-estruturalismo?

Antes de abordar alguns pontos referentes à teoria pós-estruturalista, é importante ressaltar que muitas das teóricas que terão destaque neste trabalho como Joan Scott (1989 e 1994), Judith Butler (2000), Dona Haraway (1995 e 2004) são pesquisadoras com vastos conhecimentos de outras teorias como a marxista, hegeliana, freudiana, foucaultiana, entre tantas. Assim, a teoria de gênero percorreu e percorre vastos caminhos para explicar relações como sexo, sexualidade, divisão social do trabalho, identidade e diferença, relações patriarcais, relações de poder, entre outras.

As discussões que tiveram amplitudes que envolveram gênero, classe e raça buscaram explicações e relações que perpassavam tais aspectos. Não obstante, segundo Haraway (2004) as teorias mais instigantes envolveram sexo/raça, gênero/classe ou sexo/gênero, mas raramente, envolveu analiticamente, relações entre raça/sexo/gênero/classe. Desta forma, segundo Joan Scott (1989), era preciso uma teoria que desse conta da questão de gênero e questionasse as categorias universais, assim, “sugere um estudo de processos, não de origens; de causas múltiplas, ao invés de causas únicas; não se abandona a atenção às estruturas e instituições, mas se busca entender o que elas significam” (SIQUEIRA, 2008, p. 115).

Por outro ângulo, segundo Judith Butler apud Mariano (2005) houve uma insistência na unidade da categoria mulher ao pretender ser globalizante que acabou por tornar-se normativa e excludente não abrindo caminhos para uma discussão mais abrangente e que envolvesse, neste aspecto, as diversidades de sujeitos e suas condições subjetivas e materiais como raça e classe.

De um ângulo mais espesso, gênero tem uma conotação mais “objetiva e neutra do que ‘mulheres’” (SCOTT, 1994, p. 6). “Gênero” enquanto um termo de referência de “mulheres”, necessariamente sugere uma referência de “homens” sendo assim, um estudo do outro,

segundo colocações de Scott (p.7). Esta passa ser um desígnio dos estudos entre os sexos e suas relações sociais.

Na teoria do materialismo histórico dialético, por exemplo, o sujeito é concebido com fundamentação na relação de classe social como um sujeito histórico e material. Entretanto, “a classe social como categoria de análise baseia-se em um essencialismo do sujeito, universalizando-o no interior de cada classe” (MARIANO, 2005, p. 484). A partir desta discussão, identifica-se uma limitação das análises realizadas através categoria “classe social”, limitação esta para as discussões de identidades ou consciência. Tais discussões, ou seja, sobre identidades e consciência, são requeridas nas discussões de gênero. Segundo Octavio Ianni apud Mariano (2005) as análises realizadas através desta teoria, ou seja, a marxista, não são suficientes para análises de gênero, apesar de fundamentais.

No artigo “‘Gênero’ para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra” , Donna Haraway (2004) aponta duas principais razões pelas quais a abordagem marxista tradicional não levou o conceito político de gênero. A primeira razão foi o conceito de “mulher” considerado por tal teoria como instável e transitório entre o natural e o social apoiados na “posição subordinada das mulheres que foram minados pela categoria da divisão natural do trabalho que se apoia numa heterossexualidade inquestionável” (p. 212). Em segundo, Marx e Engels parte da teoria da relação econômica de propriedade para explicar a base da opressão de mulheres no casamento numa relação capitalista de classe, excluindo as discussões de uma política sexual que fosse específica na relação entre homem e mulher. Para Haraway (2004) a dificuldade central nas discussões de Marx e Engels era historicizar o sexo.

Apesar de Marx e Engels ter colocado a família numa posição central na história das mulheres e de ter dialogado sob o aspecto de naturalização da divisão sexual do trabalho, sem levantar maiores questionamentos em torno dos pressupostos naturais das atividades produtivas e reprodutivas de homens e mulheres na família, Haraway (2004) aponta que, a questão da mulher, foi amplamente debatida nos partidos marxistas europeus e nas lutas de feministas marxistas na emancipação da mulher, em especial, através das feministas August Bebel, Alexandra Kollontai e Clara Zetkin. A base teórica marxista oferece, sem dúvidas, instrumentos importantes para análises de gênero, mas também oferece limitações, segundo as teóricas feministas pós-modernas.

No mesmo sentido, Joan Scott (1994) vê que a ideia de causalidade econômica não explicita com clareza ou coerência nem a categoria “raça” nem “gênero”, sendo que “gênero”

precisa de um elenco de “posições teóricas, quanto de simples referências descritivas às relações entre sexos” (p. 04). A explicação materialista da divisão sexual do trabalho tem um caráter de “exigências da reprodução biológica” e implica na diferença física e natural concebida através desses debates. Para Scott (1994) “os sistemas econômicos não determinam de forma direta as relações de gênero e que de fato a subordinação das mulheres é anterior ao capitalismo e continua sob o socialismo” (p. 11).

A mesma autora, Scott, reconhece que houve uma base marxista sobre a análise da sexualidade nos textos do volume “Powers of Desire” (Poderes do Desejo) publicado em 1983, concentrando suas críticas sobre “a política da sexualidade”. Uma das críticas realizadas por Scott (1994) é a base de causalidade e uma série de soluções propostas nos textos que demonstram tensão entre as estruturas econômicas e sociais e o reconhecimento das autoras em compreender a “ligação complexa entre a sociedade e uma estrutura psíquica persistente” (p. 12).

Outra posição teórica que galgou terreno fértil nas discussões feministas, chamadas por Scott (1994) de “teóricas do patriarcado”, tinha como foco a subordinação, opressão e domínio masculino sobre as mulheres. As questões do parto, da reprodução, da sexualidade e sujeição das mulheres, as desigualdades entre homens e mulheres a partir da organização social baseada segundo a diferença física (macho/fêmea).

Nestes contextos, é importante destacar que as discussões de gênero suscitam questões diversas e um amplo material de base teórica, dependendo tanto das posições políticas assumidas pelos autores, quanto do objeto de pesquisa a ser investigado. Assumir uma metodologia faz parte das leituras, vivências e posições políticas, mas também, dos questionamentos e interesses.

Portanto, se a questão deste trabalho é dialogar e realizar a crítica de um Projeto que foi desenvolvido por um Núcleo de Gênero com perfis de sujeitos predeterminados (requisito do Projeto) e pesquisar os saberes que foram trabalhos e a produção de subjetividades desses, para produção de conhecimentos e da prática feminista, a teoria que mais se adequa será a pós-estruturalista.

2.1.1 O feminismo no pós-estruturalismo

Segundo Haraway (2004), os significados modernos de gênero perpassam, com importantes diferenças, pela colocação de Simone de Beauvoir “não se nasce mulher: torna-se uma mulher” e também pela construção dos “sujeitos-em-processos” do pós-guerra (p. 211).

Para Haraway

Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. A teoria e a prática feminista em torno de gênero buscam explicar e transformar sistemas históricos e diferença sexual nos quais “homens” e “mulheres” são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo (HARAWAY, 2004, p. 211).

Entre os diversos significados e diversas teorias com fundamentação pós-estruturalistas, o livro de Sara Salih “Judith Butler e a Teoria Queer” (2015) com tradução e notas de Guacira Lopes Louro, é bastante didático, tanto para o entendimento desta base teórica quando das teorias da autora Judith Butler.

O pós-estruturalismo passa pelo entendimento da linguagem e dos significantes e significados que estas produzem, uma teoria da linguagem, tendo por base o teórico estruturalista Ferdinand de Saussure. Neste aspecto, pensadores como Jacques Derrida, pós-estruturalista, entende que a linguagem é um “sistema aberto de signos, na medida em que o sentido nunca pode estar presente ou ser definitivamente definido” (SALIH, 2015, p. 47). Para Derrida apud Scott (1994, p.18), a crítica da desconstrução significa reverter e deslocar a construção hierárquica no lugar de aceitá-la como real, óbvia.

Pensadores como Jacques Derrida, Paul de Man e Michel Foucault são considerados como pós-estruturalistas pois questionam e tentam desconstruir as oposições binárias da linguagem tais como natureza/cultura, homem/mulher, sexo/gênero dentro do discurso colonialista ocidental que segundo Haraway (2004, p. 217) este “discurso estrutura o mundo como objeto do conhecimento em termos de apropriação pela cultura dos recursos da natureza”.

A contribuição desta teoria no feminismo acende diversos debates com pontos comuns e desacordos. Em sua base, existe o reconhecimento das autoras da relevância que as discussões e crítica ao universalismo e binarismo produzem. As formas pelas quais os significados são trabalhados, os conceitos são tratados como naturais, ou seja, as construções sociais dos significados mostram-se como universais e unitários nos esquemas dicotômicos (MARIANO,

2005) e são criticados nesta teoria. Inclui também a compreensão de como se constitui o sujeito numa crítica ao binarismo (homem/mulher) e ao essencialismo (discutido anteriormente nas análises marxistas que universaliza este sujeito no interior de uma classe).

Para a historiadora Joan Scott (1994, p. 18) é “preciso rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual”. É preciso inscrever as mulheres na história e redefinir noções tradicionais para “incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas” (SCOTT, 1994, p. 4).

Nas formulações e definições de gênero, defendida por Scott (1994) em seu texto mais divulgado e analisado “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica” a autora defende a definição de “gênero” que se traduz em duas partes e várias subpartes, não separadas, mas ligadas entre si. Contudo, Scott entende, que analiticamente, mesmo tendo ligações, devam ser essencialmente distintas, como segue:

A primeira definição analítica de gênero, para esta autora, é que “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1994, p. 21). Dentro desta concepção, gênero irá implicar em quatro elementos, também relacionados entre si: 1) símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações do que seria uma mulher, por exemplo. A autora cita Eva e Maria, como mitos da luz, escuridão, purificação, etc. e que para os historiadores servem como estudo das representações simbólicas, suas modalidades e contextos; 2) conceitos normativos, que limitam a ação e têm como forma a oposição binária, como formas de ser masculino e do feminino e que emergem como dominante, como única possível e como exemplo, a autora cita a “ideologia vitoriana da mulher do lar”; 3) é a nova pesquisa histórica que tem como objetivo acabar com a noção de fixidade, de permanência eterna nesta representação binária para levar ao debate político das instituições e organizações. Para Scott, é preciso uma visão mais ampla que discuta tais aspectos da posição dos sujeitos no mercado de trabalho, na educação, no sistema político, contudo, com um debate crítico que leve em consideração a representação dos sujeitos; 4) gênero é a identidade subjetiva, estando implicado na construção do poder em si. Assim, “não é a sexualidade que produz fantasmas na sociedade mas, sobretudo, a sociedade que fantasma na sexualidade, o corpo” (MAURICE GODELIER, 1978 apud SCOTT, 1989, 23). As diferenças entre os corpos, ligadas ao sexo “são constantemente solicitadas a testemunhar as

relações e fenômenos sociais que não tem nada a ver com a sexualidade” (p. 23), e testemunhar a favor, legitimar.

Na sua segunda definição, para Scott, gênero é uma “forma primeira de significar as relações de poder” (p.21). Ao longo do texto a autora segue narrando as relações de poder entre homens e mulheres na monarquia, nas relações de dominação da força, da questão do divórcio, e da colocação da mulher na história, inclusive no Estado Providência onde houve leis paternalistas dirigidas à mulheres e crianças. Contudo, para a historiadora, tais fatos historicizados, seguiram compreensões de uma relação hierárquica “pretensamente natural entre o masculino e o feminino” (p.26). Assim, a codificação de gênero estava sempre reforçando os seus significados quando, por exemplo, no conceito de classe pelos burgueses descreviam os operários como fracos, subordinados, dava-se um tom de feminilidade, e os “dirigentes operários e socialistas respondiam insistindo na posição masculina da classe operária (produtores fortes, protetores das mulheres e das crianças)” (p. 26).

Joan Scott reforça que esta relação de poder, inclusive existentes no poder político, tem como base primeira a questão de gênero

A alta política, ela mesma, é um conceito de gênero porque estabelece a sua importância decisiva de seu poder público, as razões de ser e a realidade da existência da sua autoridade superior, precisamente graças à exclusão das mulheres do seu funcionamento (...) Para reivindicar o poder político, a referência tem que parecer segura e fixa, fora de qualquer construção humana, fazendo parte da ordem natural ou divina (SCOTT, 1994, p. 27).

Dentro dessa análise, para a historiadora, é possível dar novas reinterpretações ou reescritura da história, porque o que se apresenta como fixado é de fato flutuante e pode ser contestado. É emergente que se dê novos tipos de símbolos culturais e para que a história seja reescrita “é preciso reconhecermos que “homem” e “mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes” (p. 28), porque elas não tem nenhum significado definitivo e transcendente e porque elas contém definições alternativas que são negadas ou reprimidas.

Um exemplo exposto no texto pela autora e que irá contribuir significativamente neste trabalho é a transformação das estruturas de emprego. Tais estruturas podem modificar as estratégias adotadas nas relações do casamento, por exemplo. Estas novas estruturas e relações podem “oferecer novas possibilidades para a construção da subjetividade, mas elas podem também ser vividas como novo espaço de atividade para as filhas e as esposas obedientes” (SCOTT, 1994, p. 28).

Por fim, dentro das análises trazidas por Scott, esta nova abordagem da história sugere a redefinição de gênero e reestruturação em conjunto com uma “visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também a classe e a raça” (p.29).

2.1.2 Gênero e a “mulher” como um sujeito em processo

Para a autora Judith Butler, a tarefa que se faz emergente é o desfazer ou desconstruir as formas que se parecem naturais e permanentes. Sugere a autora, em vez de estudar as estruturas e o patriarcado, um estudo genealógico feminista da categoria “mulheres” (SALIH, 2015, p. 70) entendendo o sujeito como um efeito, em vez de causa.

Assim, “genealogia investiga os interesses políticos envolvidos em nomear como origem e causa aquelas categorias de identidade que são, de fato, os efeitos de instituições, práticas, discursos, com múltiplos e difusos pontos de origem (BUTLER apud SALIH, 2015, p.70). Nesta linha, a autora visa investigar e analisar o processo pelo qual o sujeito assume uma posição, muito mais do que analisar o indivíduo e suas experiências. Estes processos são construídos no interior da linguagem e do discurso.

Gênero é uma sequência de atos, descreve o sujeito-em-processo e que está em constante movimento. É constituído pelo discurso e também pelos atos que executa. Butler (*ibid*) faz uma crítica ao feminismo quando este se refere em termos de “mulher” e “mulheres” e faz uma teorização sobre a “identidade performativa”. Através de suas formulações teóricas, Butler se coloca numa posição essencial nas leituras e escritas pós-modernas.

Para Butler, aceitar uma normatização de gênero e rejeitar as diferenças no interior de cada grupo, reforça as relações de poder e hierárquicas de cada grupo. É preciso desconstruir o sujeito numa crítica ao sujeito masculino universal e ao sujeito mulher. (MARIANO, 2005). As desconstruções dos termos e conceitos, segundo a autora, sugere também a desconstrução da distinção entre gênero e sexo, como desconstrução ao binarismo. Assim, a tarefa para Butler, seria então “subverter as identidades e desestabilizar regimes de poder existentes” (BUTLER apud MARIANO, 2005, p. 492).

Desta forma, a noção de sujeito para Butler se adequa à noção de que as “identidades “generificadas” e sexuadas são performativas” (SALIH, 2015, p. 22). Na medida em que se diz “É uma menina!” ou “É um menino!” declara-se a performatividade do sexo, o que

significa declarar que os corpos são descritos e construídos no ato da descrição (p. 125), assim sendo, inicia-se o processo de tornar-se, sujeitas às relações de disciplina, regulação e normas.

Para Butler, “a feminilidade não é uma escolha, mas uma citação forçada de uma norma” (SALIH, 2015, p. 126). Cita-se o sexo e o gênero. E mesmo o “citar” têm sua especificidade nas leituras que a autora faz de Derrida, que descreve formas pelas quais normas ontológicas são empregadas no discurso, podendo ser forçado ou não. (p. 127).

Diante dessa construção que a autora realiza, a ideia de identidade da categoria “sujeito” está intrinsecamente ligada a construção de exclusão e de oposição. Sendo assim, se é declarado como “mulher” significa declarar aquilo que não é: “homem”. Desta forma, a autora utiliza-se de teorias freudianas (Luto e Melancolia), para explicar a heterossexualidade melancólica, assim como utiliza-se das leituras hegeliana para explicar a autoconsciência e a Outridade para definir a relação de formação da consciência de si. Tais questões não serão aprofundadas neste trabalho por levar em consideração a limitação teórica e analítica de formação da autora desta dissertação.

Seguindo, questiona-se se a desconstrução do sujeito “mulher” enfraqueceria todo o movimento feminista e lutas, assim como, desconstruiria uma possível identidade coletiva levando o movimento feminista ao fracasso. (MARIANO, 2005). Neste sentido é que a teoria de Judith Butler foi e ainda é bastante criticada por não considerar o sujeito como alguém coletivo. Para Miguel (2014), por exemplo, o conceito de performatividade remete uma “descontinuidade entre o sujeito e o seu comportamento” (p. 82), assim como encerra a contradição da identificação do feminismo partindo do sujeito “mulher”, contudo, desconsidera que o “ponto de partida de toda a ação política é a produção de uma identidade coletiva” (p. 82).

É nesta parte que Butler explicita que “desconstruir o sujeito não é declarar sua morte” (MARIANO, 2005, p. 493), ou seja, não seria abandonar a categoria “mulher”, mas resignificá-la. Seria, então, “desestabilizar e desconstruir os termos pelos quais os sujeitos e as identidades são construídos” (SALIH, 2015, p. 23), desta forma, não sendo o sujeito algo preexistente, é possível ser reconstruído, desafiando e subvertendo as estruturas de poder existentes.

Neste aspecto, Haraway (2005) chama a atenção para o fato do frágil espaço que tais leituras vêm assumindo, ou seja, a do construcionismo social e da teoria crítica e tudo que foi dialogado através das posições teóricas pós-estruturalista. Para Haraway (2005) durante muito

tempo existiu a capa do determinismo biológico e das teorias a respeito do “sexo”. Chama a atenção porque muitos teóricos e teóricas sentem em perder muito a respeito de suas próprias conclusões que tiveram por base o par binário (homem/mulher) como o “poder analítico no interior de uma tradição ocidental específica”, assim como, sentem em perder o “próprio corpo” (p. 35). Este sentimento de perda, analisa Haraway (2005), sobre o “poder do conhecedor”, é um recurso para ser ter apropriado, é um objeto que tanto reafirma como renova o poder desse conhecedor.

2.2 Políticas Públicas para mulheres no Brasil

Este tópico será importante visto que o Núcleo de Gênero se constitui numa ação dentro de uma política pública educacional. Observaremos que tais ações, ao longo da história, tiveram o seu foco em questões trazidas pelos desconfortos de feministas diante das desigualdades produzidas entre o binômio homem/mulher. Importante destacar que nem todas as ações visavam privilegiar a categoria mulher, pois entende-se que tal categoria não é uníssona e que existem diferenças sensíveis em torno do que é “ser mulher” conforme destacado acima.

Falar sobre Políticas Públicas sugere um levantamento também do contexto histórico de como tais políticas se desenvolveram. Para Scott (1994, p.18) “a política é, antes, o processo pelo qual jogos de poder e saber constituem a identidade e a experiência”. Sugere esta autora uma nova abordagem em torno do processo histórico de conhecimento sobre “Gênero”, assim, a história não seria mais “a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade foram construídos” (p. 19).

Contudo, o que se pretende abordar a seguir é como foram desenvolvidas políticas públicas para a categoria mulheres. Entendendo que ainda nos dias atuais tais políticas são setorializadas e fragmentadas. A história ainda será a respeito do que aconteceu e dos processos sobre como a categoria mulher foi entendida e como as próprias feministas lutaram para diminuir as diferenças e relações de poder, mesmo que se trate de conceitos heteronormativos e que não vislumbravam a desconstrução e subversão de gênero.

Num primeiro momento, falar sobre Políticas Públicas sugere pensar sobre os padrões de proteção social e seus desdobramentos que não são uníssonas nem inexoráveis e dependem

das “formas de enfrentamento – em geral setorializadas e fragmentadas – às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 51).

Esse processo – a configuração da desigualdade, e que tem relação com a exploração dos trabalhadores e as respostas engendradas pelas classes sociais e seus segmentos, a exemplo das políticas sociais – se expressa na realidade de forma multifacetada através da questão social (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 51).

Para as autoras Behring e Boschetti (2011) as políticas sociais brasileiras têm sua trajetória “profundamente conectadas à política econômica monetarista e de duro ajuste fiscal”. (p. 184) Esta política configura-se dentro de um plano político que estrutura o Estado, sendo este entendido como um órgão que não é totalmente autônomo, regido também pelas políticas internacionais, em especial, as econômicas.

Importante destacar o conceito de “questão social”. Segundo Yamamoto (2008) a questão social é entendida como

as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo o seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado (p. 168).

Para Behring e Boschetti (2011) a questão social “é uma inflexão do processo de produção e reprodução das relações sociais inscritas num momento histórico” (p. 52).

As Políticas Públicas e mais especificamente as Políticas de cunho Sociais são aquelas que visam responder, através do poder de Estado que provocam o surgimento de regulamentações sociais, às demandas da classe trabalhadora (inicialmente) e dos movimentos sociais que tiveram, principalmente a partir da Constituição de 1988, conquistas significativas, porém, paulatinas devido à expansão de um Estado que se diz democrático mas que privilegia ações de cunho neoliberal como a focalização/seletividade, privatização, terceirização, entre outras.

É dentro deste contexto que o Estado vem responder aos movimentos sociais a depender de seu fortalecimento, da sua relação de poder e de suas demandas. Como movimento social feminista, muitas críticas e reivindicações foram colocadas em pauta. As feministas conclamam, por exemplo, a “inclusão de mulheres no sistema de produção dos direitos humanos e enfatiza a necessidade de romper a dicotomia entre os domínios públicos e privados” (BREMS; GARAY apud DEERE; LEÓN, 2002, p. 296).

Nesta ligação entre público e privado e Políticas Públicas, dois são os principais objetivos dos movimentos feministas segundo Deere e León (2002) “estender os direitos para as relações privadas e incluir as mulheres como participantes nos direitos na esfera pública” (p. 297). O movimento feminista de luta pelo fim da violência doméstica, por exemplo, reflete a necessidade de regulação legal das relações afetivas e a necessidade de proteção das mulheres no âmbito privado (BIROLI, 2014). A luta pelo sufrágio e direito à educação, por exemplos, refletem a luta pela participação na esfera pública.

Resumidamente, alguns direitos das mulheres foram conquistas paulatinas e pontuais no Brasil antes da Constituição de 1988. Em 1827, a primeira lei sobre educação das mulheres, permitindo que frequentassem as escolas elementares e em 1879 a autorização do governo para estudar em instituições de ensino superior (mas as que seguiam este caminho eram criticadas pela sociedade) foram pontuais e protagonizadas por um pequeno grupo de mulheres. O movimento sufragista, organizado em âmbito internacional, também teve reflexos no Brasil levando em 1927, no Rio Grande do Norte, o primeiro voto feminino no Brasil e na América Latina. Contudo, seus votos foram anulados no ano seguinte. Assim, em 1932, Getúlio Vargas promulga o novo Código Eleitoral e finalmente as mulheres conquistam o direito de votar (TELES, 1999).

Frisa-se que os diversos direitos conquistados pelas mulheres foram através de lutas e embates políticos. Nomes como Chiquinha Gonzaga, Bertha Lutz (organizadora da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino em 1922), Olga Benário Prestes (cidadã alemã e membro da União Feminina, fundada em 1934) e Angelina Gonçalves (operária comunista, assassinada em 1950), por exemplos, tinham nos direitos das mulheres ao voto, direitos trabalhistas, salário igualmente remunerado e reforma no Código Civil, entre outros, como movimento de luta. Segundo Teles (1999), “questões relativas à libertação da mulher como autonomia, controle da fertilidade, aborto, sexualidade, não eram nem sequer mencionadas” (p. 51) no período antes do Golpe de 1964.

Ainda segundo Teles (1999), é a partir de 1975 (Ano Internacional da Mulher, segundo a ONU) que as ideias feministas vão começar a ressoar na opinião pública no Brasil, com destaque para as contribuições de universitárias e pesquisadoras sobre o tema e do livro lançado em 1969 de Heleieth Saffioti “*A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade*”.

A década de 1980 foi marcada por intensificações e lutas pelos direitos sociais no Brasil, mas também por “uma revolução tecnológica e organizacional na produção, tratada

como reestruturação produtiva” (BEHRING, 2008, p. 33). Importante situar a relação vivida no Brasil e o movimento internacional da década de 1980, o que Behring chama de “reação burguesa à crise do capital iniciada nos anos 1970” (p. 130), pois esta reformulação das políticas econômicas se torna importante ao influenciar significativamente nas lutas e movimentos sociais, assim como, nas Políticas Públicas, num jogo de disputas e dissensos.

São recentes os desdobramentos das Políticas Públicas brasileiras numa relação direta para as mulheres, sistematizadas por tensões e conflitos sociais. Historicamente, as políticas são desenvolvidas e aplicadas por um bloco hegemônico dominante da sociedade, uma elite política que em massa são compostas por homens brancos, heteronormativos, alta escolaridade, concentração de renda e que detém o monopólio ideológico da grande mídia. Para Biroli (2014) a formação de preferências e controle dos recursos se torna um problema político democrático central, pois “naturalizam as hierarquias e justificam o status quo” (p. 119).

É fato que a Constituição de 1988 foi um marco histórico nos direitos da população brasileira e no direito de igualdade. Na Seguridade Social, em especial, houve desdobramentos importantíssimos quanto às políticas públicas voltadas para a saúde, assistência social e previdência. Importante citar as políticas voltadas para crianças e adolescentes que refletem diretamente na relação com as mulheres (dentro desta construção societária dos papéis sociais) que são as principais responsáveis pela família como, por exemplo, a ampliação de creches, que favoreceu a inserção de muitas mulheres no campo do trabalho remunerado².

A década de 1990 foi marcada por intenso embate político e de reestruturação econômica³, mas também por leis formuladas à luz dos movimentos sociais que tiveram na Constituição Cidadã base para serem implementadas, mesmo que as políticas públicas voltadas para atender tais Leis fossem marcadas pela fragmentação e setorialização dos

2Não é objetivo deste trabalho contextualizar as Políticas Públicas específicas para crianças e adolescentes, nem para a família, como as de Assistência Social e Saúde, por exemplos. Contudo, se faz necessário expor que existem Políticas Públicas que afetam o cotidiano de mulheres e que, inclusive, foram pautas de movimentos e lutas feministas (como a questão da falta de creches, por exemplo) principalmente, das mulheres residentes em periferias e sindicalistas.

³ Para Behring (2008), sua tese é a de que o termo “reforma” é um termo da esquerda apropriada pela burguesia conservadora. A opção teórica-metodológica da autora é pela “contra-reforma” que se configurou tardiamente no Brasil a partir de 1990, mais especificamente com o governo de FHC.

serviços públicos. Assim, a Lei Orgânica da Saúde (8.080/90 e 8.142/90), a Lei Orgânica da Assistência Social (8.742/93), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), entre outras, marcam, junto com os órgãos colegiados (Conferências e Conselhos) a implementação do Estado de Direito e da democracia participativa (BRASIL, 1990a; BRASIL, 1990b; BRASIL, 1990c; BRASIL, 1993).

A gestão pública participativa requer parcerias entre governo e sociedade civil. O orçamento participativo e conselhos representativos, por exemplos, são espaços de decisão onde o caráter público contribui para o fortalecimento da democracia. Segundo Raichelis e Wanderley (2004) muitos conselhos de gestão das Políticas Públicas foram instituídos nos âmbitos federal, estadual e municipal e “significam uma experiência em construção no que se refere a nova constitucionalidade” (p. 23).

A presença de mulheres na tomada de decisão política se faz importante, mas a barreira quanto a questão de igualdade de oportunidades, tempo e espaço, assim como, a produção de uma identidade política, vão dificultar ou restringir o acesso a estes espaços. Mesmo assim, a representatividade nos espaços políticos eleitorais de mulheres não significa que haverá, de fato, pautas quanto as questões dos movimentos feministas, visto a representação se configurar por mulheres brancas e oriundas de posições de elite. Quando se tem como objetivo a construção de uma sociedade democrática “o feminismo mostra, que é impossível descolar a esfera política da vida social, a vida pública da vida privada” (BIROLI, 2014, p. 33).

O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher foi criado em 1985 e era vinculado ao Ministério da Justiça. Suas funções e atribuições foram modificadas com o tempo. Em 2003⁴ passa a integrar a Secretaria de Políticas para as Mulheres - SPM, pertencente ao poder executivo, e ter sua composição formada por representantes da sociedade civil e do governo.

A 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres no Brasil foi realizada somente em 2004 resultando na elaboração de diretrizes para a Política Nacional para as Mulheres e no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Antes da Conferência, houve mais de duas mil plenárias estaduais e municipais, próprio do processo de Conferência. Segundo o CFEMEA (Centro Feminista de Estudos e Assessoria), estas ações

⁴ Dados retirados do site oficial da SPM. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho>. Acesso em 07/04/2016.

reafirmaram a valorização e a contribuição dos movimentos feminista e de mulheres, para a construção dessa trajetória de alteração da lógica tradicional de políticas para as mulheres no plano do Estado e das demais políticas que tradicionalmente não levam em conta as desigualdades de gênero, geração, raça e etnia⁵(CFEMEA, 2004).

A materialização de gênero se reflete também através da estrutura social que é desigual dentro do processo sócio histórico, cultural e econômico capitalista. Referente às Políticas Públicas que são formuladas para discussão de gênero, consubstancia-se na necessidade de refletir em qual processo societário e de Estado esta discussão está inserida e qual a disposição política e a capacidade de resposta do Governo para a redistribuição de riqueza e a manutenção ou distanciamento do *status quo*.

Neste liame, observa-se que foi a partir de 2003 no Brasil, no governo Lula, que a política pública estritamente para a categoria mulher e as questões relacionadas as discussões de gênero ganham maior destaque com a criação de uma Secretaria (SPM) com *status* de Ministério. Contudo, segundo Netto apud Braz (2004) o que caracterizou o governo Lula foi a convivência de “duas almas num mesmo governo”, sendo uma que buscou a continuidade ao governo de FHC e a outra progressista, ou seja, uma conservadora e outra progressista. Neste espectro político “não caberiam muitas aventuras, esquerdismo” (p. 51). Na análise de Braz (2004), houve uma disputa política dentro do próprio Partido dos Trabalhadores - PT e a vitória da parte mais “moderada” do partido, muitas modificações foram cruciais como

[...] a descaracterização dos fóruns políticos deliberativos que se tornaram cada vez mais estéreis porque despolitizados e exageradamente profissionalizados, além do mais importante: a mudança progressiva e gradual do projeto político que transitou, em suas origens, de um polêmico “socialismo democrático” para um reformismo sequer social-democrata (BRAZ, 2004, p. 53).

Na luta pelo “caráter político das relações de poder na vida cotidiana” (BIROLI, 2014), doméstica, uma das principais conquistas brasileira foi a “Lei Maria da Penha”, como ficou conhecida a Lei 11.340 de 07 de agosto de 2006⁶. Esta cria mecanismos para coibir a

5 Disponível em: <http://www.cfemea.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=997:1-conferencia-nacional-de-politicas-para-as-mulheres&catid=120:numero-136-agosto-de-2004&Itemid=129> Acesso em 06/04/2016.

6 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm> Acesso em: 11/02/2016.

violência doméstica e familiar contra a mulher. Mas outra principal função desta Lei foi a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e estabeleceu medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar. Uma dessas medidas foi a expansão de mais Delegacias de Atendimento da Mulher. A primeira Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (Deam) foi em 1985, mas a Lei “Maria da Penha” elevou este quantitativo e reforçou as ações de punição visto as mudanças significativas no Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal.

É fato o avanço obtido diante da Lei, contudo, existem lacunas que precisam ser preenchidas como o atendimento da mulher transexual e a capacitação permanente⁷ dos agentes de Segurança Pública, Poder Judiciário, Ministério Público, Assistência Social, Saúde, Educação, Trabalho e Habitação que se configura ínfima ou inexistente.

Observa-se que algumas reformulações nos direitos das mulheres foram conquistas paulatinas, mas significativas e que trouxeram, mesmo com os resquícios de uma cultura sexista, mudanças no cotidiano destas. Um exemplo é a reformulação do novo Código Civil que somente após quatorze anos da Constituição de 1988 atende ao disposto constitucional. A Lei 10.406 de 10 de janeiro de 2002 reformula o antigo Código quanto as questões relativas do Direito de Famílias, como relação conjugal, sustento familiar, planejamento familiar, domicílio conjugal, relativo aos filhos, entre outros. A principal mudança foi a relação de igualdade entre os sexos, já contemplados pela Constituição. Com muitas ressalvas e críticas dos juristas quanto ao novo Código Civil, ainda não conquistamos, de fato, a igualdade. “Na ânsia em estabelecer a igualdade, olvidou-se o Código Civil de marcar a diferença” (DIAS, s/d).

Outro fator importante é de situar o espaço onde acontece a construção de uma política pública voltada exclusivamente a categoria mulheres no sentido de sua qualificação profissional, trocas de saberes e vivências. Um debate importante, guardadas suas devidas proporções e críticas, que serão debatidas na seção cinco deste trabalho, foi a Terceira Conferência sobre a Mulher da ONU em 1985 foi o conceito de empoderamento visto como base para gerar visões alternativas por parte da mulher e tem como condições prévias os espaços democráticos e participativos e a organização das mulheres. Jo Rowlands apud Deere

7 Conforme prevê o Art. 8º inciso VII da Lei 11.340 de 07/08/2006.

e Léon (2002) aprofunda o conceito de empoderamento e diferencia 4 tipos de poder, sendo: *poder sobre, poder para, poder com e poder de dentro*

[...] O “poder para” serve para catalisar a mudança quando uma pessoa ou um líder de grupo promove o entusiasmo e a ação de outros. É um poder gerador ou produtivo, um poder criativo ou facilitador que abre possibilidades de ações sem dominação – ou seja, sem o uso do “poder sobre”. O “poder para” está relacionado ao “poder com” pois permite que o poder seja compartilhado [...] Outra forma de poder positivo e aditivo é o “poder de dentro”, ou poder interior. Este tem a ver com gerar força de dentro da pessoa e está relacionado à autoestima (JO ROWLANDS apud DEERE; LÉON, 2002, p. 53).

Em linhas gerais e breves, perpassar pelas Políticas Públicas em âmbito nacional é um desafio que merece centenas de páginas minuciosamente relatadas pois corre-se o risco de imprimir direções e visões equivocadas. Não sendo este objetivo deste trabalho, mesmo que suscintamente, entendeu-se a necessidade deste tópico para que pudéssemos perpassar posteriormente pelas políticas de educação, em especial a profissional, construindo uma percepção que não está distante de “traduções e modos específicos de ver” (HARAWAY, 1995, p. 22), mas que também pretende-se crítica.

3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O PROGRAMA “MULHERES MIL”

Nesta parte pretende-se trazer à discussão em torno do que é o a Educação Profissional e Tecnológica - EPT e como foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para se chegar ao Programa “Mulheres Mil”. Este processo se faz importante pois as discussões que se pretendem chegar a respeito de um Núcleo de Gênero e dos sujeitos participantes deste perfaz o entendimento da estrutura e quais os objetivos mais específicos deste Núcleo de Gênero. Entendeu-se que a estrutura conduz os meios pelos quais sua organização se dará, ou seja, explica os principais objetivos de um Núcleo de Gênero e a condução de suas ações.

3.1 A Educação Profissional e Tecnológica

3.1.1 Embates nas perspectivas de formação dos trabalhadores

A escola vem se tornando cada dia mais um espaço institucionalizado de formação humana sendo fruto das relações sociais e de produção. Tais relações sociais também determinam a forma, conteúdo, pedagogia, que serão direcionadas dentro deste espaço assim como sua funcionalidade de produção e reprodução do sistema econômico, político, cultural de uma determinada sociedade. A instituição escolar interfere no meio e é fruto deste meio. Ela reflete e é refletida, busca formar e é formada para atender projetos societários.

Dentro do modo de produção capitalista, que implica na divisão social e técnica do trabalho, o capitalismo requer um “sistema educacional classista e que, assim, separe o trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo” (MOURA *et al*, 2012, p. 2). Requer uma formação unilateral, fragmentada, subordinada e que visa à valorização do capital.

Segundo Vigotsky (2003), Marx destacou que o mecanismo econômico com a ajuda das crises e das conseqüentes reduções e ampliações da produção levam a necessária existência de reserva de proletariados e que os proprietários lançam uma enorme massa de trabalhadores de um ramo de produção para o outro. O que significa dizer que o trabalhador não desempenha sempre e unicamente uma determinada função sendo apenas exigido um desenvolvimento técnico geral mínimo. Neste ponto é que Vigotsky (2003) aponta para o trabalho industrial moderno politécnico.

No trabalho politécnico, disse o autor, existe um valor psicológico e pedagógico imposto para que seja reconhecido nele o método fundamental da educação pelo trabalho. “A indústria contemporânea é politécnica pelas peculiaridades econômicas, tecnológicas e – o que é fundamental – psicológicas do trabalho” (VIGOTSKY, 2003, p. 5).

Saviani (2003) explicita diversos conceitos que abordam a palavra “Politecnicia”, assim como Nosella (2007) debruça-se nas diferentes concepções e princípios pedagógicos sobre o tema. Para além dos debates referentes ao termo “Politecnicia”, é importante que se faça a compreensão de que a sociedade solicita, agoniza, por uma educação pelo trabalho, como expõe Nosella (*Ibid*), que ofereça uma escola que forme homens para o exercício pleno de sua interação com a natureza e com a sociedade.

Em outro rumo, conforme estudos da autora, pesquisadora e professora Maria Ciavatta (2014), aponta para a relação trabalho e educação numa pedagogia socialista revolucionária, ou seja, as que imbricam numa relação integrada, politécnica e omnilateral⁸. Assim, nas palavras de Ciavatta, há que se superar, na educação, a dualidade da formação capitalista no sentido de “formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes no sentido gramsciano” (p. 190).

Referente às Políticas Públicas de Educação Profissional (termo que difere do conceito de educação pelo trabalho) no Brasil, desenvolvidas a partir dos anos 1990, a ação governamental foi-se direcionando para responder aos problemas estruturais da pobreza e suas consequências, assim como ao mercado de trabalho que exige um profissional polivalente (SOUSA; PEREIRA, 2006).

Para Frigotto (2007), existem projetos societários onde o projeto societário dominante da classe burguesa não requer a universalização da escola pública, estendendo-se a necessidade de uma educação dual (intelectual e manual), onde a educação profissional e tecnológica mantém-se restrita “para formar o cidadão produtivo submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado” (p. 1131).

A Educação Profissional e Tecnológica – EPT vem sendo permeada por estes embates. Na história do Brasil, se nos reportarmos às discussões em torno da educação para os filhos de trabalhadores e crianças “desvalidas”, Rizzini (1993) e Irma Rizzini (1993) apontam que tal

⁸ Segundo Ciavatta (2014) a educação socialista pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integridade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica (p. 190).

preocupação já existia no Brasil Império. O Asilo de Meninos Desvalidos surge no ano de 1875, como sendo um “internato destinado a recolher e educar meninos de 6 a 12 anos” (IRMA RIZZINI, 1993, p. 245), sendo a principal iniciativa dos poderes públicos em prol da infância pobre no Império que será mantido como modelo de atendimento na República. O modelo de internato, porém, não significava uma novidade, sendo comum também os filhos de famílias abastadas irem para os colégios internos, a diferença estava no objetivo de cada uma, sendo os filhos dos ricos destinados a estudarem e ocuparem cargos de destaque na sociedade e os meninos pobres, preparados para serviços.

Em 1909, as dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices foram instituídas por Nilo Peçanha por decreto presidencial. Estas escolas, na década de 1930 são transformadas em liceus industriais e em 1942 as escolas industriais e técnicas são consideradas de nível médio. Em 1959 passam a se chamar escolas técnicas federais e são configuradas como autarquias (VIDOR, *et al*, 2011, p. 48).

Na década de 40, consolida-se as leis do trabalho (CLT), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, que ofereciam capacitação especializada, também para a infância e juventude, no intuito de inseri-los no mercado de trabalho. Em 1954, segundo Faleiros (1993), a porcentagem da população matriculada no ensino primário era de 7,9% e, durante toda a década de 50 a matrícula no curso primário era de apenas 64%. Em 1950, o percentual de analfabetos entre a população acima de 15 anos era de 49,4%.

As Escolas Agrotécnicas Federais que inicialmente eram vinculadas ao Ministério da Agricultura passam em 1967 para o Ministério da Educação e Cultura. Em 1990 diversas escolas técnicas e agrotécnicas tornaram-se CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) seguindo o que aconteceu em 1978 quando três escolas, sendo no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, obtiveram esta denominação (VIDOR, *et al*, 2011).

No final da década de 1990, no governo FHC, foi proibida a construção de novas escolas técnicas federais ao mesmo tempo em que privilegiou a oferta, por estas escolas, do ensino superior. O ensino médio técnico foi se distanciando do curso integrado, remetendo o ensino médio às escolas estaduais (com foco de preparar os alunos para o ensino superior) e designando os cursos técnicos à responsabilidade dos estados e instituições privadas, como o Sistema “S” (SESI, SENAI, SENAC, entre outros).

O que se coloca para as escolas técnicas federais na última década do século XX é o reflexo de opções governistas pautadas pelo projeto neoliberal orientada pelo *Consenso de Washington*. Assim, no embate de forças de projetos societários fincados pelos movimentos da década de 1980 onde, no Brasil, muitos direitos sociais foram conquistados, há que se observar que na próxima década a derrocada destas foram alimentadas pelas forças capitalistas e “aprofundaram o fosso de uma sociedade que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela” em particular na “era Cardoso” (FRIGOTTO, 2007, p. 1134).

Ao separar a educação técnica de nível médio do ensino integral e integrado⁹ a formação educacional reforça o sistema classista e fragmentário da formação profissional. Incute a lógica da divisão social do trabalho e reafirma a dicotomia do trabalho intelectual e do trabalho manual.

Em 2004, no governo Lula, altera-se a lei que vedava a construção de novas escolas técnicas federais e em 2005 inicia-se o processo de expansão destas escolas que neste ano contava com 144 (cento e quarenta e quatro) escolas e, atualmente, são 422 (quatrocentas e vinte e duas).

3.1.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Em 29 de dezembro de 2008, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹⁰.

Através da Lei 11.892/2008 os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituídos. Com a expansão e territorialização destes Institutos, assim como, o aumento significativo das verbas, houve a ampliação significativa de vagas dos cursos técnicos profissionalizantes. Segundo esta Lei, um dos objetivos principais destas instituições é

⁹ Há diversas discussões em torno do ensino integrado e as concepções pedagógicas que alinham este conceito discutido por Frigotto, Ciavatta, Saviani, entre outros, que pautam suas discussões tendo como base a “educação politécnica” ou “educação tecnológica” polemizadas por Carl Marx, Manacorda e Gramsci, em especial.

¹⁰ Segundo informações colhidas pelo site do MEC/SETEC. Disponível em: <http://institutofederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=79> Acesso em: 23/04/2016.

contribuir com o desenvolvimento local e regional, no processo de fortalecimento dos arranjos produtivos locais.

Inegavelmente, a Rede de EPT (Educação Profissional e Tecnológica) contribui para o desenvolvimento local e amplia o acesso e oportunidade de pessoas à educação profissional e tecnológica. Por outro lado, discute-se se tais funções visam privilegiar o mercado através da noção de capital humano e empregabilidade ou se pode ser instrumento facilitador para uma cultura onde a educação é politécnica, integrada e omnilateral, conforme discutido anteriormente. Esta discussão nos remete à dualidade dos projetos societários e não se determina somente em nível macro mas em especial, no cotidiano das escolas.

Segundo Frigotto (2007), a noção de capital humano desenvolvida nos anos 1960 a 1980, remete “a ideia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social” (p. 1138). Para o autor, as noções como competência, empregabilidade e o próprio capital humano leva a entender que os trabalhadores não têm emprego ou seus empregos são precários devido ao baixo nível de escolaridade reduzindo assim os direitos sociais aos individuais. Estes conceitos obscurecem questões como o desemprego estrutural, contingente de trabalhadores supérfluos ao capital (força de trabalho excedente), mais valia e a necessidade da reprodução das desigualdades sociais para manter o *status quo*.

Outra discussão que perpassa pela EPT, sendo assim, também os Institutos Federais, é em relação à universalização e democratização. Diante disso, expõe Ciavatta (2014):

Se a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético-político. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária, para todos (CIAVATTA, 2014, p.198).

Nesta direção, democratização e universalização, se faz importante destacar as políticas de acesso, permanência e êxito como o Decreto nº 7.234/2010 que dispõe o PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil e a Lei nº 12.711/2012 que estabelece Cotas para as Universidades Federais e Instituições Federais de ensino básico, técnico e tecnológico. Estas se tornaram essenciais para o acesso, permanência e êxito dos alunos dos Institutos Federais. Existiam discrepâncias vividas dentro das escolas de educação profissional, anteriormente à “Lei de Cotas” como no próprio ensino médio integrado onde diversos cursos eram atribuídos as classes mais abastadas por se configurar como escolas de excelência.

Assim, os cursos subsequentes e concomitantes, PROEJA, PRONATEC e EAD (Ensino à Distância) o público era quase que exclusivo para as classes trabalhadoras.

Observa-se que nos cursos subsequentes e concomitantes ao ensino médio são aqueles em que o aluno só realiza matrícula por querer, de fato, uma formação técnica profissional com foco nos cursos. No PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) o público se configura, em sua maioria, por trabalhadores de classe baixa e que não tem formação de nível médio, sendo um público que requer muita atenção das políticas de Assistência Estudantis devido ao alto nível de evasão. Os cursos EAD têm um público variado, contudo, tanto nestes como no PRONATEC, há diversas discussões sobre estas formas de ensino que estão voltadas para uma formação rápida, precária e com fim na empregabilidade e competência em detrimento de uma educação omnilateral.

Com a “Lei das Cotas” o perfil do ensino técnico integrado tem mudando muito nos últimos anos. Escolas onde em quase sua totalidade eram alunos de famílias de classe média e alta, hoje convivem com um público que a cada ano vem se transformando. Ora, 50% das vagas do ensino médio integrado e dos cursos técnicos, concomitante e subsequente, são destinadas aos alunos de escolas públicas. Realidade bem diferente há alguns anos anteriores a 2012.

As ações de ensino, pesquisa e extensão são articuladas e dependem muito dos servidores que ali atuam, assim como, da direção e orientações pedagógicas. Mas se configuram, dentro dos Institutos, como objetivo desta articulação. Vê-se na pesquisa aplicada, produção cultural e nos projetos de extensão como produtores de conhecimento e fortalecimento local. Especificamente no *campus* do IFFluminense Santo Antônio de Pádua, locus do objeto de pesquisa deste trabalho que irá se transfigurar mais adiante, tais ações (pesquisa, extensão e ações culturais) estão muito presentes e são muitos, em termos de quantidade e qualidade.

Como o objetivo deste trabalho é pesquisar sobre um programa de extensão, Núcleo de Gênero, que tem como uma das linhas de ação o curso FIC (Formação Inicial Continuada), a discussão em torno de cursos com curta duração de tempo e focalizado na população local, é necessário entender como se desenvolveram as políticas, dentro dos Institutos, voltadas exclusivamente para as mulheres antes de nos atermos no Núcleo de Gênero especificamente.

3.2 O Programa “Mulheres Mil”

O Programa “Mulheres Mil” se tornou uma política efetiva dentro dos Institutos Federais e possibilitou o acesso de uma determinada categoria de mulheres que não se entendiam como público alvo desta instituição. As escolas técnicas, de uma forma geral, objetivaram-se pela formação em nível médio e técnico de alunos que tinham, no mínimo, a formação básica denominada de 1º grau. Ou seja, muitas mulheres que não tinham nem sequer concluído o primeiro ciclo da educação básica, passaram a ter um espaço dentro dos Institutos, favorecendo o processo de formação e qualificação profissional e também a possibilidade destas estarem ingressando novamente num espaço educacional e de alguma forma desejarem concluir o ensino básico, em muitos casos.

O Programa “Mulheres Mil” é implantado como um Projeto Piloto em parceria com o Brasil e *Association of Canadian Community Colleges (ACCC)* do Canadá, em 2007¹¹. O objetivo inicial era promover até 2010 a formação profissional e tecnológica, estruturado em três eixos – educação, cidadania e desenvolvimento sustentável, de cerca de mil mulheres em condições de vulnerabilidade social nas regiões norte e nordeste do país.

Em 2011 o MEC (Ministério da Educação e Cultura) instituiu nacionalmente este programa através da Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011. Os cursos são no formato FIC (Formação Inicial e Continuada) que tem carga horária mínima de 160 h (cento e sessenta). Importante destacar que este Programa foi executado exclusivamente pelos Institutos Federais. Posteriormente, em 2013, passou a integrar o PRONATEC. Então, qual seria a diferença entre a oferta dos cursos FIC e dos cursos do PRONATEC com o Programa “Mulheres Mil”?

Basicamente as diferenças eram: cursos voltados exclusivamente para mulheres em condições de vulnerabilidade social, com baixa escolaridade (onde eram colocados cursos que não necessitavam de um nível maior de formação) e a parte de formação humanística que trabalhava com “temas como direitos e deveres das mulheres, empreendedorismo, economia

¹¹ Para maiores informações sobre o Programa “Mulheres Mil” acessar os links: Disponível em: <<http://mulheresmil.mec.gov.br/o-que-e-44388>> e <<http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>> Acesso em: 24/04/2016.

solidária, saúde, elevação da autoestima, entre outros” (BRASIL, MEC, 2016). Tais questões serão problematizadas mais adiante referente a esta questão mulher/pobres e a relação exigida entre gênero/classe social. A parte de um certificado do Instituto Federal também se tornava atrativa devido ao ideário de empreendedorismo e capital humano, como forma de integração, ascensão e mobilidade social, citados por Frigotto (2007).

No ano de 2015 o Programa “Mulheres Mil” não teve continuidade e em especial, o IFFluminense optou por continuar com tais ações (talvez com uma abrangência maior de ações) através de um Programa desenvolvido pela Pró-reitoria de Extensão e Cultura. Agora este programa se chamaria Núcleo de Gênero e dependerá de inscrições de Projetos nos *campi* do IFFluminense para acontecer, que será mais detalhado abaixo.

4. METODOLOGIA

A metodologia apresentada levará em conta a posição do investigador enquanto sujeito-participante do processo ao qual se predispõe a investigar e dos procedimentos técnicos como uma pesquisa-ação. A pesquisa é qualitativa pois “o processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (SILVA, 2005, p. 20) e leva em conta a subjetividade dos processos e dos sujeitos que não podem ser mensurados em quantidade e números. O objeto de investigação será analisar os processos de construção e desenvolvimento das ações de um Núcleo de Gênero implementado no Instituto Federal Fluminense *campus* Santo Antônio de Pádua/RJ, assim como, as construções de saberes e subjetividades produzidas em conjunto com as participantes do processo.

A pergunta inicial desta pesquisa de mestrado era se de fato o Núcleo de Gênero e suas ações contribuíram para o empoderamento feminino através de um curso oferecido que culturalmente tinha como público o masculino (curso FIC de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica) que aliás, era um dos objetivos do Projeto desenvolvido através do Núcleo de Gênero. Ou seja, o empoderamento através da qualificação profissional tendo como consideração o binômio homem/mulher e suas posições na divisão sexual do trabalho. Estas questões serão problematizadas neste trabalho.

Contudo, no decorrer das leituras teóricas de cunho pós-estruturalistas para se chegar a base teórica que direcionaria a pesquisa, a questão que se apresentou problemática foi o foco de análise, ou seja: seria interessante estudar o Núcleo de Gênero com foco no curso técnico onde a formação profissional tem como público em geral o masculino? Ou o foco seria no sujeito participante do Núcleo de Gênero que tinha em sua composição mulheres como um grupo?

Diante das questões apresentadas, tanto o foco da pesquisa quanto a pergunta inicial foram reformuladas. Sendo assim, a questão problema será analisar como a categoria “mulheres” é produzida e restringida por estruturas de poder como o Núcleo de Gênero, assim como, se tais estruturas institucionais podem ou não contribuir para esta restrição, normatização ou para subverter o que ora possa ser uma força da lei regulatória e se tornar uma possibilidade de rematerialização e de rearticulação da força hegemônica em curso.

Importante destacar que as teorias assumidas neste projeto levaram em consideração a discussão sobre o conceito “Gênero” e as autoras discutidas neste trabalho por vislumbrar a

necessidade de uma teoria para compreender as questões que envolvem “gênero”. Contudo, este trabalho não será voltado exclusivamente pela questão de gênero e envolve a avaliação de um Projeto dentro de uma estrutura de uma Política Pública Educacional com seus arranjos numa sociedade capitalista e que visa a formação de trabalhadores para o trabalho. Desta forma, há a necessidade de se discutir a estrutura, mesmo que esta não seja o foco principal e que não seja considerada como causa das questões que serão pontuadas e dos objetivos propostos, mas que não poderá ser negado nem omitido neste trabalho, em especial na primeira parte (5.1) das discussões dessa pesquisa.

Da mesma forma, as questões que serão colocadas ao longo deste trabalho e dialogadas com o que foi realizado pelo Núcleo de Gênero, não tem a pretensão de concordar, discordar, formular respostas e caminhos para se percorrer, mas contribuir para os questionamentos e debates nas construções de espaços públicos que privilegiem um determinado grupo.

Nesta seção, trarei a metodologia referente a apresentação de dados e análises que serão expostos na parte 5 deste trabalho. Para tanto, será dividido em três tópicos, sendo: 4.1 Instrumentos; 4.2 Procedimentos de análise dos dados; 4.3 Participantes. Diversos dados serão retomados na parte que trará as discussões e análise destes à luz da teoria apresentada anteriormente.

4.1 Instrumentos

A pesquisa utilizou como instrumentos:

a) **Observação Participante:**

A pesquisadora esteve atuante nos processos de desenvolvimento de todos os documentos expostos, salvo o Edital 14/2015 PROEX IFFLUMINENSE, além das ações realizadas e da pesquisa que teve como metodologia o Grupo Focal, descritas abaixo. Segundo Minayo (2015, p. 70) a observação participante é definida “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. O pesquisador tem a necessidade “de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro” (*ibid*);

b) Pesquisa Documental:

Através dos registros institucionais, a pesquisa documental teve como propósito investigar os processos que deram início a implementação do Núcleo de Gênero no IFFluminense *campus* Santo Antônio de Pádua, a criação de um Projeto de Extensão e as formulações de um curso, como detalhados abaixo, sendo que todos os documentos encontram-se em anexo neste trabalho:

- ✓ Formação e implementação do Núcleo de Gênero - Esta etapa terá como análise o documento Edital 14 de 23 de janeiro de 2015, Diretoria de Extensão, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do Instituto Federal Fluminense, EDITAL PARA IMPLANTAÇÃO DE NÚCLEOS DE GÊNERO NO IFFLUMINENSE (ANEXO A). A pesquisadora não participou como atuante e nem observadora desse processo. Entendeu-se que a análise deste documento seria primordial para as posteriores análises de dados pois foi justamente através deste Edital que iniciou o processo de implementação e formulação do Núcleo de Gênero.
- ✓ Criação e implementação do Projeto “*O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino*”. Será levantado e analisado os seguintes documentos: O Projeto retirado através das informações obtidas dos dados apresentados no SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública) e analisá-los através dos seus pontos específicos, sendo: a discriminação do Projeto; a equipe participante; descrição das metas e atividades; plano de atividades dos bolsistas; conclusão e resultados alcançados. (ANEXO B)
- ✓ Para a avaliação do perfil das participantes do Projeto serão levantados os seguintes documentos: Ficha de Inscrição – Núcleo de Gênero; Seleção de mulheres em Situação de vulnerabilidade social para a inscrição no Núcleo de Gênero referente ao Projeto de Extensão do IFFluminense – *campus* Santo Antônio de Pádua Critérios de inscrição, avaliação e seleção (ANEXO C e D); livro de Ata das reuniões.
- ✓ Para avaliação do curso de Formação Inicial Continuada (FIC) de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica será pesquisado o Projeto Pedagógico

do Curso (PPC) a parte do Plano de Ensino (ANEXO E e F) e o livro de Ata das reuniões;

c) Grupo Focal:

No penúltimo dia dos encontros semanais da parte humanística, realizou-se uma avaliação com as participantes do Projeto tendo como metodologia o Grupo Focal. De acordo com Gondim (2003) os Grupos Focais são “uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Ocupa uma posição intermediária entre observação participante e as entrevistas em profundidade.” (p. 150) Assim, nos Grupos Focais, diversos são os pressupostos de uma pesquisa pautada nesta metodologia, sendo que o pressuposto primeiro desta pesquisa acadêmica é a da investigação para avaliar as experiências vividas pelo grupo durante as ações do curso FIC Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica, as partes do curso de qualificação profissional e parte humanística.

A gravação do áudio foi de 59 (cinquenta e nove) minutos e 12 (doze) segundos. A transcrição literal do áudio encontra-se no Anexo G.

4.2 Procedimentos da coleta e análise dos dados

Para contribuição de questionamentos e debates constituídos em torno do Núcleo de Gênero desenvolvido no IFFluminense *campus* Santo Antônio de Pádua/RJ, num diálogo sobre a questão que levou a entender e querer dialogar com este sujeito do Núcleo de Gênero, Butler apud Salih (2015), sugere que ser “mulher” é algo que “fazemos” mais do que algo que “somos” (SALIH, 2015, p. 22). Ou, “em vez de olhar para as estruturas de poder em busca de emancipação (ou empoderamento, grifos meus) analisar como a categoria “mulheres” é produzida e restringida por estas estruturas” (p. 70).

A fim de analisar se tal estrutura institucional pode ou não contribuir para a restrição, normatização ou para subverter o que ora possa ser uma força da lei regulatória e se tornar uma possibilidade de rematerialização e de rearticulação da força hegemônica em torno do que é “ser mulher”, houve a necessidade de analisar os processos de construção,

implementação e desenvolvimento de todas as ações que perpassam o Núcleo de Gênero, assim como, entendendo ser o mais importante, as participantes deste.

Os procedimentos terão como base a análise qualitativa dos dados. Os mesmos serão apresentados e discutidos à luz da teoria que teve por base as teorias levantadas na sessão 2 e 3 deste trabalho. Para tanto, a apresentação dos dados e análises foram divididos em partes e subpartes, conforme segue:

Tópico 5.1 O Núcleo de Gênero – o processo de formação de um Projeto para “mulheres” – pretende-se avaliar o processo de formação Núcleo de Gênero e os seus desdobramentos na etapa de sua construção. Discutir os objetivos do Projeto que foi construído com base neste Edital 14/2015, seus processos de construção e implementação até a etapa da formação de um grupo que se pretendia coeso, com perfis pré-definidos e que buscava uma unicidade. Para tanto, o método de pesquisa foi o documental e a observação participante. Este item foi dividido por subitens:

5.1.1 A proposta do Núcleo de Gênero e o seu foco no grupo “mulheres” – esta parte terá como análise o documento o Edital 14/2015 lançado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do Instituto Federal Fluminense. A pesquisadora não participou como atuante e nem observadora desse processo. Entendeu-se que a análise deste documento seria primordial para as posteriores análises de dados pois foi justamente através deste Edital que iniciou o processo de implementação e formulação do Projeto que será analisado após. A apresentação dos dados do documento, assim como as análises que serão realizadas foram estruturadas em 3 (três) categorias, sendo: a) A proposta e o objetivo do Edital 14/2015; b) Os condicionantes que o Edital 14/2015 impuseram; c) A classificação dos estudantes bolsistas para desenvolver o Projeto de Extensão.

5.1.2 O Projeto “*O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino*” construção e seus objetivos. Este Projeto foi formulado dentro das propostas e objetivo do Edital 14/2015 (PROEX). Nesta etapa das discussões e análise dos dados apresentados, será analisado o Projeto que foi selecionado pela Proex e que dentro dos critérios do Edital 14/2015 obteve pontuação máxima (100 pts).

O que subtede-se que o Projeto estava em total acordo com o que se pretendia ser desenvolvido pelo Edital 14/2015. A pesquisadora dessa pesquisa de mestrado foi quem elaborou o Projeto, mesmo assim, pretende-se um olhar crítico diante daquilo que foi produzido. Para análise do conteúdo do Projeto conforme especificado na parte da pesquisa documental acima, os dados pesquisados do Projeto foram estruturados em três categorias: a) o Público-alvo do Projeto (gênero e classe social); b) Território e programa social; c) Conceitos trazidos através da Fundamentação Teórica do Projeto; d) Metas e Atividades propostas pelo Projeto. As análises partiram da correlação entre as políticas públicas de Educação e Assistência Social (educação/gênero/classe social) e da Meta 2 do Projeto que era “Construir espaços de interação de saberes e convívio no campus de Santo Antônio de Pádua na articulação com os conhecimentos populares e ensino formal envolvendo discentes do ensino médio integrado, mulheres em situação de vulnerabilidade social e servidores do IFFluminense envolvidos no Projeto”.

5.1.3 O processo de busca ativa das cursistas e o perfil desejado - Neste tópico e nos outros adiante, iniciará as avaliações das participantes com algumas pontuações a respeito do desenvolvimento do Projeto. Apresenta os dados referentes às etapas de busca ativa no território e como foi este processo. Traz os critérios de inscrição e seleção das participantes e analisa os mesmos. Entendeu-se como importante esta etapa para se ter clareza como se chegou a este grupo de mulheres e o porquê de ter sido estas e não outras selecionadas.

Tópico 5.2 As participantes: tensão entre identidade de grupo e identidade individual - os perfis desejados e os que foram identificados através da avaliação da ficha inicial de inscrição, assim como, a observação participante. Os dados quantitativos referentes a cor, idade, situação civil, situação laboral e escolar (visto que o projeto prevê um curso de qualificação profissional) e o perfil familiar (composição, quantidade de filhos e dependentes e número de pessoas que residem no mesmo domicílio) serão retomados nesta parte (tais dados também se encontram na metodologia, participantes) e outros dados serão incluídos. As análises compreenderão a questão de se ter um perfil desejado *a priori* pelo Projeto analisado (mulheres/pobres/territorializadas/desempoderadas) e de

que este perfil seria um “ponto de encontro”, ou não, do grupo que foi formado. A questão do empoderamento será analisada num diálogo entre o conceito trazido pelo Projeto e as leituras pós-estruturalistas. Tendeu-se, nesta parte, qualificar os perfis das participantes que foram analisadas (todas que concluíram o curso) a fim de reduzir as categorizações trazidas pelos dados e algumas traduzidas em gráficos. Por fim, analisa à luz da teoria trazida por Joan Scott (2005) sobre as questões de identidade e diferença, grupo ou indivíduos.

Tópico 5.3 Construção de saberes e subjetividades: normatização ou rematerialização da força hegemônica? - Nesta parte, a avaliação não será o curso em si, mas os processos de construção de saberes e subjetividades tendo como ponto de partida os sujeitos participantes deste. Neste processo de construção, os dados que serão apresentados são do Plano de Ensino do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso FIC de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica que compunha a Meta 3 do Projeto, qualificação profissional e a parte humanística. Como o ponto de partida são os sujeitos participantes e suas construções e ações dentro das atividades propostas e o reflexo desta construção serão trazidos através da própria avaliação das cursistas onde foi realizada uma pesquisa tendo como técnica o Grupo Focal, descrito acima na parte de Instrumentos. Nesta parte a análise será dividida em dois tópicos, sendo:

5.3.1 Qualificação profissional e a relação de poder que é construída através das diferenças entre os corpos sexuados - será apresentado o que foi proposto na grade do curso FIC de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica e análise documental do Projeto Pedagógico de Curso – PPC, assim como algumas falas das análises que foram realizadas pelas cursistas desta parte do curso. A questão que se pretende discutir neste contexto é como o “sexo” é “uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2000, p. 152). Podemos discutir então por que um corpo de “mulher” está habilitado para determinadas funções profissionais que na maioria das vezes tem como escopo o âmbito doméstico, dos cuidados pessoais e das relações humanas. Neste formato, a discussão sobre a dinâmica do poder que existe nesta relação se faz importante visto que

muitas dessas tarefas não são valoradas em determinadas sociedades, em especial a nossa.

5.3.2 Parte humanística e a interação de saberes - veremos os componentes curriculares da parte humanística do curso, o que foi debatido e o que as mulheres pontuaram a respeito. A análise se fará tendo como base as discussões trazidas pela autora Joan Scott (1994), entre outros autores, de que “o saber não se refere apenas a ideias, mas a instituições e estruturas, práticas cotidianas e rituais específicos” (p. 12 e 13). Neste contexto, a produção de saberes se refere tanto o que foi transmitido por parte da proposta pedagógica do curso quanto o que foi capitado e recebido de saberes trazidos pelas mulheres. Esta produção de saberes dentro deste espaço pode ter sido pensada “de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão” (HOOKS, 2013, p. 63), uma ação educativa e política que prescinde do conhecimento crítico ou pode ter contribuído para uma “educação bancária”, verticalizada e opressora (FREIRE, 1987). Tais reflexões estarão presentes nas análises deste tópico.

4.3 Participantes

Este tópico trará o perfil das mulheres do Núcleo de Gênero através da pesquisa documental chamada “Ficha de Inscrição – Núcleo de Gênero” e através das observações realizadas pela pesquisadora atuante. Os mesmos serão retomados no item 4.2 “As participantes: tensão entre identidade de grupo e identidade individual” onde serão analisados os pontos que poderiam identificar o grupo, assim como, os que poderiam diferenciar realizando reflexões à luz da teoria. As análises serão com base nas inscrições de 13 (treze) alunas que estiveram do início ao fim do Projeto e que participaram ativamente.

O objetivo das perguntas quantitativas e que serviram de dados referente às participantes era exatamente identificar se as mesmas estavam dentro do perfil estipulado para serem inseridas no Projeto e identificar o perfil quanto a cor, idade, situação civil, situação laboral e escolar (visto o projeto prevê um curso de qualificação profissional) e o perfil familiar (composição, quantidade de filhos e dependentes e número de pessoas que residem no mesmo domicílio). Segue, no Anexo C, o modelo da Ficha de Inscrição.

Os dados foram coletados através desta Ficha onde as mesmas responderam as perguntas. Para concluir a inscrição e matrícula, as mesmas tiveram que trazer cópia dos seguintes documentos: Identidade ou Carteira de Trabalho, CPF, comprovante de residência, comprovante de escolaridade (declaração ou histórico escolar) e cartão do Bolsa Família ou número do NIS. A informação quanto a renda per capita foi retirada pela técnica do CRAS e que tem acesso ao sistema do CADÚnico. Nem todas tinham o cadastro no momento da inscrição e as que fizeram após não tivemos acesso pois as informações ainda não estavam disponibilizadas pelo sistema.

Segue abaixo os dados das concluintes segundo questionário de entrada/ficha de inscrição levando em consideração a medida de 13 = 100%:

Apresentarei alguns dados referentes às questões pessoais, sendo: idade, raça, escolarização e profissão.

Gráfico 1

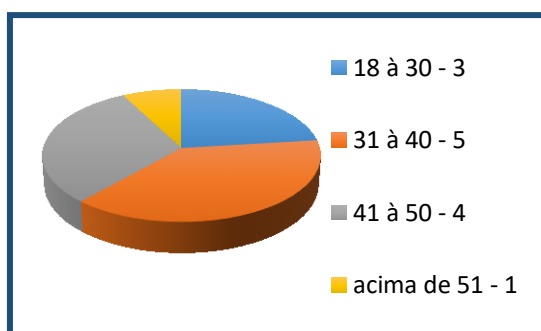


Gráfico 2

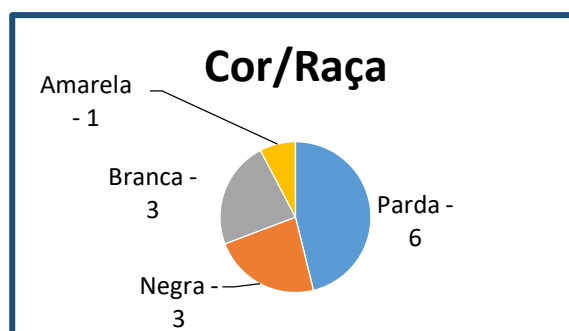


Gráfico 3

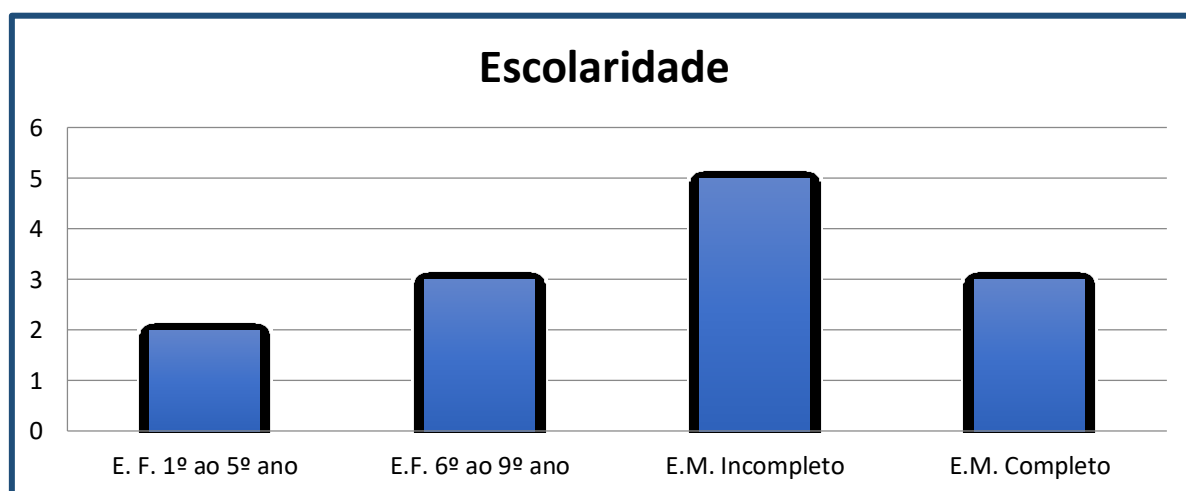
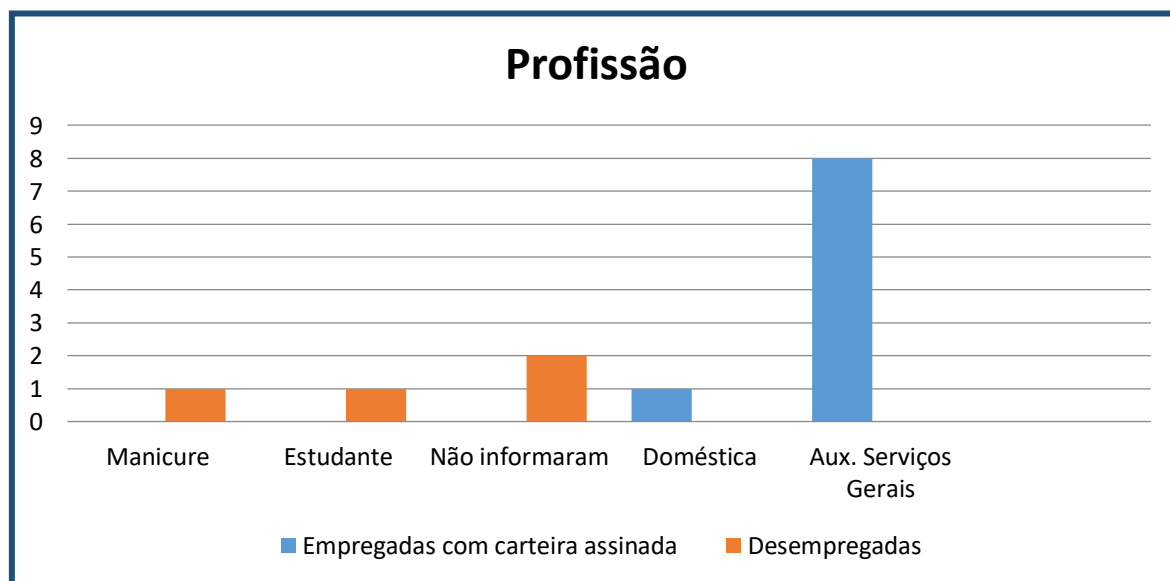


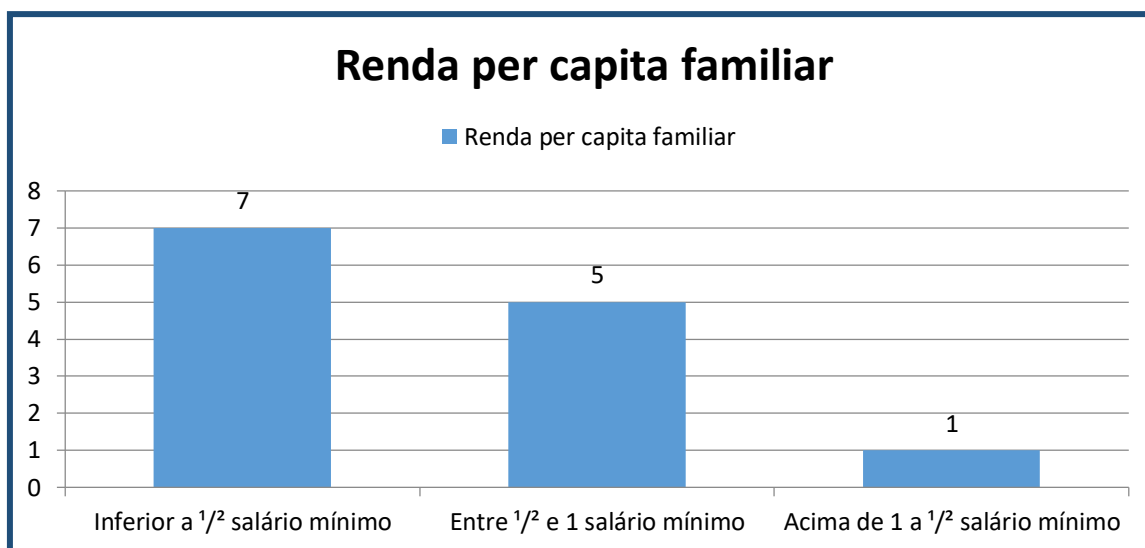
Gráfico 4



Interessante informar que dentre estas oito mulheres que trabalham como auxiliares de serviços gerais, 7 (sete) trabalham ou trabalharam no IFFluminense *campus* Santo Antônio de Pádua. Em setembro de 2016 algumas foram dispensadas por contensão de verba. Não se sabe ao certo quantas ficaram trabalhando. Outra questão é que as outras que não trabalhavam na instituição tinham alguma relação de parentesco com as mesmas ou com os outros servidores, no caso, companheiros, pais e irmãos. Observa-se uma acessibilidade maior desta instituição na vida destes sujeitos. Seria arriscado dizer que é ou foi transformadora, porém, acredito que de alguma forma influenciou na vida desses sujeitos, seja na questão de trabalho e maior remuneração e com isto, maior acesso aos bens materiais, seja na participação e acesso aos cursos e saberes produzidos e até mesmo um espaço de convivência social. Outros fatores também podem parecer negativos no sentido de tensão, como o próprio ato da relação social e para alguns de demissão do trabalho.

Outra pesquisa foi realizada no Registro Acadêmico da instituição no documento de matrícula onde obtive os seguintes dados referente a renda *per capita* familiar:

Gráfico 5



Fonte: Os gráficos 1,2,3, 4 e 5 foram formulados de acordo com os dados retirados do documento “Ficha de Inscrição – Núcleo de Gênero” (Anexo C)

Destaca-se que este perfil provavelmente mudou para algumas após a demissão de algumas em setembro de 2016.

Quanto ao dado familiar, 2 (duas) residem somente com o esposo/companheiro, 6 (seis) residem com companheiro e filho(s), 2 (duas) residem com seus pais/sogros/enteados/outros, 2 (duas) residem somente com filho(s) e 1 (uma) com companheiro e enteados.

A composição familiar fica em torno de 2 (duas) à 4 (quatro) pessoas. Uma aluna reside com 5 (cinco) pessoas e outra com 6 (seis), contando com as mesmas.

O quantitativo de filhos também foi levantado, sendo: 2 (duas) não têm filhos, 4 (quatro) têm 1 filho somente e 4 (quatro) têm dois filhos 1 (uma) tem três e 1 (uma) tem cinco filhos sendo que atualmente somente uma reside com a mesma. Observa-se quanto a estes dados a questão familiar referente à maternidade e as discussões em torno das possibilidades gestacionais e controle das mesmas. Em alguns momentos no curso FIC foram discutidos pontos sobre a “Saúde da Mulher” a questão de reprodução e métodos contraceptivos. Algumas informaram que realizaram um planejamento em torno da gravidez, outras não realizaram este planejamento em termos de quando se ter um filho, mas escolheram quantos teriam.

Outro dado importante e que foi retirado do Registro Acadêmico é que 4 (quatro) das 13 (treze) alunas que completaram o curso FIC estão cursando o curso técnico do PROEJA de

Logística. O esposo de outra aluna e que também é terceirizado no IFFluminense também cursa o PROEJA. Outro dado é que uma destas quatro alunas participa do curso de inglês oferecido pelo IFFluminense. Mais adiante, veremos que foi através da parte humanística do curso FIC (Formação Inicial e Continuada) que a mesma aluna se interessou pela língua inglesa. Observa-se um potencial na verticalização da educação escolarizada.

Para analisar tais dados trarei para a discussão o que foi apontado como um “perfil desejado” pelo projeto mulheres/pobres/territorializadas/desempoderadas e a busca de análise com os dados encontrados e apresentados. Outros dados observacionais da pesquisadora participante também serão descritos. Também irei trazer a questão referente a identidade de individual e grupal e a constante tensão existente dentro desta relação mais adiante.

5. DISCUSSÃO DOS DADOS À LUZ DA TEORIA

Propõe-se retomar os dados apresentados para discuti-los à luz da teoria. Para tanto, esta apresentação será dividida e discutida em três etapas contendo a seguinte didática, conforme descrito na Metodologia: 5.1 O Núcleo de Gênero – o processo de formação de um Projeto para mulheres – pretende-se avaliar o processo de formação Núcleo de Gênero e os seus desdobramentos na etapa de sua formação e construções do Projeto e curso FIC, apresentados na parte 4; 5.2 As participantes: tensão entre identidade de grupo e identidade individual - os perfis desejados e os que foram identificados através da avaliação da ficha inicial de inscrição, assim como, a observação participante. As análises compreenderão a questão de se ter um perfil desejado *a priori* pelo Projeto analisado (mulheres/pobres/territorializadas/desempoderadas) e de que este perfil seria um ponto de encontro, ou não, do grupo que foi formado; 5.3 Construção de saberes e subjetividades: normatização ou rematerialização da força hegemônica? - nesta parte, a avaliação não será o curso em si, mas os processos de construção de saberes e subjetividades tendo como ponto de partida os sujeitos participantes deste.

5.1 O Núcleo de Gênero – o processo de formação de um Projeto para mulheres

O Núcleo de Gênero foi uma proposta da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do setor da Diretoria de Extensão para todos os *campi* do Instituto Federal Fluminense para substituir as ações que eram realizadas através do Programa “Mulheres Mil”. Para tanto, foi lançado o Edital nº 14 de 23 de janeiro de 2015 intitulado “Edital para implantação de Núcleos de Gênero no IFFluminense”. O objetivo deste Edital era tornar público e orientar o “Processo Seletivo para Projetos e Bolsas de Extensão para implantação de Núcleos de Gênero no Instituto Federal Fluminense, com vigência no ano letivo de 2015” (BRASIL, IFFLUMINENSE, EDITAL 14/2015) Sendo assim, cinco, dos treze *campi* do IFFluminense, apresentaram Projetos para desenvolver ações extensivas concorrendo ao Edital 14/2015, sendo: Itaperuna, Cabo Frio, Quissamã, *Campus* Campos Centro e Santo Antônio de Pádua, todos os municípios do Estado do Rio de Janeiro.

A proposta de pesquisa se fará através do Núcleo de Gênero do IFFluminense *campus* Santo Antônio de Pádua/RJ. Em primeiro lugar, é preciso situar que a análise do Núcleo de

Gênero e a estrutura do Edital 14/2015 para entender como foi o processo pelo qual o Projeto *“O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino”* veio assumir sua posição e como foi estruturado a partir dos conceitos que a autora do Projeto e colaboradores tinham diante da questão “gênero” assim como, dos conceitos trazidos pelo próprio Edital 14/2015 que já definia em si tais conceitos.

Leva-se em consideração a construção da análise de Butler apud Salih (2015) que tem como ponto de partida os processos constituídos no interior da linguagem e do discurso classificado como genealógico, ou seja, não tem como fim a produção de uma “verdade” mas uma análise dos efeitos e como poderia ter ou não sido estruturado. O Núcleo de Gênero contribuiu para uma normatização de gênero e rejeitou as diferenças no interior do grupo? Reforçou as relações de poder e hierárquicas e relativizou o sujeito masculino universal em detrimento do sujeito feminino mulher? Buscou a desconstrução dessas categorias? De que forma os encontros e temas propostos seriam base para um diálogo de saberes?

Para uma melhor didática da avaliação do Núcleo de Gênero e das análises documentais e da observação participante, este item será dividido em 3 (três) tópicos, sendo: 4.1.1 A proposta do Núcleo de Gênero e o seu foco no grupo “mulheres”; 4.1.2 O Projeto *“O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino”* construção e seus objetivos e; 4.1.3 O processo de busca ativa das cursistas e o perfil desejado.

5.1.1 A proposta do Núcleo de Gênero e o seu foco no grupo “mulheres”

Esta etapa terá como análise o documento o Edital 14/2015 lançado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do Instituto Federal Fluminense. A pesquisadora não participou como atuante e nem observadora desse processo. Entendeu-se que a análise deste documento seria primordial para as posteriores análises de dados pois foi justamente através deste Edital que iniciou o processo de implementação e formulação do Projeto que será analisado após.

O termo “mulheres” encontra-se entre aspas por identificar que tal categoria é múltipla, tanto em sua constituição quanto no seu conceito, problematizados na parte teórica deste trabalho. Veremos mais adiante que o conceito de “mulheres” que é produzido tanto através do Edital 14/2015 quanto no Projeto que será analisado a seguir no tópico 4.1.2

“recorreram ao aparato regulatório da heterossexualidade que reitera a si mesmo através da produção forçosa do “sexo”” (BUTLER, 2000, p. 162). A proposta de problematização deste conceito trazidos nas análises coloca em tensão o mesmo, assim como, em confronto ao que se entende pelo binômio homem/mulher.

A apresentação dos dados do documento que será analisado, Edital 14/2015 da Proex (Pró-Reitoria de Extensão e Cultura), assim como as análises que serão realizadas foram estruturadas em 3 (três) categorias, sendo: a) A proposta e o objetivo do Edital 14/2015; b) Os condicionantes que o Edital 14/2015 impuseram; c) A classificação dos estudantes bolsistas para desenvolver o Projeto de Extensão.

a) A proposta de se criar o Núcleo de Gênero nos diversos *campi* de atuação do IFFluminense (Instituto Federal Fluminense) partiu de um Edital lançado pela Proex (Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do Instituto Federal Fluminense) em substituição ao que era desenvolvido e proposto pelo Programa “Mulheres Mil”, conforme especificado acima.

A princípio há que se ter em questão o que o Edital 14/2015 pretendia na implementação de um Núcleo de Gênero, ou seja, o que era considerado “Gênero” neste Edital e qual de fato seria o seu público-alvo visto ser uma seleção para um projeto extensionista e que tinha, necessariamente, que envolver a comunidade exterior.

Esta questão é vislumbrada logo na primeira parte do Edital 14/2015, a da “Contextualização”, como segue:

A herança enraizada do sistema patriarcal na sociedade brasileira contemporânea requer atenção permanente no combate à desigualdade de gênero. Dados do IBGE permitem detectar que, apesar de constituírem 52% da população brasileira, e do grande avanço que as mulheres têm conquistado ao longo de um contínuo embate histórico, as desigualdades entre homens e mulheres no Brasil ainda perdura e pode ser percebida através de diversos indicadores. (BRASIL, IFFLUMINENSE, EDITAL 14/2015, p. 1).

Tem-se aí a raiz do determinante do Edital que veicula uma visão de cunho feminista, por exemplo, da “teoria do patriarcado” (SCOTT, 1989, p. 9) por entender que a questão “Gênero” está intimamente ligada com um conceito substitutivo de “mulheres” e que existe um “sistema patriarcal na sociedade brasileira”. Assim, ao determinar que há indicadores que mensuram “as desigualdades entre homens e mulheres” (EDITAL 14/2015) sugere-se uma informação a respeito de mulheres e que necessariamente tem como outro viés as informações daquilo que seria o oposto, os homens. Sugere a autora Scott (1994) um estudo do outro e

paradoxalmente uma política que deva ser tratada para um público específico que inclui uma determinada categoria (mulheres) e exclui outras (homens).

Dentro desta perspectiva de conceitos, no Edital 14/2015, acaba por estabelecer um conceito tido natural que é a ideia de que exista uma distinção natural e universal binária entre homem e mulher com referência direta ao sexo (macho/fêmea) e aos corpos que se produz. Esta é uma discussão que se faz, porém, não pode ser tratada isoladamente, visto que as próprias políticas públicas são direcionadas para este viés universalizador binário. Vejamos como se segue a parte de “Contextualização” do Edital que estamos avaliando:

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015, da Secretaria de Política para Mulheres do Governo Federal, aponta metas e linhas de ação que visam combater as diversas formas de violência, discriminação e salários desiguais, bem como o acesso a bens e serviços fundamentais que permitam o empoderamento feminino em seus plenos direitos de cidadania (BRASIL, IFFLUMINENSE, EDITAL 14/2015, p. 1).

No Brasil, a discussão feminista pelos direitos das mulheres tem sido pautas das discussões nas três últimas Conferências Nacionais de Políticas para as Mulheres em 2004, 2007 e 2011, se tornando pauta de governo, em especial, a partir de 2003 com o governo Lula, muitas ações governamentais, discussões em âmbito acadêmico, pelos movimentos sociais e outras instâncias, tiveram maior abertura e visibilidade.

Diante dessas questões e nas análises anteriormente discutidas, vê-se que as políticas públicas nacionais e a própria forma de organização dos recursos e das instituições se espelham na noção de que gênero é um termo que proporciona algo para um público específico em detrimento do outro, ou outros.

Ao designar na parte do “Objetivo do Edital” que este pretende “Constituir-se em centro de referência na articulação e promoção de atividades relacionadas ao campo de estudos de gênero, desenvolvendo ações afirmativas em favor da igualdade entre homens e mulheres” (BRASIL, IFFLUMINENSE, EDITAL 14/2015, p. 1), reafirma o seu conceito excludente, normatizador, dicotômico e binário discutido pelas autoras na seção 2 desta dissertação.

É favorável aquietar-se quanto às perguntas: não existem de fato questões postas no cotidiano que exclui as mulheres em detrimento de posturas machistas? Que os dados mostram que as mulheres ganham menos que os homens? E que possa existir discriminação

cotidiana na relação homem/mulher? Que sejam necessárias “ações afirmativas em favor da igualdade entre homens e mulheres?” (BRASIL, IFFLUMINENSE, EDITAL 14/2015, p. 1).

Talvez estas questões possam ser dialogadas através do texto de Joan Scott (2005) “O enigma da igualdade”. Esta faz uma reflexão em torno da igualdade e da diferença, das ações afirmativas e dos conflitos que tais discussões oferecem, assim como, de que os direitos individuais estejam sempre em conflito com os grupais.

Antes de adentrar nas discussões sobre as questões afirmativas que são materializadas em geral pelas políticas públicas, projetos grupais, programas de ONG (Organização não-Governamental), entre outras, irei realizar outras questões que são trazidas pelas últimas discussões feministas sobre esta universalização do que é homem e do que é mulher em forma de perguntas: dentro da categoria mulher é possível que se tenha uma unidade universal? Podemos falar em mulher ou “mulheres”? Talvez a famosa frase de Simone de Beauvoir “não se nasce mulher: torna-se uma mulher” (HARAWAY, 2004, p. 211) e também os debates de Judith Butler apud Salih (2015) sobre a construção dos “sujeitos-em-processos” sejam sugestivos para pensar sobre as formas de como os sujeitos pensam e processam formas de exclusão ou as formas de sentir estas diferenças.

No dilema entre direitos individuais que requer pensar no indivíduo enquanto um ser único para assim dialogar com as diferenças que isto produz, a autora Scott (2005) denomina estas questões como um paradoxo que “é uma proposição que não pode ser resolvida e que é falsa e verdadeira” (p. 14). Desta forma, igualdade e diferença não são termos opostos, mas estão em constante tensão.

A ação afirmativa, diz a autora, é em sua articulação inicial, “uma política paradoxal” (SCOTT, 2005, p. 23). Paradoxal porque chama a atenção para a diferença, porque também reifica a identidade de grupo, tem como “premissa um sujeito abstrato e a ficção de sua universalidade” (p. 24). Para se tornar um indivíduo cujo seus direitos devam ser reivindicados, como por exemplo, um salário que seja igual em suas funções para homens e mulheres, é paradoxal que, para acabar com este problema de exclusão e diferenciação, o indivíduo pertença a um determinado grupo e seja excluído de outro. Paradoxal também porque as ações afirmativas também podem ser tomadas como uma forma “positiva, um esforço de equilibrar interesses contrários: de direitos e de necessidades de indivíduos e grupos” (p. 26). Tais discussões estão muito imbricadas nas relações de gênero e raça.

Muitas são as discussões em detrimento das ações afirmativas e como estas generalizam indivíduos, incluindo-os e excluindo-os de cada formato de grupos sociais. As relações de gênero que habitualmente tem produzido discussões das “questões da mulher” as colocam num determinado grupo e que por vezes são consideradas como vulneráveis, oprimidas, não empoderadas dos seus direitos, excluídas do acesso aos bens e serviços, conforme a justificativa expressa na “Contextualização” para a inclusão e formação de um Núcleo de Gênero exposto no Edital 14/2015. Também deixam de considerar as formas e diferenças dentro do próprio grupo ao qual se quer denominar.

Sendo assim, considera-se que uma política afirmativa é paradoxal por incluir e excluir, como exemplo, o Edital que considera um Núcleo de Gênero voltado para a categoria mulheres e exclui não somente a categoria que podem ser denominadas homens, mas as diversas categorias LGBTs. Produz uma categoria e materializa-a tornando a mesma normatizadora e restrita por tais estruturas. Também é paradoxal porque pode se materializar em oportunidades únicas para determinados sujeitos na sua produção de conhecimento e subjetividade, assim como, ascensão econômica e enquadramento numa determinada estrutura de poder social. E por fim, paradoxal (nos sentidos do termo do Edital 14/2015) porque sendo um processo que amplia a possibilidade de construção de um Projeto, pode ser tanto normatizador e reforçar o significado social de mulher numa construção de exclusão e oposição quanto pode oferecer possibilidades de reconstruir e subverter as estruturas de poder existentes.

b) Os condicionantes que o Edital 14/2015 impuseram poderiam ser classificados como abrangentes num determinado ponto como restritos em outro ponto. Para que o Projeto fosse apresentado para concorrer ao Edital ele teria que ser formulado nos seguintes parâmetros:

6.2.1 Realização de, pelo menos, um evento semestral (ex: fórum, conferência, seminário) sobre a temática, aberto à comunidade externa, com ampla divulgação e, preferencialmente, com participação de representantes da sociedade envolvidos com a temática; 6.2.2 Atendimento a, pelo menos, 25 mulheres em condições de vulnerabilidade social, tendo como referência o Programa Mulheres Mil e sua metodologia. Deve-se prever formas de capacitação na referida metodologia em casos de envolvimento de servidores que não tenham experiência prévia com o Programa. O atendimento deve ser realizado em pelo menos uma das seguintes condições: 6.2.2.1 Realização de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), com mínimo de 160h, seguindo o que estabelece o documento “Concepções e Orientações Gerais para Ofertas de Cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC – no Instituto Federal Fluminense” – Deliberação Nº. 02/2014 do CENPE; 6.2.2.2 Realização de oficinas e/ou cursos de extensão perfazendo um somatório

total de carga horária de 160h ao longo do período de execução do projeto; 6.2.2.3 Desenvolvimento do Programa de Certificação e/ou Reconhecimento de Saberes do IFFluminense (CERTIFIC-IFF), a ser executado conforme o que estabelece a Resolução Nº. 19/2013 do Conselho Superior do IFFluminense; 6.2.2.4 Integração e apoio à ação da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares do IFFluminense, tendo como foco grupos de mulheres e egressas do Programa Mulheres Mil (BRASIL, IFFLUMINENSE, EDITAL 14/2015, p. 2).

As partes grifadas por mim são as que irei analisar. Sendo assim, o “atendimento a, pelo menos, 25 mulheres em condições de vulnerabilidade social, tendo como referência o Programa Mulheres Mil e sua metodologia” pressupõe a condição de classificação da categoria mulher conforme expressado e dialogado no item “a”.

Os sujeitos deveriam ser bem especificados no Projeto que iria ser apresentado. Este sujeito deveria se identificar com o que “naturalmente” a sociedade classifica como mulher. De outra forma, mais adiante, veremos que os perfis pré-definidos no Projeto e na inscrição para o curso que iria ser oferecido tem como determinante a categoria mulher e tudo o que esta categoria representa em sua performatividade. Assim, na medida em que se determina o público para quem o Projeto iria focar, declara-se a performatividade do sexo deste público e como os corpos são descritos e construídos no ato da descrição (SALIH, 2015, p. 125). Inicia-se o processo de tornar-se, sujeitas às relações de disciplina, regulação e normas (*ibid*).

Outra questão é a categoria classe social que, ao determinar e constatar a situação de “vulnerabilidade social” restringe ainda mais o direcionamento do Projeto e o seu público-alvo. Temos duas questões a serem discutidas, ou seja, a de gênero e a de classe social. Para Scott (1989, p. 4) ““classe, raça e gênero” sugere uma paridade entre os três termos que na realidade não existe”. Concordo com Scott (1989) quando expõe que a questão de “classe” está baseada na teoria complexa de Marx que tem determinação econômica e revela-se através de uma discussão aprofundada. Mais adiante, quando irei apresentar a minha experiência enquanto pesquisadora participante no item que focará sobre o Projeto que foi escrito para concorrer ao Edital 14/2015, houve desentendimentos quanto a este quesito de classe social e vulnerabilidade do público-alvo do Projeto. Também será retomada a questão de pobreza e vulnerabilidade social na parte de análise do Projeto.

A “realização de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), com mínimo de 160h”, o “Desenvolvimento do Programa de Certificação e/ou Reconhecimento de Saberes do IFFluminense (CERTIFIC-IFF)” e a “Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares do IFFluminense, tendo como foco grupos de mulheres e egressas do Programa Mulheres Mil”

(BRASIL, IFFLUMINENSE, EDITAL 14/2015, p. 2) refletem o lugar da política pública de Educação Profissional e Tecnológica. A estrutura que deveria ter o Projeto era algo direcionado para a qualificação profissional (curso FIC), o reconhecimento de competências e saberes profissionais (CERTIFIC-IFF) e o apoio para quem já fez o curso, no caso, alguns *campi* que tiveram a qualificação profissional e que queriam desenvolver algo com este grupo provindo do Programa “Mulheres Mil” (Incubadora Tecnológica).

Estas informações são importantes para se entender o porquê foi escrito o Projeto oferecendo um curso FIC e também terá reflexo nas falas dos sujeitos dos grupos, na avaliação sobre o curso, que identificam a necessidade de um suporte maior na qualificação profissional que foi oferecida. Este grupo de sujeitos aos quais irei me referir como a categoria mulheres, pois as mesmas se identificam por este perfil normativo, irão ao longo do curso apresentar suas dificuldades que poderiam ser articuladas através de outro Projeto que teria a Incubadora Tecnológica como base.

O curso FIC, segundo a Deliberação nº 02/2014 do CENPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFFluminense)¹², deverá ter a duração de 160 (cento e sessenta horas) sendo 60% da carga horária destinada para a qualificação profissional do curso de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica. Os outros 40% do curso deve ser destinado para a parte humanística. Atenta-se para o fato de que muitos são os órgãos que oferecem cursos FIC como o próprio PRONATEC¹³ que acontece dentro dos Institutos Federais e Sistema “S” (SESI, SENAI, SENAC), este até com vínculos de matrículas acontecendo através das Secretarias Municipais de Assistência Social

Observa-se que a cada descrição do Edital 14/2015 este acaba por se tornar restrito nos quesitos identificados como a questão de gênero e de classe como público-alvo e na questão de oferecimento de algo desenvolvido na formação de trabalhadores. Também é amplo quanto às possibilidades de oferta, pois tanto os cursos FIC, quanto o CERTIFIC-IFF são amplos em suas configurações e propostas de formação.

¹²Deliberação nº 02/2014 do CENPE aprova o documento “Concepções e Orientações Gerais para oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC - no Instituto Federal Fluminense”.

¹³ Segundo a Lei nº 12.513/2011 que Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm> Acesso em: 21/04/2016.

A questão de formação de trabalhadores também será retomada no momento de construção do diálogo da análise que foram realizadas com o grupo sobre a parte de qualificação profissional. Veremos como um curso de qualificação profissional de 160h é extremamente ínfimo para que se obtenha uma qualificação adequada.

A princípio, retomo aqui a parte de que as políticas de formação profissional que foram desenvolvidas a partir dos anos 1990, a ação governamental foi-se direcionando para responder aos problemas estruturais da pobreza e suas consequências, assim como ao mercado de trabalho que exige um profissional polivalente (SOUSA; PEREIRA, 2006). Ao mesmo tempo, retomo as análises de Frigotto (2007) sobre “capital humano” numa linha marxista que discute as relações entre classe, trabalho e formação profissional para o mercado de trabalho, onde se tem “a ideia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social” (p. 1138). Esta ideia há muito obscureceu questões como o desemprego estrutural, contingente de trabalhadores supérfluos ao capital (força de trabalho excedente), mais valia e a necessidade da reprodução das desigualdades sociais para manter o *status quo*.

A questão é se esta qualificação profissional através do curso FIC favoreceu a integração, ascensão e mobilidade social, em termos de classe social ou se refletiu em um curso que não atende às necessidades do grupo por ser ínfimo diante dos conhecimentos que se pretendia alcançar, não mudando assim as condições objetivas de trabalho das cursistas. Esta questão também será retomada na avaliação da qualificação profissional onde teve a participação do grupo.

c) A classificação dos estudantes bolsistas para desenvolver o Projeto de Extensão também foi um quesito ao qual considero importante no Edital 14/2015, pois envolveu dois estudantes do curso médio integrado que até a presente data são bolsistas do Núcleo de Gênero.

9.4.5 Cada Projeto de Extensão selecionado terá direito a, no máximo, uma das possibilidades apresentadas abaixo: (a) 2 (duas) bolsas de extensão de 20h; (b) 1 (uma) bolsa de extensão de 20h; (c) 1 (uma) bolsa de extensão de 20h e 1 (uma) bolsa de extensão de 12h; (d) 2 (duas) bolsas de extensão de 12h; (e) 1 (uma) bolsa de extensão de 12h.

9.2 DE ESTAGIÁRIO(A) PARA ATUAÇÃO NO NÚCLEO DE GÊNERO

Será disponibilizada uma vaga para estagiário(a) em cada Núcleo de Gênero instituído por campus. O perfil do estagiário deverá ser apontado pela coordenação do Núcleo de Gênero, e deverá seguir todos os trâmites institucionais e legais para contratação de estagiário (BRASIL, IFFLUMINENSE, EDITAL 14/2015, p. 3).

Importante destacar neste quesito a possibilidade de alunos dos cursos técnicos do ensino médio integrado como bolsistas, assim como, de um estagiário do curso superior da instituição (IFFluminense) ou de outra instituição, pública ou privada, no apoio ao Projeto. Tais figuras, no desenvolvimento do Projeto em si como veremos mais adiante, foram importantíssimas e desempenharam um papel relevante na construção de espaços de interação de saberes e convívio no *campus* Santo Antônio de Pádua. Exclui-se a figura do estagiário do curso superior pois não houve inscrição de nenhum universitário dentro das exigências estabelecidas.

5.1.2 O Projeto “O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino” construção e seus objetivos

Após a avaliação do Edital 14/2015 lançado com o objetivo de selecionar projetos escritos, limitados em 1 (um) em cada *campi* do IFFluminense, e com prazo para ser entregue (25/01/2015 a 11/03/2015) e avaliado pela equipe do Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – Proex (16/03/2015 a 18/03/2015), foi elaborado no *campus* Santo Antônio de Pádua, o Projeto “*O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino*” através da servidora, Assistente Social, Amanda Bersacula de Azevedo, autora desta dissertação de mestrado. Importante compreender que neste momento a mesma não era aluna do curso de mestrado em Ensino do INFES/UFF e que o projeto não foi escrito com o propósito de ser avaliado no formato de uma pesquisa de mestrado.

Nesta etapa das discussões e análise dos dados apresentados, será analisado o Projeto que foi selecionado pela Proex e que dentro dos critérios do Edital 14/2015 obteve pontuação máxima (100 pts). O que subteme que o Projeto estava em total acordo com o que pretendia ser desenvolvido pelo Edital 14/2015, conforme especificado acima.

A formulação e a apresentação dos dados do Projeto será de acordo com a avaliação documental tendo como base o documento que será anexado a este trabalho, sendo: o Projeto: “*O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino*”, as informações obtidas através dos dados apresentados no SUAP (Sistema Unificado de Administração Pública) e analisá-los através

dos seus pontos específicos, sendo: a discriminação do Projeto; a equipe participante; descrição das metas e atividades; plano de atividades dos bolsistas; conclusão e resultados alcançados. Além da análise documental, haverá a análise da pesquisadora participante com dados da observação através da formulação e atuação direta.

Neste primeiro momento trarei as partes que eram exigidas pelo Edital 14/2015 e como o mesmo restringiu e abriu possibilidades de atuação dentro do que a equipe de colaboradores propôs para o Projeto. Também trarei outras questões específicas do Projeto e que não eram determinadas pelo Edital 14/2015. Importante situar que as propostas realizadas para o curso FIC e como este iria se desenvolver ainda não constavam no Projeto.

- a) O público-alvo do Projeto deveria ser composto para 25 (vinte e cinco) mulheres em condições de vulnerabilidade social, estando de acordo com o que era designado pelo Edital 14/2015, conforme exposto acima. O diferencial que o Projeto trouxe era a questão da territorialidade e do envolvimento dessas mulheres num Programa Social, ou seja, deveriam residir no território de abrangência do CRAS Cidade Nova (Centro de Referência da Assistência Social) ligado à política pública da Secretaria Municipal de Assistência Social. Esta parte será tratada nas discussões sobre territorialidade e a política pública de Assistência Social. Retomarei outros pontos de análise que não representa a estrutura destas políticas no item 4.1.3 quando irá adentrar no perfil das participantes;
- b) No projeto, além desta caracterização de gênero (mulheres) e classe social (vulneráveis socialmente), temos mais restrições quanto ao território e a participação destas mulheres num programa social (CRAS) que será analisado mais adiante, após os dados;
- c) Na fundamentação teórica do Projeto temos:

De modo e graus distintos a pobreza afeta mulheres e homens. O “desemprego estrutural” materializado pelo desemprego, subemprego, trabalhos precarizados reflete à vulnerabilidade social vivida pelas pessoas, famílias, comunidades (DuqueArrazzola, 2010). Vulnerabilidade social que não se limita apenas à privação de renda, mas também à condição de acesso e qualidade do sistema educacional e possibilidade de obter trabalho e remuneração adequada. Contudo, quando se trata de pobreza, é essencial o recorte de gênero, uma vez que as condições objetivas de trabalho se apresentam de formas diferentes para ambos os sexos (Carloto e Gomes, 2011). Observam-se os programas de geração de trabalho e renda desenvolvidos dentro da Assistência Social demarcado pelo território e que sinaliza a focalização dessa intervenção. Cursos de manicure, culinária,

cabeleireira demonstram a “força de trabalho secundária” e revelam a focalização na competência de gêneros e segregação ocupacional mantendo-se as imagens de gênero da ideologia patriarcal (Mioto, 2009). Duque-Arrazola (2010) também traz uma discussão importante a ser trabalhada nos programas de qualificação profissional que são os tempos sociais sexuados. Materializa-se na “sobrecarga de trabalho nas esferas de reprodução e da produção das mulheres-mães-donas-de-casa-profissionais do meio rural ou das novas ruralidades” (Ibid). Outro fator que precisa ser observado nas políticas públicas de qualificação profissional é o empoderamento (empowerment) através do processo de ensino da educação pelo trabalho. Para Pereira (2006), o empoderamento significa em geral a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais e possibilita tanto a aquisição da emancipação individual, quanto à consciência coletiva necessária para a superação da “dependência social e dominação política” (Ibid). (AZEVEDO, 2015, p. 2 e 3. ANEXO B)

Retomo aqui algumas partes da Fundamentação Teórica do Projeto pois considero que a escrita deste teve uma motivação e entendimento por parte da autora (que no caso é a mesma desta dissertação) de agrupar mulheres/pobres/vulneráveis/territorializadas/desempoderadas, sendo: Um recorte de “gênero” que tendeu a dialogar com a “pobreza e as condições objetivas de trabalho que se apresentam de formas diferentes para ambos os sexos” (CARLOTO e GOMES, 2011), e da “sobrecarga de trabalho nas esferas da reprodução e da produção das mulheres-mães-donas-de-casa profissionais do meio rural ou das ruralidades” (DUQUE-ARRAZOLA, 2010). Cursos de manicure, culinária, cabeleireira demonstram a “força de trabalho secundária” e revelam a focalização na competência de gêneros e segregação ocupacional mantendo-se as imagens de gênero da ideologia patriarcal (MIOTO, 2009).

Estas partes retomadas da parte da “Fundamentação Teórica” do Projeto tem um visível cunho da leitura marxista a respeito da questão das mulheres e de suas possíveis especificidades nas discussões a respeito da relação trabalho, divisão sexual do trabalho e as questões de recorte de classe. Observa-se que as questões que envolvem a mulher e assim por dizer, o corpo sexuado, são expostas através da “atuação auto construtora das mulheres com determinações já estruturadas e reestruturações parciais” (HARAWAY, 2004, p. 207). Sugere Haraway (2004) que tais determinantes estruturais e leituras das estruturas, serviu como relevante na teoria feminista para se encontrar um ponto no qual seria possível a mudança. A questão que a autora apresenta diante desta leitura teórica é:

Se as mulheres são teorizadas como vítimas passivas do sexo e do gênero como um sistema de dominação, nenhuma teoria da liberação seria possível. Portanto, não se deve permitir que o construcionismo social na questão de

gênero se torne uma teoria de determinismo fechado (HARAWAY, 2004, p. 207)

Neste contexto, o próprio Projeto, assim como o Edital 14/2015, acabaram por determinar os sujeitos como efeito das estruturas de poder, determinadas pelo mesmo. Corria-se o risco, no desenvolvimento das atividades, de perpetuar também sua “subordinação e sua imagem de receptora passiva da ação dos demais sujeitos” (SCOTT apud SIQUEIRA, 2008, p. 116). O próprio ato de solidariedade e sensibilização por parte dos colaboradores do Projeto (corro o risco de dizer) é um ato de contribuição, para não dizer ajuda, de posicionamentos diferentes na diferenciação de poder e, ao mesmo tempo, da relação dominante.

A leitura referente a “divisão sexual do trabalho” dentro da perspectiva que não se desvencilha da relação conceitual entre sexo/sexualidade/gênero e expõe a heterossexualidade e binaridade do sexo como algo natural, entendo que deva ser confrontada com outros aspectos que questionem esta normatização e universalização binária de gênero. Entendeu-se que é preciso discutir os posicionamentos desses sujeitos analisados através de estruturas de poder. Temos assim, na segunda definição analítica de Joan Scott (1989), que a questão de gênero é “a forma primeira de significar as relações de poder” (p. 21). Esta relação de poder perpassa todos os âmbitos das relações sociais, no poder político, nas relações cotidianas domésticas, nas relações de trabalho e até na formação para o trabalho e nas formas com que a divisão sexual do trabalho se apresenta.

Dentro da formação de como foi construído o Edital 14/2015 e o Projeto “*O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino*” poderia ter uma questão problema no ato de inscrição, caso houvesse uma transexual que quisesse participar do Núcleo de Gênero. Observa-se o ato normatizador “mulheres/pobres/vulneráveis/territorializadas/desempoderadas” e ao mesmo tempo excludente do Projeto. Também a pretensão de oferecer algo, no caso a participação do Núcleo de Gênero e do curso de qualificação profissional, como se este ato pudesse em si transformar a sua condição previamente definida pelo projeto. De certa forma, a convivência e produção de saberes e subjetividades poderiam, como veremos na parte 4.3 ser um recurso para subverter tais construções de gênero (mulher/homem), oferecer uma possível ascensão social, levar à reflexão sobre território (cultura), mas a questão de “empoderamento” considero problemática.

Problemática porque ao definir que por ser mulher, pobre, residente num território considerado como de risco (tráfico de drogas, falta de saneamento básico, falta de algumas políticas públicas, etc) estas, de alguma forma, possam ser desempoderadas. Este é um aspecto do Projeto que será discutido logo abaixo por entender que faz parte das discussões referentes a estas mulheres e, por conseguinte, estará na parte 4.2 sobre as participantes.

d) Quanto às metas e atividades propostas no projeto estes foram divididos em 3 (três) metas e dentro destas metas deveria ser escrito as atividades para alcançar tais metas. Atenta-se para o fato de que, além do Projeto escrito conforme um modelo próprio anexo ao Edital 14/2015, todos os dados deveriam ser incluídos no sistema online do SUAP ao qual a servidora tem acesso através de sua matrícula e senha. Ou seja, somente um servidor poderia apresentar uma proposta de um Projeto para implementar o Núcleo de Gênero no *campus* de atuação. Para melhor didática, apresentarei as três metas e dentro de cada as atividades propostas conforme o quadro abaixo retirado do SUAP. (o Projeto que foi anexado neste trabalho é o mesmo que apresenta-se no SUAP). Algumas datas não foram cumpridas devido a greve no *campus*.

Tabela 1 – Descrição da Meta 1 conforme retirado do SUAP

Descrição da Meta – Meta 1

Implementar o Núcleo de Gênero no campus de Santo Antônio de Pádua em parceria com o CRAS Cidade Nova, INFES/UFF Santo Antônio de Pádua e Identificar a Rede de Apoio referente às políticas públicas e movimentos sociais no território.

PLANEJADO				EXECUTADO		
Descrição	Unidade de medida	Período	Indicador qualitativo	Ações	Qtd	Período executado

Participação nas reuniões do CRAS e divulgação do Projeto na busca ativa das mulheres em potencial para participar do Núcleo de Gênero.	Reunião	De 30/04/2015 até 28/05/2015	Despertar do interesse das mulheres na inserção do Projeto	Foram elaborados documentos em conjunto com a equipe técnica do CRAS Cidade Nova, tais como: 1. Critérios de Inscrição, avaliação e seleção; 2. Registro, em ATA das reuniões; 3. Avaliações identificando se as inscritas seguem os critérios perfil e documentos, em conjunto com a equipe técnica do CRAS.	4	De 07/05/2015 até 28/05/2015
Firmar parceria com o INFES/UFF a fim de articular pesquisa e conhecimentos já produzidos na articulação do ensino, pesquisa e extensão	Reunião	De 28/04/2015 até 23/06/2015	Acionar a Rede de Apoio no território na questão de gênero	A pesquisa de mestrado da coordenadora está sendo realizada em conjunto com o INFES/UFF e terá o Núcleo de Gênero como ponto a ser pesquisado. O público alvo da pesquisa são as mulheres do Núcleo de Gênero deste campus.	5	De 28/04/2015 até 29/02/2016
Realizar pesquisa a fim de mapear a Rede de Apoio do território	Pesquisa	De 01/08/2015 até 30/09/2015	Diagnosticar as políticas públicas e movimentos sociais no território a fim de acionar os recursos disponíveis.	Os resultados da pesquisa será divulgado para as cursistas numa aula específica sobre "a mulher no território".	1	De 01/08/2015 até 27/01/2016

Tabela 2 – Descrição da Meta 2 conforme retirado do SUAP

Descrição da Meta – Meta 2

Construir espaços de interação de saberes e convívio no campus de Santo Antônio de Pádua na articulação com os conhecimentos populares e ensino formal envolvendo discentes do ensino médio integrado, mulheres em situação de vulnerabilidade social e servidores do IFFluminense envolvidos no Projeto.

PLANEJADO				EXECUTADO		
Descrição	Unidade de medida	Período	Indicador qualitativo	Ações	Qtd	Período executado

<p>Implementar grupo de discussão a respeito da promoção de saúde, cidadania, a condição feminina de mulheres, tempos femininos de trabalho, competência de gêneros e representações da feminilidade e as relações de gênero no cotidiano do ensino técnico profissionalizante. Nesta atividade articularemos a inserção das cursistas FIC do Centro de Referência de Cordeiro.</p>	Reunião	De 01/06/2015 até 18/12/2015	Elevação do empoderamento das cursistas através do ensino profissionalizante e diversidade de convívio no campus.	Os resultados das discussões e possíveis transformações serão mensurados através da dissertação de mestrado da coordenadora do Projeto.	19	De 08/07/2015 até 27/01/2016
<p>Realização do Fórum avaliativo e do Seminário em conjunto com o NEABI e o Centro de Memórias.</p>	Semi Nário	De 20/08/2015 até 30/11/2015	Avaliação das atividades, monitoramento e divulgação das ações	. O Fórum avaliativo transformou-se em Encontro. Realizamos o 1º Encontro de Extensão no campus com o objetivo de avaliação de todos os Projetos de Extensão e divulgação das ações que foram realizadas pelos Projetos. Tivemos a participação das cursistas, dos alunos do campus do Ensino Médio Integrado e também de todos os servidores e alunos de uma escola pública da rede municipal (E.Municipalizada Armindo Marcílio Doutel de Andrade);	2	De 26/11/2015 até 18/01/2016

Tabela 3 – Descrição da Meta 3 conforme retirado do SUAP

Descrição da Meta – Meta 3

Realizar o curso de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica dentro da proposta dos cursos de Formação Inicial Continuada – FIC (160h) de acordo com a Deliberação nº 02/2014 do CENPE – Concepções e Orientações Gerais para a Oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada no IFFluminense.

PLANEJADO				EXECUTADO		
Descrição	Unidade de medida	Período	Indicador qualitativo	Ações	Qtd	Período executado
Construção do Projeto Pedagógico do curso FIC Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica.	Elaboração documental	De 01/06/2015 até 31/07/2015	Planejamento pedagógico das ações do curso FIC	Consideraremos que passamos por um período de greve que inviabilizou a conclusão do PPC no tempo determinado.	1	De 01/06/2015 até 15/09/2015
Realizar atividades dos eixos temáticos do curso FIC, como: a) fundamentação; b) Sociedade, cidadania e identidade; c) Participação e trabalho. 40% do curso FIC.	Aulas e Oficinas	De 01/07/2015 até 23/12/2015	Formação humanística do curso FIC - 64 h	Encontra-se no Registro Acadêmico e na Coordenação de Pesquisa e Extensão o Plano de Ensino da parte humanística. *as oficinas que foram trabalhadas serão detalhadas na avaliação da parte humanística.	64	* De 01/07/2015 até 23/12/2015
Qualificar profissionalmente e através do curso FIC - aula do curso de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica. 60% de 160h	Aula	De 01/07/2015 até 23/12/2015	Qualificação profissional do curso FIC.	A Matriz curricular do curso na parte de qualificação foi: Refrigeração Básica, Metrologia Básica, Eletricidade Básica, Prática em refrigeração básica.	96	* De 17/09/2015 até 23/01/2016

Fonte: Azevedo, 2017 (Tabelas 1,2 e 3)

Diante dos dados apresentados, as análises dos mesmos serão apresentadas dentro de algumas categorias que se mostram relevantes no Projeto:

Em primeiro lugar a relação e envolvimento entre duas estruturas públicas, sendo a Educação (IFFluminense) e a Assistência Social (CRAS Cidade Nova). Quanto aos aspectos e

direcionamento de suas políticas voltadas para a área educacional, em especial, a parte técnica profissionalizante, que se trata de uma instituição a nível federal de educação, este tópico foi desenvolvido e articulado na seção 3 deste trabalho. O que se pretende afirmar neste item é a leitura de autores tidos como marxistas que compõe a relação educação/trabalho presentes no decorrer desta dissertação. Para este momento, resgato a compreensão de uma educação que foi dividida em classes sociais, ou seja, formação para o trabalho manual e formação intelectual.

É fato que a Rede de EPT (Educação Profissional e Tecnológica) contribui para o desenvolvimento local e amplia o acesso e oportunidade de pessoas à educação profissional e tecnológica. Por outro lado, podemos discutir se tais funções visam privilegiar o mercado através da noção de “capital humano” e “empregabilidade” (FRIGOTTO, 2007) ou se pode ser instrumento facilitador para uma cultura onde a educação é politécnica, integrada e omnilateral (CIAVATTA, 2014). Esta discussão nos remete à dualidade dos projetos societários e não se determina somente em nível macro mas em especial, no cotidiano das escolas, conforme destacado anteriormente. Tais discussões sempre representaram um nó nas políticas públicas de EPT desde as Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, até os dias atuais.

Outro fator a ser pontuado e resgatado, além da relação educação/trabalho, trabalho manual/intelectual é a correlação exposta por Frigotto (2007) nas discussões de capital humano entre educação/trabalho/ascensão social, que segundo o mesmo, não necessariamente existe. Como já pontuado anteriormente retorno a questão de que esta correlação obscurece questões como o desemprego estrutural, contingente de trabalhadores supérfluos ao capital (força de trabalho excedente), mais valia e a necessidade da reprodução das desigualdades sociais para manter o *status quo*. Escrito de outra forma, mesmo que dados estatísticos apresentem uma correlação entre nível educacional e ascensão social em termos de remuneração mais elevada e melhores condições de vida (habitação, saúde, lazer, etc.) não significa que se todos tiverem as oportunidades iguais em aspectos educacionais como, por exemplo, uma formação de nível superior, haverá “possibilidade de obter trabalho e remuneração adequada” (AZEVEDO, 2015, p. 2) (parte que se apresenta na Fundamentação Teórica do Projeto).

Existe também a afirmação de Souza e Pereira (2006, p.08) de que exista uma correlação entre pobreza, fracasso escolar e qualificação profissional prematura e “a aceitação

tácita de que aos mais pobres estão destinados as profissões consideradas menos nobres”. Contudo, estamos considerando somente um aspecto da educação, o da educação para o trabalho. Neste ponto não pode haver omissão. A educação é um recurso social, materializada em uma política pública (mesmo que esta seja ofertada pela rede privada) de produção de saberes e competências que vai além da formação para o trabalho, produz subjetividades, conforme destacarei mais abaixo. Este será um ponto importante do Projeto e em seu desenvolvimento ao longo do curso FIC.

Quanto à política de Assistência Social se faz relevante compreender que, diferente da educação, onde podemos incluir as questões de classe social, econômicas ou compreendê-las dentro de propostas pedagógicas e didáticas, produção de saberes e competências, tais questões não, necessariamente, estarão compreendidas uma na outra como é o caso da política pública de Assistência Social. Dito de outra forma, podemos discutir educação sem fazer correlação com questões de classe ou vice-versa, porém, não podemos discutir a política de Assistência Social sem que, necessariamente, tenhamos que falar sobre classe social.

Pretendia colocar um tópico neste trabalho somente para discutir esta política pública. Contudo, o leitor poderia não ter a clareza da importância deste tópico sem ter a compreensão do Projeto ao qual estou analisando. Ou seja, era preciso falar do Projeto e da ligação deste com o CRAS para entender melhor as discussões apresentadas.

A política pública de Assistência Social foi inserida pela Constituição de 1988 na parte da Seguridade Social compondo o seu tripé: Saúde, Assistência Social e Previdência Social¹⁴. A Saúde é uma política pública universal regulamentada posteriormente à Constituição através das leis 8.080/90 e 8.142/90, a Previdência Social é contributiva, ou seja, só terá direito se contribuir e está regulamentada através da lei 8.213/91.

A Assistência Social só foi regulamentada em 1993 através da lei 8.742/93, não é contributiva e prevê os mínimos sociais para atendimento às necessidades básicas. Ou seja, é pra quem dela precise ou venha a precisar em situações as quais podem designar como vulneráveis. Vulnerabilidade entendida nos aspectos econômicos (perda de condições materiais de subsistência por motivos econômicos), habitacionais, foco nos grupos consideráveis vulneráveis como idosos, crianças, adolescentes e deficientes, condições

¹⁴ BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Artigos 194 a 204.

insalubres ou de desastres naturais, habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência articulada com a saúde e previdência social, e também casos de violência, doméstica ou não, perda de vínculo familiar, entre outros aspectos. Importante destacar que existe uma correlação com outras políticas públicas, porém, o que determina o público-alvo esta política é a situação do indivíduo, família ou grupo de pessoas que em algum momento necessitem dessa política pública.

Assim, o conceito de prevenção e proteção social está imbricado tanto na lei 8.742/93 quanto na Política Nacional de Assistência Social de 2004 (PNAS/2004). Para além de todas as discussões em torno desta política pública o importante nesta discussão é apresentar o CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) que vem sendo implementado desde 2004 nos territórios considerados de risco social (pelo alto índice de pobreza, violência e outras questões sociais), mas que somente em 2011 foi incluído na lei 8.742/93

Art. 6o-C. As proteções sociais, básica e especial, serão ofertadas precipuamente no Centro de Referência de Assistência Social (Cras) e no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas), respectivamente, e pelas entidades sem fins lucrativos de assistência social de que trata o art. 3o desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011)

§ 1o O Cras é a unidade pública municipal, de base territorial, localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada à articulação dos serviços socioassistenciais no seu território de abrangência e à prestação de serviços, programas e projetos socioassistenciais de proteção social básica às famílias (Incluído pela Lei nº 12.435, de 2011).

O CRAS Cidade Nova está situado no território de abrangência de alguns bairros no município de Santo Antônio de Pádua/RJ os quais são considerados com alto índice de vulnerabilidade e risco social. Atenta-se para o fato de que, para se implementar um CRAS, este tem que ter sua estrutura dentro de um território e que o mesmo tenha que ter uma avaliação, um diagnóstico social para justificar sua implementação.

O conceito de “território” trazido pelo Projeto está intimamente ligado ao conceito de território desenvolvido nas políticas de Assistência Social. Sendo assim, a posição da autora do Projeto em discussão levou este conceito justamente por ter experiência profissional com atuação no CRAS e CREAS e em outras políticas, programas e projetos que se desenvolvem

através da Assistência Social. Frisa-se que o termo “Assistência Social” é designado para uma política pública descrita acima e que o termo “Assistente Social” é um termo que designa uma profissão, com formação em Serviço Social. Um termo não está imbricado no outro em nenhum momento, visto que o profissional Assistente Social é capacitado para atuar em outras instâncias, tanto públicas quanto privadas, dependendo de sua competência e está regulamentada pela lei 8.662/93.

Ao realizar um recorte territorial, esta política pública visa identificar os problemas concretos, as potencialidades e soluções dos núcleos populacionais por nível de identificação de especificidades e situações similares. Dirce Koga apud PNAS/2004 afirma que

pensar na política pública a partir do território exige também um exercício de revista à história, ao cotidiano, ao universo cultural da população que vive neste território (...). A perspectiva de totalidade, de integração entre os setores para uma efetiva ação pública... vontade política de fazer valer a diversidade e a inter-relação das políticas locais” (KOGA apud PNAS, 2004, p. 44).

O Projeto “*O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino*” previa como uma das suas atividades a pesquisa que seria desenvolvida com os alunos bolsistas o Mapeamento da Rede de Proteção Social no Território (META 1). O Projeto de Pesquisa foi escrito e teve como objetivo diagnosticar as políticas públicas, movimentos sociais e afetivas a fim de acionar os recursos disponíveis favorecendo o empoderamento dessas mulheres no território e potencializar a articulação entre políticas públicas sociais e comunidade. Porém, o mesmo não foi desenvolvido por completo devido ao movimento de greve no IFFluminense *campus* Santo Antônio de Pádua que atrasou o processo de desenvolvimento do curso FIC impossibilitando outras ações do Núcleo de Gênero e em consequência do Projeto.

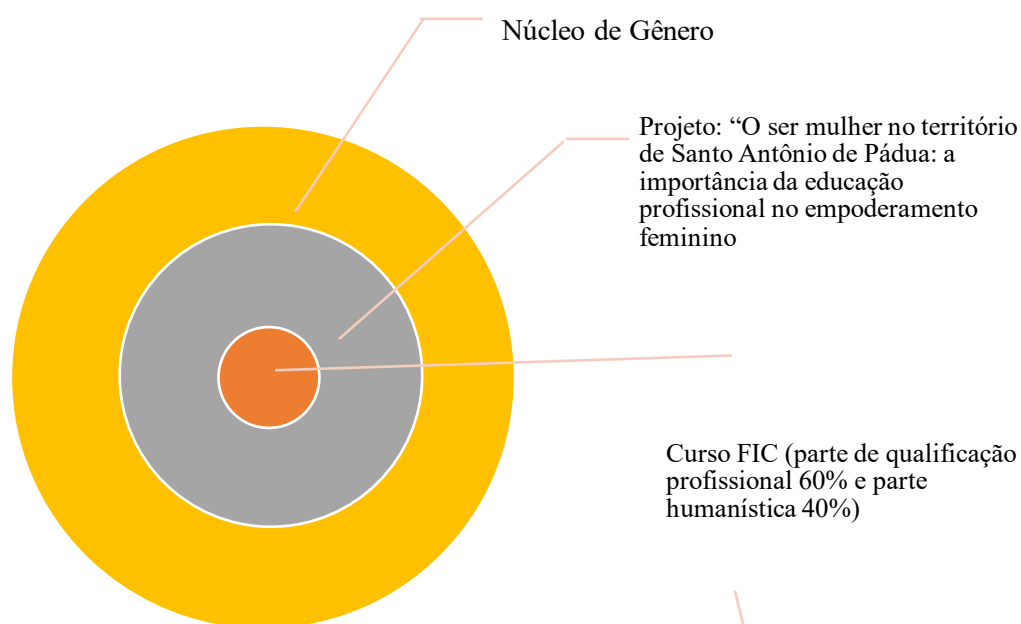
Outro fator importante a ser destacado para o não desenvolvimento desta atividade do Núcleo de Gênero, o projeto de pesquisa, e que extrapolava as ações do curso FIC foi a ausência do estagiário previsto no Edital 14/2015 e regulamentado o processo de escolha através do Edital 46 de março de 2015 do Proex. Não houve inscrições, mesmo prevendo remuneração. Foi exigência da autora do Projeto um estagiário do curso de Serviço Social devido a formação da mesma. Naquele momento, entendia que não poderia abrir estágio para outras formações como pedagogia, direito, licenciaturas como matemática, entre outros devido uma não competência prévia da coordenadora do Projeto, o que depois obteve a

informação de que poderia ser estendido aos outros cursos. Porém, já havia passado os trâmites do Edital 46/2015.

No posicionamento de uma pesquisadora atuante, tais dados parecem relevantes serem colocados visto que, tirando o processo inicial de produção do Projeto para concorrer ao Edital 14/2015, às reuniões na Secretaria de Assistência Social e CRAS Cidade Nova e a realização do 1º Encontro de Extensão do IFFluminense no *campus* Santo Antônio de Pádua, o desenvolvimento do Projeto ficou restrito com as mulheres ao curso FIC. Assim, o Núcleo de Gênero por vezes se mistura a noção do curso em si, como se o Núcleo de Gênero fosse o curso FIC de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica. Por tais razões é que esta proposta de pesquisa em forma de dissertação deu destaque para as análises documentais, observacionais e de participação para a formação do Núcleo de Gênero.

Se pudéssemos mensurar o que foi e é o Núcleo de Gênero talvez ficasse didaticamente visualizado desta forma:

Figura 1 – Relações das ações do Núcleo de Gênero



Fonte: Azevedo, 2017

No segundo momento da avaliação do Projeto à luz da teoria irei expor algumas considerações a respeito da Meta 2 “Construir espaços de interação de saberes e convívio no *campus* de Santo Antônio de Pádua na articulação com os conhecimentos populares e ensino

formal envolvendo discentes do ensino médio integrado, mulheres em situação de vulnerabilidade social e servidores do IFFluminense envolvidos no Projeto”. A Meta 1 e seus pontos foram discutidos anteriormente e será discutida no item 4.1.3 quanto às ações de busca ativa desenvolvidas dentro do CRAS Cidade Nova. A Meta 3 ficará a cargo do item 4.3 que será a avaliação do curso FIC.

A Meta 2 era imprescindível visto ser um Projeto de Extensão. A interação entre as mulheres do Núcleo de Gênero, que também eram cursistas, com os servidores (docentes e equipe técnica) e os alunos do ensino médio integrado fazia-se importante. Houve adesão enorme de uma equipe de colaboradores (docentes e técnicos administrativos) que contou com 16 (dezesseis) colaboradores, além da coordenadora.

Observou-se que havia um movimento no sentido de solidariedade quanto ao Projeto em si. Um Projeto voltado para o que se denomina minorias tendo como um de seus objetivos o “empoderamento feminino” (questão que irá ser retomada nas discussões sobre o perfil das mulheres), com um curso que geralmente tem como público-alvo os homens e que iniciaria, ou deveria iniciar, as discussões de “Gênero” no *campus* era algo que movia o sentimento de solidariedade. Esta é uma observação minha enquanto pesquisadora participante.

5.1.3 O processo de busca ativa dos sujeitos e o perfil desejado

Neste tópico e nos outros adiante deste, iniciarei as avaliações das participantes com algumas pontuações a respeito do desenvolvimento do Projeto. A princípio, um dado que considero relevante destacar foi a primeira reunião com os colaboradores do Projeto. O servidor que estaria responsável pela parte de qualificação profissional do curso FIC Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica não concordou com o processo de territorialização que o Projeto previa, pois esta limitação, de fato, limitaria a participação de outras participantes do município Santo Antônio de Pádua como um todo. O Projeto tinha sido divulgado pelo mesmo numa emissora de rádio municipal e, como observado no documento da primeira Seleção, houve desclassificação de algumas inscritas por não pertencerem ao critério de territorialização, ou seja, por não residirem nos bairros de abrangência do CRAS Cidade Nova.

Este fato pode ser explicado dentro da própria lógica do Edital 14/2015 o qual a escrita do Projeto se fundamentou. Ora, se no item 6.2.2 do Edital 14/2015 determinava que deveria

ter o “Atendimento a, pelo menos, 25 mulheres em condições de vulnerabilidade social” (BRASIL, IFFLUMINENSE, EDITAL 14/2015, p. 2), como se iria mensurar esta condição no processo de seleção? Entendeu-se que, para atender a questão de “vulnerabilidade social” (que aliás é um termo controverso e debatido sem muitos consensos entre os teóricos do Serviço Social) era preciso ter como premissa o que a própria política de Assistência Social, LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social, (Lei 8.742/93) considerava e definia. Neste trâmite, a questão de territorialização e definição dos critérios postos pelo Projeto foram pensados justamente para atender ao Edital 14/2015.

Após o Projeto escrito e passado pelo crivo da avaliação do Proex (Pró-Reitoria de Extensão e Cultura), algumas reuniões aconteceram para se chegar a estas mulheres/pobres/territorializadas/desempoderadas. As ações foram: reunião na Secretaria Municipal de Assistência Social com a Secretária e outros servidores como a diretora do CRAS Cidade Nova, reunião no CRAS Cidade Nova com a equipe técnica para definirmos como seria o processo de inscrição e seleção e divulgação, através de panfletos e reuniões com o grupo de famílias no CRAS Cidade Nova,

Importante frisar a participação dos dois alunos bolsistas do curso médio integrado do IFFluminense *campus* Santo Antônio de Pádua e da estagiária de Serviço Social em todo o processo de divulgação e busca ativa. Esta estagiária não era a que foi prevista para atender as demandas do Núcleo de Gênero, conforme descrito acima.

Desta forma, após a busca ativa através de reuniões com os grupos no CRAS Cidade Nova e panfletagem em locais públicos, obtivemos um total de 43 (quarenta e três) inscrições. A oferta de vagas eram 25 (vinte e cinco), ou seja, houve a necessidade de classificação tendo como base os critérios estabelecidos.

Segue abaixo a parte do documento referente às exigências da 1ª Etapa

Figura 2 – Parte do documento referente aos Critérios de inscrição, avaliação e seleção

- 1ª Etapa: do processo de inscrição e critérios:**
1. Perfil
 - Mulheres com idade mínima de 18 (dezoito) anos completos e máxima de 60 (sessenta) anos completos;
 - Escolaridade exigida: 4ª série/5º ano completos (Ensino Fundamental 1º seguimento completo);
 - Cadastradas no CRAS Cidade Nova ou com o cadastro no CADÚnico (não precisa estar recebendo o Bolsa Família);
 - Residentes nos bairros: Cidade Nova, Dezessete, Aeroporto, Beira Rio, Cehab, Farol, Meia Laranja, Morro da Borracha, São Luiz, São José, Loteamento Alvim e Campo Alegre.
 2. Documentos para inscrição
 - Identidade ou Carteira de Trabalho (no prazo de validade), CPF, comprovante de residência (água, luz, telefone ou outra conta, de preferência no nome da candidata), comprovante de escolaridade (histórico escolar ou declaração da escola) e número do NIS ou cartão do Bolsa Família (válido, porém não é necessário estar recebendo a Bolsa).
 3. Local, dias e horário da inscrição
 - Local: CRAS Cidade Nova ou IFFluminense (sala da Coordenação de Extensão)
ATENÇÃO: só serão consideradas uma única inscrição. Quem fizer a inscrição em um local NÃO DEVERÁ fazer em outro.
 - Dias: 18/05/2015 (início) à 29/05/2015 (término)
 - Horário: 09:00 h às 16:00 h
 4. Ficha de inscrição
 - Em anexo

Fonte: Anexo D

Partirei para a análise do Perfil exigido para após apresentar os dados de inscrição e seleção. Sendo assim, quanto a idade mínima de 18 (dezoito) anos e máxima de 60 (sessenta) anos, a equipe entendeu que seria uma abrangência e que a idade mínima poderia garantir um melhor aproveitamento do curso em questões de maturidade e entendimento das partes que iriam ser trabalhadas na parte humanística quanto à cautela da parte de qualificação profissional que iria trabalhar com ferramentas e eletricidade. Para idade máxima, foi entendido que o Núcleo de Gênero iria oferecer um curso de qualificação profissional para o trabalho e que a idade máxima estava de acordo até mesmo com a exigência para aposentadoria. Não houve inscrições acima deste limite de idade e nem abaixo do que foi estipulado.

Quanto ao quesito escolaridade exigida, nota-se que a mesma é inferior ao que é ofertado pelo mesmo curso oferecido pelo PRONATEC que é de nível fundamental completo. Mesmo assim, acabamos por selecionar mulheres com um nível de escolaridade mais baixo ainda (entre o terceiro e quarto anos iniciais do Ensino Fundamental) conforme será exposto na parte do questionário de entrada. Identifica-se uma mobilidade na burocracia dos cursos oferecidos pelos Institutos de forma geral. As burocracias quanto Editais e normas são bastante conhecidas dentro de instituições públicas, em especiais, as de nível Federal. Conforme colocado pela equipe que lança todo o sistema de matrícula e direções, o Núcleo de

Gênero visava atender justamente um público que por si só não conseguiriam ter acesso aos diversos cursos oferecidos por esta instituição devido a baixa escolaridade. Entendo que esta foi uma parte positiva do Núcleo de Gênero e que de fato conseguiu alcançar mulheres que há anos estavam fora das salas de aula e da instituição chamada educação escolarizada.

Referente a questão de vulnerabilidade social, como não havia tempo para se fazer uma análise socioeconômica de todas as inscrições, como já mencionado, para solucionar este problema, foi colocado como critério que as mesmas fossem cadastradas no CADÚnico (Cadastro Único para Programas Sociais) e também com cadastro no CRAS Cidade Nova.

No último perfil, o critério de territorialidade e determinante de residência em determinados bairros era um critério que envolvia o próprio critério de se ter um cadastro no CRAS. Foi exposto acima que o Projeto envolvia parceria com a Assistência Social e a equipe técnica do CRAS Cidade Nova foi muito atuante até o processo de classificação. Não estando mais presente no desenvolvimento das atividades do Núcleo de Gênero por motivos institucionais de troca de profissionais na prefeitura. A outra equipe não se fez atuante, mesmo sendo convidada para reuniões.

Segue os dados obtidos após a etapa de inscrição:

Das quarenta e três inscrições, 22 (vinte e duas) tinham inscrições no CADÚnico, 14 (quatorze) não tinham inscrição no CADÚnico e nem no CRAS Cidade Nova e 7 (sete) não atendiam ao critério de territorialidade, ou seja, não residiam nos bairros de abrangência do CRAS. Todas as inscrições com o questionário de entrada que foi primordial para a avaliação da equipe não tinham cópia dos documentos exigidos conforme o critério, indicando tempestividade das inscrições. Sendo assim, demos um prazo para que as 36 (trinta e seis) mulheres inscritas e que estavam dentro do perfil pudesse trazer cópia dos documentos e também se inscreverem no CADÚnico. As outras que não residiam no território foram excluídas do processo. Após o prazo estipulado e também divulgado, obtivemos a inscrição definitiva de 22 (vinte e duas) mulheres, ou seja, inferior ao ofertado.

Logo após as primeiras reuniões observou-se a desistência de algumas alunas e este número ficou reduzido a 18 (dezoito). Ligamos para algumas que disseram estar com problemas com os filhos, ou seja, não tinham com quem deixar para sair duas vezes na semana na parte da noite. Outras disseram trabalhar durante o dia e a noite ser o momento de estar em casa nos afazeres domésticos e cuidando dos filhos. Outras disseram que iriam voltar, mas não retornaram. Outro fator de desistência foi a greve. O Núcleo de Gênero

iniciou suas atividades com as alunas no dia 22 de junho de 2015 e a greve no IFFluminense teve início logo após, ou seja, em no dia 13 de julho e retornando suas atividades em 08 de setembro do mesmo ano. Sendo assim, ao final do curso e do Projeto obtivemos a formatura de 13 (treze) mulheres.

Um dado importante a ser colocado é que havia muitas inscrições de trabalhadoras terceirizadas do IFFluminense que trabalhavam (algumas ainda trabalham) como auxiliares de serviços gerais. Outras eram esposas dos servidores, filhas ou parentes próximas de alguém que trabalhava como terceirizada no IFFluminense *campus* Santo Antônio de Pádua. Sugere que de alguma forma estes sujeitos se identificaram com o perfil solicitado. Outro aspecto que observei era que, ao buscar conhecer sobre o que era o Núcleo de Gênero, a informação de que iria ser oferecido um curso FIC foi o que motivou muitas inscrições. Ou seja, era a possibilidade de fazer um curso profissionalizante, em especial, de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica, que motivou a maioria, para não afirmar, todas, a se inscreveram no Núcleo de Gênero. Esta questão será retomada na parte da avaliação da qualificação profissional.

5.2 As participantes: tensão entre identidade de grupo e identidade individual

Neste tópico será retomado os dados trazidos na parte de Metodologia, Participantes. O perfil das cursistas foi apresentado através da pesquisa documental chamado “Ficha de Inscrição – Núcleo de Gênero” e através da observação participante. Após, será analisado os pontos que poderiam identificar o grupo, assim como, os que poderiam diferenciar realizando reflexões à luz da teoria. As análises serão com base nas inscrições de 13 (treze) alunas que estiveram do início ao fim do Projeto e que participaram ativamente. A questão do “empoderamento” também será tratada por ter sido parte tanto do Edital 14/2015, do Projeto e também porque seria retomado como um ponto importante nesta dissertação.

O objetivo das perguntas quantitativas e que serviram de dados referentes às participantes era exatamente identificar se as mesmas estavam dentro do perfil estipulado para serem inseridas no Projeto e identificar o perfil quanto a cor, idade, situação civil, situação laboral e escolar (visto o projeto prevê um curso de qualificação profissional) e o perfil familiar (composição, quantidade de filhos e dependentes e número de pessoas que residem no mesmo domicílio). Segue, no Anexo C, o modelo da Ficha de Inscrição.

Para analisar tais dados trarei para a discussão o que foi apontado como um “perfil desejado” pelo projeto mulheres/pobres/territorializadas/desempoderadas e a busca de análise com os dados encontrados e apresentados. Outros dados observacionais também serão descritos. Nas análises a questão referente a identidade de individual e grupal e a constante tensão existente dentro desta relação também serão trazidas.

O primeiro ponto a ser analisado e talvez retomado constantemente neste trabalho é a questão de se ter um perfil desejado e de que este perfil seria um “ponto de encontro” do grupo formado por “mulheres” e pobres. Nestes dois quesitos, e de acordo com os dados apresentados, tais sujeitos de fato se identificaram com a questão de serem mulheres, heterossexuais, em sua maioria de cor parda ou negra, pobres (em termos de recursos econômicos e relacionados ao processo educacional brasileiro, ou seja, a maioria não tinha nem o ensino médio completo).

Em relação ao termo pobreza, segundo Salama e Destremau (1999) os paradigmas analíticos buscados para quantificar a pobreza foram desenvolvidos na Europa Ocidental. Um tópico interessante é a noção patológica da pobreza e suas diversas “deficiências”. Tais questões se instauram nas discussões do âmbito capitalista de aquisição de bens e produção dos sujeitos consumidores. Neste âmbito é preciso lutar contra a pobreza pela mesma ser considerada algo que exclui em detrimento de outros que são incluídos, num contexto capitalista, que coloca o sujeito na posição de consumidores. Para os autores existem limites, imprecisões, imposições e uma dificuldade enorme de mensurar a pobreza pelas questões múltiplas que estas exigem. Concluem que,

A medida da pobreza tem em si uma finalidade nobre, testemunhar que a pobreza desmedida é violação dos direitos do homem e contribuir para a satisfação desses direitos. Paradoxalmente, é nessa perspectiva ambiciosa que a medida da pobreza se revela mais incapaz de dar conta das dimensões menos quantificáveis da miséria e dos sofrimentos que ela produz inevitavelmente, salvo multiplicar e cruzar os critérios, de forma a aproximar de sua multidimensionalidade (SALAMA e DESTREMAU, 1999, p. 139).

Numa leitura mais específica, o livro Rosanvallon (1998) “A Nova Questão Social” e os dilemas que o autor traz sobre a “nova questão social” são importantes. Contudo, não os especificarei pois entendo que se o fizer poderei sair da questão proposta. O que importa destacar é que, existem as questões em torno do que se denomina “ser pobre” e indicadores mensuráveis e controversos. Não obstante, para a nossa conclusão sobre os sujeitos

pesquisados entendo ser emblemático reforçar esta posição do grupo, como sendo todas pobres, somente através dos dados de renda *per capita* e educação escolarizada.

Se tomarmos como parâmetro tais indicadores (renda e escolaridade) o grupo se encontra dentro do perfil de pobreza estabelecido socialmente, mas precisando de uma avaliação mais específica quanto aos critérios de habitação, saúde pessoal e familiar, outras questões que envolvem o âmbito doméstico e a individualidade de cada pessoa da família. Outro fator a ser questionado é o reflexo que esta pobreza tem para cada um desses sujeitos. Como exemplo, se tomarmos duas mulheres em comparação, veremos que existem graus não mensuráveis diante da pobreza de cada uma. Uma das mulheres do grupo, por exemplo, tem a renda *per capita* entre meio e um salário mínimo e só concluiu o ensino fundamental, reside com o seu esposo aposentado e têm uma filha que já é adulta, médica e reside em outra localidade. Esta mulher trabalha como auxiliar de serviços gerais. Outra, também não tem o segundo grau (ensino médio) e a renda familiar *per capita* entre meio e um salário mínimo e trabalha como auxiliar de serviços gerais. Porém, reside com o esposo e três enteados (duas crianças e um adolescente). Suas condições de pobreza são sentidas e vividas de formas diferentes e por isto, não tão simples de serem mensuradas quantitativamente e através dos indicadores disponíveis.

Relativamente a questão da pobreza e deste perfil, foi estabelecido pelo Projeto outra questão que considero mais problemática que é o empoderamento feminino. Neste sentido, têm-se duas faces desta questão. A primeira é a noção de empoderamento como sendo, a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais e possibilita tanto a aquisição da emancipação individual, quanto à consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política (PEREIRA, 2006). No Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015, parte colocada no Edital 14/2015, ao se combater as diversas formas de violência, discriminação e salários desiguais, bem como o acesso a bens e serviços fundamentais e permitir seus plenos direitos de cidadania têm-se o empoderamento feminino.

Sendo assim, a primeira face é a ação coletiva dos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões e a outra face seria a oferta desses espaços que seriam possibilitadores de aquisição individual e consciência coletiva. Nesta lógica e perspectiva é que o próprio nome do Projeto “*O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino*” é bem sugestivo quando

traz todo o conceito implícito do que seria mulher, da noção de território numa leitura da política pública de Assistência Social (e de pobreza), da importância da educação profissional e outros fatores, para que só assim se consiga empoderá-las de suas condições objetivas (aquisição de bens através do trabalho profissional) e subjetivas (consciência coletiva, dependência social e dominação política).

A ação coletiva dos indivíduos e sua participação em espaços privilegiados de decisões nos remetem para a questão de política. Política aqui entendida como “o processo pelo qual jogos de poder e saber constituem a identidade e a experiência” (SCOTT, 1994, p. 18). Segue a autora

Identities e experiências são, nessa visão, fenômenos variáveis, organizados discursivamente em contextos ou configurações particulares. A consequência é que (como diz a analista de cinema Teresa de Lauretis (1987)) “a consciência nunca é fixa, nunca é alcançada de uma vez por todas, já que as fronteiras discursiva variam de acordo com as condições históricas” (SCOTT, *ibid*).

Esta relação de causalidade que perpassa a política é tomada por Scott (1994) através dos interesses discursivamente produzidos que é relativo e deve ser contextualizado. Tais questões são interessantes para serem analisadas no contexto do Núcleo de Gênero pois não entende-se que o mesmo foi constituído como um espaço de decisões tidas como política no próprio conceito de decisão e ação, como espaços de mobilização de uma causa em si. Nem por isto também não significa que o Núcleo de Gênero e suas ações não possibilitaram aquisição individual e consciência coletiva enquanto grupo. Porém, o que observou é que em alguns momentos estes sujeitos individuais se identificaram com a coletividade, em especial nas discussões sobre gênero, que serão apresentadas na parte humanística do curso FIC. Em outros momentos, as mesmas eram “alunas” nos termos de uma educação bancária, discutidas adiante.

Entende-se, que são as estruturas de poder que devam ser “estudadas para se buscar a emancipação” (SALIH, 2015, p. 70). Porém, ao estudar as estruturas como causa, de uma forma ou de outra nega a visibilidade às mulheres e perpetua também sua “subordinação e sua imagem de receptora passiva da ação dos demais sujeitos” (SCOTT apud SIQUEIRA, 2008, p. 116).

Parece importante trazer que as discussões sobre empoderamento trazidas pela ONU (Organização das Nações Unidas) e que são discutidas desde a Terceira Conferência sobre a

Mulher da ONU em 1985, conforme apresentadas na segunda parte deste trabalho. Atualmente, foram apresentados 7 (sete) princípios norteadores que são um conjunto de considerações para a comunidade empresarial para incorporar nos seus negócios valores e práticas que visem à equidade de gênero. Outro fator desta noção de empoderamento é a própria figura da “Mulher Maravilha” uma personagem dos quadrinhos de desenho animado e que justamente personifica o ideário de mulher constituído socialmente e culturalmente, um ideário que tem que ser alcançável por todas as “mulheres”. Também traz imbricado o conceito de heteronormatividade e da binaridade homem/mulher como algo natural desta construção.

Um problema discutível seria também o ideário de que, para ser empoderada a sociedade (ou alguma instituição) tem que dar condições para que esta consiga os mesmos recursos disponíveis aos homens, como se “ser homem” e tudo o que isto significa fosse algo desejável. Desconsidera, assim, as questões múltiplas que estão embutidas nos “próprios limites discursivos do “sexo”” (BUTLER, 2000, p.151).

Sinto-me um pouco incomodada em trazer dados quantitativos e gráficos sobre o perfil destas mulheres do Núcleo de Gênero. Talvez pelo desconforto da categorização (cor, idade, sexo, escolarização) que os limites do próprio Projeto traz. Também pela pesquisa que foi realizada anterior a todos estes debates e dos textos produzidos antes de uma leitura mais apurada sobre gênero. Sendo assim, tentarei trazer alguns dados sobre as mesmas de uma forma mais qualitativa e que tentará transcender as categorizações. Por questões éticas, irei nominar as alunas por ordem numérica:

Aluna 1 – uma das mais falantes! Mãe de uma filha que se formou em medicina. Trabalhava como auxiliar de serviços gerais. Era uma que tinha mais idade, 52 (cinquenta e dois) anos. Casada há anos, parou de estudar no 9º ano do E.F e participava com bastante frequência no Núcleo de Gênero. Iniciou o ensino médio/ técnico logística no IFFluminense logo após o término do curso FIC no curso do PROEJA. Na Ficha de Inscrição do Núcleo de Gênero, no espaço destinado para relatar a importância da formação profissional e pessoal, a mesma escreve que: *“para melhorar a minha experiência e também a minha renda familiar sendo que sempre tive vontade de mexer com eletricidade e refrigeração e tudo que aprendemos é sempre bom”*;

Aluna 2 – também muito falante e alegre! Mãe de um adolescente. Tem 33 (trinta e três) anos. O esposo encontrava-se desempregado na matrícula. Tinha terminado o ensino médio em

1999 e desde então não estudou mais até vir para o Núcleo de Gênero e fazer o curso FIC. Após, iniciou seus estudos no PROEJA com o intuito da certificação do ensino técnico profissionalizante. Participa do CELIFF (Centro de Estudos de Línguas do IFFluminense) no curso de inglês. Pretende ter mais oportunidade no mercado de trabalho e aumentar sua renda, mesmo estando trabalhando. Refere-se a si mesma como “dedicada e esforçada para o crescimento profissional”;

Aluna 3 – muito centrada! Participava ativamente dos debates, em especial os relacionados com relacionamento conjugal por ter vivido uma experiência traumática com o seu primeiro companheiro. Teve dois filhos já adultos. Casou-se novamente e cuida de três enteados. Tem 43 (quarenta e três) anos. Parou de estudar no 6º ano do ensino fundamental em 1984. Retornou para os estudos através do curso FIC e do Núcleo de Gênero. É auxiliar de serviços gerais e disse que o pretendia que o curso desse oportunidade para o seu crescimento, onde poderia desenvolver outras habilidades na vida;

Aluna 4 – Mais quieta, porém, participativa! 35 (trinta e cinco) anos, terminou o ensino médio em 2008. Tem dois filhos. Auxiliar de serviços gerais. Casada, pretendia que o curso FIC a ajudasse profissionalmente e a crescer no seu local de trabalho, caso surgisse oportunidade.

Aluna 5 – quieta e não muito participativa. 38 (trinta e oito) anos tem o Ensino Médio incompleto e cursado através do EJA. Tem três filhos e reside com a mãe, dois filhos e um irmão mais velho. Também pretende desenvolver sua capacidade profissional;

Aluna 6 – Irmã da aluna 1, veio de outro município e tinha terminado o ensino médio em 2004. Viveu um momento de tensão durante o curso quando se separou do companheiro. Foi muito atuante, em especial na parte de qualificação profissional do curso FIC;

Aluna 7 – a mais pontual e frequente. Soube do curso através de seu esposo, com quem dedica muitos elogios. Tem dois filhos e 40 (quarenta anos). Parou de estudar no 7º ano (antiga 6ª série) em 1988 e realizou um curso de manicure e trabalha até hoje, além de se dedicar aos serviços domésticos;

Aluna 8 – muito quieta, mas participativa. Terminou o 2º grau em 1988 e tem 1 filho e reside com ele sozinha. Nunca tinha feito um curso de qualificação profissional. Diz que gostaria de fazer o curso para obter chance de emprego no mercado de trabalho. Tem 50 (cinquenta) anos e é auxiliar de serviços gerais;

Aluna 9 – também muito quieta e uma das mais novas, 19 (dezenove) anos. Parou de estudar no 2º ano do ensino médio em 2014. Na ficha de inscrição a mesma tem dois filhos, porém,

ficou grávida logo após a conclusão do curso e atualmente tem três filhos. Trabalha em casa e cuida dos filhos;

Aluna 10 – uma das mais quietas e não muito frequente. Tem 41 (quarenta e um) anos e trabalha como manicure. Parou de estudar na antiga 5ª série (4º ano) do ensino fundamental em 1995. Também nunca tinha realizado curso de qualificação profissional. Reside com esposo e dois filhos. Teve problemas de saúde na família que a impediu de participar de alguns encontros, contudo, conseguiu o quantitativo de presença suficiente para se formar;

Aluna 11 – participativa, falante e alegre. Parou de estudar no 3º ano do ensino fundamental e em 2009 estava na II fase da EJA. Recebia Bolsa Família. Auxiliar de serviços gerais, tem 46 (quarenta e seis) anos e 5 (cinco) filhos sendo que somente uma reside com a mesma e que inclusive também participou do Núcleo de Gênero como aluna 12. Disse que se interessava pelo curso FIC porque “nesta profissão quase não se vê mulher”;

Aluna 12 – a mais nova com 18 (dezoito) anos no ato da inscrição. Muito ativa e estava no 2º ano do ensino médio, porém, retornou e está fazendo o PROEJA (médio/técnico) no IFFluminense. Filha da aluna 11, não trabalhava e reside com os pais. Não tem filhos;

Aluna 13 – muito quieta e não muito participativa. Terminou o ensino médio em 2007 e nunca tinha feito um curso de qualificação profissional. Tem um filho e reside sozinha com o mesmo. Estava desempregada e buscava uma qualificação para “*ter uma profissão e um ganho só meu*”. Recebia Bolsa Família.

Observa-se que todas são únicas com algumas identificações entre si, mas o que mais as identificam são suas diferenças. Diferenças no modo de ser e agir e de trajetória de vida.

Se pensamos realmente no corpo como tal, não existe nenhum possível contorno do corpo como tal. Existem pensamentos sobre a sistematicidade do corpo, existem codificações que atribuem valores ao corpo.

O corpo como tal não pode ser pensado e eu, certamente, não posso acessá-lo (SPIVAK apud BUTLER, 2000, p. 151).

Joan Scott (2005) traz a seguinte questão que retomo aqui: “Grupos ou indivíduos? Na atualidade esta questão é posta como uma escolha clara. Se você seleciona um, ignora o outro” (p. 13). Outra questão intrigante trazida pela autora é que mesmo a seleção de grupos identificáveis por algum aspecto, por exemplo, negro, existe diferenciações enormes quanto a outros aspectos como regionalidade, cultura, birraciais, entre tantas. Contudo, a autonomia e identificação também é limitada dentro do próprio grupo. Assim, como colocado

anteriormente, o paradoxo existente entre identidade e diferença, entre individualidade e grupos não são termos opostos, mas interdependentes e em constante tensão.

Retomo esta questão de se ter buscado uma unidade entre seres diferentes para se formar um grupo. Ao mesmo tempo concluo que estas mulheres que compunham o Núcleo de Gênero são diferentes, mas não opostas ao que elas mesmas se identificaram como um “grupo muito bom” que foi o Núcleo de Gênero. Concluo, mas não como forma de conclusão de uma “verdade”, afirmação ou negação, de que se obteve um perfil desejado ou que o grupo não se formou como grupo, mas

Se identidades de grupo são um fato da existência social e se as possibilidades de identidades individuais repousam sobre elas tanto em sentido positivo quanto negativo, então não faz sentido tentar acabar com os grupos ou propositadamente ignorar sua existência em nome dos direitos dos indivíduos. Faz mais sentido perguntar como os processos de diferenciação social operam e desenvolver análises de igualdade e discriminação que tratem as identidades não como entidades eternas, mas como efeitos de processos políticos e sociais (SCOTT, 2005, p. 29).

5.3 Construção de saberes e subjetividades: normatização ou rematerialização da força hegemônica?

Retomo aqui o que foi trazido na parte de Metodologia. A avaliação não será o curso em si, mas os processos de construção de saberes e subjetividades tendo como ponto de partida os sujeitos participantes deste. Neste processo de construção, os dados que serão apresentados são do Plano de Ensino do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso FIC de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica que compunha a Meta 3 do Projeto, qualificação profissional e a parte humanística. Como o ponto de partida são os sujeitos participantes e suas construções e ações dentro das atividades propostas e o reflexo desta construção serão trazidos através da própria avaliação das cursistas onde foi realizada uma pesquisa tendo como técnica o Grupo Focal, descrito acima na parte de Instrumentos, Metodologia. Para melhor didática, esta parte será dividida em duas, sendo: 4.3.1 Qualificação profissional e a relação de poder que é construída através das diferenças entre os corpos sexuados; 4.3.2 Parte humanística e a interação de saberes.

Parece sugestivo que um item deste trabalho e que o nome do mesmo apareçam as palavras “construção de saberes” e “subjetividades”. Num diálogo teórico que perpassa o pós-

estruturalismo e que de alguma forma sugere o campo da linguagem, questionar tais significados parece relevante na construção das discussões sobre o outro termo, que inclusive foi o campo de estudos desta pesquisa que é “Núcleo de Gênero”.

Segundo Butler apud Salih (2015), existe uma conexão entre subjetividade, trabalho e comunidade. Assim, as subjetividades se desenvolvem somente em comunidades promovendo um reconhecimento recíproco, “pois não nos recompomos através do trabalho solitário, mas através do olhar de reconhecimento do Outro que nos confirma” (p.44). As interpretações e conceptualizações de “subjetividade” e “intersubjetividade” são tratadas por Butler através da teoria fenomenológica de Hegel. Desta forma, o sujeito hegeliano é combativo e para conhecer a si mesmo, “precisa do reconhecimento do Outro que ele nega” (p. 44). Nesta construção hegeliana, autores como Lacan, Deleuze e Foucault tentaram negar a dialética hegeliana que, segundo Butler, interpretam erradamente a questão da “subjetividade” e ao tentar superar acabam por permanecer dentro da análise dialética. (p. 45).

A leitura de “subjetividade” de Butler apud Salih (2015) canaliza uma intensa discussão sobre a identidade de gênero que, segundo a mesma autora, “é construída no e pelo discurso” (p. 64) e como um “sujeito-em-processo que é construído no discurso pelos atos que executa” (p. 65). Ela não nega que exista um sujeito, mas que o sujeito não está “onde esperaríamos encontrá-lo – isto é, atrás ou antes de seus feitos” (BUTLER apud SALIH, 2015, p. 66). Em outras palavras, “os sujeitos culturalmente inteligíveis são efeitos e não causas dos discursos que ocultam a sua atividade” (p. 91) para onde leva o entendimento de que a identidade de gênero é performativa.

Diante desta leitura, o importante para o debate sobre a construção e desenvolvimento do Núcleo de Gênero é sistematizar que o sujeito é construído no e pelo discurso. Para Butler (2000) existe uma “norma do sexo que assume o controle na medida em que ela é citada como tal norma, mas ela também deriva seu poder das citações que ela impõe” (p. 163).

Em outra questão, para Joan Scott (1994) a formação de uma identidade subjetiva perpassa pela relação de poder que é construída através das diferenças entre os corpos, ligada ao sexo. Este ponto de análise nos permitirá compreender a parte da qualificação profissional onde foi oferecido um curso que foge aos parâmetros desta normatização regulatória do “sexo”. Assim, na segunda definição analítica de Joan Scott (1994), gênero é “a forma primeira de significar as relações de poder” (p. 21). Esta relação de poder perpassa todos os âmbitos das relações sociais, no poder político, nas relações cotidianas domésticas, nas

relações de trabalho e até na formação para o trabalho e nas formas com que a divisão sexual do trabalho se apresenta. Vejamos que dentro desta linha de análise, ou seja, a pós-estruturalista, entende-se que esta divisão sexual do trabalho não acontece somente numa sociedade capitalista, mas esteve presente antes das Revoluções Francesa e Inglesa e também presente nas sociedades que se denominavam comunistas ou socialistas, tomadas as devidas proporções e especificações sociais.

Sendo assim, “a história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categoria de identidade foram construídos” (SCOTT, 1994, p. 19). Para Haraway (2004) há a necessidade da desconstrução do sujeito e tais discussões no feminismo foram fundamentais para se levar em conta “as subjetividades sociais, emergentes, diferenciadas, auto representadas, contraditórias, com suas exigências de ação, conhecimento e crença” (p.245).

A questão que se pretende discutir neste contexto é como o “sexo” é “uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2000, p. 152). Podemos discutir então por que um corpo de “mulher” está habilitado para determinadas funções profissionais que na maioria das vezes tem como escopo o âmbito doméstico, dos cuidados pessoais e das relações humanas. Neste formato, a discussão sobre a dinâmica do poder que existe nesta relação se faz importante visto que muitas dessas tarefas não são valoradas em determinadas sociedades, em especial a nossa. E por que não são valoradas, em termos econômicos e também de reconhecimento social? Geralmente são profissões com baixo valor de rentabilidade econômica e de posições não privilegiadas. Esta divisão sexual do trabalho, ou nas divisões de tarefas, também se apoia na exclusão de um ou outro sexo. Ao ser normatizador, ao se tornar uma norma cultural e materializar os corpos é que o “poder reiterativo do discurso produz os fenômenos que ele regula e constrange” (p. 152).

Dentro desta discussão, outro ponto relevante a que se pretende levantar sobre o curso FIC é: se ao ingressar estes sujeitos mulheres num curso que em sua formação cultural histórica teve o masculino como público principal este poderá de alguma forma desconstruir ou, na expressão de Butler, subverter o que ora possa ser uma força da lei regulatória e se tornar uma possibilidade de rematerialização e de rearticulação da força hegemônica em

curso. Tais aspectos serão discutidos na parte de avaliação do curso de qualificação profissional do Projeto desenvolvido através do Núcleo de Gênero, mais adiante.

O outro termo que perpassará as discussões sobre o Núcleo de Gênero é a produção de saberes. Segundo Joan Scott (1994) em seu Prefácio a *Gender and Politics of History* discorre que “gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais” (p. 12). Segue a autora: “o saber não se refere apenas a ideias, mas a instituições e estruturas, práticas cotidianas e rituais específicos” (p. 12 e 13). Neste contexto, a produção de saberes se refere tanto o que foi transmitido por parte da proposta pedagógica do curso quanto o que foi capitado e recebido de saberes trazidos pelas mulheres cursistas. O uso do saber, seguindo Michel Foucault apud Scott (1994, p. 12) tem “o significado de compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas (...) não é absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo”.

Importante localizar que esta produção de saberes está situada num campo da educação escolar e que se propõe didática e pedagógica. Esta produção de saberes dentro deste espaço pode ter sido pensada “de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão” (HOOKS, 2013, p. 63), uma ação educativa e política que prescinde do conhecimento crítico ou pode ter contribuído para uma “educação bancária”, verticalizada e opressora (FREIRE, 1987).

Destaco que um dos objetivos específicos do Projeto desenvolvido pelo Núcleo de Gênero foi “construir espaços de interação de saberes e convívio no *campus* IFFluminense Santo Antônio de Pádua”. Sendo assim, o Núcleo de Gênero se configurou numa estrutura de poder que produziu e restringiu os saberes através de um conhecimento superior (a dos professores) ou foi capaz de dialogar com os saberes produzidos e subjetividades?

5.3.1 Qualificação profissional e a relação de poder que é construída através das diferenças entre os corpos sexuados

Será apresentado o que foi proposto na grade do curso FIC de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica e análise documental do Projeto Pedagógico de Curso – PPC, assim como algumas falas das análises que foram realizadas pelas cursistas desta parte do curso.

Durante os trabalhos e ações do Projeto, foi realizado um curso seguindo os critérios estabelecidos nos moldes do curso FIC (Formação Inicial Continuada). Houve aulas da parte de qualificação profissional que aconteciam nas quartas-feiras e em alguns sábados, onde as alunas aprenderam, conforme Plano de Ensino (Anexos E e F):

- ✓ **Refrigeração Básica:** História e importância da refrigeração e da climatização. Principais sistemas de refrigeração, Principais sistemas de climatização; Fundamentos da termodinâmica. Fundamentos Básicos de transferência de calor. 20h;
- ✓ **Instalação e manutenção de ar condicionado Split e de Janela:** Princípios de funcionamento, instalação e manutenção de equipamentos de refrigeração; Execução de instalação e manutenção de sistemas de climatização residenciais como ar condicionado Split e de janela; Interpretação e aplicação de planos de manutenção. Correção de defeitos nos sistemas térmicos residência. 15h;
- ✓ **Circuito elétrico básico de geladeiras e ar condicionado:** Estudo de grandezas elétricas – tensão, corrente e resistência; circuito de corrente contínua e corrente alternada; potência em corrente alternada; noções de eletromagnetismo; introdução aos circuitos trifásicos; Resistores, capacitores, bobinas e transformadores. 15h;
- ✓ **Prática em refrigeração básica:** Aplicar os conceitos básicos da refrigeração de forma prática, a partir de montagem e desmontagem de aparelho condicionar de ar. Instalação de um aparelho condicionador de menor porte nas dependências do campus Santo Antônio de Pádua. 46h;

Destaca-se que a parte de qualificação profissional teve somente um único professor que além de ser servidor do IFFluminense, também desempenhava na época, a função de gestão. Este curso FIC só foi oferecido nesta modalidade de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica porque o mesmo se dispôs a estar participando e propôs que o curso acontecesse dentro do Núcleo de Gênero. Destaca que o curso poderia ter acontecido fora do Núcleo de Gênero, porém, alguns critérios para inscrição do mesmo seriam modificados. Logo no início do curso, duas semanas após, houve um período de greve dos servidores e algumas aulas aconteceram nos sábados após a greve para dar conta de terminar o curso dentro do prazo. Tal fator foi relevante pois algumas atividades manuais e práticas de instalação precisava ser durante o dia quando tinha maior claridade e maior tempo que pegasse a parte da manhã e tarde, por exemplo.

Será apresentado algumas falas das mulheres do grupo tendo por base a transcrição do áudio que teve como instrumento de coleta a pesquisa aplicada através da metodologia de Grupo Focal. Na metodologia de Grupo Focal, o entrevistador pode ouvir a opinião individual de cada participante e comparar as respostas numa metodologia de análise indivíduo/grupo. Pode também realizar uma unidade do grupo onde a análise é o próprio grupo. Porém, Ibañez (1986) apud Gondim (2003) desenvolveu outra modalidade de grupo de discussão, a qual será tomada neste trabalho, que trata-se de “uma técnica analítica que utiliza bases teóricas provenientes da linguística, psicanálise e sociologia para interpretar os conteúdos latentes das opiniões sociais” (p. 151). Desta forma, as análises não serão dos conteúdos que serão manifestados, mas o discurso no sentido de valores e afetos vinculados ao tema a ser investigado e de entendimento do grupo e seus posicionamentos diante do que foi apresentado.

Algumas perguntas foram pontuais, e objetivas, outras abrangentes e subjetivas a fim de instigar o grupo. Algumas intervenções tiveram que ser realizadas, em especial quanto à primeira pergunta:

Foi perguntado: Tem muita coisa que vivemos e presenciamos durante estes meses. Na parte de qualificação profissional, o que vocês mais gostaram? O que acharam mais interessante?

Diante da resposta de uma aluna que somente que disse: “*Ah, eu gostei de tudo. Não teve uma aula melhor que a outra*” e logo em seguida um silêncio, observou-se certo receio do grupo em dizer o que realmente achou. Observou que poderia ser a possibilidade do professor saber o que elas acharam, mesmo porque o posicionamento do professor da parte de qualificação também tinha função de gestão, ou seja, uma relação de poder. Relação de poder também em relação a âmbitos profissionais, pois muitas delas eram funcionárias terceirizadas do IFFluminense no *campus*.

Desta forma, a fala da mediadora e pesquisadora no início do áudio foi importante para deixar claro que as críticas, avaliações são necessárias para o processo. O que estávamos realizando não era uma crítica ou elogio a pessoa do professor e também gestor. Era uma avaliação do curso, do processo de aprendizagem, da construção de saberes, do processo de ensino, entre outras. Esta intervenção foi importante pois somente após a mesma o grupo se sentiu à vontade de dizer o que queria e responder às perguntas.

As respostas giravam em torno de que o aprendizado foi melhor na prática. Diziam que tinham aprendido muita coisa que não sabiam. Neste quesito houve concordância de todas. Duas falas descrevem o sentimento que foi comum ao grupo:

“Assim, no começo não estava tão bom assim (pausa) depois que a gente começou a fazer que eu comecei a aprender um pouco mais. Eram poucas pessoas e ali todo mundo fazia assim, às vezes uns faziam e outros não. Dava pra ver direitinho, mas dava assim pra fazer.”

(...)

“Eu acho assim, que apesar da gente ter aprendido muita coisa, faltou muita aula prática, faltou aula prática. Foi pouca aula prática para você ter mais segurança. Faltou aula prática!”

Estas falas remetem a própria deficiência do curso FIC que é formado por 160 h sendo este tempo dividido em aulas de qualificação profissional e parte humanística. Quanto à formação profissional, podemos referenciar o que Behring (2008) vem expor sobre a questão das políticas sociais. Segundo a autora, a década de 1980 foi marcada por intensificações e lutas pelos direitos sociais no Brasil, mas também por “uma revolução tecnológica e organizacional na produção, tratada como reestruturação produtiva” (BEHRING, 2008, p. 33). Importante situar a relação vivida no Brasil e o movimento internacional da década de 1980, o que Behring chama de “reação burguesa à crise do capital iniciada nos anos 1970” (p. 130), pois esta reformulação das políticas econômicas se torna importante ao influenciar significativamente nas lutas e movimentos sociais, assim como, nas Políticas Públicas, num jogo de disputas e dissensos. A formação rápida para o mercado de trabalho foi uma tendência a partir da década de 1990 e seguintes. Com o governo Lula, os cursos FIC oferecidos através do PRONATEC tiveram grande adesão, em especial com o Sistema “S”.

Esta questão interfere diretamente na formação e qualificação desta formação de trabalhadores e nas respostas rápidas ao mercado de trabalho. Uma formação ínfima para trabalhadores que serão mal remunerados ou que nem entrarão para o mercado de trabalho como foi o caso de todas as cursistas do Núcleo de Gênero que lamentam a falta de melhor capacitação, assim como, das condições objetivas de atuar no mercado de trabalho por falta de recursos materiais. Isto irá ser refletido na fala de algumas alunas

“Daí tipo assim, eu fiquei muito triste. A geladeira do meu irmão deu defeito, daí eu fui lá e diagnostiquei: é isto! E era, entendeu? Mas eu não tinha ferramenta. Não tinha como

fazer. Ai o meu irmão chamou um rapaz e pagou. Ele disse que era o motor e pagou e aí a geladeira da minha mãe deu defeito de novo e daí eu disse: é o motor! Aí o cara disse: é o motor! E aí eu não tinha a ferramenta, entendeu? Não tinha como fazer!”

(...)

“Pois é, se eu tivesse a ferramenta eu iria tirar o meu ar e arrumava. Eu sei o que é o defeito. Mas eu não tenho ferramenta.”

Importante destacar que o professor deixou algumas ferramentas para ficar no laboratório do IFFluminense para uma possível formulação do Projeto numa Incubadora Tecnológica. Esta Incubadora é um programa de suporte aos pequenos empreendedores. Acontece em Campos dos Goytacazes no Polo de Inovação onde as empresas têm um suporte, uma sala com um aluno, geralmente bolsista, e suporte quanto à formação da empresa no âmbito burocrático e também em orientações profissionais. Contudo, a Incubadora não foi possível ser aplicada no *campus* de Santo Antônio de Pádua para esta formação de empresa, visto que se viu a necessidade de uma maior qualificação profissional e não tínhamos mais o professor no *campus*.

A coordenadora do Núcleo de Gênero não era a mesma. Contudo, a outra coordenação fez de tudo para dar suporte, mas não conseguiu e o grupo de desvencilhou e nenhuma das alunas conseguiu trabalhar nesta área.

Outro ponto da entrevista em relação à qualificação profissional foi o “despertar” delas enquanto esta performatividade do sexo. Não foi sistematizado este conceito no grupo, mesmo porque a orientadora não tinha esta leitura pós-estruturalista. Porém, as mesmas indicam muitas reações diversas quanto elas estarem realizando um curso que em si tem como atuação profissional o homem. Foi perguntado pela mediadora se por algum momento elas tinham sido questionadas quanto ao curso em si, no sentido de ser um curso para homens.

Todas, exatamente todas, responderam que sim. Cada uma com um sentimento diferente, mas que transmite esta questão do posicionamento social, das tarefas que são determinadas, enfim, como o “sexo” é “uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2000, p. 152), como citado acima. Podemos discutir então por que um corpo de “mulher” está habilitado para determinadas funções profissionais

que na maioria das vezes tem como escopo o âmbito doméstico, dos cuidados pessoais e das relações humanas. Isto é refletido nas respostas que se seguirão:

“É porque você não tem segurança de chegar na casa de uma pessoa e dizer assim: eu vou arrumar isto aqui. Eu acho que faz parte da gente mesmo ter esta segurança. A mulher ter esta insegurança”

(...)

“Eu acho que faltou assim uma pessoa pra pegar e falar assim pra instalar. Pra pegar essa confiança de fazer mesmo! Porque não adianta assim a gente falar que é pegar o ar pra instalar e saber que está funcionando e eu não vou ter prejuízo. Porque não adianta eu não ter essa segurança.”

Quando se é perguntado se o homem não tem insegurança pela mediadora, uma respondeu:

“Ah eu acho que depende da pessoa que isto varia muito. Se eu tivesse uma oportunidade, uma ferramenta, eu pegaria e faria.” (muitas falam ao mesmo tempo no áudio. Vejo que a pergunta levantou questões e posicionamentos diversos, mas que a maioria se sentiam inseguras).

Outra dá um exemplo de um homem que questiona ela sobre a instalação do ar-condicionado. Justamente era um dos empregados da empresa que estaria no IFFluminense instalando o ar-condicionado. Eles instalaram diversos equipamentos e o professor instalou com as cursistas três ar-condicionados. Então o profissional disse assim para uma das cursistas:

“Oh, eu estou bobo de ver vocês instalando um ar-condicionado. Daí eu falei com ele: sim. Ele disse assim: é difícil ver uma mulher nesta área. Vocês estão de parabéns”

Outras disseram:

“Pois é, muita gente pergunta: mas porque vocês estão fazendo isto? Isto não é pra homem?”

(...)

“É mesmo, verdade! Tem gente que fica maravilhado de saber! Ih, uma mulher fazendo isto? Até mesmo mulher acha isto legal. As minhas primas chegaram ali fora e querem que eu conto tudo, como é...”

(...)

“Olha o meu ventilador deu defeito e eu fui lá e arrumei.”

(...)

“É a gente vê aquilo dali e acha que é muito diferente. Mas não é coisa do outro mundo não.”

A partir desse momento, outras questões foram surgindo de como elas conseguiram superar seus medos de mexer numa tomada, de trocar um botijão de gás, mexer na resistência de um chuveiro. A mediadora pergunta se o curso de alguma forma mudou o dia-a-dia delas e muitas respondem que sim.

“Agora eu faço assim, sei medir a altura que eu quero e o espaço pra não ficar torto pra lá, né. Eu não, agora eu meço o tanto de altura, sabe, agora eu tenho esta noção, né? Eu não tenho facilidade pra espaço não. Eu ganhei isso agora, essa mania de medir tudo. Não, vou medir aqui que vai dar certo! Vou furar aqui por causa disso, vai dar certo! Pode furar!”

Deram a ideia de montar uma cooperativa e de ir comprando as ferramentas para uso comum. Também falaram de um provável estágio numa empresa. Estas questões não foram colocadas em prática no próximo ano, como apontado anteriormente. Para o ano de 2017,

devido a contensão de verbas, ainda não se sabe se o Núcleo de Gênero e as propostas de apresentar Projetos acontecerão.

Retomo um ponto que considero relevante e que foi exposto anteriormente. Se ao ingressar estes sujeitos mulheres num curso que em sua formação cultural histórica teve o masculino como público principal este poderá de alguma forma desconstruir ou subverter o que ora possa ser uma força da lei regulatória e se tornar uma possibilidade de rematerialização e de rearticulação da força hegemônica em curso? Acredito que em determinados pontos tais rematerializações aconteceram, em especial nas falas e exemplos expostos de pequenas atividades cotidianas, mas em especial o próprio fato de estar num curso e o aprendizado adquirido. Ao descobrir que elas são capazes de fazer, de diagnosticar, de fazer um furo na parede com uma máquina de furar para colocar um quadro, de trocar o botijão de gás e de entender o processo de como isto funciona, acredito que esta subversão se apresenta pois transgride uma ‘lei regulatória’, até mesmo de transgressão da submissão caracterizada pela autonomia.

Considera-se que alguns saberes e competências que são destinados para cada corpo sexuado, tem a possibilidade de potencializar sistemas de exclusão e de inclusão. Dito de outra forma, na dinâmica de tarefas domésticas ou de auxiliar de serviços gerais que se tem a limpeza, organização de um ambiente, por exemplos, tanto na relação doméstica quanto de trabalho remunerado, privilegia-se a mulher, por entender como uma de suas competências e de saber são estas e não outras. Da mesma forma exclui-se o homem de tais atividades, ou mesmo no ato de uma contratação para determinados cargos o homem passa ser visto como não competitivo, numa visão de preconceito.

De outra forma, questiona-se o porquê as atividades consideradas femininas não são valoradas, em termos econômicos e também de reconhecimento social? Geralmente são profissões com baixo valor de rentabilidade econômica e de posições não privilegiadas. Esta divisão sexual do trabalho, ou nas divisões de tarefas, também se apoia na exclusão de um ou outro sexo. Ao ser normatizador, ao se tornar uma norma cultural e materializar os corpos é que o “poder reiterativo do discurso produz os fenômenos que ele regula e constrange” (BUTLER, 2000, p. 152).

Assim, tais questões de reconhecimento social, baixa rentabilidade econômica e posições não privilegiadas, nos remete às discussões analíticas de Joan Scott (1999) de que gênero é “a forma primeira de significar as relações de poder” (p. 21). Esta relação de poder

perpassa todos os âmbitos das relações sociais, no poder político, nas relações cotidianas domésticas, nas relações de trabalho e até na formação para o trabalho e nas formas com que a divisão sexual do trabalho se apresenta “uma vez que referências ao corpo com frequência legitimam as formas que as instituições assumem, gênero é, de fato, um aspecto geral da organização social” (SCOTT, 1994, p. 20).

De outra forma também, o próprio sistema do capital irá se privilegiar das questões da divisão sexual do trabalho e do trabalho não remunerado na instituição família, da mão de obra barata que se constitui, na questão de relações de empregabilidade, entre outras questões.

Outra questão que considero relevante são as discussões sobre a polítecnia e a educação pelo trabalho que retomarei. Observa-se nas falas que o aprendizado ocorreu de forma significativa através do “fazer”. Tanto na parte de qualificação profissional quanto na parte humanística. Quando algumas dizem que “*no começo não estava tão bom assim*” e que “*aprendi muito na prática*”, que “*precisava de mais aulas práticas*” ou que “*agora eu sei medir a altura que quero, o espaço*” tem-se aí um conhecimento que foi adquirido pelo trabalho, ou como expõe Nosella (2007) que se debruça nas diferentes concepções e princípios pedagógicos sobre o tema e o termo polítecnia, diz que é importante que se faça a compreensão de que a sociedade solicita, agoniza, por uma educação pelo trabalho, como expõe Nosella (*Ibid*), que ofereça uma escola que forme homens para o exercício pleno de sua interação com a natureza e com a sociedade.

A parte que vem a seguir é o início das discussões a respeito da parte humanística do curso FIC.

5.3.2 Parte humanística e a interação de saberes

Os componentes curriculares da parte humanística do curso, o que foi debatido e o que as mulheres pontuaram a respeito serão trazidos aqui. A análise se fará tendo como base as discussões trazidas pela autora Joan Scott (1994), entre outros autores, de que “o saber não se refere apenas a ideias, mas a instituições e estruturas, práticas cotidianas e rituais específicos” (p. 12 e 13). Neste contexto, a produção de saberes se refere tanto o que foi transmitido por parte da proposta pedagógica do curso quanto o que foi capitado e recebido de saberes trazidos pelas mulheres. Esta produção de saberes dentro deste espaço pode ter sido pensada

Nesta parte, serão trazidos os pontos que foram colocados para o grupo num diálogo com o que se entendia com questões que poderiam articular tanto os saberes que foram trazidos através dos colaboradores quanto num diálogo com o grupo. Também trará uma parte da pesquisa documental que foi o PPC do curso e do Plano de Ensino, quanto a falas das mulheres transcritas da gravação.

A parte humanística eram as aulas de segundas-feiras. Contou com 16 (dezesesseis) colaboradores, contando com a coordenadora que ministrou algumas aulas. Um dado que trago como observadora participante é que esta parte do curso teve menos “euforia” por parte das alunas, ou seja, achavam que as aulas de segundas não eram aulas e sim conversas. No caderno de Atas onde constam as presenças, observa-se menos presença nestas aulas no início. Contudo, este fator foi modificando e se tornando mais instáveis no decorrer do curso.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), na parte “Plano de Ensino da qualificação humanística” consta somente um Componente Curricular que foi: Fundamentação, Participação e trabalho; Sociedade, Cidadania e Identidade. Observa-se que este componente curricular é muito subjetivo e abrangente. A Ementa e os objetivos foram traçados em comum acordo com os colaboradores através de reuniões onde cada um expôs suas possibilidades de aulas e de quanto tempo precisavam. Tinha, assim, servidores docentes e Técnicos Administrativos. Cada um contribui de acordo com suas competências e conhecimentos. Tiveram a liberdade de formular suas aulas dentro do tempo que cada um estabeleceu. No final formamos blocos de discussões, conforme segue:

- ✓ **Saúde da Mulher** - Promover o conhecimento das questões biológicas (aparelho reprodutor feminino, fases do ciclo reprodutivo, e processo evolutivo da mulher e avaliação das modificações endócrinas) Professor de biologia em uma aula; nutrição e alimentação saudável com a nutricionista; reprodução e métodos contraceptivos com uma auxiliar de laboratório farmacêutica; saúde do trabalhador com o assistente de enfermagem;
- ✓ **Planejamento: curto, médio e longo prazo** - Conhecer o cotidiano e traçar projetos, analisando o cenário atual de sua vida para estabelecer metas para atingir seus objetivos e desejos. Conceituar a noção de curto, médio e longo prazos para tarefas e planos e estabelecer relação entre o desejo e a necessidade de uma estratégia para alcançá-lo. Conceituar o termo "custo de oportunidade"

com uma auxiliar administrativo formada em administração e a coordenadora que tem qualificação em gestão;

- ✓ **O papel da mulher na sociedade** - Compreender o cotidiano das mulheres e trabalhar a "construção da feminilidade", a "competência de gênero" e as relações afetivas com a coordenadora do curso que tem formação em serviço social;
- ✓ **Competência Informacional** - Introduzir o conceito de Competência Informacional e associar isto ao seu ramo de trabalho através da percepção e apropriação de mundo, formando novos conhecimentos. Aula trabalhada em dois dias com a bibliotecária e o técnico em assuntos educacionais que também é professor de língua portuguesa;
- ✓ **Movimentos Sociais e Conquistas Feministas** - Conhecer os movimentos sociais e as conquistas dos direitos sociais das mulheres e os papéis destas desenvolvidos ao longo da história no Brasil, este tópico foi trabalhado com o próximo através da coordenadora e também do design que tem um projeto audiovisual no IFFluminense. Apresentamos um documentário e um filme curta metragem e trabalhamos nas discussões dos mesmos;
- ✓ **Gênero: a mulher e seu contexto** - Rede de Apoio no Território - Refletir sobre o conceito gênero e suas implicações. Avaliar, através do olhar das cursistas, o curso FIC e o Núcleo de Gênero. Apresentar a pesquisa "Mapeamento da Rede de Proteção Social no Território". O tópico sobre o mapeamento não aconteceu pois a pesquisa não tinha sido completada. Contudo, trabalhamos em torno de algumas políticas públicas que acontecem no território;
- ✓ **Empoderamento da mulher por meio das linguagens (L. Inglesa)** - Aprender a língua estrangeira para desenvolver melhor suas próprias identidades, ao entrar em contato com outras culturas. Instigar o olhar para o outro e a reflexão sobre si mesmo e sua participação na sociedade. Proporcionar o desenvolvimento de habilidades, para ampliar sua capacidade leitora na língua materna, já que as estratégias de leitura e escrita utilizadas na língua estrangeira são as mesmas que utilizamos na língua materna. Desta forma, questões como empoderamento da mulher e melhoria do nível de escolarização, pontos fundamentais da proposta deste projeto, podem ser trabalhadas, também, através do ensino e aprendizado

de uma língua estrangeira. Este tópico foi trazido pela professora de Língua Inglesa do IFFluminense;

- ✓ **Empoderamento da mulher por meio da Libras (Língua Brasileira de Sinais)** - Conscientizar as alunas que o Brasil é um país bilíngue. A origem dessa língua, a comunidade usuária dela. A partir desses conceitos básicos, colocar em prática essa língua que é reconhecida como Libras. Neste aspecto de transformação do conhecimento tem como justificativa a esse público o empoderamento de suas ações em função do seu autoconhecimento. Tem-se como critério de refletir e transformar o meio o qual está inserido. Esta aula foi oferecida pela técnica Tradutora e Intérprete de Sinais.
- ✓ **Centro de Memórias** - Situar historicamente no tempo como mulheres, cidadãs e trabalhadoras empoderadas, em diálogo estreito com a história e a produção literária acerca das memórias individuais e coletivas das alunas. Este tópico foi desenvolvido em três aulas pelos professores de história e língua portuguesa;
- ✓ **Identidade de Gênero e cultura** - Trabalhar o conceito de cultura como forma de prepará-las para a produção da ideia de "identidade cultural". Cultura entendida como produto de processo social que se articula em quatro dimensões: corporalidade, territorialidade, sociabilidade e significação. Produzir um mapa a partir das referências afetivas e culturais das alunas com o objetivo de identificar a cultura como uma prática cotidiana delas e, portanto, conformadora de suas identidades. Este tópico foi desenvolvido através da servidora técnica produtora cultural;
- ✓ **Identidade de Gênero e política** - Discutir o papel da mulher na política e as questões de gênero que isso envolve. Este tópico foi desenvolvido com a articulação do tópico anterior pela produtora cultural e coordenadora.

Quanto a avaliação das cursistas gravadas em áudio, as perguntas que foram realizadas através da pesquisadora, foram sobre os momentos que elas acharam importantes, que contribuíram para a sua formação.

Para introduzir as discussões sobre estes momentos, a pesquisadora inicia sua fala sobre o conceito de empoderamento, que está em algumas partes deste trabalho e que também era um conceito tido como importante visto estar tanto no Edital 14/2015, no Projeto “*O ser*

mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino”, quanto nas próprias ementas que foram trazidas por outros colaboradores.

Esta parte foi interessante porque a medida que a mediadora vai falando sobre a questão do empoderamento, algumas dizem que entendem isto como “*autonomia*”. Quando a mediadora traz a questão do “poder sobre”, do “poder para”, do “poder com” e do “poder entre” algumas falas interessantes irão surgir fazendo relação entre o que elas aprenderam e o que consideram que isto trouxe algum “poder” para as mesmas, como:

(Quanto a questão da troca do botijão de gás) “*Eu até atrasava a comida... Espera aí (risos)*”

(...)

“*E também, a gente não deixa que ninguém passa a perna na gente, porque mesmo que a gente não consiga consertar, que a gente não tenha ferramenta, mas a gente conhece*”

(...)

“*Pois é aí eles vão falar é isto! Eu digo: não, não é isto não! Eu não vou pagar!*”

As perguntas sobre os temas discutidos e sobre os colaboradores não foram direcionadas numa didática de aula por aula. A pesquisadora tinha como foco de análise o discurso e isto levou a uma certa “liberdade” para falar das aulas referente à parte humanística como um todo ou em algo específico.

Um tema que elas não gostaram, talvez o único que foi dito por todas, foi a aula sobre a saúde do trabalhador e uma explicou

“*Eu vejo que ele (professor) pesquisou, ele preparou, ele pesquisou legal. Mas assim, ele falou algo totalmente fora da gente, entendeu? E ficou assim, aquela aula...*”

A outra completou:

“*Ficou assim, aquela aula murcha, né?*” (risos)

Observa-se que a crítica se faz em torno tanto de algo que é teórico, quanto algo que não faz conexão com a vida das mesmas e as faz refletir sobre o seu cotidiano e prática. Importante retomar que a produção de saberes está situada num campo da educação escolar e que se propõe didática e pedagógica. Esta produção de saberes dentro deste espaço pode ter sido pensada “de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão” (HOOKS, 2013, p. 63), uma ação educativa e política que prescinde do conhecimento crítico ou pode ter contribuído para uma “educação bancária”, verticalizada e opressora (FREIRE, 1987), conforme exposto acima.

As discussões seguem em torno da interação que as mesmas tiveram com o tema e como foi a didática desenvolvida pelos professores/colaboradores.

“É tipo a aula do (professor de história), ele falou coisas. Passou um filme, assim, falou coisas que dava pra gente entender”

(...) A outra completa:

“ Pra gente interagir”

(...)

“É da aula de história dava pra interagir, assim, tipo a aula de libras. O que tem a ver com a gente? Não tem nada a ver com a gente. Mas a aula de libras foi maravilhosa” (várias concordaram)

(...)

“(...) Oh e o inglês? Eu adorei inglês! Eu arrasei no inglês!” (Esta aluna atualmente está no PROEJA e no CELIFF no curso de língua inglesa)

Observa-se que as questões colocadas pelas áreas do conhecimento das ciências humanas, assim como, pela linguagem (nos cursos de língua inglesa e libras) trouxeram saberes e conhecimentos novos, como as outras áreas também, mas que a interação e a prática era algo importante para o grupo.

A pesquisadora neste momento vai direcionando o grupo quanto à reflexão sobre as dificuldades que as mesmas tiveram em iniciar o curso. Qual era o pensamento delas referente ao curso e as suas perspectivas iniciais.

“A eu ficava assim por causa de estudar. Muito tempo que eu não estudava. Tinha 16 anos que eu parei de estudar e não estudava mais nada. Daí eu pensava assim: gente será que eu vou conseguir ir até o fim?”(esta fala também é da aluna que cursa o PROEJA e o CELIFF)

(...)

“A eu pensava assim: vou começar o curso, se eu não gostar eu vou parar. E eu ficava pensando de eles darem muita coisa para gente, de chamar na frente pra falar e se eu não souber, vou passar vergonha. E se eles passarem muita coisa no quadro? Passarem muita coisa pra eu fazer?”

(...)

“Eu até deixei o caderno (risos) é por que pra mim aquelas aulas, se a gente vai ter que aprender ler a mente. Por que não tinha o que escrever. Achava que era baboseira. É porque tem no curso a parte humanística.”

Neste momento observo que elas quiseram dizer que não tinha tanta importância as aulas da parte humanística por entender que era somente uma conversa, que não tinha nada de importante pois não se passava conteúdos como o próprio conceito de aulas. A formação na educação escolarizada é em fileiras, com um professor passando o conteúdo para determinada prova. O aluno entende que está aprendendo quando este processo acontece, pois o entendimento do mesmo em relação ao o que significa “aula” é aquela de sua experiência trazida da educação escolarizada. O que foi exposto acima, uma “educação bancária”, verticalizada e opressora (FREIRE, 1987). Para bell hooks (2013, p. 56) a relação da educação para a consciência crítica diz que “fazer da sala de aula um contexto democrático

onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”.

Observa-se assim que as aulas da parte humanística no seu contexto global teve uma posição de, de fato, “*aprender a ler mente*” no sentido trazido por Hooks (2013) de uma educação para a consciência crítica. Trazer “*baboseiras*” que não são dadas como importantes no fazer cotidiano. Em um dado momento algumas comentam que se sentiram “*travadas no começo*” com as aulas da parte humanística.

Após este momento onde umas concordaram e outras discordaram sobre a importância das aulas na parte humanística, as mesmas foram refletindo sobre isto, conduzidas por algumas perguntas da pesquisadora. As falas foram impressionantes, como seguem:

“É depois da segunda aula, que foi a aula do professor (professor de biologia), não foi? Então (...) Pois é, na aula dele eu fiquei pensando: caraca! Eu não me conhecia!”

A outra complementa:

“Pois é, tinha muita coisa que a gente não sabia!”

A primeira continua:

“Verdade! Mesmo tendo estudado, eu não lembrava. Eu tinha que ter tido esta aula há 20 anos. Se eu soubesse o que estou aprendendo aqui hoje, minha vida tinha sido outra, completamente diferente!” (...) Eu fiquei pensando em minha vida sabe? Fiquei pensando na minha vida e nas coisas que me aconteceu! Se eu me conhecesse hoje, tivesse tido esta oportunidade que estou tendo aqui hoje, aos 43 anos, minha vida tinha sido muito diferente, entendeu? Se eu tivesse com vinte e poucos anos a minha vida tinha sido outra! Eu iria me valorizar (pausa) ih minha vida tinha sido outra!”

(...)

“Pois é, foi o que falei! Anos sem estudar, chego aqui e vejo estas aulas!”

As discussões começam a girar em torno do conhecimento corporal e outros conhecimentos adquiridos através da aula com o professor de biologia, também referente aos métodos contraceptivos com a farmacêutica. Uma disse que estes conhecimentos não são só pra elas, mas serve *“também com os nossos maridos, né?”*.

A aula da parte da “saúde da mulher”, em especial a parte sobre o copo sexuado feminino foi expositiva e o professor levou um manequim e explicou as partes do copo da mulher. A aula dos métodos contraceptivos também envolveu explicações diversas e na observação participante, observou-se falta de conhecimento. Interessante na fala acima é o reconhecimento da necessidade desse diálogo com os companheiros. Um dado que foi dito por diversas mulheres nestas aulas. Muitas diziam que *“meu esposo deveria estar aqui”* ou *“ah esta aula (nome do companheiro) deveria ver”*. Aponto o lado biologizante do corpo. Esta aula poderia avançar para as questões colocadas neste trabalho em termos de se discutir a relação sexo/gênero/sexualidade. Contudo, por ter sido uma aula e com o professor de biologia e a compreensão de leituras de gênero que foram expostas também não tinha sido de conhecimento da coordenadora nem dos colaboradores. A relação de gênero foi colocada nas aulas sobre “O papel da mulher na sociedade”, como veremos abaixo.

Muitas irão começar a fazer a relação entre a “aula comum” que observo que são as aulas de uma escola, com o que foi oferecido pela parte humanística. Uma diz que parou de estudar com onze anos de idade, outra tinha dezesseis anos sem estudar. A outra diz que aprendeu mais nas aulas *“aqui do que na aula”* (deduzo que eram as aulas da escola). Várias falam ao mesmo tempo, mas no sentido de que as aulas do curso *“dá vontade de estudar de novo”*.

A moderadora quis trazer a reflexão sobre as aulas que discutiram gênero e a relação social percebida na dinâmica homem/mulher. Neste momento houve muitas falas, observa-se pelo áudio e memória da pesquisadora que foi um momento de euforia, quando lembraram de um curta que foi passado “Acorda Raimundo... Acorda!” onde há a inversão dos papéis sociais assumidos através dos corpos sexuados. Muitas acharam ótimo o curta e a discussão que ocorreu após. Uma disse assim:

“Eu cheguei em casa e contei pro meu marido e ele disse: ah, ainda bem que foi um sonho (risos de muitas)”

Muitas dizem que o homem não tinha que ter “*acordado do sonho*”, ou seja, demonstram o desejo de que a relação que existe entre homem/mulher seja transformado. Mesmo elas estando eufóricas e achando interessante lembrar o filme curta metragem e achando engraçado o vídeo transmitido, observa-se, uma relação entre desejo e reconhecimento. As interpretações e conceptualizações de “subjetividade” e “intersubjetividade” são tratadas por Butler através da teoria fenomenológica de Hegel. Desta forma, o sujeito hegeliano é combativo e para conhecer a si mesmo, “precisa do reconhecimento do Outro que ele nega” (p. 44). Porém, Butler apud Salih (2015) coloca em questão “se a subjetividade depende necessariamente da negação do “Outro” pelo “Eu”” (p. 32).

A relação que problematizo é que durante as aulas que foram propostas pelo curso na parte humanística em diversas ocasiões foram discutidas a questão do binarismo homem/mulher e de gênero tendo como parâmetro as leituras sobre o conceito de “mulher” entre o natural e o social apoiados na “posição subordinada das mulheres que foram minados pela categoria da divisão natural do trabalho que se apoia numa heterossexualidade inquestionável” (HARAWAY, 2004, p. 212). Relativizou o sistema social e o papel social feminino e trouxe questões de opressão e subordinação vividas pelas mulheres do grupo. Contudo, não contestou a naturalização da diferença sexual nas suas “múltiplas arenas de lutas” (p. 211). Não fez a crítica em torno da categoria “mulher” e o que os discursos e a performatividade podem contribuir para subverter e desconstruir as estruturas de poder existentes.

Assim, tais questões não foram relativizadas devido a falta de leitura da teoria pós-estruturalista da coordenadora e dos colaboradores. Tais discussões poderiam ter contribuído para riquíssimas discussões em torno das normatizações e regulações impostas e sobre os discurso dominante. Houve a necessidade de discutir questões em comum, ou seja, de tratar o grupo de mulheres com uma unicidade, excluindo questões que poderiam ser mais individuais, específicas.

A gravação vai caminhando para o final e a moderadora pergunta qual tema que as mesmas queriam que retornasse. Houve um silêncio. Depois, muitas concluíram que a parte humanística foi intensa e que discutiu muita coisa como “*nutrição, violência, família, de mulher, sobre política*” (falas diversificadas). Muitas disseram que iriam seguir os estudos pelo PROEJA e lamentaram por não saberem em qual turno iria trabalhar. Aqui temos uma

questão de que o IFFluminense *campus* Santo Antônio de Pádua não funcionava a noite porque não tinha curso neste horário, somente o curso FIC. Então, as que trabalhavam como auxiliar de serviços gerais estavam querendo fazer o PROEJA, porém, haveria horário de funcionamento no turno da noite. Algumas que se manifestaram em estar cursando o PROEJA depois foram escaladas para o turno noturno e não puderam se matricular. A coordenação ficou de intervir, contudo, haveria a demissão de alguns terceirizados e o processo de articulação ficou tenso pois as próprias alunas não quiseram se manifestar por medo de perder o emprego.

Finalmente, destaco que um dos objetivos específicos do Projeto desenvolvido pelo Núcleo de Gênero foi “construir espaços de interação de saberes e convívio no *campus* IFFluminense Santo Antônio de Pádua”. Sendo assim, o Núcleo de Gênero se constituiu uma estrutura de poder que produz e restringe os saberes através de um conhecimento superior (a dos professores) ou foi capaz de dialogar com os saberes produzidos e subjetividades?

Analiso que diante dos dados apresentados, foi possível observar uma articulação e diálogo com o grupo, em especial na parte humanística, conforme analisado acima. Houve produção de saberes e construção de potencialidades concluídos através das falas do grupo e também da observação participante, não somente no ato da pesquisa, mas também durante todo o processo em que esta pesquisadora se fez atuante.

Assim, a questão não é se estas mulheres foram empoderadas no sentido de que o curso deu este empoderamento como se as mesmas fossem desempoderadas por não ter certos conhecimentos ou certo poder decisório. Como se uma estrutura de poder pudesse de alguma forma gerar e produzir sua emancipação. Não poderia ser colocado que as mesmas são receptoras passivas de toda a ação, visto que todas elas demonstraram ação, participação e análise crítica através dos temas propostos. Conseguiram articular conhecimento com prática.

O problema é como a categoria mulheres é produzida e restringida por estruturas de poder e de alguma forma, o próprio processo de seleção para inscrição para o Núcleo de Gênero foi restrito e buscou-se uma correlação das categorias mulher/pobres/territorializadas/desempoderadas. Contudo, tais estruturas institucionais contribuíram para esta restrição, normatização ao mesmo tempo em que as discussões políticas, os conhecimentos trazidos, a formação de um grupo, a produção e troca de conhecimentos, tendo um conhecimento alheio a estas mulheres adquirido (a parte de qualificação profissional) contribuíram para subverter o que ora possa ser uma força da lei

regulatória e se tornar uma possibilidade de rematerialização e de rearticulação da força hegemônica em curso.

O Núcleo de Gênero trouxe discussões relevantes que de alguma forma contribuiu para o grupo e para os sujeitos deste na construção de saberes e subjetividades e por isto foi importante, tanto para a instituição quanto para o grupo. Contudo, mesmo diante de tantas atividades e momentos de saberes que não foi conseguido materializar e serem mensurados, as normatizações que a categoria mulher impõe é ainda assim excludente, normativa e opressora e que os “corpos pesam” (BUTLER, 2000) conforme observado na fala abaixo:

“Eu tinha que me esforçar mais! O que eu esforcei para casa esse final de semana, eu iria me esforçar pra poder estudar! Mas eu não consegui, eu até tentei, mas eu não consegui, porque eu tinha casa e tinha filho e tive que estudar a noite!

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a longa jornada de um mestrado acadêmico, os processos, transformações e produção de saberes e subjetividades que são produzidas trazem reflexões que *a priori* não poderiam ser pensadas e nem formuladas. Sendo assim, de fato, o sujeito que termina este trabalho jamais será o que apresentou um Projeto de Pesquisa no início do processo seletivo para concorrer uma vaga como aluna do curso de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense.

Também não é o mesmo que apresentou um Projeto para concorrer à formação de um Núcleo de Gênero no IFFluminense *campus* Santo Antônio de Pádua com o título: “*O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino*”. De fato, ser coordenadora desse projeto, formulá-lo e desenvolvê-lo foi uma experiência indescritível, assim como, a experiência de analisá-lo.

Não se pretende apresentar neste tópico uma “verdade” sobre as análises apresentadas, mas compreender que os processos foram e estão sempre em construção pois como aponta Butler apud Mariano (2005) somos sujeitos-em-processo e isso significa estarmos em constante movimento. E é nesse interim, entre o início de um Núcleo de Gênero e os processos que se sucederam, que não cabe dizer que as questões serão finalizadas.

Retomo que a pergunta inicial desta pesquisa de mestrado era se de fato o Núcleo de Gênero e suas ações contribuíram para o empoderamento feminino que teve um curso oferecido que culturalmente tinha como público o masculino (curso FIC de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica). Ou seja, o empoderamento pela qualificação profissional tendo como consideração o binômio homem/mulher e suas posições na divisão sexual do trabalho.

Os processos que se constituíram a partir das análises do texto que foi apresentado à banca de qualificação e as sugestões das mesmas levaram a refletir sobre as leituras teóricas de cunho pós-estruturalistas e se chegou à teoria que direcionaria as discussões postas. Todo este processo resultou em mudanças substanciais da pesquisa, como reescrita, novo objeto e objetivos, adequações e críticas ao que tinha sido produzido. Sendo assim, a questão problema passou a ser: como a categoria “mulheres” é produzida e restringida por estruturas de poder como o Núcleo de Gênero, assim como, se tais estruturas institucionais podem ou não contribuir para esta restrição, normatização ou para subverter o que ora possa ser uma força

de lei regulatória e se tornar uma possibilidade de rematerialização e de rearticulação da força hegemônica em curso. O foco passou a ser o sujeito participante de um processo enquanto ativo e não receptor passivo. Um grupo com suas identidades e diferenças.

Sendo assim, houve a necessidade de analisar o Edital 14/2015 que implementava Núcleos de Gênero nos *campi* do IFFluminense, assim como, analisar a escrita do próprio Projeto apresentado para desenvolver as ações no *campus* Santo Antônio de Pádua. Tomou-se por base a construção de análise sobre os conceitos trazidos através do perfil desejado tanto pelo Edital 14/2015 quanto pelo Projeto analisado das mulheres/pobres/territorializadas/desempoderadas.

O conceito da categoria mulher foi trazido à crítica através das teorias apresentadas no neste trabalho de cunho pós-estruturalista que confrontou com o que era trazido pelo Projeto pela formação binária homem/mulher que constantemente recorre “ao aparato regulatório da heterossexualidade que reitera a si mesmo através da produção forçosa do “sexo”” (BUTLER, 2000, p. 162). Observou-se que as políticas públicas constantemente recorrem a este binarismo como o próprio Núcleo de Gênero para estabelecer ações que são consideradas por Scott (2005) como paradoxal, por trabalhar com conceitos de igualdade e diferença nas ações afirmativas e de conflito. A autora Scott (2005) denomina estas questões como um paradoxo que “é uma proposição que não pode ser resolvida e que é falsa e verdadeira” (p. 14). Assim, oferece ações para um público que ao mesmo tempo inclui e exclui, produz uma categoria e materializa-a tornando a mesma normatizadora e restrita por uma estrutura de poder. Tal estrutura de poder é considerada neste trabalho como o poder político de uma ação (o Núcleo de Gênero) através de uma instituição pública (no caso o IFFluminense), considerando que gênero é uma “forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1989, p.21).

Para atender ao critério de vulnerabilidade social que foi vinculada a questão da pobreza, o Projeto articula suas ações com a política pública de Assistência Social (que compõe o tripé da Seguridade Social), assim como buscou trabalhar com o conceito de educação/trabalho/vulnerabilidade social. Nesta questão a teoria materialista histórico dialética foi resgatada através de conceitos de educação para o trabalho pautadas nas teorias de Frigotto (2007), Ciavatta (2014) e Behring (2008) e que a correlação educação/trabalho/ascensão social obscurece questões como o desemprego estrutural, contingente de trabalhadores supérfluos ao capital (força de trabalho excedente), mais valia e a necessidade da reprodução das desigualdades sociais para manter o *status quo*.

A questão do curso FIC e a formação ínfima que nos últimos anos está sendo pautada pelos governos para atender ao mercado de trabalho também foi trazida para se discutir mais adiante que um curso com pouca carga horária interfere na formação e qualificação desses trabalhadores, que em muitos casos serão mal remunerados ou que nem entrarão para o mercado de trabalho como aconteceu com as mulheres do grupo formado pelo Núcleo de Gênero. Esta questão de que faltou “aula prática”, como colocado pelas mulheres no Grupo Focal, foi sentida e tem reflexo diretamente na aquisição de saberes e em suas subjetividades, assim como, nas condições materiais objetivas de ascensão social através do trabalho.

Buscou-se também articular a questão dos paradigmas analíticos que foram estruturados e desenvolvidos na Europa Ocidental para quantificar a pobreza em detrimento de uma análise de pobreza dos sujeitos do grupo do Núcleo de Gênero. Os indicadores de pobreza como renda e escolaridade não foram suficientes para avaliar e comprovar a situação de vulnerabilidade social destas mulheres. Entende-se que mesmo que outros indicadores desenvolvidos e controversos aparecessem, mesmo assim, as questões subjetivas como o reflexo dessa pobreza para cada uma dessas mulheres não poderiam ser mensurados através de indicadores ou dados quantitativos.

A questão da pobreza, territorialização e desempoderamento também estão intimamente ligadas através da questão de vulnerabilidade social. A crítica a estes termos remete a lógica da patologização da pobreza, ou seja, a lógica trazida pela política pública de Assistência Social de território vulnerável (alto índice de pobreza, violência e outras questões sociais) e consequentemente pessoas em situação de risco social por residirem no local geográfico e cultural do CRAS Cidade Nova necessitando de prevenção e proteção social.

Outra questão que entendeu-nos como problemática é a do empoderamento feminino. Como o próprio título do Projeto “*O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino*”, remete ao conceito de que a educação profissional seria um recurso para este empoderamento, o que dá a entender que os sujeitos são desempoderadas. Empoderá-las em suas condições objetivas (aquisição de bens através do trabalho profissional) e subjetivas (consciência coletiva, dependência social e dominação política) seria o objetivo do Projeto. Tal questão foi discutida através do conceito de que ao estudar as estruturas como causa, de uma forma ou de outra nega a visibilidade às mulheres e perpetua também sua “subordinação e sua imagem de receptora passiva da ação dos demais sujeitos” conforme apontado por Scott apud Siqueira (2008, p. 116). Questiona a

própria noção da categoria mulher, sua performatividade, através do empoderamento feminino trazidas pelas discussões da ONU (Organização das Nações Unidas) como sendo normativa e naturalizada através da categoria “sexo”.

Estas questões foram problematizadas a fim de que se pudessem esclarecer ao leitor as questões que perpassaram o processo de materialização do Núcleo de Gênero e também para analisar os conceitos e discursos prévios e também durante o contato com as participantes e como as ações foram estruturadas. O objetivo foi a de desconstrução de tais conceitos, como aponta Derrida apud Scott (1994, p.18): “a crítica da desconstrução significa reverter e deslocar a construção hierárquica no lugar de aceitá-la como real, óbvia”. Evidente que as ações do Núcleo de Gênero foram intensas e com muita carga horária de aulas e discussões em grupo, o qual este trabalho não daria conta de explicar. Buscou-se pela análise da estrutura, tanto da política pública de Educação Profissional e Tecnológica, quanto as questões da construção e desenvolvimento do Núcleo de Gênero, assim como, pelos conceitos prévios dos sujeitos coordenadores e colaboradores, que também são servidores públicos.

Logo após destas análises de construção, processos e conceitos trazidos pelo Núcleo de Gênero, as participantes foram apresentadas. Houve o levantamento de dados da “Ficha de Inscrição – Núcleo de Gênero” e a tabulação dos dados para apresentação dos mesmos, em termo quantitativo, como o percentual de renda, cor, escolaridade, profissão e outros que foram apresentados no tópico 3.3 Participantes. Contudo, objetivou-se trazer dados qualitativos e individualizar as diferenças dessas mulheres participantes do Núcleo de Gênero no esforço para a desconstrução dessa categorização e quantificação. Importante entender que esta tensão entre identidade e diferença esteve presente nas discussões deste trabalho, em especial no tópico 4.2 através da leitura da teórica Joan Scott (2005) entendendo como paradoxo existente entre identidade e diferença, entre individualidade e grupos e que estes não são termos opostos, mas interdependentes e em constante tensão.

Através desse entendimento é que os tópicos seguintes e o instrumento de pesquisa Grupo Focal foi apresentado como dados dos conteúdos manifestos do grupo e não uma análise das falas individuais para comparação, mas os discursos produzidos pelo grupo no sentido de valores e afetos vinculados ao tema, qual a avaliação do grupo sobre as ações e suas participações e o que tais ações produziram no sentido do envolvimento das mesmas, dos saberes produzidos e subjetividades.

Para melhor didática, necessitou trazer à tona os conteúdos trabalhados através dos dados retirados do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) no sentido de materializar o que foi proposto como aulas e grupo de discussões, em alguns momentos, em especial na parte humanística. Como as ações do Núcleo de Gênero foram em sua maioria ações do curso FIC de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica, dividido em qualificação profissional e a parte humanística a metodologia aplicada foi analisar cada uma dessas partes para melhor compreensão das falas das participantes como um grupo.

Necessitamos trazer os conceitos e o que se queria buscar a respeito das construções de saberes e subjetividades e qual seria o ponto para se pensar. Subjetividades discutidas através das leituras de Butler apud Salih (2015) entendendo que “os sujeitos culturalmente inteligíveis são efeitos e não causas dos discursos que ocultam a sua atividade” (p. 91). Subjetividades produzidas também através da “norma do sexo que assume o controle na medida em que ela é citada como tal norma, mas ela também deriva seu poder das citações que ela impõe” (BUTLER, 2000, p. 163). Para Joan Scott (1994) a formação de uma identidade subjetiva perpassa pela relação de poder que é construída através das diferenças entre os corpos, ligada ao sexo.

A questão de construção de saber foi pautada no que se refere tanto ao que foi transmitido por parte da proposta pedagógica do curso quanto ao que foi captado e recebido de saberes trazidos pelas mulheres cursistas. O uso do saber, seguindo Michel Foucault apud Scott (1994, p. 12) tem “o significado de compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas (...) não é absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo”.

A parte 4.3.1 “Qualificação profissional e a relação de poder que é construída através das diferenças entre os corpos sexuados” levantou a questão de como o “sexo” é “uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2000, p. 152). Trouxe a questão do por que um corpo de “mulher” está habilitado para determinadas funções profissionais que na maioria das vezes tem como escopo o âmbito doméstico, dos cuidados pessoais e das relações humanas, para analisar a contradição da divisão sexual (portanto, naturalizada) do trabalho.

Nesta parte a participação e as falas foram apresentadas e analisadas, conforme segue:

1. A relação entre a teoria e prática onde o grupo demonstra ter adquirido maior conhecimento através da prática;
2. A formação insuficiente para atuar no mercado de trabalho onde gerou

insegurança do grupo e identificou que nenhuma do grupo está trabalhando na área de Refrigeração e Climatização Doméstica o que demonstra que o curso foi insuficiente e não atuou nas condições objetivas de melhoria na rentabilidade ou mudança de classe social dessas mulheres; 3. Ao mesmo tempo, identifica-se que houve conhecimentos e saberes adquiridos que modificaram pequenas ações no cotidiano dessas mulheres como noção de espaço, de conhecimento sobre algo como o funcionamento de uma geladeira e de um ar-condicionado, identificar as causas e de pequenos problemas elétricos, entre outros; 4. Entende-se que a desconstrução, a subversão e a rematerialização da força de lei regulatória em certos momentos aconteceram através do conhecimento adquirido e que não são concebidos e transmitidos para a categoria mulher (entendendo tal categoria como uma norma dentro da construção binária homem/mulher) pois certos saberes estão ainda destinados para o corpo sexuado, sendo assim, excludente.

No tópico 4.3.2 “Parte humanística e a interação de saberes”, se faz importante localizar que esta produção de saberes está situada no campo da educação escolar, portanto, tem caráter didático e pedagógico. Esta produção de saberes dentro deste espaço pode ter sido pensada “de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão” (HOOKS, 2013, p. 63), uma ação educativa e política que prescinde do conhecimento crítico ou pode ter contribuído para uma “educação bancária”, verticalizada e opressora (FREIRE, 1987), conforme pontuado no referido tópico.

A construção deste tópico não foi para avaliar os temas propostos pelos colaboradores, mas para identificar de que forma tais temas puderam refletir no processo de formação deste “sujeito-em-processo” e se tais processos de alguma forma contribuíram para subverter e rematerializar as normatizações de gênero. Sendo assim, alguns pontos foram identificados: 1. Retoma a crítica da relação entre teoria e prática, no sentido de que algo que é alheio e não tem sentido na prática acaba se posicionando como uma “educação bancária” (FREIRE, 1987), verticalizada e opressora; 2. O estranhamento no formato das “aulas” que em diversos momentos se tornaram grupo de discussão sobre o tema proposto, sendo a interação e prática conceitos importantes para o grupo; 3. Observou-se que os temas propostos e a didática dos colaboradores em sua maioria levou o grupo para discussões críticas e reflexões sobre o seu cotidiano e também em torno do que as mesmas compreendiam sobre aprendizado nas aulas (tradicionais, conforme espaço escolarizado e de sala de aula) e grupos de discussões; 4. A relação entre conhecimento, prática e o processo pela qual cada uma em sua individualidade

chegou ao Núcleo de Gênero levam ao entendimento das diferenças e particularidades, mas também, as análises que os discursos produzidos pelo grupo remetem; 5. O entendimento de que muitas questões que envolvem as diferenças materializadas através dos corpos sexuados e sentidas na vivência desses sujeitos foram por diversas formas apresentados pelo grupo nos temas propostos que se discutia gênero, em especial. Contudo, não se questionou a heteronormatividade do sexo, nem os colaboradores nem o grupo, assim como não refletiu sobre a categoria mulher no sentido de subverter e desconstruir estruturas de poder existentes (família, trabalho, espaço escolar, entre outras estruturas). 6. O Núcleo de Gênero buscou a unicidade e em muitos momentos excluiu questões que poderiam ser mais individualizadas e específicas e que poderiam enriquecer as discussões, mesmo que em muitos momentos as participantes falassem de suas questões e vivências.

Estes foram os pontos identificados e analisados. Entende-se que assumir uma teoria (ou teorias) e analisar os dados à luz destas significa uma postura política, onde o pesquisador jamais será isento e neutro. Sendo assim, o objeto de pesquisa e os objetivos alcançados não podem ser tomados como uma “verdade”, mas sob o olhar e análises que por vezes também foi híbrida na leitura de uma coordenadora/pesquisadora. Tal fator contribuiu diante dos dados da observação participante, contudo, interferiu nas análises e críticas colocadas. Importa dizer que houve limitações quanto às leituras e compreensões dos textos de cunho pós-estruturalista, em especial, nos textos da Butler e que se recorreu a outros autores para a compreensão. Porém, entendeu-se que tais limitações não iriam comprometer a pesquisa pois houve um esforço para se apoiar em outras autoras como Joan Scott (1989 e 1994), Haraway (1995 e 2004), Mariano (2005) e Salih (2015).

Para terminar, não como um fim, mas como um término de um processo, a literatura é sempre favorável:

O senhor... Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas elas estão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão. (GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 24 e 25).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Amanda Bersacula. **O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino**. Projeto de Extensão. Instituto Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2015.

AZEVEDO, Amanda Bersacula. **Relações das ações do Núcleo de Gênero – Figura 1**, 2017.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine R. e BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BIROLI, Flávia. **O público e o privado**. In.: *Feminismo e Política: uma introdução*. 1º ed. São Paulo. Boitempo, 2014. p. 31-46.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em: 22 fevereiro 2016.

_____. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990a. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 03 março 2016.

_____. Lei Federal nº 8.080, de 19 de setembro de 1990b. **Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm Acesso em: 03 março 2016.

_____. Lei Federal nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990c. **Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8142.htm Acesso em: 03 março 2016.

_____. Lei Federal nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm Acesso em: 03 março 2016.

_____. Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm Acesso em: 18 fevereiro 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. PROEJA.** Documento Base. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf> Acesso em: 20 de fevereiro 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Deliberação nº 02/2014. **Concepções e Orientações gerais para oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) no Instituto Federal Fluminense.** Documento Base. 2014.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015,** 2003. Disponível em: <<http://www.mulheres.ba.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/PlanoNacionaldePoliticaparaasMulheres20132015.pdf>> Acesso em: 21/02/2016.

BRAZ, Marcelo. **O governo Lula e o projeto ético-político do Serviço Social.** Revista Serviço Social & Sociedade. São Paulo, nº 78, ano XXV, julho, 2004. p. 48-68.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo.** In.: O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2000. p. 151-166.

CARLOTO, C.M. e GOMES, A.G. **Geração de renda: enfoque nas mulheres pobres e divisão sexual do trabalho.** Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo, nº 105, p. 131-145, jan./Marc. 2011.

CASTIONI, Remi. **O Papel dos Institutos Federais na promoção do desenvolvimento local.** In.: CASTIONI, R. e SOUZA, E.C.L (Orgs.). Institutos Federais: os desafios da institucionalização. Brasília: Universidade de Brasília, 2012, p. 45-55.

CIAVATTA, Maria. **O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos?** Revista Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan/abr., 2014.

DEERE, C. D. e LEÓN, M. **O Empoderamento da Mulher: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina.** Tradução: Leticia V. Abreu, Paula A. R. Antinolfi, Sônia T. Gehring. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

DIAS, Maria Berenice. **A mulher no Código Civil.** s/d. Disponível em: <http://www.mariaberenice.com.br/uploads/18_-_a_mulher_no_c%F3digo_civil.pdf> Acesso em: 02/04/2016.

DUQUE-ARRAZOLA, L.S. **O sujeito feminino nas políticas de assistência social.** In.: O Mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade. 4 ed. São Paulo: Cortes, 2010. p. 225-255.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e Processo Político no Brasil**. In: RIZZINI, I & PILOTTI, F. A arte de governar crianças. Instituto Interamericano Del Niño, Rio de Janeiro: Amais, 1993, p. 46-98.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro. Edições, Graal, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica**. Revista Educação Social, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, 2003, 12(24), Salvador. p. 149-161.

HARAWAY, Donna. **Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu (5) 1995: pp. 07-41. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1065_926_hARAWAY.pdf>

HARAWAY, Donna. **“Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra**. Cadernos Pagu (22) 2004: pp. 201-246.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Editora WMF Martins Fontes. 1ª Edição, 2013.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. 10ª edição. Editora Ática, São Paulo, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade**. In.: O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2000. p. 07-34.

MARIANO, Silvana Aparecida. **O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo**. Estudos Feministas, Florianópolis, 13(3):320, setembro-dezembro, 2005.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MIGUEL, Luiz Felipe. **O feminismo e a política**. In.: Feminismo e Política: uma introdução. 1º ed. São Paulo. Boitempo, 2014. p. 17-30.

_____. **A identidade e a diferença**. In.: Feminismo e Política: uma introdução. 1º ed. São Paulo. Boitempo, 2014. p. 79-92.

MIGUEL, Luis Felipe, BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 7-16.

MINAYO, M. C. S. **Trabalho de Campo: contextualização de observação, interação e descoberta.** In.: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 34ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, pp. 61-77.

MIOTO, R.C.T. **Família e políticas sociais.** In.: Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 130-148.

MOURA, D.H., LIMA FILHO, D.L., SILVA, M. R. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** 35ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas/PE, 2012.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, nº 34, jan./abr. 2007.

PEREIRA, Potyara A.P. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania.** In.: Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009). p. 87-108.

PEREIRA, F. C. **O que é Empoderamento (Empowerment).** Sapiência: Informativo Científico da FAPEPI. Junho de 2006, nº 8, ano III. Disponível em: <<http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2012, 18:46.

RAICHELIS, Raquel e WANDERLEY, Luiz E. **Desafios de uma gestão pública democrática na integração regional.** Revista Serviço Social & Sociedade. São Paulo, nº 78, ano XXV, julho, 2004. p. 5-32.

RIZZINI, Irene & PILOTTI, Francisco. **Crianças e Menores do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: Um Histórico da Legislação para a Infância no Brasil.** In.: A arte de governar crianças. Instituto Interamericano Del Niño, Rio de Janeiro: Amais, 1993, p. 99-168.

RIZZINI, Irma. **Meninos Desvalidos e Menores Transviados: a Trajetória da Assistência até a Era Vargas.** In: RIZZINI, I & PILOTTI, F. A arte de governar crianças. Instituto Interamericano Del Niño, Rio de Janeiro: Amais, 1993, cap. V, parte 1, p. 244-298.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas.** Editora Nova Aguilar. Primeira Edição. Volume II. Biblioteca Luso-brasileira, Série Brasileira, 1994. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/carloshgn/files/-1/20292/GrandeSertoVeredasGuimaresRosa.pdf>> Acesso em: 06/03/2017.

SALAMA, Pierre e DESTREMAU, Blandine. **O tamanho da pobreza: economia política da distribuição de renda.** Tradução de Heloísa Brambatti. Editora Garamond Ltda, 1999. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=Qxa1RMpTPcgC&pg=PA130&lpg=PA130&dq=quantificar+a+pobreza&source=bl&ots=DiowABB51f&sig=oZclAETU8TqWOqnqay9v6LVDsk8>>

[&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiA77Lpt6bSAhUGkpAKHYeUAQEQ6AEINDAE#v=onepage&q=rosanvallon&f=false](#)> Acesso em: 23/01/2017.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Tradução e notas de Guacira Lopes Louro. 1ª ed. 3ª reimp. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da Politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, 1 (1): 131-152, 2003.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, nº 34, jan./abr., 2007.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânea Ávila. Texto original, Columbia University Press, 1989. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf> Acesso em: 17/12/2016.

_____. **Prefácio a *Gender and Politics of History***. Cadernos Pagu (3) 1994: pp. 11-27.

_____. **O enigma da igualdade**. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril, 2005.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ª edição rev. Atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf> Acesso em: 02/02/2017.

SIQUEIRA, Tatiana Lima. Joan Scott e o papel da história na construção das relações de gênero. Revista Ártemis. Vol. 8. Jun. 2008, pp. 110-117.

SOUSA, S. M. P. S. e PEREIRA, M. E. F. D. **A apropriação da noção de competência nas políticas de educação profissional desenvolvidas no Brasil a partir dos anos 1990**. In: Políticas Públicas de Trabalho e Renda no Brasil Contemporâneo. São Paulo: Cortez; São Luís, MA: FAPEMA, 2006. p. 73-89.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

VELASCO, E. G. **Juventudes e políticas públicas de trabalho no Brasil: a qualificação profissional e a tensão entre preferência e individualização**. In: Políticas Públicas de Trabalho e Renda no Brasil Contemporâneo. São Paulo: Cortez; São Luís, MA: FAPEMA, 2006. p. 187-201.

VIDOR, A. *et al.* **Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e Reflexões**. In.: *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Ed. Moderna, São Paulo, 2011. p. 47-113.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Texto fragmentado. Capítulo 10. Ed. A. Médicas, 2003.

ANEXOS

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA

DIRETORIA DE EXTENSÃO

EDITAL nº 14, de 23 de janeiro de 2015

EDITAL PARA IMPLANTAÇÃO DE NÚCLEOS DE GÊNERO NO IFFLUMINENSE

O REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE, no uso de suas atribuições legais, e em consonância com as Deliberações Nº. 11/2014 e Nº. 15/2014 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CENPE), torna público o presente Edital que orienta o **Processo Seletivo para Projetos e Bolsas de Extensão para implantação de Núcleos de Gênero no Instituto Federal Fluminense**, com vigência no ano letivo de 2015.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A herança enraizada do sistema patriarcal na sociedade brasileira contemporânea requer atenção permanente no combate à desigualdade de gênero. Dados do IBGE permitem detectar que, apesar de constituírem 52% da população brasileira, e do grande avanço que as mulheres têm conquistado ao longo de um contínuo embate histórico, as desigualdades entre homens e mulheres no Brasil ainda perdura e pode ser percebida através de diversos indicadores. O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015, da Secretaria de Política para Mulheres do Governo Federal, aponta metas e linhas de ação que visam combater as diversas formas de violência, discriminação e salários desiguais, bem como o acesso a bens e serviços fundamentais que permitam o empoderamento feminino em seus plenos direitos de cidadania.

Vários *campi* do IFFluminense localizam-se em áreas integrantes dos Territórios da Cidadania (Norte e Noroeste Fluminenses), onde as desigualdades são mais evidentes e solicitam respostas diferenciadas nas ações de promoção da igualdade de gênero.

As experiências acumuladas no IFFluminense através de sua adesão ao Programa Mulheres Mil entre os anos de 2011-2014 apontam que a educação e a valorização profissional são caminhos que possibilitam a consciência crítica e práticas de empoderamento por parte de mulheres que se encontram em condições de vulnerabilidade social, permitindo-lhes desenvolver formas mais autônomas no enfrentamento das desigualdades de gênero. Detectou-se também que a busca por igualdade no mundo do trabalho e a autonomia econômica para esse grupo de mulheres é um grande desafio. Para dar conta dessa realidade, além da qualificação profissional e elevação de escolaridade propostas pelo Programa, deu-se início, em 2014, às atividades da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares do IFFluminense, tendo como público principal as egressas do Programa Mulheres Mil.

2 OBJETIVO DOS NÚCLEOS DE GÊNERO

Constituir-se em centro de referência na articulação e promoção de atividades relacionadas ao campo de estudos de gênero, desenvolvendo ações afirmativas em favor da igualdade entre homens e mulheres.

3 OBJETIVO DO EDITAL

O presente Edital tem por objetivo **a implantação de Núcleos de Gênero nos campi do Instituto Federal Fluminense**, selecionando Projetos e Bolsas de Extensão para estudantes com vigência para o ano letivo de 2015.

4 CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

4.1 Cada *campus* deve apresentar uma única proposta.

4.2 A apresentação da proposta implica em compromisso do coordenador e/ou equipe em participar das reuniões e atividades conjuntas dos Núcleos de Gênero do IFFluminense.

5 DOS PROJETOS DE EXTENSÃO

Os Projetos de Extensão devem estar de acordo com a Deliberação Nº. 15/2014 do CENPE, que estabelece as Diretrizes para Ação Extensionista no Instituto Federal Fluminense.

5 DA SELEÇÃO DOS PROJETOS

6.1 A seleção dos Projetos de Extensão ficará a cargo da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proex).

6.2 O projeto deverá prever, no mínimo, as seguintes atividades:

6.2.1 Realização de, pelo menos, um evento semestral (ex: fórum, conferência, seminário) sobre a temática, aberto à comunidade externa, com ampla divulgação e, preferencialmente, com participação de representantes da sociedade envolvidos com a temática;

6.2.2 Atendimento a, pelo menos, 25 mulheres em condições de vulnerabilidade social, tendo como referência o Programa Mulheres Mil e sua metodologia. Deve-se prever formas de capacitação na referida metodologia em casos de envolvimento de servidores que não tenham experiência prévia com o Programa. O atendimento deve ser realizado em pelo menos uma das seguintes condições:

6.2.2.1 Realização de um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), com mínimo de 160h, seguindo o que estabelece o documento “Concepções e Orientações Gerais para Ofertas de Cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC – no Instituto Federal Fluminense” – Deliberação Nº. 02/2014 do CENPE;

6.2.2.2 Realização de oficinas e/ou cursos de extensão perfazendo um somatório total de carga horária de 160h ao longo do período de execução do projeto;

6.2.2.3 Desenvolvimento do Programa de Certificação e/ou Reconhecimento de Saberes do IFFluminense (CERTIFIC-IFF), a ser executado conforme o que estabelece a Resolução Nº. 19/2013 do Conselho Superior do IFFluminense;

6.2.2.4 Integração e apoio à ação da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares do IFFluminense, tendo como foco grupos de mulheres e egressas do Programa Mulheres Mil.

6.3 A seleção será feita a partir dos seguintes indicadores:

- (a) integração com o ensino e/ou pesquisa [até 10 pontos];
- (b) planejamento adequado das atividades propostas [até 10 pontos];
- (c) impacto social esperado [até 10 pontos];
- (d) adequação à demanda da área de abrangência do projeto [até 10 pontos];
- (e) capacidade de articulação com os diversos setores da sociedade [até 10 pontos];
- (f) explicitação da participação de docentes e técnico-administrativos no desenvolvimento das ações extensionistas propostas [até 10 pontos];
- (g) explicitação da participação de discentes (bolsistas ou voluntários) no desenvolvimento das ações extensionistas propostas e impacto destas na sua formação [até 20 pontos];
- (h) planejamento de avaliação das ações propostas e dos resultados conseguidos [até 10 pontos];
- (i) planejamento da divulgação das ações extensionistas propostas [até 10 pontos].

7 RESULTADO DA SELEÇÃO E RECURSOS

7.1 Somente projetos que apresentem o mínimo de 60 pontos serão considerados selecionados.

7.2 A revisão da pontuação somente será efetuada mediante apresentação de recurso, devidamente fundamentado, pelo coordenador da proposta, devendo o recurso ser assinado e digitalizado, e enviado exclusivamente no dia indicado no cronograma deste edital para o endereço eletrônico: proex@iff.edu.br.

8 DAS INSCRIÇÕES DOS PROJETOS DE EXTENSÃO

A inscrição das propostas deverá ser realizada EXCLUSIVAMENTE através do sistema SUAP acessando diretamente em: <https://suap.iff.edu.br/>. A abertura das inscrições ocorrerá dia 24/01/2015. O encerramento das inscrições ocorrerá dia 11/03/2015 às 23:59.

9 DO APOIO AOS NÚCLEOS DE GÊNERO

9.1 DAS BOLSAS DE EXTENSÃO PARA OS NÚCLEOS DE GÊNERO

9.1.2 Todos os procedimentos para oferta de bolsa de extensão para estudante seguem o estabelecido no Programa de Bolsas de Extensão do IFFluminense constante na Deliberação Nº. 11/2014 do CENPE.

9.1.3 Os valores das bolsas de extensão seguem o estabelecido em Portaria vigente.

9.1.4 Os recursos aportados para este edital no que se refere à concessão de bolsa de extensão são oriundos de verba da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura destinada a apoio às atividades de Extensão.

9.4.5 Cada Projeto de Extensão selecionado terá direito a, no máximo, uma das possibilidades apresentadas abaixo:

- (a) 2 (duas) bolsas de extensão de 20h;
- (b) 1 (uma) bolsa de extensão de 20h;
- (c) 1 (uma) bolsa de extensão de 20h e 1 (uma) bolsa de extensão de 12h;
- (d) 2 (duas) bolsas de extensão de 12h;
- (e) 1 (uma) bolsa de extensão de 12h.

9.2 DE ESTAGIÁRIO(A) PARA ATUAÇÃO NO NÚCLEO DE GÊNERO

Será disponibilizada uma vaga para estagiário(a) em cada Núcleo de Gênero instituído por *campus*. O perfil do estagiário deverá ser apontado pela coordenação do Núcleo de Gênero, e deverá seguir todos os trâmites institucionais e legais para contratação de estagiário.

10 DO APOIO AO PÚBLICO ATENDIDO PELO NÚCLEO DE GÊNERO

Os beneficiários das ações realizadas pelo Núcleo de Gênero, conforme o estabelecido no item 6.2.2 deste edital, uma vez cadastrados em sistema acadêmico da Instituição, conforme o formato da ação proposta, terão garantidos acessos a ações institucionais voltadas para permanência e êxito de estudantes.

11 CRONOGRAMA DO EDITAL

23/01/2015	Publicação do Edital
24/01/2015 a 11/03/2015	Inscrição dos projetos de extensão para implantação de Núcleos de Gêneros
12 a 15/03/2015	Validação pelo <i>campus</i> do projeto inscrito na unidade
16 a 18/03/2015	Análise dos projetos
19/03	Resultado da seleção de projetos
20/03	Prazo para recurso

23/03	Análise dos recursos
24/03	Resultado dos recursos
25/03	Início do processo seletivo dos bolsistas de extensão
24/04	Prazo final para envio do Termo de Compromisso dos bolsistas para Proex.
INÍCIO E TÉRMINO DAS ATIVIDADES	
27/04/2015	Início previsto das atividades dos projetos.
29/02/2016	Término das atividades dos projetos e data final do Termo de Compromisso dos bolsistas de extensão.

12 DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

12.1 Poderá haver substituição de bolsista de extensão até o prazo mínimo de 60 dias para o término do projeto.

12.1.1 O novo bolsista deverá ser escolhido segundo a ordem estabelecida na lista de classificação produzida pelo coordenador e divulgada pelo *campus*.

12.1.2 Caso não haja alunos classificados remanescentes, o coordenador deverá promover novo processo seletivo seguindo as mesmas orientações da seleção inicial.

12.2 A inscrição do candidato implicará conhecimento e aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital e nas Deliberações do CENPE, não sendo aceita alegação de desconhecimento.

12.3 Os alunos voluntários de participação sistemática nas ações de extensão deverão formalizar o seu envolvimento no Projeto através da assinatura do Termo de Compromisso de Voluntário, assegurando o direito a obtenção de certificado de participação.

12.4 Os casos omissos e situações não previstas neste Edital serão resolvidos pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proex).

12.5 Este Edital e seus anexos podem ser encontrados no Portal do IFF <http://portal.iff.edu.br/> e o edital completo com seus formulários no sistema SUAP na caixa de Projetos de Extensão, localizada na página inicial do servidor (endereço de acesso: <https://suap.iff.edu.br/>)

O presente Edital entra em vigor na data de sua divulgação.

Campos dos Goytacazes, 23 de janeiro de 2015.

Luiz Augusto Caldas Pereira
Reitor

Paula Aparecida Martins Borges Bastos
Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Gustavo Gomes Lopes
Diretor de Extensão

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA

Edital nº 14/2015, de 23 de janeiro de 2015

**Seleção de Projetos de Extensão com bolsa de extensão
para Núcleos de Gênero 2015**

ANEXO I

EQUIPE DO PROJETO DE EXTENSÃO

1. Título do Projeto: _____

2. Campus: _____

3. Equipe do Projeto:

3.1: Coordenador(a):

Endereço eletrônico do Currículo Lattes:

Telefone/e-mail de contato:

3.2 Cada servidor membro da Equipe deve indicar:

Nome:

Telefone/e-mail de contato:

Campus de origem:

Plano de Atividade do servidor membro da equipe (indicar as ações específicas de participação do membro da equipe no Projeto):

Assinatura do servidor membro da equipe indicando seu compromisso em participação no Projeto e desenvolvimento das ações previstas no Plano de Atividades:

Assinatura: _____

4. Solicitação de Bolsas de Extensão para estudantes:

- 2 (duas) bolsas de extensão de 20h
- 1 (uma) bolsa de extensão de 20h
- 1 (uma) bolsa de extensão de 20h e 1 (uma) bolsa de extensão de 12h
- 2 (duas) bolsas de extensão de 12h
- 1 (uma) bolsa de extensão de 12h

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
Edital nº 14/2015, de 23 de janeiro de 2015

**Seleção de Projetos de Extensão com bolsa de extensão
para Núcleos de Gênero 2015**

ANEXO II

PLANO DE ATIVIDADES INDIVIDUALIZADO DO BOLSISTA 1

1. ORIENTADOR(A):

2. TÍTULO DO PROJETO:

3. CARGA HORÁRIA DA BOLSA SOLICITADA:

[especificar a carga horária de 12 ou 20h semanais do bolsista]

4. PERFIL DESEJADO DO(A) BOLSISTA

[especificar a vinculação a algum curso ou apontar alguma habilidade esperada do bolsista]

5. OBJETIVOS DAS ATIVIDADES DO(A) BOLSISTA

[indicar os objetivos a serem atingidos pelo bolsista dentro do proposto no plano de atividades.]

6. RESUMO DA METODOLOGIA DAS ATIVIDADES DO(A) BOLSISTA

[descrever material e métodos a serem utilizados pelo bolsista de acordo com o plano de atividades proposto.]

7. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO(A) BOLSISTA

[descrever o cronograma de atividades mensais a serem realizadas pelo bolsista durante a vigência da bolsa.]

8. RESULTADOS ESPERADOS

PLANO DE ATIVIDADES INDIVIDUALIZADO DO BOLSISTA 2

1. ORIENTADOR(A):

2. TÍTULO DO PROJETO:

3. CARGA HORÁRIA DA BOLSA SOLICITADA:

[especificar a carga horária de 12 ou 20h semanais do bolsista]

4. PERFIL DESEJADO DO(A) BOLSISTA

[especificar a vinculação a algum curso ou apontar alguma habilidade esperada do bolsista]

5. OBJETIVOS DAS ATIVIDADES DO(A) BOLSISTA

[indicar os objetivos a serem atingidos pelo bolsista dentro do proposto no plano de atividades.]

6. RESUMO DA METODOLOGIA DAS ATIVIDADES DO(A) BOLSISTA

[descrever material e métodos a serem utilizados pelo bolsista de acordo com o plano de atividades proposto.]

7. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DO(A) BOLSISTA

[descrever o cronograma de atividades mensais a serem realizadas pelo bolsista durante a vigência da bolsa.]

8. RESULTADOS ESPERADOS

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
Edital nº 14/2015, de 23 de janeiro de 2015

**Seleção de Projetos de Extensão com Bolsa de Extensão
para Núcleos de Gênero 2015**

Público Envolvido:

Este Projeto de Extensão visa ao início dos trabalhos do Núcleo de Gênero do *campus* de Santo Antônio de Pádua com o objetivo de atender, inicialmente, 25 (vinte e cinco) mulheres em condições de vulnerabilidade social. Pretende-se ter como público alvo mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família e que estão referenciadas ao CRAS – Cidade Nova no município de Santo Antônio de Pádua/RJ. Como público potencialmente atingidos pela ação, estima-se a abordagem com as famílias acompanhadas por este CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) num total de abrangência de 375 (trezentos e setenta e cinco) com cadastros e em acompanhamento por este CRAS, sendo 3.500 (três mil e quinhentas) famílias referenciadas neste território.

Parcerias:

Secretaria Municipal de Assistência Social de Santo Antônio de Pádua/RJ – CRAS - Centro de Referência da Assistência Social Cidade Nova.

Secretaria Municipal de Saúde de Santo Antônio de Pádua/RJ – CAIMI – Centro de Atendimento Integral Materno Infantil.

INFES/UFF – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense em Santo Antônio de Pádua.

Resumo:

Este Projeto visa à implementação do Núcleo de Gênero no *campus* de Santo Antônio de Pádua. Trabalhará as questões do território em articulação com o Centro de Referência da Assistência Social – CRAS- Cidade Nova localizado na periferia do município. Articulará as questões de gênero como os tempos sociais femininos na busca do empoderamento de mulheres em situação de vulnerabilidade social produzida por um conjunto estrutural para além das questões individuais. Será incluído o curso FIC Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica que tradicionalmente foi direcionado para o universo masculino, tendendo à ruptura de conceitos socialmente comungados e que muitas vezes não foram questionados e debatidos. Preza-se pela potencialidade de transformação social e empoderamento destas mulheres através do ensino profissionalizante e formas de abordagens que identifiquem também suas potencialidades, crenças e cultura.

Justificativa:

O CRAS Cidade Nova está localizado no território onde encontra-se o IFFluminense Santo Antônio de Pádua. Ressalta-se que neste território existe alto índice

de famílias em situação de vulnerabilidade social decorrente das expressões da questão social.

Identifica-se a potencialidade deste Projeto de Extensão por articular conhecimento técnico, parte humanística, acompanhamento, elevação da escolaridade e a possibilidade de criação da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares do IFFluminense, posteriormente, visto o *campus* ainda não ter tido desenvolvimento desta área por ser um *campus* em fase inicial.

A inclusão do curso FIC – Formação Inicial Continuada Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica, que tradicionalmente foi direcionado para o universo masculino, tende a ruptura de conceitos socialmente comungados e que muitas vezes não foram questionados e debatidos. Preza-se pela potencialidade de transformação social e empoderamento destas mulheres através do ensino e formas de abordagens que identifique também suas potencialidades, crenças e cultura.

O trabalho de pesquisa de campo para a identificação da Rede de Apoio no território contribuirá para identificar também as potencialidades do mesmo a fim de contribuir no diálogo permanente entre a pobreza estrutural e as possibilidades de acesso dos sujeitos envolvidos engendrados às possibilidades pessoais e de conquista.

Fundamentação Teórica:

De modo e graus distintos a pobreza afeta mulheres e homens. O “desemprego estrutural” materializado pelo desemprego, subemprego, trabalhos precarizados reflete à vulnerabilidade social vivida pelas pessoas, famílias, comunidades (Duque-Arrazola, 2010). Vulnerabilidade social que não se limita apenas à privação de renda, mas também à condição de acesso e qualidade do sistema educacional e possibilidade de obter trabalho e remuneração adequada.

Contudo, quando se trata de pobreza, é essencial o recorte de gênero, uma vez que as condições objetivas de trabalho se apresentam de formas diferentes para ambos os sexos (Carloto e Gomes, 2011). Observam-se os programas de geração de trabalho e renda desenvolvidos dentro da Assistência Social demarcado pelo território e que sinaliza a focalização dessa intervenção. Cursos de manicure, culinária, cabeleireira demonstram a “força de trabalho secundária” e revelam a focalização na competência de gêneros e segregação ocupacional mantendo-se as imagens de gênero da ideologia patriarcal (Miotto, 2009).

Duque-Arrazola (2010) também traz uma discussão importante a ser trabalhada nos programas de qualificação profissional que são os tempos sociais sexuados. Materializa-se na “sobrecarga de trabalho nas esferas de reprodução e da produção das mulheres-mães-donas-de-casa-profissionais do meio rural ou das novas ruralidades” (Ibid).

Outro fator que precisa ser observado nas políticas públicas de qualificação profissional é o empoderamento (empowerment) através do processo de ensino da educação pelo trabalho. Para Pereira (2006), o empoderamento significa em geral a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais e possibilita tanto a aquisição da emancipação individual, quanto à consciência coletiva necessária para a superação da “dependência social e dominação política” (Ibid).

Objetivo Geral:

- Implementar o Núcleo de Gênero no IFFluminense Santo Antônio de Pádua

Objetivos Específicos:

- Trabalhar em parceria com o CRAS Cidade Nova dentro do território de periferia e INFES/UFF Santo Antônio de Pádua;
- Identificar as Redes de Apoio de políticas sociais e comunitárias dentro do território através de pesquisa de campo;
- Contribuir para a diminuição das desigualdades sociais deste território através da qualificação profissional para mulheres;
- Realizar busca ativa a fim de identificar as potencialidades e perspectivas de vida dessas mulheres;
- Elevar a escolaridade numa perspectiva vertical do ensino;
- Construir espaços de interação de saberes e convívio no *campus* de Santo Antônio de Pádua;
- Incluir os discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, como os bolsistas, nos trabalhos e ações desenvolvidas pelo Núcleo de Gênero;
- Trabalhar a questão de gênero tendo como ponto *a priori* a condição feminina de mulheres, tempos femininos de trabalho (tempos de reprodução e capacidade de trabalho), competência de gêneros e representações da feminilidade (construção da identidade), e relações de gênero no cotidiano do ensino técnico profissionalizante (com foco no ensino técnico dos cursos que tradicionalmente foram destinados ao público masculino).
- Realizar o curso de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica dentro da proposta dos cursos de Formação Inicial Continuada – FIC;
- Realizar um seminário no final do ano de 2015 abordando a temática em relação profissional e gênero em parceria com o Centro de Memória e o NEABI deste *campus*;
- Potencializar a criação futura de atividades da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares do IFFluminense.

Metodologia da execução do projeto:

Conforme reunião em 04/03/2015, a Secretaria Municipal de Assistência Social por meio de sua secretária senhora Maria Tertuliana Souza Oliveira e da coordenadora interina do CRAS Cidade Nova, senhora Delma, manifestaram grande interesse em estar constituindo parceria e contribuindo nas ações que serão desenvolvidas pelo Núcleo de Gênero. Observamos que já existe uma discussão realizada no INFES/UFF de Santo Antônio de Pádua (que também está localizado dentro do território de abrangência do IFFluminense e do CRAS Cidade Nova) em relação da questão de gênero, o que potencializa o trabalho extensionista e de parceria.

Inicialmente realizaremos uma busca ativa através do CRAS de mulheres em potencial para serem referenciadas e incluídas neste Projeto de Extensão. Pretende-se trabalhar em conjunto com os alunos nesta busca ativa. Uma das ações é a participação dos integrantes desta proposta de projeto de extensão no grupo realizado todas às quintas-feiras no espaço do CRAS, no qual 30 (trinta) mulheres participam. Contudo, as possibilidades de participação no Núcleo de Gêneros não ficarão restritas a este grupo visto que o que se pretende é articular o conhecimento e interesse das mesmas.

Observamos familiaridade entre este Projeto de Extensão, Núcleo de Gênero, com o Projeto de Extensão do Núcleo de Estudo Afro Brasileira e Indígenas - NEABI. Desta forma, algumas ações destes Projetos, caso sejam selecionados pelo Proex, serão articuladas em conjunto como, por exemplo, o Seminário, que acontecerá em

novembro/2015, sendo este evento organizado pela produtora cultural do IFFluminense de Santo Antônio de Pádua. Esteve evento também contará com a colaboração do Centro de Memórias.

Teremos um Fórum avaliativo com a comunidade em parceria com a Rede de Apoio identificada, a ser definida a data, com o propósito de avaliar e planejar ações que irão, efetivamente, atender os anseios da população feminina no território.

Após a seleção realizada através da busca ativa tendo como princípio mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família e cadastradas no CRAS Cidade Nova, haverá uma seleção partindo do princípio do interesse pessoal e disponibilidade em estar participando.

Há dentro deste território políticas públicas em saúde (ESFs – Estratégia da Saúde da Família, CAIMI – Centro de Atendimento Integral Materno Infantil), educação (Ensino Fundamental e Creches e o IFFluminense) e associações de moradores (a ser identificado), entre outros. Sendo assim, será realizada pesquisa envolvendo os alunos bolsistas a fim de identificar as Redes de Apoio dentro do território com o propósito de potencializar a articulação entre políticas públicas sociais e comunidade.

Em reunião com a equipe técnica e secretária da Secretaria de Assistência Social deste município, uma das questões apontadas por eles é a baixa escolaridade das famílias, em especial as mulheres acompanhadas pelos CRAS. Já vem sendo realizado no município cursos do PRONATEC como soldador, corte e costura, pedreiro, eletricitista, entre outros. Contudo, esta equipe também observou a evasão nos cursos e pessoas que concluem os mesmos e que acabam por não desempenhar tais funções técnicas por motivos diversos. Dentre os motivos encontrados pelos responsáveis de alguns cursos do PRONATEC estão a baixa escolaridade, a falta de articulação dos cursistas em identificar postos de trabalho e níveis de informação e aquisição de instrumentos básicos para desenvolver o trabalho.

Outrora, um dos objetivos deste Projeto é a elevação da escolaridade, o que será trabalhado através dos colaboradores professores partindo do princípio da elevação da auto-estima, empoderamento através do conhecimento e articulação entre o saber institucional e popular.

Nos três primeiros meses haverá o processo da busca ativa, identificação e inclusão das 25 (vinte e cinco) mulheres em situação de vulnerabilidade social. Serão trabalhadas as questões de elevação da escolaridade, as Redes de Apoio e a representação da feminilidade.

Outro ponto a ser abordado e que se identifica com a propositura deste Projeto de Extensão é a questão da condição feminina de mulheres através de três pontos principais: tempos femininos de trabalho (tempos de reprodução e capacidade de trabalho), competência de gêneros e representações da feminilidade (construção da identidade), e relações de gênero no cotidiano do ensino técnico profissionalizante (com foco em cursos profissionalizantes que tradicionalmente foram destinados ao público masculino).

A inclusão do curso FIC – Formação Inicial Continuada Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica, que, tradicionalmente, foi direcionado para o universo masculino, tende a ruptura de conceitos socialmente comungados e que muitas vezes não foram questionados e debatidos. Preza-se pela potencialidade de transformação social e empoderamento destas mulheres através do ensino e formas de abordagens que identifique também suas potencialidades, crenças e cultura.

Pretende-se incluir nas diversas atividades do Núcleo de Gêneros, as 11 (onze) mulheres já matriculadas nos cursos FIC de torneiro mecânico e soldador eletrodo

revestido no Centro de Referência de Cordeiro cuja responsabilidade de gestão é o *campus* IFFluminense de Santo Antônio de Pádua/RJ.

O curso FIC terá a duração de 160 (cento e sessenta) horas, as quais 40% serão destinados à parte humanística do curso, sendo 60% do curso da área de refrigeração. O programa do curso (matriz e projeto pedagógico) será elaborado pelo Diretor de Ensino e Pedagogo em discussão com as necessidades já observadas através dos encontros com as cursistas e também em diálogo com a equipe do projeto.

De acordo com o Plano de Atividades, o (a) bolsista terá que participar de todo o processo, desde a busca ativa e matrícula das cursistas até a finalização do curso FIC Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica. Alguns textos serão disponibilizados e reuniões com a coordenação e colaboradores. Participará de todo o processo avaliativo e planejamento das atividades. O processo de pesquisa envolverá o mapeamento da Rede de Apoio e questionário com as mulheres no final do Projeto a fim de identificar as potencialidades e resultados obtidos através do Núcleo de Gênero. O discente também participará do Seminário que acontecerá em novembro/2015 e do Fórum avaliativo com a comunidade e a Rede de Apoio pesquisada no território de abrangência do CRAS.

Espera-se que o discente aprenda a realizar abordagem social, pesquisar, utilizar os indicadores, organizar Palestras, Seminários e Fóruns e participar de grupos. Conhecer o território de abrangência e a Rede de Apoio, assim como as políticas públicas e movimentos sociais. Desenvolver sua habilidade social e entender as expressões da questão social numa perspectiva material dialética do cotidiano. Todo o processo deverá favorecer o desenvolvimento integral do aluno no processo de ensino, pesquisa e extensão.

Entre os meses de janeiro a fevereiro realizaremos a formatura, assim, como a produção de relatório final e divulgação dos resultados.

Atividades de Acompanhamento e Avaliação:

Realizaremos, quinzenalmente, reunião com a coordenação, colaboradores, parceiros e bolsistas a fim de avaliação e planejamento.

A proposta pedagógica do curso FIC será embasada pelo princípio da educação para trabalho, em que a avaliação é permanente, valorizando a junção do trabalho manual com o intelectual, tendo como princípio o conhecimento individual, coletivo e adquirido no processo. O acompanhamento será sistemático e levará em consideração o universo feminino e questões que permeiam os tempos sociais femininos e as relações de gênero.

A frequência é um aspecto fundamental do curso sendo exigida, para fins de certificação no curso FIC, 75% de frequência.

Observa-se que um trabalho inicial de abordagem e elevação da auto-estima dessas mulheres, identificação das potencialidades e valorização de sua identidade é substancial para a permanência e êxito das cursistas.

A participação da equipe técnica do CRAS Cidade Nova e do INFES/UFF será muito importante como instrumentos avaliativos das ações e de acompanhamento do Projeto.

Resultados Esperados / Disseminação dos Resultados:

Espera-se construir espaços de interação de saberes e convívio no *campus* de Santo Antônio de Pádua na articulação com os conhecimentos populares e ensino

formal, envolvendo discentes do ensino técnico integrado ao ensino médio, mulheres em situação de vulnerabilidade social e servidores do IFFluminense envolvidos no Projeto.

Visa à formação integral de mulheres, tanto no aspecto de seu cotidiano e questões que envolvam-nas, quanto à formação profissional, a fim de empoderamento dos indivíduos dentro do território.

A pesquisa de mapeamento da Rede de Apoio visa ao conhecimento e às potencialidades do território pelo *campus*, assim como, o conhecimento das mulheres a fim de acionar os recursos disponíveis. Será amplamente divulgado e discutido no Fórum avaliativo, no Seminário e durante os grupos de mulheres.

A aplicação do questionário com as mulheres do Núcleo de Gênero, no final do curso, será base para acompanhamento e possibilitando a avaliação do processo e planejamento futuros na sequência do Projeto nos próximos anos.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em: 18 fevereiro 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Deliberação nº 02/2014. **Concepções e Orientações gerais para oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) no Instituto Federal Fluminense.** Documento Base. 2014.

CARLOTO, C.M. e GOMES, A.G. **Geração de renda: enfoque nas mulheres pobres e divisão sexual do trabalho.** Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo, nº 105, p. 131-145, jan./Marc. 2011.

DUQUE-ARRAZOLA, L.S. **O sujeito feminino nas políticas de assistência social.** In: O Mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade. 4 ed. São Paulo: Cortes, 2010. p. 225-255.

PEREIRA, F. C. **O que é Empoderamento (Empowerment). Sapiência: Informativo Científico da FAPEPI.** Junho de 2006, nº 8, ano III. Disponível em: <<http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2012, 18:46.

MIOTO, R.C.T. **Família e políticas sociais.** In: Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 130-148.

META 1 – Implementar o Núcleo de Gênero no *campus* de Santo Antônio de Pádua em parceria com o CRAS Cidade Nova, INFES/UFF Santo Antônio de Pádua e Identificar a Rede de Apoio referente às políticas públicas e movimentos sociais no território.

Atividade 1 – Participação nas reuniões do CRAS e divulgação do Projeto na busca ativa das mulheres em potencial para participar do Núcleo de Gênero.

Atividade 2 – Firmar parceria com o INFES/UFF a fim de articular pesquisa e conhecimentos já produzidos na articulação do ensino, pesquisa e extensão.

Período – abril a maio

Atividade 3 – Realizar pesquisa a fim de mapear a Rede de Apoio do território.

Período – agosto a setembro de 2015

META 2 – Construir espaços de interação de saberes e convívio no campus de Santo Antônio de Pádua na articulação com os conhecimentos populares e ensino formal envolvendo discentes do ensino médio integrado, mulheres em situação de vulnerabilidade social e servidores do IFFluminense envolvidos no Projeto.

Atividade 1 – Implementar grupo de discussão a respeito da promoção de saúde, cidadania, a condição feminina de mulheres, tempos femininos de trabalho, competência de gêneros e representações da feminilidade e as relações de gênero no cotidiano do ensino técnico profissionalizante. Nesta atividade articularemos a inserção das cursistas FIC do Centro de Referência de Cordeiro.

Atividade 3 – Realização do Fórum avaliativo e do Seminário em conjunto com o NEABI e o Centro de Memórias.

Período - maio a novembro de 2015

META 3 - Realizar o curso de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica dentro da proposta dos cursos de Formação Inicial Continuada – FIC (160h) de acordo com a Deliberação nº 02/2014 do CENPE – Concepções e Orientações Gerais para a Oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada no IFFluminense.

Atividade 1 – Construção do Projeto Pedagógico do curso FIC Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica.

Período – Junho a Julho

Atividade 2 – realizar atividades dos eixos temáticos do curso FIC, como: a) fundamentação; b) Sociedade, cidadania e identidade; c) Participação e trabalho. 40% do curso FIC.

Atividade 3 – d) qualificação profissional - aula do curso de Instalador de Refrigeração e Climatização Doméstica. 60%

Período – Julho a dezembro de 2015

FICHA DE INSCRIÇÃO – NÚCLEO DE GÊNERO

Projeto de Extensão: O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino

1) IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome Completo: _____

1.2. Idade: _____ 1.3. Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

1.3. Estado Civil:

a) () solteiro b) () casado c) () separado d) () viúvo e) () união estável

1.4. Possui dependente (filhos): a) () Não. b) () Sim - Quantos: _____

1.5. Você se considera:

a) () branca b) () preta c) () parda d) () indígena e) () amarela

1.6. a) Telefone fixo: () _____ b) Celular () _____

1.7. a) Identidade: _____ b) CPF: _____ c) NIS: _____

1.8. Endereço

a) **Endereço principal** (endereço da família)

Rua: _____ Nº: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ UF: _____

Ponto de referência: _____

2) SITUAÇÃO TRABALHISTA (da candidata)

a) Empregada: () SIM () NÃO b) Com Carteira assinada: () SIM () NÃO

c) Profissão: _____

d) Se desempregada, quanto tempo? _____ e) Se trabalhando, quanto tempo? _____

f) Possui algum curso profissionalizante/Qual?: _____

g) Tem tempo disponível? () SIM () NÃO Qual? Manhã () Tarde () Noite ()

3) INFORMAÇÕES REFERENTE À ESCOLARIDADE

a) Estudou até que série/ano: _____ b) Qual foi o último ano que estudou? _____

c) Repetiu alguma série? Quantas repetências e em qual série/ano: _____

d) Tem intenção de voltar a estudar? () SIM () NÃO

4) IDENTIFICAÇÃO DOS MEMBROS DA FAMÍLIA

a) Tabela de identificação

Nº	Nome	Parentesco	Idade	Escolaridade	Profissão	Situação de trabalho*
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

*Situação de Trabalho: Empregado (com carteira de trabalho, informal, doméstico sem carteira assinada, trabalhador rural, microempreendedor, etc.), Desempregado.

Prezada concorrente,

No espaço abaixo você deverá escrever as principais razões/motivos pelos quais você quer participar do Núcleo de Gênero no IFFluminense *campus* Santo Antônio de Pádua. Relate o que considera importante para sua formação pessoal e profissional.

Assinatura da Concorrente

COMPROVANTE DE INSCRIÇÃO

Nome candidata: _____ Data _____

Assinatura e Carimbo: _____

Seleção de mulheres em situação de vulnerabilidade social para inscrição no Núcleo de Gênero referente ao Projeto de extensão do IFFluminense – *campus* Santo Antônio de Pádua
Critérios de inscrição, avaliação e seleção

Projeto: Núcleo de Gênero. “O ser mulher no território de Santo Antônio de Pádua: a importância da educação profissional no empoderamento feminino”

Coordenador: Amanda Bersacula de Azevedo

No dia 07/05/2015, após a reunião com o grupo de mulheres do CRAS Cidade Nova com o propósito de divulgação do projeto, conforme o livro de ATA, reuniram-se no mesmo local: a coordenadora do Projeto (Amanda Bersacula), a colaboradora (Mariana Ribeiro), a coordenadora do CRAS Cidade Nova (Delza Faria), a psicóloga da equipe do CRAS (Lídia Ferreira), e a assistente social do CRAS (Sandra de Jesus) para definição do perfil das mulheres para o Núcleo de Gênero e do processo de divulgação, inscrição e seleção das alunas do Núcleo de Gênero, conforme segue:

1ª Etapa: do processo de inscrição e critérios:

1. Perfil
 - Mulheres com idade mínima de 18 (dezoito) anos completos e máxima de 60 (sessenta) anos completos;
 - Escolaridade exigida: 4ª série/5º ano completos (Ensino Fundamental 1º seguimento completo);
 - Cadastradas no CRAS Cidade Nova ou com o cadastro no CADÚnico (não precisa estar recebendo o Bolsa Família);
 - Residentes nos bairros: Cidade Nova, Dezessete, Aeroporto, Beira Rio, Cehab, Farol, Meia Laranja, Morro da Borracha, São Luiz, São José, Loteamento Alvim e Campo Alegre.
2. Documentos para inscrição
 - Identidade ou Carteira de Trabalho (no prazo de validade), CPF, comprovante de residência (água, luz, telefone ou outra conta, de preferência no nome da candidata), comprovante de escolaridade (histórico escolar ou declaração da escola) e número do NIS ou cartão do Bolsa Família (válido, porém não é necessário estar recebendo a Bolsa).
3. Local, dias e horário da inscrição
 - Local: CRAS Cidade Nova ou IFFluminense (sala da Coordenação de Extensão)
ATENÇÃO: só serão consideradas uma única inscrição. Quem fizer a inscrição em um local NÃO DEVERÁ fazer em outro.
 - Dias: 18/05/2015 (início) à 29/05/2015 (término)
 - Horário: 09:00 h às 16:00 h
4. Ficha de inscrição
 - Em anexo

2ª Etapa: do processo de seleção e divulgação dos resultados:

1. Reunião com a equipe do processo de seleção
 - Dias 01 e 02 de junho de 2015 às 9:00 h no IFFluminense
2. Divulgação do resultado
 - Dia 03/06/2015 no site do IFFluminense, no mural do *campus* e no mural do CRAS Cidade Nova.
 - Durante o processo de encontros no mês de junho, se as classificadas não comparecerem nas reuniões, haverá uma lista de aprovadas que poderão ser

chamadas, levando em consideração a quantidade de desistentes e durante o mês de junho, somente.

A equipe que participará na avaliação para triagem das 25 (vinte e cinco) participantes do Núcleo de Gênero, terá como critérios de avaliação:

- Se a documentação exigida para a inscrição foi apresentada;
- Se a candidata encontra-se no perfil e critérios definidos;
- Avaliação da ficha de inscrição levando em consideração: capacidade laborativa; disponibilidade de horários, composição familiar, argumentos apresentados, situação de vulnerabilidade diante das informações apresentadas entre outras as quais os avaliadores julgarem necessários conforme as Competências e Atribuições técnicas.

Será elaborado um Relatório final com o resultado que deverá ser entregue à Coordenação de Extensão do IFFluminense. As inscrições serão arquivadas em pasta própria no mesmo setor.

Visando a lisura de todos os processos descritos e em conformidade com o Projeto de Extensão que foi aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão, assim como, o Edital 14/2015 Proex, este documento será enviado a todos os colaboradores e avaliadores e arquivado em pasta própria na Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão no setor de Coordenação de Extensão com cópia para a Direção Geral do *campus*.

Coordenador do Projeto

PLANO DE ENSINO

Componente Curricular:

Carga Horária: 64 h

Responsáveis:

Alexandre Willian Dias Ferreira, Aline dos Santos Portilho, Amanda Bersacula de Azevedo, Andreia da Silva Moura, Arthur Rezende da Silva, Bruno de Castro Jardim, Caroline Costa Pereira, Livia Brasil Viana Matta, Mariana Magno Lessa Ribeiro, Patrícia Schettino Mineti, Raimundo Helio Lopes, Renata Montarrôyos Moreira, Samarony Machado Borges, Silzianni Sentineli Silva, Vivia Mery de Souza.

Ementa

- Saúde da Mulher
- Planejamento: curto, médio e longo prazo
- O papel da mulher na sociedade
- Competência Informacional
- Movimentos Sociais e Conquistas Feministas
- Empoderamento da mulher por meio das linguagens (L. Inglesa)
- Empoderamento da mulher por meio da Libras (Língua Brasileira de Sinais)
- Centro de Memórias
- Gênero: a mulher e seu contexto - Rede de Apoio no Território
- Identidade de Gênero e cultura
- Identidade de Gênero e política

Objetivos

- Promover o conhecimento das questões biológicas (aparelho reprodutor feminino, fases do ciclo reprodutivo, e processo evolutivo da mulher e avaliação das modificações endócrinas); nutrição e alimentação saudável; reprodução e métodos contraceptivos; saúde do trabalhador.
 - Conhecer o cotidiano e traçar projetos, analisando o cenário atual de sua vida para estabelecer metas para atingir seus objetivos e desejos. Conceituar a noção de curto, médio e longo prazos para tarefas e planos e estabelecer relação entre o desejo e a necessidade de uma estratégia para alcançá-lo. Conceituar o termo "custo de oportunidade".
 - Compreender o cotidiano das mulheres e trabalhar a "construção da feminilidade", a "competência de gênero" e as relações afetivas.
 - Introduzir o conceito de Competência Informacional e associar isto ao seu ramo de
-

trabalho através da percepção e apropriação de mundo, formando novos conhecimentos.

- Conhecer os movimentos sociais e as conquistas dos direitos sociais das mulheres e os papéis destas desenvolvidos ao longo da história no Brasil.
- Aprender a língua estrangeira para desenvolver melhor suas próprias identidades, ao entrar em contato com outras culturas. Instigar o olhar para o outro e a reflexão sobre si mesmo e sua participação na sociedade. Proporcionar o desenvolvimento de habilidades, para ampliar sua capacidade leitora na língua materna, já que as estratégias de leitura e escrita utilizadas na língua estrangeira são as mesmas que utilizamos na língua materna. Desta forma, questões como empoderamento da mulher e melhoria do nível de escolarização, pontos fundamentais da proposta deste projeto, podem ser trabalhadas, também, através do ensino e aprendizado de uma língua estrangeira.
- Conscientizar as alunas que o Brasil é um país bilíngue. A origem dessa língua, a comunidade usuária dela. A partir desses conceitos básicos, colocar em prática essa língua que é reconhecida como Libras. Neste aspecto de transformação do conhecimento tem como justificativa a esse público o empoderamento de suas ações em função do seu autoconhecimento. Tem-se como critério de refletir e transformar o meio o qual está inserido.
- Situar historicamente no tempo como mulheres, cidadãos e trabalhadoras empoderadas, em diálogo estreito com a história e a produção literária acerca das memórias individuais e coletivas das alunas.
- Refletir sobre o conceito gênero e suas implicações. Avaliar, através do olhar das cursistas, o curso FIC e o Núcleo de Gênero. Apresentar a pesquisa “Mapeamento da Rede de Proteção Social no Território”.
- Trabalhar o conceito de cultura como forma de prepará-las para a produção da ideia de "identidade cultural". Cultura entendida como produto de processo social que se articula em quatro dimensões: corporalidade, territorialidade, sociabilidade e significação. Produzir um mapa a partir das referências afetivas e culturais das alunas com o objetivo de identificar a cultura como uma prática cotidiana delas e, portanto, conformadora de suas identidades.
- Discutir o papel da mulher na política e as questões de gênero que isso envolve.

Metodologia

Nas diversas atividades de aula foram utilizadas as seguintes metodologias: dinâmicas, aulas expositivas, rodas de conversa, apresentação dos conteúdos em data show, vídeos: curtas, filme e comerciais antigos, estudo dirigido individual, aplicação de textos orais e escritos, montagem de materiais em cartolinas, reflexões acerca do assunto discutido.

Bibliografia Básica

CARLOTO, C.M. e GOMES, A.G. **Geração de renda: enfoque nas mulheres pobres e divisão sexual do trabalho**. Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo, nº 105, p. 131-145, jan./Marc. 2011.

DEERE, C. D. e LEÓN, M. **O Empoderamento da Mulher: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina**. Tradução: Letícia V. Abreu, Paula A. R. Antinolfi, Sônia T. Gehring. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro. Edições, Graal, 1988.

GONÇALVES, Antônio Sérgio e GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **Redes de Proteção Social na Comunidade**. In.: GUARÁ, I.M.F.R. (Coord.). Redes de Proteção Social. 1ª ed. -- São Paulo : Associação Fazendo História : NECA - Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010. -- (Coleção Abrigos em Movimento). Disponível em: <http://www.fazendohistoria.org.br/downloads/4_rede_de_protecao_social.pdf> Acesso em: 30/07/2015.

HARAWAY, Donna. **Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu (5) 1995: pp. 07-41. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1065_926_hARAWAY.pdf

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. Editora WMF Martins Fontes. 1ª Edição, 2013.

MIOTO, R.C.T. **Família e políticas sociais**. In: Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 130-148

PEREIRA, F. C. **O que é Empoderamento (Empowerment). Sapiência: Informativo Científico da FAPEPI**. Junho de 2006, nº 8, ano III. Disponível em: <<http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/sapiencia8/artigos1.php>>.

Bibliografia Complementar

ACORDA Raimundo... Acorda! Direção: Alfredo Alves. Tipo: Ficção. Ano de produção: 1990. Duração: 16 minutos. Brasil, Rio de Janeiro. Produtora CETA-IBASE, Iser vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação-Geral da Política de Alimentação e Nutrição. Guia alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Coordenação-Geral da Política de Alimentação e Nutrição. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de atenção à saúde. Departamento de atenção Básica. Guia alimentar para a população brasileira / ministério da saúde, secretaria de atenção à saúde, departamento de atenção Básica. – 2. ed. – Brasília : ministério da saúde, 2014.

SUFRAGISTAS, AS: mães, filhas, rebeldes. Direção: Sarah Gravon. Tipo: Drama. Ano de produção: 2015. Duração: 106 min. Inglaterra. Produção: Pathé. Distribuidor brasileiro: Universal Pictures.

PLANO DE ENSINO

Componente Curricular: Refrigeração Básica

Carga Horária: 20h

Responsáveis: Carlos Alberto Fernandes Henriques

Ementa

História e importância da refrigeração e da climatização. Principais sistemas de refrigeração, Principais sistemas de climatização; Fundamentos da termodinâmica. Fundamentos Básicos de transferência de calor

Objetivos

Conhecer os tipos, características e funcionamento dos componentes dos equipamentos e sistemas de condicionamento de ar;
Medir grandezas físicas como temperatura e pressão;
Calcular o consumo mensal de equipamentos de refrigeração e climatização;
Estimar a carga térmica de ambientes climatizados.

Metodologia

Discussão a partir de vídeos de instalação de ar condicionado, textos das referências e culminância na prática de refrigeração.

Bibliografia Básica

DOSSAT, R. J., *Princípios da Refrigeração*, Editora Hemus, 1993.
SILVA, J. G., *Introdução à Tecnologia da Refrigeração e da Climatização*, Editora Artliber, São Paulo, 2010.

Bibliografia Complementar

STOECKER, W. F., e JABARDO, J. M. S., *Refrigeração Industrial*, Editora Edgard Blücher, 1998.

PLANO DE ENSINO

Componente Curricular: Instalação e manutenção de ar condicionado Split e de

janela

Carga Horária: 15h

Responsáveis: Carlos Alberto Fernandes Henriques

Ementa

Princípios de funcionamento, instalação e manutenção de equipamentos de refrigeração; Execução de instalação e manutenção de sistemas de climatização residenciais como ar condicionado Split e de janela; Interpretação e aplicação de planos de manutenção. Correção de defeitos nos sistemas térmicos residenciais;

Objetivos

Capacitar o aluno na instalação, operação e manutenção de sistemas e equipamentos de climatização..

Metodologia

Discussão a partir de vídeos de instalação de ar condicionado, textos das referências e culminância na prática de refrigeração.

Bibliografia Básica

SILVA, José de Castro. Refrigeração e Climatização para Técnicos e Engenheiros. Editora Ciência Moderna, 1ª edição, Rio de Janeiro.

ELONKA, Steffen. Manual de Refrigeração e Ar Condicionado. São Paulo: Ed. McGraw-Hill, 1978. Artliber, São Paulo, 2010.

Bibliografia Complementar

Manual de Instalação, Operação e Manutenção de fabricantes de condicionadores de ar monobloco e split.

PLANO DE ENSINO

Componente Curricular: Circuito elétrico básico de geladeiras e ar condicionado

Carga Horária: 15h

Responsáveis: Carlos Alberto Fernandes Henriques

Ementa

Estudo de grandezas elétricas – tensão, corrente e resistência; circuito de corrente

contínua e corrente alternada; potência em corrente alternada; noções de eletromagnetismo; introdução aos circuitos trifásicos; Resistores, capacitores, bobinas e transformadores.

Objetivos

Conhecer os principais componentes de um circuito elétrico de geladeiras e ar condicionado, suas leis e os seus princípios de funcionamento.

Metodologia

Discussão a partir de vídeos de instalação de ar condicionado, textos das referências e culminância na prática de refrigeração

Bibliografia Básica

SILVA, José de Castro. **Refrigeração e Climatização para Técnicos e Engenheiros**. Editora Ciência Moderna, 1ª edição, Rio de Janeiro.

GUSSOW, Richard. **Eletricidade básica**. São Paulo; McGraw-Hill do Brasil

Bibliografia Complementar

GUSSOW, Richard. **Eletricidade básica**. São Paulo; McGraw-Hill do Brasil.

PLANO DE ENSINO

Componente Curricular: Prática em refrigeração básica

Carga Horária: 46h

Responsáveis: Carlos Alberto Fernandes Henriques

Ementa

Aplicar os conceitos básicos da refrigeração de forma prática, a partir de montagem e desmontagem de aparelho condicionar de ar. Instalação de um aparelho condicionador de menor porte nas dependências do *campus* Santo Antônio de Pádua

Objetivos

Integração dos conteúdos teóricos de forma prática, em que será disponibilizado ao estudante aparelho condicionador de ar para montagem e desmontagem, além de instalação de um aparelho nas dependências do *campus*.

Metodologia

Aula prática com manuseio de aparelho condicionador de ar (montagem e desmontagem).

Bibliografia Básica

DOSSAT, R. J., *Princípios da Refrigeração*, Editora Hemus, 1993.

SILVA, J. G., *Introdução à Tecnologia da Refrigeração e da Climatização*, Editora Artliber, São Paulo, 2010.

Bibliografia Complementar

STOECKER, W. F., e JABARDO, J. M. S., *Refrigeração Industrial*, Editora Edgard Blücher, 1998.

Transcrição da pesquisa realizada através da narração tendo por método o Grupo Focal realizado em 18/01/2016.

Iniciamos a roda de conversa em 18:25 h

Amanda: Nós estamos juntos desde o mês de junho. E o que acontece? Tem muita coisa que a gente presenciou, que a gente viveu. Na parte de qualificação profissional o quê que vocês mais gostaram? A parte do Carlos Alberto. O quê que vocês acharam mais interessante, mais gostaram?

Aluna 1: Eu gostei de tudo. Não teve uma aula melhor que a outra.

Amanda: Mas tem algum momento assim que vocês mais gostaram? Porque a vida não é flores, não é? Nem tudo é flores. Tem certos momentos que assim, como se diz, a gente também tem coisas que assim a gente acha legal e pra exemplificar eu gostaria de que vocês pudessem entender isso, e se vocês saírem daqui entendendo o que irei dizer eu ficarei muito feliz. É assim: uma coisa que é chamada de crítica e outra coisa é a chamada criticidade. Então darei um exemplo: posso olhar para a Andreia e dizer assim:

- Andreia eu não gostei de sua roupa, achei que esta cor não ficou legal em vc. Se fosse um azul, sei lá, ficaria melhor. Acho que você deveria colocar uma bermudinha para expressar melhor sua perna.

Daí eu faço uma crítica mas no intuito de mostrar para ela que eu tenho uma opinião, no intuito de que ela pensa, reflita naquilo que eu estou dizendo. Ao mesmo tempo em que ela pode ter várias atitudes a este respeito como: querer me esganar, ficar quieta e depois falar mal de mim, ficar com raiva e magoada. Mas também pode dizer pra mim assim: não Amanda, eu gosto dessa roupa e eu acho legal essa roupa mesmo você não gostando dela mas eu me achei bonita quando saí de casa. Daí eu posso falar e compreender de que isso é legal. Então, é isso!

Mas existe um outro tipo de crítica que é assim: eu vou chegar perto de outra pessoa e dizer que a Andreia está igual uma “birigueti” que está feia.

Aluna 1: Mas isso é fofoca (risos)

Amanda: Isto! Mas quero que entendam que não é uma crítica que levará a uma reflexão. Mesmo que uma crítica te deixe mal, de uma forma ou outra te levará a refletir sobre aquilo. Então nós entenderemos da seguinte maneira: Muitas pessoas estão na sociedade em que nós não podemos dizer o que pensa porque pensarão que estamos falando mal. E no nosso dia a dia temos que falar algumas coisas para que possamos refletir juntos e saber acatar as críticas é um sinal de maturidade. Porque acabamos entendendo que aquilo não é ruim com pensamos.

Aluna 1. Ela pode pensar, no sentido que você falou, no sentido de mudança.

Amanda: Claro! Então é neste sentido que temos que refletir sobre o que a gente passou neste curso. O que vocês falarem aqui irá nos ajudar a refletir o próximo curso. Na melhoria e o que nós poderíamos realizar. Este é um ponto. O outro ponto é o meu objetivo dentro do Núcleo de

Gênero que é refletir vocês enquanto mulher. O que é ser mulher? Vamos falar sobre identidade. Sobre aquilo que cerca o mundo de vocês. Refletindo nisto tudo que falei, gostaria que vocês descrevessem o que vocês pensam sobre este curso de qualificação profissional. Lembrando que nós não estamos falando do Carlos Alberto enquanto pessoa, estamos falando sobre o aprendizado que vocês tiveram.

Aluna 1. Eu quero dizer que o Carlos Alberto ensina muito. Ele briga também.

Aluna 2. Mas não é sobre o CA é sobre o que você aprendeu...

Aluna 1. Eu sei, mas eu quero falar que aprendi muito na prática e que o CA chamava a atenção porque, se a Rose não quisesse apertar o parafuso ele chamava a atenção: o Rose depois você não vai saber, entendeu?

Aluna 3. Eu acho assim, que apesar da gente ter aprendido muita coisa faltou muito a aula prática, faltou aula prática. Foi pouca aula prática (muitas concordaram) pra vc ter mais segurança. Faltou aula prática. Apesar do curso não ter terminado ainda, mas faltou aula prática! Este é o meu ponto de vista. Entendeu? Acho interessante você explicar porque você tem que ter noção de ferramentas... mas você sabe que na aula prática você fica mais segura e você apanha mais conhecimento fazendo, aprendendo a fazer do que a aula teórica (8:43)

Aluna 4. Assim, no começo não estava tão bom assim... depois que a gente começou a fazer que eu comecei a aprender um pouco mais. Eram poucas pessoas e ali todo mundo fazia assim, à vezes uns faziam e outros não dava pra ver direitinho, mas dava assim pra fazer..

Aluna 2. Eu estava conversando com uma amiga minha que tipo assim, se a gente pudesse fazer um estágio, alguém que pudesse, tipo um conhecido meu lá, o Paulinho, ou outro conhecido lá que sabe fazer sabe. Tipo assim, não só fazer em casa... fazer um estágio sabe.

Aluna 3. Daí tipo assim, eu fiquei muito triste. A geladeira do meu irmão deu defeito daí eu fui lá e diagnostiquei: é isto! E era, entendeu? Mas eu não tinha ferramenta... não tinha como fazer. Aí o meu irmão chamou um rapaz e pagou. Ele disse que era o motor... pagou e aí a geladeira da minha mãe deu defeito de novo e daí eu disse: é o motor! Aí o cara disse: é o motor! E aí eu não tinha ferramenta, entendeu? Não tinha como fazer.

Aluna 1. Igual a mim, assim, o meu ar deu defeito. Eu sei qual é o defeito. Eu mandei pra manutenção daí tem um araminho que fica assim na frente. E nele montar ele não colocou o araminho que fica assim na frente. Eu sei o que que é mas eu não tenho ferramenta. O seu Carlos falou que depois que a gente acabar o curso ele vai deixar a ferramenta lá no CRAS pra quem precisar. Se a gente achar algum serviço pra fazer a gente vai lá no CRAS e agente pega, entendeu...

Aluna 3. Sim, ele sugeriu... ele estava com esta ideia...

Aluna 1. Pois é se eu tivesse a ferramenta eu iria tirar o meu ar e arrumava... eu sei o que é o defeito. Mas eu não tenho ferramenta.

Aluna 3. Eu vou ser sincera, eu diagnostiquei. Eu consegui até tirar o relê do meu irmão (geladeira) que é o clique de partida mas eu não tenho segurança para eu pegar o relê e ir lá e colocar sozinha...

Amanda. Então assim, vocês queriam fazer um estágio?

Aluna 4 Tipo assim, você está fazendo um curso, você tem um estágio você tem mais segurança. Porque a gente tem medo.

Aluna 2. É porque você não tem segurança de chegar na casa de uma pessoa e dizer assim: eu vou arrumar isto aqui. Eu acho que faz parte da gente mesmo ter esta segurança... a mulher ter esta insegurança.

Amanda. Você acha que faz parte da mulher ter esta insegurança ? Ser insegura?

Aluna 2. É é porque a gente não tem esta firmeza... Faz parte da gente mesma esta insegurança

Amanda. Você acha que o homem não tem insegurança?

Aluna 2. Não ele é mas aí fica assim: isto não é pra gente, isto não é pra gente daí ele chega e vê a gente fazendo aquilo...

Aluna 3. Ah eu acho que depende da pessoa que isto varia muito. (muitas falando ao mesmo tempo (12:10). Eu se tivesse uma oportunidade uma ferramenta ... eu pegaria e faria..

Aluna 2. Mas como eu vou chegar na casa de uma pessoa e falar que eu vou fazer...

Amanda. Então vocês acham assim, duas coisas que foram difíceis: 1 a questão da ferramenta para vocês trabalharem, pra vocês darem continuidade... 2. O estágio que é uma boa, né... vocês acham que foram poucas horas para vocês conseguirem tem uma segurança...

Aluna 3. Ah assim, foi tão pouco tempo de aula, tipo assim a elaboração dele com a gente, né ... que a gente conseguiu instalar o ar ...

Aluna 1. O que melhorou bem foi quando passou pra sábado de manhã que a gente teve mais tempo.

Aluna 3. É por mim foi tão bom que ficaria até 11 h da noite... foi muito bom... não tem sol quente, não tem nada...

Amanda. E o que que vocês acharam assim, esse mundo assim... alguém chegou perto de vocês e disseram: poxa, mas vocês estão fazendo este curso, este curso é mais pra homem.... (todas falam ao mesmo tempo) daí eu pergunto: sério? Todo mundo! Todo mundo!

Aluna 5. É a gente vê aquilo dali e acho que é muito diferente... mas não é uma coisa do outro mundo não...

Aluna 6. O meu irmão não acreditou não ...

Aluna 8. É porque é assim, uma coisa muito distante da gente... mas aí você começa e vê que não é coisa de outro mundo não..

Aluna 1. Oh, estes meninos que estão instalando o ar aqui (no IFF) semana passada eu estava tomando água e eles estavam falando assim: eu estou bobo de ver vocês instalando um ar condicionado... eu falei: sim. Ele disse assim: é difícil ver mulher nesta área... vocês estão de parabéns...

Aluna 4. Muita gente me pergunta: mas porque vocês estão fazendo isso? Isto não é pra homem?

Aluna 2. É mesmo verdade! Tem gente que fica maravilhado de saber... ih mulher fazendo isto... até mulher mesmo acha isto legal... as minhas primas chegam ali fora e querem que eu conto tudo.. como é....

Aluna 3. E as minhas primas... meus primos e minhas irmãs

Aluna 1. Eu estava conversando com a Rose e a Thaís.. que se a gente aprender legal mesmo , até pensei assim: eu ir no Rio, comprar umas ferramentas , os materiais que o senhor Carlos já deu os nomes, né? Daí começar né?

Amanda: vcs estão pensando em montar uma cooperativa?

Aluna 1. Ah eu pensei, né?

Aluna 5. Mas aí Amanda, outro dia, a menininha, filha da Luana, puxou uma tomada lá em casa (coisa assim ..) aí soltou, deu um fogueiro. Daí eu fui lá, desliguei o relógio e fui e montei de novo. Daí vem minha mãe e falou assim: eu estou com medo de assistir televisão, quem vc vai chamar pra ver isto... Aí eu disse: ué, eu fiz curso pra quê? Assim, é uma coisa simples... uma tomada, mas antes eu não sabia, tinha medo ... aí eu isolei e tá lá... imagina se tivesse que pagar? Estas pequenas coisas tinha que chamar um homem pra fazer.

Aluna 2. E o gás Amanda, todo mundo tinha medo de gás... ninguém ia lá trocar o botijão... eu vou lá e troco agora... não tenho medo..

Aluna 4. E a lâmpada? Eu tbm vou lá e troco..

(muitas falando ao mesmo tempo...)

Aluna 3. Olha, eu sempre troquei a resistência do chuveiro, o botijão de gás...

Aluna 1. Eu tbm sempre troquei..

Amanda. Mas isto assim, mudou o dia-a-dia de vcs? Mudou alguma coisa em vcs enquanto “mulher”?

(muitas: ah mudou, mudou, com certeza..)

Aluna 1. Olha o meu ventilador deu defeito eu fui lá e arrumei... eu troco a resistência...

Amanda. Tá, então vamos ver assim, a Aline chegou agora, ela vai dar aula na quarta-feira

Aluna 1. Acho que foi a única que ainda não deu a aula pra gente...

Amanda. É. Então, ela vai falar sobre identidade. Vamos falar sobre identidade cultural e tal... mas aí Aline, a gente estava num papo bem legal aqui (17:03) elas estavam falando sobre assim, que o curso teve pouco tempo, né, de aula prática. Elas deram a ideia também do estágio né e também deram a ideia assim que elas estão até querendo comprar as ferramentas e fazer uma cooperativa... olha só, legal né?

Aline. Ah que bacana...

Amanda. Aí elas estavam assim querendo montar uma cooperativa... eu acho super legal a ideia de vocês, assim... né, bem legal! Carlos Alberto falou que iria deixar os equipamentos dele aqui...

Gente, olha tem uma coisa assim que vocês estão falando.. pra gente fechar esta parte da avaliação, tem uma parte do Projeto (Núcleo de Gênero) que fala sobre gênero e o objetivo nosso aqui é falar sobre o gênero e depois vai ter uma parte aqui pra falar da parte humanística do curso. E agora a gente está falando da parte de qualificação profissional. Mas, dentro dessa parte de qualificação profissional e dentro do projeto, existe uma palavra, não sei se vocês já ouviram, empoderamento. Vocês já ouviram? Já ouviram falar?

Aluna 3. Eu já ouvi falar com você! Aqui no curso... (muitas falam a mesma coisa)

Amanda. Sim, eu já falei sobre isto no curso. Então gente, deixa eu explicar para vocês... esta palavra o que vocês acham dela? O que vocês acham que significa empoderamento?

Aluna 9. Ah Poder assim... autonomia.

Aluna 3. Ah assim autonomia, a pessoa ter autonomia...

(enquanto isto eu escrevo no quadro as palavras: poder, autonomia, temperamento (aluna 1.))

Amanda. Então, deixa eu falar uma coisa para vocês. Quando a gente fala de empoderamento, existem alguns autores que vai falar da palavra... existe na palavra empoderamento a palavra poder... daí tem uma autora que fala muito sobre este movimento feminista e que há muito tempo, lá no início da década de 60 e 70 as mulheres, assim as feministas que lutavam elas excluíram a palavra poder porque elas eram contra esta palavra “poder”. Porque? Porque elas imaginavam que era o poder como: o poder político, o poder do homem sobre a mulher e da sociedade, o poder médico, o poder do marido, o poder dos filhos sobre a mulher. Então, durante um tempo, houve uma grande tensão em relação a isto, porque? Porque este poder estava muito ligado ao “poder sobre”, ou seja, o poder sobre a mulher. O poder que o marido tinha sobre a mulher... Daí vocês viram que a mulher que traía o marido era expulsa, sem direito a nada, porque ela era adúltera. O marido tinha total poder sobre a mulher. Vocês viram muito isto no curso. Então, este poder era um poder muito ligado ao “poder sobre”. Então era visto como o poder de alguém sobre a mulher. Então assim, as leis que diziam que a mulher não podiam votar, as leis que diziam que a mulher tinha que ser submissas aos seus maridos, a lei que dizia que a mulher não podia trabalhar, então sempre o poder sobre...

Esta palavra empoderamento ela tem pouquinho tempo neste desenvolvimento do falar feminino. Por que? Porque começou-se a entender nestes movimentos feministas que o poder não é somente o “poder sobre”, mas o “poder para” (escreve no quadro). Daí quando a gente fala sobre o poder para e sobre o empoderamento, a gente vai dizer o que vocês estão falando aqui. É o “poder para” que você adquirir onde você não precisa acionar o vizinho pra trocar um botijão de gás...

Aluna 5. Então eu atrasava até a comida ... espera aí... (risos)

Amanda. Então, existe também o “poder entre”. Esta discussão que estamos tendo aqui é um poder de conhecimento que a gente está tendo que traz pra gente um conhecimento das nossas condições enquanto mulher. E aí quando vocês me falam assim: poxa eu achei legal porque hoje eu consigo olhar a geladeira do meu irmão e eu consigo identificar que existe um problema, eu consigo ver uma tomada que deu defeito e eu consigo ver o defeito...

Aluna 3. E também a gente não deixa que ninguém passa a perna na gente pq mesmo que a gente não consiga consertar, que a gente não tenha ferramenta mas a gente conhece.

Amanda. Mesmo que você não tenha a ferramenta (instrumento) você tem a ferramenta do conhecimento.

Aluna 6. Pois é aí eles vão falar é isto.. aí eu digo: não, não e isto não... eu não vou pagar ...

Amanda. Exatamente.

Aluna 6. Então, às vezes é a tomada.. daí não tem o defeito... o senhor Carlos explicou: tem que ver a tomada, a primeira coisa.... que as vezes o defeito é na parte elétrica, na tomada.

Aluna 3. O gás acabou moço... daí tem que esperar trocar o gás.. (risos)

Aluna 2. Não vem não seu velhaco que eu sei o que que é (risos... muitos).

Aline. Agora elas vão fazer assim: o problema é tal, conserte (muitos risos) Você execute (risos)

Aluna 1. A minha geladeira deu defeito no motor, no compressor. Daí o Henrique foi lá arrumar. Aí ele falou: olha fica em 460,00 mais a mão de obra 360,00. Daí eu falei: tá, você me dá uns 3 dias. Comprei a passagem, fui pro Rio, no outro dia eu já estava 7 h em Caxias na porta da loja. Comprei o motor por 180 reais, cheguei aqui e fui lá falei com ele. Aí ele falou que iria cobrar 100 reais pra colocar. Eu falei, tá bom e ficou por 280 reais.

Aline. É uma sensação muito boa né? Eu sei fazer! Ninguém me enrola!

Amanda. Interessante é você chegar na loja né, saber o nome daquilo. Aí o cara pega e fala, pô, como ela sabe o nome daquilo? Ela sabe o nome disso, né? (26:42)

Aluna 5: Ai gente outro dia o meu coração chegou a gelar.. O meu irmão chegou pra mim e perguntou: Você já está instalando o ar? Porque o meu patrão está esperando pra instalar o ar, você já está instalando? Daí eu falei: “cruz credo” (risos).

Andreia: O seu Carlos falou, não está assim nada afirmado não... que de repente vai fazer uma empresa júnior pra gente.

Aline: Vocês sentem firmeza pra ir , assim , quando chamarem?

Diversas alunas: Não! Não!

Aluna 4. Eu acho que faltou assim uma pessoa pra pegar e falar assim pra instalar, pegar essa confiança de fazer mesmo..., porque não adianta assim a gente falar que e pegar o ar pra instalar e saber que está funcionando e eu não vou ter prejuízo. Porque não adianta eu não ter essa segurança...

Aluna 2: Se for um professor, tipo assim, tipo assim, vamos lá instalar um ar, aí eu tenho uma segurança de fazer...

Várias: “aí eu vou”, “aí dá pra mim”, aí eu tenho segurança de ir, consertar geladeira, instalar o ar...

Aluna 4. I eu já furei minha casa toda, já consertei a geladeira lá de casa...

Aluna 2: Olha eu tinha pavor de geladeira gente. Mas eu mudei gente ... A única preocupação agora que eu tenho é situação da água gente, só isso..

Aluna 1: Agora eu estou me sentindo gente, eu furo tudo (risos) eu peço o meu marido pra comprar uma bucha 3, um parafuso 4 e saio furando tudo (risos)

Aluna 4: Ihhh é muito bom, pegar uma furadeira sem medo (risos)

Aluna 2: Agora eu faço assim, sei medir, a altura que eu quero o espaço... pra não ficar torto pra lá, né, eu não, agora eu meço o tanto de altura, sabe, agora eu tenho esta noção né? Eu não tenho facilidade pra espaço não, eu ganhei isso agora, essa mania de medir tudo. Não vou medir aqui q vai dar certo... vou furar aqui por causa disso, vai dar certo! Pode furar!

Aluna 4: a única coisa que eu tenho medo é de furar um cano... Só isto! Mas eu me senti...

Aluna 2: Sim, eu tenho este medo, só isto! Eu queria assim, trabalhar em refrigeração, mas tem um monte de homem lá, né?

Aluna 4: O interessante que a gente olhava aquilo ali e era mesma coisa que nada. Hoje eu chego e vou olhando, vou vendo tudo. Pra onde eu chego eu olho!

Aluna 1: Então, aqui no IFF, quando era pra limpar esses pelinhos (do ar condicionado), o Yanes é que limpava pra mim. Agora não, na minha sala que é a sala 6, eu mesmo tiro, lavo e coloco. Não dependo mais do Yanes.

Aluna 4: Acrescentou até no nosso trabalho, né?

Aluna 1: Amanda Nós vamos fazer a formatura?

Amanda: Gente, nós temos que ver a formatura. Todos os colaboradores estarão convidados para a formatura. Todo mundo. Eu ainda não sei como é a formatura não ,

Aluna 1: eu gostei de tudo! Mas eu gostei muito, mas muito da Carol. A menina de libras, a Patrícia e o Raimundo.

Várias: Nós tivemos aula de libras... aula de libras foi muito massa!

Aluna 1: aula do Raimundo foi muito boa...

Várias falando ao mesmo tempo...

Amanda: Gente, dessa parte de humanística , assim, vamos fazer uma retrospectiva. (32:55) Vocês lembram de todas?

Várias: ai eu lembro..., eu lembro de algumas..., eu lembro de várias..., eu lembro de todas...

Aluna 2: Eu gostei muito, mas a do Samarony foi um saco. (risos) ai não foi ele, foi o assunto, assim... Eu vejo que ele pesquisou, ele preparou, ele pesquisou legal. Mas assim, ele falou algo totalmente fora da gente, entendeu? E ficou assim, aquela aula ..

Aluna 1: ficou assim aquela aula murcha, né? (risos)

Amanda: Gente, veja bem, eu até entendo! Entendo assim, porque não é ele. Porque ele também o que acontece, vejam: tem pessoas que quem o dom pra dar aula...

Aluna 2: Não, não foi isso... nós não gostamos do assunto. Ele utilizou assim o slides, falou do cuidado no trabalho...

Aluna 1: Nós gostamos do Bruno (risos)

Várias: é, nós gostamos do Bruno (risos)

Aluna 2: Assim, ele (Samarony) falou da segurança no trabalho, falou várias coisas... mas não tinha nada a ver com o nosso trabalho. Aquilo que a gente faz, entendeu? Então ficou aquela questão assim ... e foi por isso que a gente não participou tanto. Foi isto que eu quis dizer.

Amanda: Entendi. Então quando é alguma coisa que te a ver com a vivência de vocês... vocês entendem?

Aluna 2: a gente entende! É diferente!

Aluna 1: É tipo o Raimundo, ele falou coisas... passou um filme assim, falou coisas que dava pra gente entender...

Aluna 2: interagir na aula dele...

Aluna 1: pra gente interagir.

Aluna 4: é da aula de história dava pra interagir, assim... Tipo a aula de libras. O que tem a ver com a gente? Não tem nada a ver com a gente. Mas a aula de libras foi maravilhosa! (várias concordaram.. foi maravilhosa). Olha ela me separou (professora de libras) mas eu gostei muito mas muito (risos) mesmo assim. Oh e o inglês, eu adorei inglês! Eu arrasei no inglês!

Aluna 1: eu também não gostei da aula da Renata! Eu não gostei!

Amanda: Mas porque gente?

Aluna 1: Porque muita coisa q eu gosto de comer não pode (risos) ... A aula da Patrícia foi excelente!

Várias falando ao mesmo tempo... 36:05

Amanda: Gente vocês lembram do primeiro dia que vocês estavam aqui? Do primeiro dia de aula?

Várias: eu lembro, eu não estava aqui, eu não lembro direito...

Amanda: lembram da primeira atividade que fizemos por aqui? O que vocês pensam sobre aquela primeira atividade?

Aluna 2: ah eu lembro! Não muito (risos)

Amanda: Tá. Então vamos pensar: o que vocês lembram de vocês. Daquele momento? De como vocês eram? É isto que eu quero saber!

Aluna 4: ah eu tipo assim, gostava de lazer, piscina e família.. só pensava nisso.

Várias falando ao mesmo tempo.

Aluna 1: hem Amanda, aquela aula da Andreia e do Arthur também foi muito boa. Que aula boa.

Aluna 1: o Arthur estava no primeiro dia! Ele estava no primeiro dia!

Amanda: Sim, mas vamos pensar um pouquinho. Vamos fechar os olhos. Quem estava aqui no primeiro dia, e mesmo quem não estava, vamos pensar assim, no primeiro dia que vocês vieram aqui pro Núcleo de Gênero. Pensem um pouquinho, vamos lá. Como vocês vieram pra cá?

Aluna 5: andando (risos)

Amanda: Mas não é isto que estou dizendo (risos)

Aluna 4: ah eu ficava assim por causa de estudar. Muito tempo q eu não estudava. Tinha 16 anos que eu parei de estudar e não estudava mais nada. Daí eu pensava assim: gente será que eu vou conseguir ir até o fim?

Aluna 1: ah tinha muito tempo que eu não estudava. Tbm pensei que eu não iria dar conta.

Aluna 7: Ah eu pensei assim quando começou a dar a apostila. Eu falei: será que eu vou conseguir estudar esta apostila?

Aluna 4: Gente será que eu vou fazer... ficava assim imaginando...

Amanda: e vocês tinham como expectativa naquele momento. Vamos pensar assim: qual era a expectativa que vocês tinham naquele momento?

Aluna 1: ah eu pensava assim: vou começar o curso, se eu não gostar eu vou parar. E eu ficava pensando de eles darem muita coisa pra gente, de chamar na frente pra falar e se eu não souber vou passar vergonha. E se eles passarem muita coisa no quadro? Passarem muita coisa pra eu fazer?

Aluna 2: é daí eu comprei um caderno, pra escrever, pra fazer prova (39:00)

Aluna 5: Eu até deixei o caderno (risos) é porque pra mim aquelas aulas... se a gente vai ter que aprender ler a mente... porque não tinha o que escrever... achava que era baboseira.. É porque tem no curso a parte humanística...

Aluna 4: é a gente achava assim, entendeu (observo que elas quiseram dizer que não tinha tanta importância as aulas da parte humanística).

Várias: é é verdade... a gente achava

Aluna 4: Mas depois eu vi que era importante..

OBS: (nesta parte todas falam ao mesmo tempo) porém há sentido e concordância na parte de achar que as aulas humanísticas tinham maior valor.

Aluna 2: É depois da segunda aula, que foi a aula do professor Bruno, não foi? Então...

Amanda: Sim. A primeira foi ambientação que foi comigo. A segunda foi com o Bruno.

Aluna 2: Pois é eu na aula dele fiquei pensando: caraca! Eu não me conhecia..

Aluna 1: o Bruno é um amor, gostei muito

Aluna 4: Pois é, tinha muita coisa que a gente não sabia...

Aluna 2: Verdade! Mesmo tendo estudado, eu não lembrava. Eu tinha que ter tido esta aula há 20 anos atrás. Se eu soubesse o que estou aprendendo aqui hoje, minha vida tinha sido outra, completamente diferente.

Aluna 4: Pois é, foi o que eu falei! Anos sem estudar, chego aqui e vejo estas aulas ...

Aluna 2: Eu não me conhecia, Amanda. Eu não me conhecia!

Aluna 1: Tinha parte na gente que eu não sabia nome e fiquei sabendo...

Aluna 4: Nem eu! Nem eu!

Aluna 1: muitas coisas que tem por dentro da gente...

Aluna 2: Eu fiquei pensando em minha vida sabe? Fiquei pensando na minha vida e nas coisas que me aconteceu! Se eu me conhecesse hoje, tivesse tido esta oportunidade que estou tendo aqui

hoje, aos 43 anos, minha vida tinha sido muito diferente, entendeu? Se eu tivesse com vinte e poucos anos a minha vida tinha sido outra! Eu iria me valorizar... ihhh minha vida tinha sido outra! Eu tenho certeza!

Aluna 6: A esta parte da Mariana falando sobre preservativo, sobre estas partes aí...

Várias: ah nossa! Foi muito legal!

Aluna 4: ai gente eu nunca iria precisar falar...

Aluna 6: é sobre preservativo... estas coisas.. sobre menstruação

Aluna 4: Sobre a pílula do dia seguinte, muitas pessoas tomam e acabam com o corpo...

Aluna 6: é e a pílula só faz efeito na primeira e na segunda... na terceira você não pode tomar porque não faz efeito.

Aluna 2: é a gente podia ter mais esta aula, pra aprofundar no assunto...

Aluna 1: pois é, tinha que repetir esta aula! Esta outra do Bruno.

Amanda: Gente e aquela aula que a gente fez... a Silzi fez... sobre planejamento curto, médio... vocês lembram daquela? Que a gente fez um calendário...

Aluna 1: A da Silzi foi boa...

Aluna 6: todas as aulas foram boas!

Aluna 2: Então a da Silzi e do Samaronny, estou falando por mim né gente? É muito bom a gente se organizar, né gente? Mas eu não tive a mesma interação que eu tive com as outras!

Aluna 6: Acho q foi o começo a da Silzi também... a gente tava meio travada!

Aluna 4: é eu não tava meio assim, gostando das aulas de segunda (OBS: as aulas de segunda eram a da parte humanística).

Aluna 2: A gente tem que mexer nessa coisa aí agora. A aula da Silzi, né? Da Silzi, se fosse agora, nas ultimas aulas, a gente aproveitaria mais.

Aluna 6: Ah eu não acho não. A Mariana falou sobre preservativo, sobre muita coisa! Eu gostei, eu gostei

Várias: ah eu gostei...

Aluna 6: coisas que serve só pra gente inclusive com os nossos maridos né?

Aluna 1: Eu acho assim: tem coisas que eu gostei, tem coisas que eu não gostei!

Amanda: Todas vocês aqui, têm muito tempo que vocês não estudavam?

Aluna 6: Hum, bastante!

Aluna 2: Eu parei de estudar com 11 anos de idade!

Aluna 4: tenho 16 anos que eu não estudava..

Aluna 5: cada aula aqui, tipo, foi um resumo. Que a gente chegava tipo pra conversar fiado, porque estudar de noite você não aprende nada! Você vai lá pra pegar diploma!

Aluna 2: Por isto que eu to falando, tipo assim, se fosse 20 anos atrás, eu queria ver! Eu tinha me esforçado mais... o que eu esforcei pra casa esse final de semana eu iria me esforçar pra poder estudar! Mas eu não consegui, eu até tentei, mas eu não consegui, porque eu tinha casa e tinha filho e tive que estudar a noite!

Aluna 6: eu aprendi mais aqui do que na aula. (deduzi que era na aula da escola regular)

Amanda: Todas vocês têm muito tempo sem estudar? Você não né Thaís? Mas você têm 2 anos né?

Aluna 9: concordou (eu lembro da situação, não sai do vídeo)

Amanda: E o que que você acho de diferente daqui pra escola? Assim, o que você achou e acha diferente?

Aluna 6: Ah muita coisa! A escola é chata!

Aluna 9: Ah aqui foi melhor!

Amanda: Você gostou?

Aluna 9: Eu gostei!

Aluna 1: Amanda, eu fiz 5ª, 6ª, 7ª, 8ª série e 1º ano com 42 anos e 43. Mas eu aprendi muito mais aqui, do que lá!

Várias: verdade! Verdade! Dá vontade de estudar de novo

Amanda: Gente e a nossa aula lá do Alexandre, o vídeo!

Várias falando ao mesmo tempo e não dá pra identificar. Muita euforia por conta do curta metragem: “Acorda Raimundo... Acorda!

Aluna 6: ah aquele homem falando como se fosse mulher! E ela: o coisa ruim kkkkk (muitas risadas)

Aluna 4: só que depois ele acorda do sonho! Ele não tinha que acordar do sonho! (risos)

Amanda: Ah foi muito bom né? Ah tá você não veio (não sei quem foi nessa hora) Mas foi muito bom, né gente?

Aluna 6: e eu cheguei em casa e contei pro meu marido e ele disse: ah ainda bem que foi um sonho kkkk (risos de todas)

Aluna 1: que pena que eu não vim na aula... A Eliane ficou falando o tempo todo né: a Néia tinha que tá aqui. Eu estava na auto escola!

Amanda: gente, qual o assunto aqui que vocês queriam q tivesse e que não teve? Que vocês acham assim: isso seria legal!

Aluna 6: ah mas já falaram de tanta coisa...

OBS: um pouco de silêncio...

Aluna 2: ah falaram tanto coisa assim, de família, de mulher...

Aluna 4: a a cada segunda feira a gente aprendia tanta coisa numa aula só. Aprendemos muita coisa...

Aluna 6: ah falou sobre nutrição, falou sobre violência...

Aluna 1: falou sobre política quando a Patrícia deu a aula... sobre o poder da mulher...

Aluna 5: sobre história...

Amanda. Daí a gente pensa de como vocês vieram. E como vocês estão agora?

Aluna 6: Ih nós estamos as mulheres poderosas! (muitos risos)

Amanda: mais o que gente que vocês podem falar assim que vocês acham que mudou na vida de vocês no dia a dia.

Aluna 1: Ah na família mudou muito!

Amanda: No relacionamento...??

Aluna 1: tudo, tudo.

OBS: observo que as mesmas ficam pensativas e muitas não falam.

Amanda: vocês acham que se a escolas fossem assim, nestes moldes, vocês iriam estudar?

Aluna 2: Não

Muitos risos e falas

Aluna 2: ai gente, eu entendi mal! (errado)

Aluna 1: eu já até reservei minha vaguinha aqui...

Amanda: No PROEJA? Sério? Mais quem se inscreveu no PROEJA?

Várias: ah mais gente acabou a inscrição... não deu pra me inscrever...

Amanda: Não gente, vai abrir as inscrições novamente! Vai dar pra inscrever!

Aluna 1: tipo assim, foi eu, Rosa, Andréia, Daniela (da faxina), ..

Aluna 6: Mas e a gente se tiver q trabalhar a noite como fica?

Aluna 1: ah mais eu já falei aqui..

Aluna 6: mas Néia vai ser muito difícil porque tem muita gente que quer fazer (da faxina) e não vai ter como

Aluna 1: ah mais a gente faz ... eu já tinha pedido oh, há muito tempo

Amanda: Gente, mas olha só, olha o que que acontece. Eu sou do pensamento seguinte: a gente tem que conversar! Sentar, conversar... olha só Ignêz, a gente quer fazer.... Eu já tinha conversado com ela sobre a questão do PROEJA aqui... com relação a muitas pessoas aqui. A gente até iria fazer um trabalho com o pessoal daqui, ver quem estava no perfil para entrar no PROEJA... Eu iria fazer e o Fred, mas daí veio a bolsa de Cordeiro que tomou o meu tempo absurdamente... e eu não tive como fazer. Mas era um projeto que eu queria fazer um trabalho que eu queria fazer... De juntar todo mundo que é terceirizado, que tem o perfil pra estudar no PROEJA. ...

Aluna 4: A Amanda (do registro acadêmico) disse que tem pouquíssimas vagas e que só vai abrir as inscrições para estas vagas.

Aluna 6: Ah eu queria também

Aluna 2: Ai pra mim não dá tempo de terminar (o EF.) Não vai dar tempo...

Amanda: É, talvez não dá tempo pra você terminar e pegar o documento, mas terá o ano que vem. Investe Andréia, pro ano que vem! Mesmo que não dê tempo, vocês investem pro ano que vem...

Aluna 2: Qual é o critério?

Amanda: Vcs devem ter concluído o ensino fundamental! Pq o PROEJA é o ensino médio!

Aluna 4: eu tenho medo porque tem 16 anos que eu não estudo..

Aluna 1: ela disse assim (Amanda) que já tinha fechado né? Mas como não preencheu as vagas vai abrir de novo. Eu já fiz minha inscrição... vai abrir de novo.

Amanda: Taís, talvez o PROEJA te sirva... porque assim, você já sai com o ensino médio e técnico.

Após a Aline expõe sobre as aulas de quarta-feira que irá falar sobre identidade cultural. Disse que tinha dois caminhos pra falar sobre o assunto: um seria trazer textos e livros para lerem (as meninas riram) e o outro, ela teve a ideia que eram as meninas trazerem coisas sobre sua cultura como: comida, brincadeiras, versos... pois a identidade cultural está ligada a tudo que a gente faz, explicou a Aline. Fez uma relação sobre a aula do Bruno que falou do corpo e disse que irá falar do “corpo cultural”. Sobre as coisas que gostamos de ver, de sentir, de ouvir... Pois é, vamos falar de forró, escola de samba.. Muitas falaram que gostava de forró, outras disseram ser evangélicas e não gostar. Outra disse que só porque é evangélica não precisa não gostar de carnaval.

Aline explica que identidade cultural envolve até a roupa que veste, o cabelo como corte, cor. Em especial as coisas que nós nos identificamos. Quando batemos olho e nos identificamos ou não. Vocês têm que responder a seguinte pergunta: o quê que é cultura para vocês? E que vocês trouxessem algo que tem a ver com a identidade de vocês e a de Santo Antônio de Pádua. No nosso território.