

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIANDRA SILVA MODEL

**EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA AO ALCANCE DE TODAS?
A INVISIBILIDADE DAS MULHERES EMPOBRECIDAS EM REVISTAS PRODUZIDAS POR
INSTITUIÇÕES FEDERAIS DO SUL DO BRASIL**

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

ELIANDRA SILVA MODEL

**EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA AO ALCANCE DE TODAS?
A INVISIBILIDADE DAS MULHERES EMPOBRECIDAS EM REVISTAS
PRODUZIDAS POR INSTITUIÇÕES FEDERAIS DO SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada à banca examinadora para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Teorias e Culturas em Educação

Orientadora: Prof.^a Dra. Edla Eggert

Porto Alegre

2021

Ficha Catalográfica

M689e Model, Eliandra Silva

Educação tecnológica ao alcance de todas? A invisibilidade das mulheres empobrecidas em revistas produzidas por instituições federais do sul do Brasil / Eliandra Silva Model. – 2022.

119.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Edla Eggert.

1. Invisibilização. 2. Mulheres do PROEJA. 3. Educação Tecnológica. I. Eggert, Edla. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

ELIANDRA SILVA MODEL

**EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA AO ALCANCE DE TODAS?
A INVISIBILIDADE DAS MULHERES EMPOBRECIDAS EM REVISTAS
PRODUZIDAS POR INSTITUIÇÕES FEDERAIS DO SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada à banca examinadora para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Edla Eggert (Orientadora) – PUCRS

Prof.^a Dr.^a Maria Clara Bueno Fischer – UFRGS

Prof. Dr. Rodrigo Freese Gonzatto – PUCRS

Porto Alegre

2021

Dedico esta dissertação a todas as mulheres; em especial, às estudantes do PROEJA.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, que me deu força, amparo e entusiasmo, como também entendeu as minhas ausências em determinados momentos. Em especial, ao meu filho Ernesto e ao meu marido Eduardo.

Gratidão às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação que me receberam e que estabeleceram trocas, fizeram críticas e proporcionaram aprendizagens. Observo que cursar o mestrado, no período da pandemia de COVID –19, foi muito difícil, principalmente por não haver muitos espaços de convivência social com colegas, professoras e professores; mesmo assim me proporcionou muitas aprendizagens e muitos desafios.

Agradeço à professora Edla Eggert pelo acolhimento, paciência e pelas ideias compartilhadas. Assim, como agradeço o incentivo, estímulo e a coragem por continuar produzindo e lutando pelas mulheres e por sua inclusão em todos os espaços, em especial nos espaços públicos.

Agradeço também à professora Maria Clara Bueno Fischer e ao professor Rodrigo Freese Gonzatto por participarem e contribuírem na construção desta dissertação.

Agradeço às colegas e aos colegas do grupo de orientados e do Grupo de Pesquisa em Educação Gênero e Trabalho Artesanal pelas contribuições e discussões.

A todas as colegas e colegas do Instituto Federal, deixo registrado o meu muito obrigada pelos incentivos que recebi para voltar a estudar.

Agradeço ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul pelo Incentivo a Qualificação recebido.

Agradeço, em especial, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pelo financiamento para a realização desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

RESUMO

O presente estudo buscou analisar a presença – ou não – da educação tecnológica direcionada para mulheres empobrecidas e estudantes do PROEJA em artigos publicados nas revistas de dois Institutos Federais: a revista *#Tear*, do IFRS e a revista *EJA em Debate*, do IFSC. O recorte temporal das edições foram os anos de 2012 a 2017. Para a realização da análise dos artigos selecionados, utilizaram-se a análise documental, a hermenêutica feminista e a educação popular. A análise indica a invisibilização das mulheres estudantes no PROEJA. Na revista *EJA em Debate*, especializada em Educação de Jovens e Adultos (EJA), não foram encontrados artigos com reflexões indicando "mulheres na educação tecnológica". E a contribuição da revista *#Tear* apresentou indícios de que é possível discutir e refletir sobre nossos/as estudantes no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. A invisibilidade ou a ausência de estudos sobre as mulheres estudantes do PROEJA, nas revistas, sinaliza um reflexo sobre como a educação tecnológica que envolve mulheres ainda é um campo de estudo para os Institutos Federais e para a sociedade em geral.

Palavras-chave: Invisibilização. Mulheres do PROEJA. Educação Tecnológica.

ABSTRACT

This search aimed to analyse the presence or not of technological education targeting impoverished women and students attending PROEJA in articles published in journals of two IF (from Portuguese: Institutos Federais; in English: Federal Institutes): #Tear, journal from the IFRS; and EJA em Debate, journal from the IFSC. The time frame of the issues was years 2012 and 2017. To carry out the analysis of the articles selected, we made use of documental analysis, feministic hermeneutics and popular education. The analysis indicates the process of invisibilization of women/students on PROEJA. On the journal EJA em Debate, specialized in EJA - Educação de Jovens e Adultos (Education for Young and Adults), no articles reflecting on “women in technological education” were found. And the contribution of #Tear journal showed evidence that it is possible to discuss and reflect about our students attending PROEJA – the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the modality of Education for Young and Adults. The invisibility or lack of studies on women attending PROEJA, on those journals, signals a reflection on how the technological education of women is still a field of study for the Federal Institutes and the society in general.

Keywords: Invisibilization; Women on PROEJA, Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos <i>campi</i> do IFSC.....	28
Figura 2 – Distribuição dos <i>campi</i> do IFRS.....	29
Figura 3 – Localização da cidade de Canoas-RS.....	48
Figura 4 – Empresa Eso localizada na cidade de Canoas-RS.	50
Figura 5 – Imagem do campus Canoas-RS.....	51
Figura 6 – Localização da cidade de Jaraguá do Sul- SC.....	53
Figura 7 – Imagem do campus Jaraguá do Sul Rau.....	56

LISTA DE SIGLAS

AIB – Ação Integralista Brasileira

AVP – Álvaro Vieira Pinto

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Cap – Colégio de Aplicação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CELADE – Centro Latino-Americano de Demografia

CEPEG – Centro Politécnico Geraldo Werninghaus

CRAS – Centro de Referência e Assistência Social

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETF- SC – Escola Técnica Federal de Santa Catarina

FAPERGS – Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul.

FOPPE – Formação, Políticas e Práticas em Educação

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFC – Instituto Federal Catarinense

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

IFSUL – Instituto Federal Sul Riograndense

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA+ –Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero.

NEN – Núcleo de Estudos Negros

NEPGES – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade

PPGEDU – Programa de Pós da Graduação em Educação

PROBIT – Programa de Bolsas de Iniciação Tecnológica e de Inovação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RJ – Rio de Janeiro

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SP – São Paulo

TCE – Teorias e Culturas em Educação

UFRGS – Universidade do Rio Grande do Sul

UNILASALLE – Centro Universitário La Salle

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	3
1.1.1 A educação popular e a hermenêutica feminista como caminho investigativo	3
1.1.2 Percurso Formativo de quem Aprende a ser Pesquisadora.....	7
1.1.3 A Educação Profissional e Tecnológica e o Afloramento de uma Justificativa.....	12
1.1.4 Diálogo com pesquisas e publicações relacionadas com o tema	177
1.1.5 O Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC –, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS – e a educação tecnológica	26
1.1.6 O recorte da pesquisa: a revista #Tear do IFRS e revista EJA em Debate do IFSC	34
1.1.6.1 Revista da <i>EJA em Debate</i>	35
1.1.6.2 Revista <i>#Tear</i>	36
2 CONCEITO DE TÉCNICA E TECNOLOGIA PARA COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS	39
2.1 CONCEITO DE TÉCNICA E TECNOLOGIA	40
2.1.1 Educação e desenvolvimento nacional pensados por Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire	43
2.1.2. O trabalho entendido por meio do conceito de tecnologia	45
2.2 CONTEXTO DAS DUAS CIDADES QUE ACOLHEM OS RESPECTIVOS INSTITUTOS FEDERAIS	48
2.2.1 Alguns aspectos históricos da cidade de Canoas.....	48
2.2.1.1 Campus Canoas IFRS	51
2.2.1.2 Interlocução entre a revista #Tear e a pesquisa	52
2.2.2 Alguns aspectos históricos da cidade Jaraguá do Sul.....	53
2.2.2.1 Campus Jaraguá do Sul – Rau	55
2.2.2.2 Trilhas distintas das revistas do IFSC.....	56
3 ACHADOS DA PESQUISA.....	58
3.1 A INVISIBILIDADE DAS MULHERES EMPOBRECIDAS	59
3.1.1 Relações de gênero na EJA/PROEJA	68
3.1.2 Despreparo na formação docente EJA/PROEJA para trabalhar com as relações de gênero.....	74
3.1.3 Empoderamento na vida das estudantes.....	79
3.2 POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	85

3.3 A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO PROEJA COMO UM ESPAÇO DE (RE)INVENÇÃO	
.....	92
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

A intenção desta pesquisa, no curso de Mestrado em Educação, é compor com os estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa Educação, Gênero e Trabalho Artesanal, bem como contribuir junto à linha de pesquisas Teorias e Culturas na Educação do PPGEdU da PUCRS. O tema dos estudos das mulheres invisibilizadas é, em especial, uma contribuição para com a discussão em torno do acesso, permanência e êxito das mulheres no PROEJA e no Programa Mulheres Mil na educação tecnológica delas. O estudo busca analisar como as mulheres empobrecidas¹ são consideradas na educação tecnológica desenvolvida nos Institutos Federais, analisando, especificamente, publicações de periódicos produzidos em dois institutos federais do sul do Brasil.

Entendo que esta pesquisa poderá contribuir não só para as discussões sobre a pouca presença feminina nas áreas da educação tecnológica, mas também para averiguar os motivos da ausência de muitas mulheres que enfrentam a exclusão por serem pobres e/ou negras, mulheres que estão à margem dos processos educativos. E essa análise é realizada por meio de uma abordagem de leituras feministas que tratam da naturalização das invisibilidades na aproximação das mulheres do mundo da tecnologia. A hermenêutica feminista, que apresentaremos no capítulo primeiro, pode ajudar a desconstruir os preconceitos sobre nós mulheres.

Sendo uma aprendiz de pesquisadora que, desde a graduação buscou pensar na igualdade de gênero, na socialização de conhecimentos entre os homens e as mulheres, sinto-me comprometida em continuar pesquisando os ambientes educativos e seus significados na educação que é construída. Dessa forma, entendo como necessário, investigar como as mulheres têm seu espaço na educação tecnológica garantido, sem serem inferiorizadas, mas com ampla participação feminina nas instituições federais.

Nesse sentido, entendo como uma possibilidade única - ao vivenciar, na profissão, as necessidades de inserção das mulheres ao mundo do trabalho e da tecnologia - poder alinhar essa minha motivação à investigação científica. Minayo (2012, p. 16) ensina sobre a importância da

¹ Segundo Ivone Gebara (2000, p. 13) as mulheres empobrecidas podem ser mulheres comuns, pobres, sem pertença a nenhuma organização política, social ou feminista. Todas têm uma certa referência a instituições religiosas, mas sem responsabilidade direta nem engajamento preciso em nenhuma atividade institucional particular. São mulheres sem expressão social, anônimas como tantas outras, buscando a sobrevivência e a dignidade como faces da mesma moeda. Misturam-se à grande massa da população em busca de melhores condições de vida (p. 13-14). Gisele Heckler (2017) em sua tese também se apropria do termo para definir as mulheres empobrecidas na educação profissional quando o relaciona ao Programa Mulheres Mil onde trata das mulheres em situação de vulnerabilidade social: “É um programa de políticas públicas para mulheres empobrecidas na busca de autonomia econômica, pela aprendizagem de uma atividade que lhes garanta a subsistência.” (p. 17). No meu entendimento o termo “mulheres empobrecidas” dialoga com as mulheres de classes populares que estão presentes hoje nas nossas instituições, frequentando a Educação de Jovens e Adultos e o Programa Mulheres Mil.

pesquisa envolvendo uma pergunta da vida prática, na qual a investigação tenha os interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, ou seja, sendo frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos. Com a intenção de dialogar cientificamente com a experiência do meu trabalho, apresento a minha questão investigativa/ pergunta *suleadora*² e meus objetivos.

Como e se as mulheres- estudantes empobrecidas- estão consideradas na educação tecnológica por meio das revistas de dois Institutos Federais da Região Sul?

Meu objetivo geral é o seguinte: analisar a presença ou não da educação tecnológica direcionada para mulheres empobrecidas em textos publicados em revistas dos Institutos Federais - IFRS e IFSC.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- analisar – por meio dos conceitos de técnica, tecnologia e do trabalho, a partir de AVP – como as mulheres- estudantes empobrecidas- estão ou não (in) visibilizadas e discutir o seu pertencimento ou não à educação tecnológica;
- identificar como as revistas “#Tear do IFRS” e a revista “EJA em Debate do IFSC” - abordam as realidades e experiências das mulheres -estudantes empobrecidas- na educação tecnológica;
- identificar características de uma educação tecnológica que possa contribuir para o empoderamento/emancipação dessas mulheres.

O texto da dissertação está organizado na seguinte estrutura: introdução, três capítulos e a conclusão. No primeiro capítulo, apresento a educação popular e hermenêutica feminista como percurso investigativo; na sequência, a minha trajetória como pesquisadora e as experiências que dialogam teoricamente com a pesquisa. Descrevo o meu ingresso no Instituto Federal, as mudanças na atuação que produzi no mundo da pedagogia, desde a formação da graduação direcionada para séries iniciais ao seu ingresso no IF no contexto da educação técnica e tecnológica. Apresento o levantamento preliminar de dissertações, teses e artigos produzidos. Apresento também os dois periódicos das instituições que me fazem investigar as mulheres empobrecidas no contexto da educação tecnológica além de apresentar um recorte dos seus editoriais.

No segundo capítulo, desenvolvo o conceito de técnica e tecnologia a partir das proposições apresentadas por Álvaro Vieira Pinto (1960, 1993, 2005). Álvaro Vieira Pinto tem um grande

² Paulo Freire usava o termo “sulear” para contrapor o discurso de que o norte é o primeiro mundo, que devemos ser “norteados” pelo seu conhecimento, cultura, economia e política. É um exercício de olhar para as relações ideológicas ocultadas na linguagem, mas que refletem e exigem uma postura de enfrentamento e autonomia do hemisfério sul (FREIRE, 1992).

potencial teórico e filosófico, alinhavado na discussão do conceito de técnica e tecnologia. Nesse sentido, busco discutir o conceito de trabalho pensando em como se dá a ideia de desenvolvimento nacional para Álvaro Vieira Pinto e busco dialogar com os aspectos apresentados por Paulo Freire. Ainda neste capítulo, trago alguns aspectos históricos e de localização dos Institutos Federais onde trabalhei, identificando os lugares distintos onde são produzidas as revistas e suas conexões com a pesquisa e os objetivos da educação técnica e tecnológica desenvolvida nos Institutos Federais.

No terceiro capítulo, intitulado “Achados da Pesquisa”, busco exercitar a hermenêutica feminista com os fundamentos da educação popular. As análises foram dispostas nas categorias: a invisibilidade das mulheres empobrecidas, as relações de gênero na EJA/PROEJA, o despreparo na formação docente EJA/PROEJA para trabalhar com as relações de gênero e o empoderamento na vida das estudantes. Além dessas análises, trago dois tópicos que visam identificar características de uma educação emancipadora intitulados: por uma educação emancipatória e a educação tecnológica no PROEJA como um espaço de (re)invenção. Por fim, as considerações finais encerram esta dissertação.

1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção deste capítulo, apresento a hermenêutica feminista como um exercício interpretativo que ajuda a vincular a importância do meu percurso formativo e profissional, bem como os elementos que justificam a pesquisa; após, são apresentadas as produções científicas que se relacionam com o tema em tela, em especial teses e dissertações e artigos científicos. Na sequência, apresento o IFSC e IFRS e a educação tecnológica que envolvem profissionais da EJA e PROEJA identificados em alguns artigos das duas revistas, objetos da minha pesquisa.

1.1.1 A educação popular e a hermenêutica feminista como caminho investigativo

Os meus estudos vêm se orientando com base na educação popular de Freire (1996, 1999, 2021) e na hermenêutica feminista (EGGERT, 1999; EGGERT; PAIXÃO, 2011; CIPRIANI, 2020). O grupo de estudos e pesquisa “Educação, Gênero e Trabalho Artesanal”, do qual faço parte, realiza leituras, debates e aprofundamentos, que possibilitam compreender e estudar conceitos produzidos pela vida que acontece nas margens e especialmente que são vivenciados por mulheres que estão às margens da sociedade. Paulo Freire (1996, p. 83) destaca que a educação popular tem caráter libertador, e há a necessidade de os oprimidos não se enxergarem culpados por sua própria situação de exclusão e violência, pois essa é uma inculcação ideológica das classes dominantes.

A educação popular consiste em, “[...] desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado.” (FREIRE, 1996, p. 79). Além disso, segundo Freire, a questão central da educação popular é a “linguagem como caminho da invenção da cidadania.” (1992, p. 41) A linguagem é em si a práxis. Onde os sujeitos, homens e mulheres, desenvolvem a ação e reflexão, ou seja, a inserção crítica na realidade. Afinal, quando observamos todo o caminho da educação popular iniciado pela alfabetização de adultos, percebemos que estes/estas ao lerem as palavras aprenderam também a ler o mundo.

Aline Cunha (2014) contribui para entender o contexto histórico do surgimento da educação popular que aconteceu nos anos 60, do século XX, em meio ao momento de repressão em que os grupos sociais segregados surgem questionando seus direitos e buscando reconhecimento (como grupos de mulheres, grupos étnicos, ambientais) e modos diferentes de aprender e ensinar, anunciando suas dimensões políticas e seus compromissos com os homens e as mulheres. Esse processo é fruto das lutas no Brasil e na América Latina diante das fortes contradições que marcaram a segunda metade do século XX.

Nessa efervescência aparece a educação popular – aqui no Brasil – que nos predispõe a pensar a educação daqueles e daquelas que são a maioria do povo e que estão em situações vulneráveis. Como pesquisadora da educação das mulheres empobrecidas na educação tecnológica, proponho o entrecruzamento da hermenêutica e da educação popular como uma proposta de pensar a educação tecnológica opressora das mulheres para desafiar, romper e transgredir esses espaços, buscando transformar a realidade; não como uma tarefa fácil e isolada. O movimento de transformação da realidade é movimento coletivo de envolvimento que vai além da escola e dialoga, principalmente, com os movimentos sociais.

Freire (2021) nos ensina que a escola é um espaço de manutenção do poder hegemônico, de reprodução e manutenção das elites. Todavia, podemos criar a consciência de que a escola – por meio de suas professoras e professores – pode ser um espaço de educação dialógica e de educação libertadora, onde os/as estudantes podem pensar sobre o mundo e refletir no sentido de que podem-se buscar as mudanças das estruturas sociais, através dos questionamentos e de ações que fazem parte da individualidade e das coletividades. Ademais, essa função dialógica e libertadora é muito importante na formação da cidadania dos/as estudantes do terceiro mundo, dos latino-americanos, no questionamento do status quo, nas relações que estamos criando entre homens e mulheres (machismo, sexismos, nas desigualdades de raça) no desenvolvimento da consciência crítica. Segundo Freire (2021, p. 228), a educação dialógica e libertadora ajuda muito a esclarecer, a

desvendar as condições em que nos encontramos e a repensar nossas condições de vida enquanto mulheres e homens, estudantes vivendo no Brasil.

No desenvolvimento metodológico, observo que tanto a educação popular quanto a hermenêutica buscam esmiuçar, suspeitar e interpretar as construções do pensamento, as experiências dos sujeitos.

O termo "hermenêutica" provém do verbo grego "hermēneuein" e significa "declarar", "anunciar", "interpretar", "esclarecer" e, por último, "traduzir". Significa que alguma coisa é "tornada compreensível" ou "levada à compreensão". Encontra-se, desde os séculos XVII e XVIII, o uso do termo associado ao sentido de uma interpretação correta e objetiva da Bíblia.

No entanto, convém destacar “que as potencialidades da hermenêutica, para o campo das ciências sociais assim como para a pesquisa em educação, foram pouco exploradas até o momento; trata-se, portanto, de uma aproximação ainda em fase inicial.” (KURT *apud* WELLER, 2007, p. 7-8). Na perspectiva de uma hermenêutica feminista, Eggert (1999) aponta que estudar textos da educação é um desafio “pois nos estudos de gênero, feministas ou da mulher, já existe uma boa quantidade de temas sendo pesquisados pelo ângulo da história, sociologia e antropologia” (1999, p. 26), enquanto a educação ainda permaneceu um tanto quanto distanciada da temática. A hermenêutica é um campo dos estudos da filosofia e, por meio dos estudos feministas, podemos aprender que a interpretação ensinada e aprendida, desde a tradição patriarcal, desautorizou a experiência das mulheres no mundo da interpretação. A hermenêutica é a aprendizagem interpretativa do texto e do contexto, por isso buscar apoio e fundamento na hermenêutica feminista é poder se autorizar a contar recortes da própria história para pensar sobre ela e, ao mesmo tempo, perceber a importância dessa perspectiva na pesquisa em questão.

A hermenêutica feminista e a educação popular podem nos ajudar a buscar novas formas de compreensão da sociedade, com um viés desconstruído principalmente da visão androcêntrica. Eggert (1999, p. 24) indica-nos a utilizar a hermenêutica feminista que tem na postura da suspeita, a análise de que “os textos escritos estão na linguagem masculina, imersos em uma cultura patriarcal, canonizados, interpretados e proclamados por homens.”.

Baseada – então – na educação popular e na hermenêutica feminista, busquei concretizar a realização desta pesquisa por meio da pesquisa documental. Segundo Rosana Kripka, Morgana Scheller e Danusa Bonatto (2015), o desafio dessa técnica de pesquisa está na capacidade de a pesquisadora selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. As fontes documentais foram textos impressos nas revistas dos Institutos Federais. São publicações científicas: as revistas de dois institutos federais da Região Sul do Brasil. Como nos aponta Christian Laville e Jean Dionne (1999, p. 167), os documentos aportam informações

diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los [...]; são vivos de informações.

O levantamento documental iniciou ainda na fase do projeto de dissertação, que passou por algumas reformulações, principalmente quanto à escolha das revistas dos Institutos Federais. Após a qualificação do projeto de pesquisa, entendi que poderia ser mais qualitativo direcionar a escolha das revistas com o objetivo de qualificar as análises e poder, assim, fazer o entrecruzamento das produções das revistas com os espaços de trabalho da pesquisadora.

O processo metodológico deste estudo baseou-se na análise dos artigos das duas revistas: #Tear do IFRS e a EJA em Debate do IFSC a fim de investigar a presença ou a ausência das mulheres estudantes do PROEJA, ou seja, das mulheres empobrecidas na educação tecnológica. O recorte temporal foi de 2012 até 2017 – período que culmina com a execução do Programa Mulheres Mil. Para esse desenvolvimento, analisei nove editoriais da revista *EJA em Debate* e 12 da revista # Tear.

O movimento seguinte da pesquisa se deu no site da revista *EJA em Debate*³ no buscador, por meio da busca utilizando as palavras chaves: educação tecnológica para mulheres e educação de mulheres. Para as palavras chaves educação de mulheres, foram localizados dois artigos que tratam da temática. No entanto, usando as palavras chave educação tecnológica para mulheres não foi encontrado nenhum artigo. Na leitura do editorial de 2012, encontrei outro artigo que se relacionava com a temática.

Na revista #Tear, trabalharei com a análise de dois artigos extraídos desta pesquisa nas edições pesquisadas. Antes de efetuar a busca pelas palavras chaves, fiz a leitura nos 12 editoriais dos seus títulos e resumos. Nessa primeira busca, localizei um artigo. Após essa localização, utilizei a busca através das seguintes palavras-chaves: mulheres empobrecidas e mulheres mil e não localizei nenhum artigo. Com a palavra-chave relações de gênero na EJA, localizei mais um artigo. Utilizando a palavra-chave mulheres, não localizei nenhum artigo que dialogasse com a temática.

Após a localização dos cinco artigos nas duas revistas, que seguem abaixo, foram realizadas a leitura e interpretação, que geram registros, a categorização e posteriormente a análise crítica baseadas na hermenêutica feminista e na educação popular.

Na revista *EJA em Debate*:

1) Samira de Moraes Maia Vigano, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. A educação de jovens e adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. Publicado na edição: ANO 5, N. 7 (2016).

2) Poliana da Silva Almeida Santos Camargo, Ludmilla Puppim Voigt, Melissa Freitas de

³ <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/search>

Almeida. Percepções docentes sobre as relações de gênero, os processos de escolarização e a formação docente na EJA. Publicado na edição: ANO 5, N. 8 (2016).

3) Joana Célia dos Passos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. Publicado na edição:v. 1, n. 1 (2012).

Na revista #Tear:

4) Eleazar Venancio Carrias. Currículo, identidade e relação de gênero, publicado na edição: v. 2 n. 1 (2013).

5) Sandra Maria Glória da Silva e Maria Aparecida da Silva. Gênero, corporeidade e relações étnico-raciais na EJA/PROEJA, publicado na edição:v.3, n.1, 2014.

De acordo com Eggert e Paixão (2011), são necessários cinco passos para análise da hermenêutica feminista: 1. A suspeita; 2. A recuperação de memórias e tradições esquecidas ou colocadas à margem; 3. A crítica, correção e transformação de conceitos; 4. O repensar o modo como o mundo acadêmico opera; 5.A autoavaliação crítica.

Cipriani (2020) discute que a hermenêutica feminista não se limita apenas a uma contestação ao androcentrismo, mas entende que é preciso suspeitar da existência de tradições perdidas e visões de liberdade ainda não percebidas pela visão tradicional⁴. A hermenêutica feminista, atentando para os princípios expostos por Eggert, avalia ética e politicamente o texto e a realidade para poder analisar a interação entre os textos patriarcais e androcêntricos e a cultura moderna, explorando maneiras de corrigir, bem como de transformar tal panorama. Isso traz como consequência a tentativa de recuperar as tradições, indo além, no ato compreensivo, dos textos androcêntricos em direção ao fazer histórico das mulheres, pressupondo que, em qualquer instante da humanidade, houve mulheres que lutaram contra toda forma de subjugação.

1.1.2 Percurso Formativo de quem Aprende a ser Pesquisadora

Escrever sobre meus percursos formativos não é tarefa simples, pois demanda lembrar, rememorar e (d)escrever. É (re)mexer com nossos sentimentos e nossas experiências. Contudo, o que pode ser bem significativo é observar como fomos nos constituindo nas nossas famílias, nas escolas por onde passamos e nos grupos com os quais nos relacionamos, nas amizades que cunhamos e no trabalho que experienciamos. Isso é, de certa forma, a constituição de nós mesmos

⁴ A crítica, acima apresentada, sobre o caráter ideológico da tradição, encontra outra parte do seu fundamento nos escritos de Edla Eggert (1999), isto é: a tradição dominante, ao passo que normatiza e revela algumas verdades, “desnormatiza” e oculta as verdades não hegemônicas.

pelo ‘trabalho-vida-experiências’, como bem reflete em seus estudos Daisy Cunha, pois “trabalhar é fazer uma experiência de si mesmo e de seu tempo, caminho para compreendermos as implicações do trabalho para a formação humana Vivemos uma experiência histórica e sociocultural ao trabalharmos. No enfrentamento de desafios cotidianos, o trabalho real produz novos saberes, novos valores e novas competências que permanecem invisíveis a olho nu” (2006, p.1) quando me reporto a experiências educativas que vão nos constituindo. Nessa construção de nós mesmos, temos o elemento do trabalho que se faz presente a partir do momento em que nos constituímos mulheres e estará presente ao longo de nossas vidas. Nesse processo, há manifestações de vida, de pluralidades que ultrapassam a individualidade e se entrelaçam, se misturam num processo de sinergias entre múltiplas dimensões como: corpo/alma, fazer/valores, verbal/não verbal, consciente/inconsciente. E assim vamos nos constituindo como pessoas e profissionais. Nessas trocas, vamos aprendendo outros valores como seres humanos/sociais e como trabalhadores/profissionais. É nessa mistura que me constituo como mulher, pedagoga e mãe. Dessa forma, a narrativa (auto)biográfica provoca, de certa forma, a fazer uma escrita que incentiva a ação reflexiva e a autoria como analisam Edla Eggert e Maria Leão (2008). Ou seja, é um exercício de se colocar no mundo, de descrever e analisar os processos sobre como nos construímos. Buscando ser coerente com a educação popular e a hermenêutica feminista – que considera as histórias de vida fundantes, por meio da sistematização de experiências – introduzo neste capítulo o meu exercício de narrar e analisar alguns aspectos da minha história de vida.

Sou uma mulher da classe trabalhadora, branca, que nasceu no interior do litoral norte do Rio Grande do Sul. Sou filha de um casal de pequenos agricultores, que frequentou a comunidade católica até seus 15 anos, período que culminou com a conclusão do ensino fundamental. Enquanto cursava o ensino fundamental, a escola exigia a frequência junto à Igreja. Essa cobrança me incomodava e incomoda até hoje. Éramos cobrados em sala de aula, na segunda-feira, para que respondêssemos à chamada colocando quem participou da missa de domingo. Aquela escola, apesar de ser laica como prevê a Constituição da República, ainda replicava o modelo dogmático, optando por uma religião e mantendo costumes como o uso de indumentárias em sala de aula de escolas públicas – práticas pedagógicas direcionadas a uma única religião atitude que não respeita a diversidade e a(s) opção(ões) de uma comunidade. Já nas séries finais, comecei a observar que a liturgia da missa se repetia de um ano para o outro e que o Evangelho não tinha nenhuma ligação com as dificuldades reais que vivíamos na nossa comunidade. A exigência da presença na Igreja me incomodava muito, apesar de eu não me sentir mal em frequentá-la. Eu me sentia parte, gostava do processo de socialização, da conversa em comunidade, de cantar, mas a cobrança e a exposição que a escola impunha, me afastava. Minha família não me cobrava a frequência à Igreja, o que me

facilitou a desvinculação. Minha mãe participava mais da comunidade; meu pai ficava mais na sua individualidade. A atuação profissional de minha mãe foi uma referência para mim. Minha mãe trabalhou por nove anos em um posto de saúde como atendente. A inserção dela no espaço público estimulou-me a buscar um espaço para mim também.

Para cursar o ensino médio, tinha a necessidade de me deslocar, por meio de transporte público, até o centro da cidade. Frequentei o ensino médio e fundamental em escola pública estadual. Ao término desses estudos, não tinha muito definido o que fazer. No interior, era muito difícil conseguir emprego para as mulheres e, ainda mais, para aquelas sem experiência. Para nós, o que era mais acessível seriam trabalhos como cuidadora de crianças nas famílias ou o emprego de doméstica ou, ainda, havia uma terceira opção, se tivesse sorte: era conseguir um emprego no pequeno comércio local. No entanto, eu queria buscar uma profissão, e esse desejo me moveu a frequentar um curso técnico de enfermagem. A vontade era de trabalhar no atendimento e promoção da saúde e seguir o modelo de minha mãe. Mesmo que inconscientemente, queria ser uma boa mãe/uma boa mulher, conforme propõe Marcela Lagarde Ríos (2005). Para nós, mulheres, há uma estratégia imposta para que sejamos essa figura boa, meiga, protetora e geradora. A sociedade patriarcal destina-nos esses papéis. Mas, junto ao espaço de mãe protetora que o patriarcado criou, também criaram o capitalismo e – simultaneamente – os movimentos feministas. Segundo Silvia Federici (2017, p. 145), com o surgimento do capitalismo, que é a mudança de uma economia de subsistência para uma economia monetária, os papéis entre os homens e as mulheres mudam: “no novo regime monetário, somente a produção-para-o mercado estava definida como atividade de valor”. O trabalho doméstico torna-se invisível sendo desvalorizado e considerado “como vocação natural” das mulheres. Não considerando o seu trabalho, elas se tornam reclusas, inferiores, aumentando sua dependência dos homens e do Estado, deixando-as “invisibilizadas como trabalhadoras”.

No entanto, sabemos que as mulheres pobres sempre trabalharam muito para sua subsistência e a de suas famílias. Heleieth Saffioti (2013) colabora no debate e coloca que a mulher, embora jurídica, social e politicamente inferior ao homem, participa do sistema produtivo, definido como subsidiário no conjunto das funções econômicas da família. Mesmo sendo um trabalho complementar, considerado de produtividade baixa, favorece – também – a ociosidade das camadas dominantes, colocando as mulheres pobres, em especial, na marginalidade. Para reforçar que o sistema capitalista explora as mulheres, Saffioti nos ajuda a refletir:

[...] o emprego de mulheres em países de capitalismo industrial tem tido um desenvolvimento que não nasceu nem da exigência do trabalho das mulheres na indústria por parte da sociedade, nem de uma necessidade inerente às mulheres para trabalhar, mas,

principalmente, do desejo dos empreendedores de utilizar trabalho barato com o fito de aumentar o lucro. (2013, p. 69-70).

Dessa forma, fica evidente que, além do patriarcado, o capitalismo também tem a prerrogativa de explorar as mulheres, pois as coloca numa das últimas posições, ficando as mulheres negras e pobres na última escala. Nossas funções como mulheres esbarram no cuidado da casa e da família, e algumas ainda têm a opção de ‘ajudar’ a manter a renda de casa com o seu trabalho fora do lar. Eu, como boa menina, também pensava dessa forma. Para mim, naquele momento da minha vida, era o modelo da mãe que eu deveria seguir sem questionar, pois era o que eu vivia em minha formação familiar.

Saí da pequena cidade e vim para a região metropolitana de Porto Alegre em busca dessa formação. Quando concluí o curso e já tinha experimentado o chão da área de enfermagem, por meio dos estágios, tive a convicção de que – ao invés de trabalhar na recuperação da saúde das pessoas – eu teria maior realização se trabalhasse na prevenção. Naquela época, tive a oportunidade de iniciar na área da educação como secretária, em uma vaga emergencial em uma escola em Porto Alegre. A iniciação na área educacional me fez perceber que eu também poderia trabalhar na prevenção da saúde. Um ano após o meu ingresso na secretaria, iniciei minha formação profissional na educação. Cursei Pedagogia, de 2001 a 2006, na Universidade do Vale do Rio do Sinos – UNISINOS e fiz minhas práticas pedagógicas na escola onde trabalhava; onde aprendi muito sobre educação e (des)construí outras aprendizagens.

A minha trajetória de pesquisa tem início na prática pedagógica durante a conclusão do curso de graduação em Pedagogia, quando pesquisei sobre a formação da professora e das mulheres em contexto escolar não sexista, discutindo como nos constituímos meninos e meninas na escola. Observei como é importante uma formação sólida das professoras quando se busca uma relação dialógica entre o conhecimento teórico e nossas experiências enquanto professoras, valorizando os conhecimentos dos estudantes e de suas realidades. Junto a essa discussão, iniciei uma reflexão sobre a educação patriarcal e sexista nas escolas. Naquele ano de 2006, iniciei essa trajetória e refleti sobre o currículo e as organizações escolares que não conseguiam dar conta das questões de gênero e sexualidade nas relações entre os estudantes de ensino fundamental. Naquele período, observei que tínhamos, desde 1997, a possibilidade de trabalhar com o tema de gênero e sexualidade descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais também deveria ser considerada pelos/as educadoras/es “a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano.” (MODEL, 2006, p. 27). Essa abertura para tratar da sexualidade e de gênero nos permitia que trabalhássemos, mesmo que de forma interdisciplinar ou em “ciências”, a questão do corpo e as necessidades trazidas por nossos alunos e alunas para a sala de aula. Percebi que a

sexualidade era descrita como um assunto a ser discutido na disciplina de ciências, quando tratamos de corpo humano e reprodução sexual. Dessa forma, não estaria ligada a nenhum conteúdo na série em que desenvolveria minha prática pedagógica. Mesmo sendo difícil de “encaixar”, realizei minha prática pedagógica abordando a temática de gênero e sexualidade na escola de ensino fundamental e pude observar que as alunas e os alunos sentiam necessidade de conversar, discutir questões que vivenciavam e que a grande maioria não tinha ninguém com quem conversar, pois a sexualidade, as questões de ser homem e ser mulher não são conversadas em casa. Entendi a necessidade de a escola fazer essas reflexões por questões trazidas pelas/os estudantes, através de suas músicas, jornais, textos e suas falas. Também observei que faltava preparo por parte da escola e das professoras, porque trabalhar com essas questões ainda era tabu e continua sendo, e porque, para as próprias professoras, muitas questões de gênero e de sexualidade eram mal resolvidas ou não entendidas para elas mesmas.

Antes mesmo de me formar como pedagoga, realizei concurso público para a docência na prefeitura de São Leopoldo e, após minha formatura em 2006, comecei a lecionar nas séries iniciais como professora concursada. Lecionei por cinco anos em duas escolas de São Leopoldo, onde pude refletir sobre minhas aprendizagens teóricas e práticas; nesse período em que estive na escola, pude perceber que a educação é um processo e que nossa atuação como professoras vai se formando na relação teoria e prática. Minha experiência se deu nessa relação entre teoria e prática, num contínuo movimento, mas compreendendo que nossas práticas estão associadas à teoria. O conhecimento teórico ajuda-nos a fundamentar nossas ações, assim como nos ajuda a avaliar nossas práxis. Portanto, o fazer pedagógico é uma ciência articulada de teoria e prática que nos permite desenvolver e ampliar nossas aprendizagens sobre a educação e sobre nossas atuações profissionais. Durante esse período em que lecionei, me questioneei sobre a minha realização profissional e pessoal. Cursei uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional entre 2007 e 2008, no Centro Universitário La Salle – Unilasalle. Por opção, resolvi deixar a sala de aula e fui me envolver em projetos de cunho pessoal.

Nos cinco anos seguintes, fiquei longe do ambiente acadêmico pois decidi ser mãe. Essa minha escolha foi planejada e desejada, porém optar pela maternidade não é uma escolha muito clara, quando a fazemos. Enquanto mulheres, sofremos uma pressão muito forte da própria família e da sociedade para que nos tornemos mães, principalmente quando temos um relacionamento estável; enfim para transformarmos esse relacionamento em família. Nessa construção familiar, aprendemos muito, principalmente que nossos corpos femininos são objeto de dominação, no sentido do enquadramento nos modelos de ser boa mãe/mulher/esposa. Durante toda a minha formação como mulher, não passei por essa sensação, por esse sentimento, mas a maternidade me

trouxe esse sentimento. O sentimento que Marcela Lagarde Ríos (2005) nos coloca – de estarmos nos cativos – encarceradas enquanto mulheres nas redomas impostas pelo patriarcado para nos mantermos presas onde o sistema nos deseja: “[...] dificultad de las mujeres para constituirse en sujetos constituye la impotência aprendida. He llamado cautiverio a la expresión político-cultural de la condición de la mujer. La mujeres están cautivas de ser condición genérica en el mundo patriarcal.” (p. 36). No caso da maternidade, trata-se de manter a mãe na vida privada, no lar, juntamente aos cuidados dedicados aos filhos e à família, reforçando as estruturas; fortalecendo, portanto, o patriarcado. No entanto, o desejo de retornar à vida pública me impulsionou e acabei me envolvendo com leituras de educação em um contexto que não conheci na minha graduação. Essas leituras tratavam do ensino médio integrado. Eu nunca tinha lido, nem estudado muito menos pensado em trabalhar com ensino médio. A minha formação foi para a educação de séries iniciais. Junto com algumas leituras, participei de uma seleção para professora substituta em pedagogia no Instituto Federal Catarinense – IFC, no qual não fui aprovada, mas pude conhecer um pouco da estrutura da escola técnica federal, também saber da atuação de um(a) pedagogo(a) (técnico-administrativo) naquele processo seletivo. A partir de então, observei que havia concursos específicos para o cargo de “pedagogo” (técnico administrativo em educação) nos Institutos Federais e que esse concurso não exigia mestrado nem doutorado. Com essa descoberta, busquei realizar concursos para os Institutos Federais. Outro fator que me fez buscar os Institutos Federais foi a possibilidade de ter uma carreira melhor, pois as minhas outras duas experiências em instituições públicas não valorizavam e não instigavam a busca por crescimento profissional. A minha busca pelos concursos públicos federais se deu nos últimos anos quando houve investimentos de recursos e de contratação de pessoal que aconteceram nos governos Lula e Dilma. Vale observar que, nos 14 anos do governo do Partido dos Trabalhadores – PT, houve um olhar diferenciado para as Universidades e para a educação profissional. Realizei concursos nos três estados do Sul do Brasil e fui aprovada no Instituto Federal do Paraná – IFPR e no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC.

1.1.3 A Educação Profissional e Tecnológica e o Afloramento de uma Justificativa

Em 2015 fui nomeada para o IFPR, mas acabei desistindo devido à distância. O campus de atuação era na cidade de Capanema, na região oeste do Paraná; contudo, em 2016, fui nomeada para o IFSC – campus Jaraguá do Sul – Rau. Naquele momento, iniciou-se um novo caminho na minha vida profissional e pessoal. Em agosto de 2016, mudei, junto com minha família, para Jaraguá do Sul, mesmo sem conhecer a cidade. Foi um grande desafio, e hoje entendo como um passo na

direção de constituir novas e outras aprendizagens, atuar em um contexto diferente daquele ao qual estava acostumada nas séries iniciais.

O Instituto Federal é uma instituição de educação profissional técnica e tecnológica. Seus cursos estão voltados para a área técnica e tecnológica com ensino médio integrado, subsequente, concomitante e PROEJA. Tem graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelados e cursos de especialização (lato sensu) e mestrados profissionais (strito sensu). É uma instituição verticalizada e multicampi⁵. Por essas características diversas, cada campus tem uma estrutura diferenciada e o campus IFSC – Jaraguá, campus Rau, tem suas próprias características, que se diferem da maioria, pois não possui ensino médio integrado: não há a formação geral. Dessa forma, não havia docentes de diversas licenciaturas e muito menos adolescentes. Seus cursos técnicos são subsequentes em Mecânica e Eletrotécnica, e os cursos superiores são de tecnólogo em Fabricação Mecânica e, quando lá cheguei, o IFSC – Rau estava no processo de implementação do bacharelado em Engenharia Elétrica. No meu segundo ano na instituição, foi implementado um curso técnico concomitante em Desenvolvimento de Sistemas. Antes de tomar posse, olhei o site da instituição e me chamou muito a atenção os cursos e seu vídeo institucional. Achei os cursos encaixados em uma perspectiva meramente instrumental da técnica e voltada para o mercado de trabalho; no entanto, fui muito bem recebida na instituição, principalmente pelos demais colegas técnicos administrativos da Coordenadoria Pedagógica que socializaram comigo muitos conhecimentos.

O início na instituição foi bem complicado, pois não conhecia a educação profissional, e, na minha graduação não houve preparação para essa atuação, visto que foi toda voltada para as séries iniciais e – até então – o meu fazer pedagógico também estava direcionado para o ensino fundamental. Nessa situação, minhas aprendizagens iniciaram muito baseadas na troca com meus colegas de setor, com muita observação participante, leituras, conversas com docentes, com estudantes e muita vontade de aprender. Todos foram muito receptivos, e acredito que eu também estive aberta para participar dos momentos proporcionados, mesmo sem entender toda a complexidade da atuação do pedagogo na instituição que também, não tem muita regulamentação sobre sua atuação. O que ouvia de meus colegas é que tínhamos liberdade de atuação; poderíamos pensar, propor e, no mínimo, tentar; já que nossa atuação era “para tentar ser criativa.” No segundo ano, fui convidada para ser a coordenadora do setor e – com a colaboração de toda a equipe – aceitei o desafio. Fiquei por um ano na coordenação quando pude ter uma visão mais ampla de todos os

⁵ Segundo Pacheco (2010, p. 13), a estrutura verticalizada de ensino permite aos docentes atuarem nos diferentes níveis do ensino, assim como aos discentes compartilharem os espaços pedagógicos diversos de aprendizagem. A estrutura multicampi e uma territorialidade definida, os Institutos Federais assumem um compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável, com inclusão social.

processos da instituição, porém exigiu uma participação mais efetiva em todos os processos. Após essa experiência busquei retornar minha atuação nas questões voltadas aos alunos, no grupo de formação de professores, nos projetos e não na administração deles. A Coordenação Pedagógica do campus – Rau é o espaço alternativo da instituição, pois tem os profissionais da licenciatura, psicólogo e a assistente social e é onde se recebem os professores que se sentem angustiados por questões relacionadas à sala de aula: aqueles que gostam de realizar trocas para contar suas dificuldades e seus avanços. Tínhamos uma alta circulação de docentes que nos procuravam para fazer trocas; mas tínhamos docentes que nunca entraram naquele setor e que – se tivessem oportunidade – falariam com desprezo de nossa atuação.

O corpo docente do campus, devido ao perfil formativo dos cursos, é composto, em maioria, por engenheiros homens e licenciados. O corpo discente que procurava os cursos técnicos também era, na sua maioria, composto de homens. Tínhamos somente três professoras engenheiras e cinco licenciadas num universo de 70 docentes. A presença feminina no campus era – e é – minoria. Se compararmos os três segmentos – docentes, discentes e técnicos administrativos – teremos um quantitativo mais equilibrado no segmento técnico administrativo. Para mim, que pesquisei gênero e sexualidade na graduação, o ambiente educativo do campus Jaraguá do Sul – Rau era muito instigante; ao mesmo tempo, desigual. Em Jaraguá do Sul, tínhamos dois *campi* do IFSC: aquele onde eu estava ficava localizado no bairro Rau⁶, e a sede, que fica no centro, o *campi* mais antigo, completou 26 anos. O campus Rau tem dez anos. Segundo os dados do sítio da instituição e seguindo os preceitos da instituição, a criação do campus Jaraguá do Sul – Centro – se deu para “atender à vocação econômica da cidade”, que é destinada às indústrias têxtil e eletro metal mecânica. Iniciou-se com dois cursos técnicos: um em eletromecânica e outro em têxtil. Estou relatando a formação inicial para entendermos como e o porquê de os dois *campi* e os cursos terem sido divididos posteriormente.

O campus Jaraguá do Sul – Rau, foi concebido a partir de um processo de federalização do extinto Centro Politécnico Geraldo Werninghaus (Cepeg), dando origem ao Câmpus, Jaraguá do Sul – Rau, originalmente denominado Câmpus Avançado Geraldo Werninghaus, sendo separado do campus de Jaraguá do Sul – Centro. Essa história, porém, é a oficial. A história extraoficial é marcada por uma divisão entre as áreas mais duras – mecânica, eletrônica, da engenharia – e as de

⁶ Rau- Waldemar Rau era sobrinho de Reinoldo Rau. Em 1940, muda-se para a localidade de Três Rios, hoje bairro Rau, para dar continuidade ao negócio de sua esposa, que já possuía uma “vendinha” ou mercadinho; dedicou-se à expansão desse comércio. O mercado vendia secos, molhados, farmácia, açougue e intermediava a compra de arroz dos agricultores. Rau foi também juiz de paz, realizando casamentos por mais de 30 anos em Jaraguá do Sul. Informações localizadas no Portal Clip, disponíveis em: <https://portaldaclic.com.br/noticia/523356/o-comercio-de-jaragua-em-tres-fotos-historicas>. Acesso em: 21 ago. 20.

moda e de educação integrada. Ouvi essa história algumas vezes e – inclusive – brincadeiras do tipo “se não consegue aprender vai lá pro Centro estudar moda”. É dessa forma preconceituosa e sexista como se referiam aos/as alunos/as quando eles/as apresentavam dificuldades. Na visão de Edson Camargo (2014, p.112), durante os Grupos de Discussões produzidos em sua tese, as docentes do curso técnico em agropecuária lembravam que seus colegas não eram preconceituosos, mas que seus professores “faziam piadas” e que sua maior dificuldade foi encontrar campo de atuação depois de formadas. A nossa sociedade naturaliza situações que necessitam ser questionadas, principalmente as ligadas ao gênero e à raça. Edla Eggert (2006, p. 229) observa que, no campo educativo, a tentativa de romper com essas falas deve estar baseada na releitura “dos processos pedagógicos que foram construídos e naturalizados com várias suspeitas”. Falas dos docentes inferindo posições aos estudantes devem ser questionadas assim como – muitas vezes – é necessário suspeitar, duvidar e procurar pensar de forma diferente daquilo a que comumente estamos acostumados.

Percebo que nos Institutos Federais, na educação profissional e tecnológica, ainda se tem um ambiente acadêmico sexista e androcêntrico. Mesmo diante desses aspectos opressores, tive o prazer de presenciar também o ingresso de 30 mulheres no campus Jaraguá do Sul – Rau para cursarem Mulheres Sim que, naquele ano (2016), foi feito com a parceria da Secretaria de Ação Social de Jaraguá do Sul. As aulas eram realizadas uma vez por semana no campus. Foi um início. O programa Mulheres Sim⁷ está vinculado à extensão da instituição e visa atender mulheres em situação de vulnerabilidade social e promover sua cidadania por meio de uma educação com cursos voltados para geração de renda, ciência de seus direitos e deveres, autonomia e autoestima. Nos anos seguintes, tivemos mais duas edições desse curso, mas com uma proposta um pouco mais ousada; pretendíamos envolver os professores do IFSC e de que o curso fosse todo desenvolvido em nosso campus. O grupo responsável pela criação e organização, juntamente com a execução das três edições do projeto, foi a Coordenadoria Pedagógica do campus da qual eu fazia parte. Desse grupo, participaram professores da Engenharia Elétrica, uma professora da Mecânica, professores de Línguas e de Informática. Montamos um curso básico de Manutenção Residencial para mulheres. No grupo conseguimos firmar vínculos com vinte e uma (21) mulheres que – duas vezes por semana – estavam dentro da nossa instituição conhecendo sua estrutura, aprendendo noções básicas de

⁷ O Mulheres Sim surgiu a partir do programa nacional Mulheres Mil. Em 2013, quando o programa foi incorporado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). A equipe de extensão do IFSC identificou que muitas mulheres não seriam mais atendidas, uma vez que o Pronatec exigia escolaridade mínima nos cursos. Para dar continuidade à proposta – em 2014 – o IFSC criou um projeto piloto do programa Mulheres Sim. Desde então, os cursos já foram ofertados 65 vezes nos *campi*, atendendo a quase duas mil mulheres.

eletroeletrônica, um pouco de artesanato, conhecendo as ferramentas elétricas e principalmente interagindo com outras mulheres. Fizemos uma parceria com alguns Centro de Referência e Assistência Social –CRAS – da prefeitura de Jaraguá do Sul que nos indicava quem teria a condição social para participar. Durante a realização do curso, buscamos orientar os docentes no sentido de orientá-las, a partir das necessidades das mulheres e de nós como equipe, a estarem em muitos momentos em sala de aula e no laboratório para acompanhar as aprendizagens, conversar, conhecê-las, ouvir suas histórias de vida e aprender com elas. Tanto a equipe quanto as/os professores/as declararam que aprenderam muito. Ressignificaram modos de aprender, modos de pensar suas aulas, de ouvir, e de agir com seus/suas alunos/as, a partir de suas práticas com as Mulheres Sim.

Para o contexto do campus Jaraguá do Sul – Rau, as duas últimas edições do Programa Mulheres Sim foram um processo de aprendizagem tanto para a instituição quanto para as mulheres. Estas tiveram o acesso à educação e puderam constatar que o IFSC é uma instituição pública: é – e pode – ser acessível para elas também.

No decorrer do terceiro ano no IFSC, abriu-se a possibilidade de uma redistribuição para o Instituto Federal do Rio Grande do Sul – campus Canoas – onde residi por 12 anos e na região onde realizei a minha formação acadêmica. A possibilidade de retornar ao Rio Grande do Sul possibilitava – também – a busca pelo mestrado, algo que, em Jaraguá do Sul, era mais complicado pela distância das instituições de pós-graduação em Educação. A redistribuição deu certo. Hoje estou no IFRS campus Canoas, uma instituição também de educação profissional, mas com uma configuração bem mais plural e diversa. O campus Canoas dispõe de ensino médio integrado e há adolescentes; há jovens e adultos no PROEJA; oferece cursos de graduação e tecnólogos. Essa diversidade de alunos e alunas, de professores e professoras com formações mais diversas, me anima e me faz acreditar que podemos ter discussões mais plurais.

Trago marcas de minhas experiências que me ajudam a delimitar e definir minha pesquisa.

A primeira é a pouca participação das mulheres nos espaços dos Institutos Federais. Os docentes homens ainda são a maioria com a formação tecnológica, logo as ideias sexistas são reforçadas o que acaba inferindo e determinando os espaços de atuação profissional das estudantes, como espaços para homens e mulheres. Dessa forma, nessa divisão binária, continua a reproduzir a cisão entre pensar o trabalho, a técnica e a tecnologia com a educação voltada para as mulheres.

Uma segunda justificativa é que as mulheres encontram poucas oportunidades de estar estudando, de buscar a educação tecnológica no Instituto Federal. Essa realidade não é debatida, não está visível, como apontarei no levantamento dos periódicos das instituições federais do sul do Brasil.

1.1.4 Diálogo com pesquisas e publicações relacionadas com o tema

A produção do estado do conhecimento é a revisão dos conhecimentos já construídos na produção científica pelos pesquisadores. Morosini e Fernandes (2014) nos dão uma visão do que já foi e do que está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que selecionamos como tema de pesquisa. É a identificação, o registro, categorização que levam à reflexão e à síntese sobre a produção científica em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, dissertações e livros sobre a temática específica. Ajudam-nos a perceber que não estamos sozinhos, que podemos estabelecer, com outros pesquisadores reflexões, diálogos e complementações, na tentativa de contribuir – de alguma forma – para ampliar os debates da pesquisa a partir do que já vem sendo realizado.

Nesse exercício investigativo, corroboro Wright Mills (2009) quando afirma que a pesquisa é um artesanato intelectual, referindo-se ao encaixe de peças para compor o texto final. Lemos, buscamos, refletimos e construímos para compor um pensamento científico que possa ser pensado por nós e por outras pessoas.

No primeiro momento, trarei, para compor minhas referências, alguns artigos que irão discutir a educação tecnológica integrada; após, algumas teses e dissertações que dialogam com a educação tecnológica, mas que agregam – em especial – as mulheres para – assim – compor o corpus da pesquisa.

Tomé (2012) traz uma revisão bibliográfica da educação técnica e profissional no Brasil, levando em consideração as características culturais e ideológicas presentes nos termos educação e trabalho buscando questionar a história da divisão da educação e do trabalho. Zatti, Jesus e Silva (2012) apresentam a busca por promover a reflexão e a problematização da proposta educacional que move os Institutos Federais de Educação, criados em 2008. Colombo *et al.* (2020) têm como objetivo contribuir com a história da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica do Brasil, ao apresentar o processo de constituição do Campus Foz do Iguaçu, bem como relacionar a história da constituição do campus com a luta pela superação da dualidade histórica entre trabalho manual e intelectual, bem como entre o treinamento para trabalhar e o trabalho como princípio dedutivo.

As três publicações dialogam, pois abordam a história do trabalho, da técnica e da tecnologia desenvolvida ao longo da educação profissional. Complementam-se, pois entendem que a dualidade na educação profissional não contribui para uma educação integrada, que valorize todas as capacidades dos estudantes. Tanto Tomé (2012) quanto Zatti, Jesus, Silva (2012) optaram por fazer uma revisão bibliográfica que difere um pouco da opção de Colombo *et al.*, que buscam, por meio da memória dos autores e de outros servidores, subsídios para produzir seu artigo. Então, esses

autores se utilizam de um recorte que busca as vivências dos servidores para trazer as suas definições de trabalho, valorizando também as experiências vividas pelos participantes. Os autores se referem ao fato de que a educação tecnicista é pautada na racionalidade instrumental; já a educação emancipatória é pautada na racionalidade comunicativa, dialógica. Para que a educação profissional e tecnológica supere essa relação dicotômica e promova a emancipação dos sujeitos, entende-se que a técnica e a ciência devem manter o mundo da vida como seu horizonte e que deva haver integração da capacidade técnica com a formação humana.

Ao longo da história do trabalho, a relação entre educação e trabalho esteve pautada numa relação dicotômica, privilegiando as classes dominantes: de um lado, os trabalhadores e as trabalhadoras; de outro, as classes privilegiadas, que dominam as letras e versam sobre a educação que começa a se estruturar no Brasil.

A educação nem sempre foi desenvolvida na forma escolar como a conhecemos; tampouco com toda essa divisão entre as classes sociais. A educação, antes de ser sistematizada, teve como objetivos a socialização dos sujeitos, a aprendizagem baseada na troca de experiência e na propagação dos conhecimentos. Carlos Rodrigues Brandão, em *O que é educação* (2002), observa que a história da educação iniciou “descentralizada por uma classe ou pelo Estado” existindo sem haver escola; a aprendizagem se dava sem haver ensino especializado e formal. A origem da educação acontece no processo de socialização das civilizações, nas famílias e na comunidade. Na sociedade romana, a educação iniciava na família; em Atenas, a educação dos cidadãos gregos a se dava – inicialmente – na comunidade. Brandão (2002) coloca que, mesmo nessas civilizações (Grécia e Roma), a educação é uma conquista tardia.

A escola, desde suas origens, configura-se como uma poderosa forma de divisão entre a educação e o trabalho. Dentro da lógica da divisão, os filhos das elites são criados com tempo livre e assim destinados à escola; já a classe trabalhadora cria os filhos para serem trabalhadores, não destinando tempo para que possam estudar. Essa dicotomia causada pela separação entre aqueles que pensam e aqueles que executam é o que divide nossa educação, o que não deve acontecer na educação profissional e tecnológica. Com o objetivo de superar essa dicotomia, os Institutos Federais foram criados com base nas sementes da educação integrada, a fim de que não houvesse divisão entre os conhecimentos técnicos e humanos, com base no princípio educativo do trabalho.

Segundo Tomé (2012, p. 9), o trabalho volta a ser considerado, como em seus primórdios, quando o trabalho se torna a própria condição para a sobrevivência, pois é na relação com o trabalho e com a natureza que o homem a transforma em seu favor. Sendo assim, é o princípio fundamental do entendimento da natureza física e cultural, do mundo em que vivemos e que nos cerca. Zatti, Jesus e Silva (2012, p. 12) propõem que a educação profissional deve ter uma competente

capacitação técnica integrada à formação humana mais ampla, em que elementos como ética, estética e política possibilitem um pensar crítico, tanto sobre a realidade social quanto sobre o universo de produção dos conhecimentos técnico-científicos. Já Colombo et.al. (2020, p.91) apontam que o conhecimento científico – tanto da educação quanto dos demais ramos do saber – tem como gerador de solução para os problemas técnicos do cotidiano a pesquisa e a transposição tecnológica. A técnica oriunda do bom senso comum, ou dos saberes úteis do dia a dia, estaria em colaboração com as soluções técnicas advindas da transposição científica por meio da tecnologia. Não seria mais um ensino domesticador para “apertar parafusos”, mas que consideraria a atitude científica, a formação geral, a pesquisa e a inovação para os problemas técnicos – a tecnologia. Os autores acima citados apresentam também a autobiografia do escritor português Saramago; o mais interessante é que o escritor é oriundo de um curso técnico na área de mecânica, o que fortalece a importância da educação integrada, dotada de uma formação artística e literária.

Eliezer Pacheco *apud* Colombo *et al* faz essa reflexão:

Quando lembramos que um colégio industrial português possibilitou o surgimento de um José Saramago, é importante registrar que isso foi possível somente porque aquela escola possuía em seu currículo, como ele lembra, Física, Química, Matemática, Mecânica, Desenho Industrial, História, Filosofia, Português e Francês, entre outras disciplinas (PACHECO, 2011, p. 10 *apud* COLOMBO *et al.*, 2020, p. 17.

O artigo intitulado *Com as mãos ensina muito: a mão de Saramago como parte da história da educação profissional e tecnológica do Brasil* o IFPR mostra-nos que é possível termos uma educação profissional de qualidade, principalmente se conseguirmos” tratar a formação técnica como formação humana, já que as mãos de Saramago representam esse ideal pelo verso grafado na entrada do campus da instituição. A frase “Trabalhar com as mãos ensina muito” não foi tirada de nenhum de seus livros. Foi criada para ser o ideal de uma escola, com o intuito de valorizar os conhecimentos produzidos pelas mãos de quem produz, não se reduzindo ao tecnicismo.

Os autores concluem o texto com a reflexão:

Não só ensinar para trabalhar, mas trabalhar para ensinar, e, sobretudo, trabalhar com as mãos, seja escrevendo no quadro ou manuseando o torno, seja regendo a orquestra ou praticando no laboratório. Técnica, arte, cultura e ciência são componentes da formação integral da pessoa. A mão é símbolo desta indissociabilidade do saber, ser e fazer. (COLOMBO, 2020, p. 22).

O meu entendimento de trabalho se baseia não só no verbete de Bottomore (2001, p. 299-300), mas também nos estudos do conceito de tecnologia de Álvaro Vieira Pinto (vol 1, 2005). Bottomore – assim como Vieira Pinto – definem que o processo de trabalho é uma condição da

existência humana e entendem suas relações sociais como necessárias. No processo capitalista de trabalho, os meios de produção são comprados, no mercado de trabalho, pelo dono dos meios de produção. O mesmo acontece com a força de trabalho vendida pelo/a trabalhador/a. Dessa forma, o processo de trabalho se relaciona com o movimento qualitativo da produção. Do ponto de vista do trabalho, os meios de produção servem à atividade produtiva intencional, e o operário está ontologicamente relacionado com eles, do ponto de vista do processo de valorização – porém – os meios de produção são os meios para a absorção do trabalho humano.

Para Helena Hirata (2009, p. 251-252), o conceito de trabalho apresenta a problemática da divisão sexual do trabalho, que Daniele Kergot propõe: a desconstrução/reconstrução do conceito de trabalho e de seus conceitos conexos: qualificação, introdução ao trabalho doméstico e a esfera da reprodução, a inclusão do sexo social e o trabalho doméstico no conceito de trabalho, trabalho não assalariado, não remunerado, não mercantil e informal. Trabalho profissional e trabalho doméstico, produção e reprodução, assalariamento e família, classes sociais e sexo social são considerados – pela autora – como categorias indissociáveis. Com o desemprego nos anos 90 e a recessão, o trabalho se tornou precarizado; com isso, a divisão do trabalho e as leis de redução da jornada de trabalho se constituíram numa das principais recorrências do debate teórico atual sobre o “fim do trabalho” o “fim do valor trabalho” e a “centralidade do trabalho”. Essa distinção hierarquiza as atividades humanas e inferioriza aquela denominada “trabalho” de maneira que – de uma vez só – eterniza a separação e encerra cada atividade em sua destinação. Ao mesmo tempo, a política é hipoteticamente inserida no reino da liberdade e eleita terra privilegiada da autonomia, e tudo se passa como se o trabalho moderno, reduzido somente à sua dimensão de heteronomia, não devesse ser subvertido, mas limitado e contornado para encontrar, em outras esferas da vida, as verdadeiras fontes da emancipação. A abordagem, em termos de relações sociais de sexo, mostra claramente que os deslocamentos entre as esferas da vida como hoje se encontram socialmente separadas, e contra os quais queremos radicalizar a oposição, só trazem uma opressão redobrada. Aí também a hierarquização é clara: o trabalho é restrito a uma visão estritamente instrumental. Retomarei, no próximo capítulo, a discussão do conceito de trabalho dialogando com outros autores como Álvaro Vieira Pinto.

Para compor a discussão, trago a pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizadas as seguintes palavras combinadas entre si e separadamente: mulheres pobres na educação tecnológica, mulheres empobrecidas na educação tecnológica. A partir dessa busca, foram separadas quatro teses e seis dissertações. Com

a realização da leitura flutuante, a partir dos resumos, o *corpus* definitivo ficou reduzdo para duas teses e três dissertações.

Todas as dissertações e teses selecionadas dialogam com o estudo das mulheres empobrecidas em contextos de formação da Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente no PROEJA e no Programa Mulheres Mil. Esses espaços são destinados a mulheres empobrecidas que tiveram suas trajetórias de vida escolares interrompidas, mas que voltaram à escola.

Kelly Cristina da Silva (2017) trata do empoderamento feminino negro averiguando a resistência e reexistência com a participação nos grupos e/ou comunidades que discutem a temática dos cabelos crespos como símbolo identitário na rede social facebook, questionando se existe interferência no significado atribuído às identidades das mulheres negras inscritas na EJA ou que passaram por ela. Como metodologia de pesquisa, a autora utilizou – em sua dissertação – a Netnografia, uma forma específica de etnografia adaptada às particularidades do mundo virtual, que auxiliou na compilação, seleção e análise de dados advindos de postagens de imagens, textos, curtidas e comentários publicados nos fóruns dos grupos e comunidades que retratam os temas de empoderamento e corporeidade negra.

Marcia Beraldo Lagos (2014) – em sua dissertação – analisa a participação do Instituto Federal do Paraná – Campus Palmas, em um programa de inclusão social, por meio do Projeto de extensão denominado Palmas para Mulheres Mil, que propõe a elevação da escolaridade e a qualificação profissional das participantes. Esse Projeto tem suas ações respaldadas na política pública “Programa Nacional Mulheres Mil”, com perspectiva de gênero, cujo objetivo, entre outros, é promover a inclusão educacional, produtiva e social de mulheres em situação de vulnerabilidade social⁸. A pesquisa foi documental e de campo, do tipo exploratória, utilizando-se, para coleta de dados, questionário e entrevistas semiestruturadas – tanto com as egressas do Programa, quanto com a Direção Geral e a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão, com a coordenação do Programa e docentes do curso. Os resultados obtidos na pesquisa indicam que as ações desenvolvidas nesse Projeto alcançaram alguns objetivos almejados. No entanto, não conseguiram dar conta plenamente da sua proposta inicial, como a elevação de escolaridade e a inserção no mercado de trabalho da maioria das alunas, mesmo o Programa tendo proporcionado a elevação da autoestima das alunas, oportunizando-lhes o direito de sonhar com dias melhores.

As pesquisadoras indicam que o Programa é fruto de uma cooperação entre Brasil e Canadá. Segundo Lagos (2014),

⁸ O programa Mulheres Mil foi instituído por meio da Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011 do MEC.

No Canadá, o Programa tinha como objetivo a divulgação de metodologia sociais de intervenção possibilitando o desenvolvimento sustentável como prática social concreta e lidar com contingente de imigrantes oriundos de países em condições de baixo desenvolvimento (SOUZA, et.al., 2011, p. 3). No Brasil, o Programa foi adaptado para a nossa realidade e aplicado como Projeto piloto nas regiões Norte e Nordeste. (p. 36).

Para além dessa cooperação, a implantação do Programa Mulheres Mil se dá nos anos de 2011; foi iniciado no Norte e Nordeste do Brasil. Observo – ao longo dos meus estudos, em especial na história da educação – que, nos anos de 1990, a política educacional sofre reformas e é influenciada pela política neoliberal colocando muitas responsabilidades na educação, como a diminuição das desigualdades educacionais, sociais e econômicas. Isso deveria acontecer sem maiores investimentos; pelo contrário: com restrições orçamentárias. Junto a essas políticas de reforma, Lagos (2014) aponta o interesse do Banco Mundial que recomendava:

A focalização de políticas de combate à pobreza também produziu um documento, intitulado “*Rumo à Igualdade de Gênero*”, que analisa o papel das políticas públicas na redução das desigualdades de gênero. Este documento propôs que na elaboração de políticas de educação, saúde, serviços de extensão rural, infraestrutura rural e urbana, e em áreas como segurança e geração de emprego e renda, tenha como foco a mulher. (p. 39).

Lagos (2014) – em sua dissertação – assinala o surgimento desta política de inclusão que é o Programa Mulheres Mil, mas não aprofunda o debate da política neoliberal. Coloca – nos resultados – que não atingiram a inserção das mulheres no mundo do trabalho. A autora, segundo o meu entendimento, não consegue fazer essa associação do processo de desmonte que a educação vem sofrendo ao longo dos anos, com a política neoliberal que valoriza a precarização da educação, do trabalho e da vida das pessoas; em especial, das mulheres. Essa política está baseada na desvalorização dos valores humanos e em prol dos grandes lucros associados ao capital.

Rita de Cássia Rocha (2017) apresenta o Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas públicas de Educação Profissional no Brasil. Analisa o Programa, verificando os seus avanços e desafios, tendo em vista o campo que ele vem definindo: o da ampliação dos direitos, tendo a educação e o trabalho como importantes dimensões da construção da cidadania. Para a pesquisadora, a proposta do Programa é oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero para mulheres em situação de vulnerabilidade social. A pesquisadora traz para a discussão a formação do Estado brasileiro; conseqüentemente, analisa mais criticamente a formação das políticas sociais, econômicas e educativas no estado capitalista de expropriação dos bens, dos meios de produção do uso da força de trabalho, tornando homens e mulheres dependentes dessa lógica hegemônica. Dessa forma, a autora reflete que a educação profissional e tecnológica é desenvolvida dentro do sistema capitalista. Além disso, demonstra que, mesmo fazendo parte deste mundo

capitalista, onde cada indivíduo deve lutar – por meio através do seu trabalho, da sua individualidade – o Programa Mulheres Mil pode desenvolver reflexões e ampliar o horizonte rumo à cidadania dessas mulheres.

Nas leituras das dissertações de Rocha (2017) e Lagos (2014), encontramos uma correlação no entendimento de que o Programa Mulheres Mil foi criado e pensado de fora para dentro: da dimensão macro para a micro. Por conseguinte, não envolve os movimentos sociais que construíram agendas e lutas em prol das políticas e da luta feminista no Brasil e no mundo.

Maria José de Resende Ferreira (2017) problematiza – em sua tese – os percursos formativos das estudantes do Programa Nacional Mulheres Mil matriculadas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* Vitória. Para tanto, a autora toma como base teórica os Estudos Feministas nas interfaces com a produção do campo da Educação de Jovens e adultas/os e do Trabalho e Educação, metodologicamente, apropria-se dos aportes da pesquisa qualitativa e da história oral, com o enfoque nas histórias de vida.

A tese de Gisele Lopes Heckler (2017) analisa a docência na Educação de Jovens e Adultos com base no Programa Mulheres Mil, ofertado pelo IFSUL/RS – Campus Sapiranga, no segundo semestre de 2014. A metodologia utilizada possui afinidades com a pesquisa participante e coaduna com a tese de Ferreira em alguns pontos, que serão mencionados nos próximos parágrafos.

Ferreira (2017) discorre que os Institutos Federais são espaços de manutenção da reprodução sexista e problematiza que a história dos Institutos Federais foi construída nas interdições das mulheres à escolarização e à profissionalização técnica e que os interditos, as ausências e os silêncios, influenciaram para a configuração da divisão sexual do trabalho e reforçam a “apropriação masculina da técnica”, contribuindo – ainda hoje – para a produção dos mecanismos de desigualdade entre os gêneros.

Essa é uma contradição apresentada também por Heckler (2017).

A tese de Ferreira (2017) corrobora também a dissertação de Silva (2017) já que as duas pesquisadoras entendem que o estudo das estudantes da EJA, dialogando com as questões sociais de gênero, raça e com a vida das mulheres em especial, promovem o empoderamento das mulheres. No entanto, Ferreira é enfática; para ela, a elevação da autoestima, o esforço investido no seu empoderamento, a busca de elevação da escolaridade por meio do retorno à escola e os planos de continuidade para os estudos superiores reconhecem que a EJA e programas como o Mulheres Mil têm feito deslocamentos relevantes na vida das participantes. Porém, ainda é necessário problematizar:

Os resultados dessa política para que os aspectos que transitam pela subjetividade das envolvidas, como os apontados até agora, não prevaleçam nas avaliações do Programa e obscureçam a necessária mudança na condição de vulnerabilidade social e econômica que predomina na vida desse público. (FERREIRA, 2017, p. 175)

Outra reflexão que ambas as pesquisadoras realizam refere-se às resistências dos/as estudantes. Silva (2017) coloca que as mulheres negras e periféricas destacam, nos relatos de sua pesquisa, que a desvalorização das suas experiências interfere na permanência dos sujeitos nos espaços escolares. Ferreira (2017) e Heckler (2017) enfatizam que – no PROEJA – os docentes dos IF devem repensar suas práticas e estar atentos às questões de inclusão, permanência e êxito das estudantes, visto que os IFs, apesar de serem escolas de excelência, devem se constituir em espaços de inclusão e formação cidadã, onde não haja discriminação.

Dessa forma, as pesquisadoras são unânimes em afirmar que, para se avançar na qualidade de vida e manter-se vinculada aos estudos, é necessário dar sequência a tais programas. Consideram que, para mulheres empobrecidas, fazer os cursos do Mulheres Mil e prosseguir no PROEJA é condição básica para a elevação da escolaridade, o que – consequentemente – contribui para sua entrada no mundo do trabalho ou para melhora de seus postos de trabalho, cumprindo, assim, uma das propostas do programa. Observo que nem todos os Institutos Federais têm as duas propostas caminhando nesse sentido, o que acaba esvaziando a proposta do Programa Mulheres Mil. Na sua tese, Ferreira (2017) também traz para a discussão a (des)obrigatoriedade proposta pela política dos IFs em ofertar o PROEJA, quando propõe que a rede dê conta de 10% do percentual de vagas na Educação de Jovens e Adultos.⁹ Assim, a política desenvolvida pelos IFs, aproxima-se da proposta da política neoliberal, na qual os cursos versam para o aligeiramento nos percursos formativos, com seus perfis assistencialistas e compensatórios. Nesse sentido, as teses de Ferreira (2017) e de Heckler (2017) convergem, porque as duas pesquisadoras discutem a temática da educação que denomino como compensatória, muitas vezes pensada e ofertada na Educação de Jovens e Adultos. Observa-se que essas políticas educacionais acabam por promover uma inserção precária e instável em trabalhos desqualificados, de modo que as desigualdades não só continuam, mas tendem a aprofundar a exclusão e a marginalização desse público.

Ao refletir sobre as leituras das duas teses, das dissertações e dos periódicos, observo que ambas conversam entre si. Algumas direcionam-se para as experiências/vivências do Programa Mulheres Mil, sem um aprofundamento da política do Programa; em outras, exista esse aprofundamento e – consequentemente – a crítica. No entanto, são unânimes em concluir que o

⁹ De acordo com o Decreto n.º 5840, de 13 de junho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e dá outras providências.

Programa Mulheres Mil traz reflexões e mudanças na vida das mulheres. Concluem sobre a necessidade de continuidade dos estudos na vida das mulheres, pois estarem vinculadas a uma instituição é poder estar circulando, aprendendo e trocando experiências com outras pessoas. E, conseqüentemente, buscando uma qualificação para melhorar ou se inserirem no mundo do trabalho. Com base nas reflexões das autoras, destaco a importância da conexão da educação profissional tecnológica aliada à educação popular, cidadã.

Desse levantamento, observo que existem conexões entre as teses, dissertações e os artigos analisados: todos compreendem a concepção de educação profissional e tecnológica como uma educação integrada, formativa para homens e mulheres. Observo que a educação passou por vários momentos, desde sua socialização na comunidade até o processo de escolarização desenvolvido pelo Estado. Afora isso, a apropriação da educação pelo Estado acaba criando dualidade na educação: educação para os trabalhadores e a educação para as elites e – dentro desse processo de relações de dominação – o trabalho se torna questão central. Dessa forma, quem dispõe de tempo pode aprender e já quem precisava buscar a sobrevivência fica destinado ao trabalho. Dentro dessas relações, destacamos que a educação é pensada pelo homem branco, de classe social elevada que domina a educação; nessas relações de trabalho, encontramos as mulheres, suas vidas e seus trabalhos rodeados por contradições, divisões e invisibilidades.

Diante dessas relações, entendo que o trabalho deve ser questão central na construção da vida de homens e mulheres e – por isso – é importante ser discutido nas salas de aula; em especial, nos Programa Mulheres Mil e no PROEJA. Observo que ainda existem muitas mulheres que são vítimas de violências, que padecem de variadas formas de privação, discriminação e distinção salarial.

O Programa Mulheres Mil é uma possibilidade de trazer as mulheres para o retorno aos processos de escolarização, além de poder ser um espaço de socialização coletivo, de construção de novas aprendizagens, num sentido de empoderamento¹⁰. O PROEJA não só é efetivamente um espaço de retorno ao processo escolar, mas também é a vinculação do/a estudante com a instituição, na busca pela (re)qualificação do trabalho. Também pode ser um espaço novo de aprofundamento, o contato com o mundo da ciência/tecnologia, ou seja, com o pensamento e a reflexão do fazer.

A partir desses achados, proponho discutir o seguinte:

¹⁰ Empoderar-se, segundo Joice Berth (2019), é construir com os/as estudantes uma postura que vise romper com a opressão, com as estruturas e relações de poder. Busca (re) pensar o que está posto como estrutura social e relações de poder, tentando a equalização na sociedade. Para Freire, o empoderamento (*empowerment*) surge no indivíduo a partir das interações sociais e se configura como ação coletiva. A partir da problematização da realidade, a conscientização faz com que o indivíduo tome posse de sua própria vida o que torna possível as transformações das relações sociais de poder (FREIRE; SHOR, 2021).

- Uma educação menos desigual, mesmo sabendo das contradições e limitações. Assim, proponho continuar discutindo e buscando aprofundar as relações de trabalho e suas contradições na educação profissional e tecnológica.
- Há que se propor discussões que levem em conta as relações de gênero, buscando, juntamente com os/as estudantes, compreender e (des)mistificar os papéis dos homens e das mulheres em nossa sociedade, assim como incluir as questões de raça e de classe que fazem parte das nossas relações.
- A educação popular deve estar atrelada ao PROEJA e ao Programa Mulheres Mil como uma perspectiva da educação.
- O empoderamento pode ser desenvolvido tanto no PROEJA quanto no Programa Mulheres Mil, em seu sentido coletivo, como uma construção política e social, colocando as mulheres empobrecidas para refletirem sobre o que é o empoderamento e como ele pode colaborar para o seu crescimento individual e coletivo.
- No entanto, reforço que – para que as mulheres tenham prazer, êxito e possam construir novas aprendizagens, que lhes façam sentido – há que se ter os dois projetos: Mulheres Mil e PROEJA, entrecruzados, trabalhando a formação humana com a formação técnica.

1.1.5 O Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC –, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS – e a educação tecnológica

Os Institutos Federais foram criados pela Lei de Criação N.º 11.892, em 29 de dezembro de 2008, promovendo a democratização e a verticalização do ensino. Dessa forma, apresentam uma mudança significativa na história da Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008).

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC¹¹ – foi criado em Florianópolis por meio do Decreto N.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, como Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina. Seu objetivo era proporcionar formação profissional aos filhos de classes socioeconômicas menos favorecidas. A Escola de

¹¹ De acordo com o histórico da instituição. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/historico>. Acessado em: 07 jul.2021

Aprendizes Artífices atendia as necessidades seu tempo, de acordo com avanços tecnológicos da época.

Em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, a instituição mudou de nome e status, para Liceu Industrial de Florianópolis e, cinco anos mais tarde (Decreto-Lei nº 4.127, de 23 de fevereiro de 1942), transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis. Com isso, começou a oferecer cursos industriais básicos, com duração de quatro anos, aos alunos que vinham do ensino primário e cursos de mestria aos candidatos à profissão de mestre.

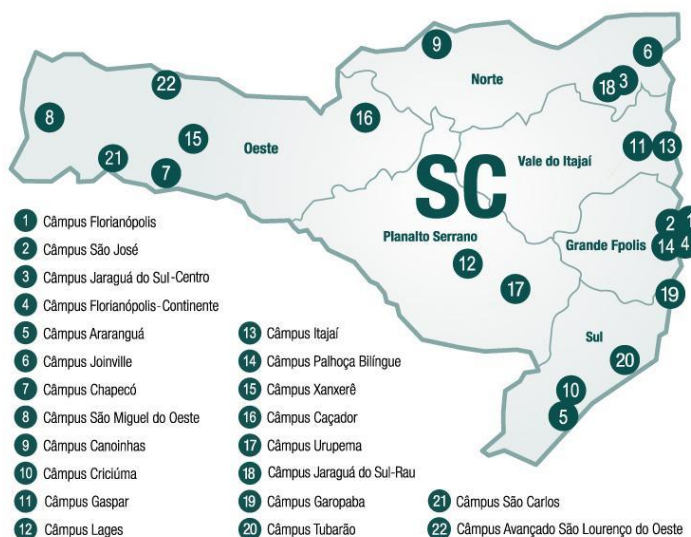
Em 1962, a Escola Industrial de Florianópolis transferiu sua sede para a Avenida Mauro Ramos, no Centro de Florianópolis, no local onde hoje funciona o Campus Florianópolis. O nome e o status da instituição mudaram novamente em 1965, com a Lei nº 4.759, de 20 de agosto, passando para Escola Industrial Federal de Santa Catarina.

A partir de 1968, com a portaria ministerial nº 331, de 17 de junho, a instituição se tornou Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC). Naquela época, começou o processo de extinção gradativa do curso Ginásial, por meio da supressão da matrícula de novos alunos na primeira série. O objetivo era especializar a escola em cursos técnicos de segundo grau (atual ensino médio).

Depois da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), a LDB, e da reforma do ensino de primeiro e segundo graus (fundamental e médio) introduzida por ela, a então Escola Técnica Federal – ETF-SC passou a funcionar somente com segundo grau. Nas décadas de 70,80 e 90, a ETF-SC passou por um processo de implantação de diversos cursos e unidades fora da sede Florianópolis.

Em 1994, foi criada a Lei N.º 8.948, que transformava automaticamente todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, tendo sido implementada somente em 27 de março de 2002, quando transformou oficialmente o ETF-SC em Cefet-SC. Com a mudança, a instituição passou a oferecer cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação lato sensu (especialização). Em 2006, como parte do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Cefet-SC implantou novas unidades de ensino.

Com a Lei N.º 11.892 de 2008, criou-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, o Cefet-SC transforma-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Atualmente, o IFSC conta com 22 *campi* distribuídos pelo estado de Santa Catarina, tendo sua reitoria em Florianópolis.

Figura 1 – Distribuição dos *campi* do IFSC.

Fonte: Site do IFSC¹².

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –IFRS – foi criado a partir da unificação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves¹³, da Escola Agrotécnica Federal de Sertão¹⁴ e da Escola Técnica Federal de Canoas¹⁵. Logo em seguida, incorporaram-se ao instituto dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹⁶ e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati¹⁷, de Rio Grande¹⁸.

Como os demais Institutos Federais, o IFRS possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar, igualando-se às universidades federais, garantindo – assim – a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior

¹² Disponível em <https://www.ifsc.edu.br/campus>, acesso em: 07 jul. 2021.

¹³ A instituição foi criada pela Lei nº 3646, em 22 de outubro de 1959, como Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves e passou a funcionar de forma efetiva a partir de 27 de março de 1960. Em 25 de março de 1985, alterou sua denominação para Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubistchek. Em 16 de agosto de 2002, foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (Cefet-BG).

¹⁴ Criada pela Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957, com a denominação de Escola Agrícola de Passo Fundo, o Campus iniciou seu efetivo funcionamento no ano de 1963. Em 1964, passou a denominar-se Ginásio Agrícola de Passo Fundo e era subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária, ligada ao Ministério da Agricultura. Em 1967 foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura e, em 1968, passou a ser Colégio Agrícola de Sertão. No ano de 1979, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Sertão.

¹⁵ Foi criado pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, como Escola Técnica Federal de Canoas (ETFC).

¹⁶ Fundada em 26 de novembro de 1909, como Escola de Comércio de Porto Alegre e, mais tarde, Escola Técnica da UFRGS

¹⁷ Criado em 1964, como Colégio Técnico Industrial - CTI, junto à Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande, uma das instituições que deram origem à Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Em 1969, foi vinculada à FURG.

¹⁸ Fonte: www.ifrs.edu.br. Acesso em: 07 jul. 2021.

(BRASIL, 2008). A reitoria, que é o órgão gestor central, está localizada no município de Bento Gonçalves. O IFRS possui 17 *campi*: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão.

Figura 2 – Distribuição dos campi do IFRS.



Fonte: Site do IFRS¹⁹.

Atualmente, os dois Institutos Federais apresentados pertencem à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desenvolvidas em regime de colaboração com os sistemas de ensino e os agentes sociais parceiros.

Reconhecida pela qualidade do ensino ofertado, pela diversidade de cursos e por sua relevante atuação junto à população e às empresas locais, os Institutos Federais atuam no sentido de potencializar o que cada região oferece de melhor em termos de trabalho, cultura e lazer.

Integrante do sistema federal de ensino vinculado ao Ministério da Educação, a Rede Federal foi instituída pela reunião de um conjunto de instituições:

I – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais);

¹⁹ Disponível em: www.ifrs.edu.br. Acesso em: 07 jul. 2021.

II – Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;

III – Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG);

IV – Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e

V – Colégio Pedro II.

Em 2019, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a essas instituições federais, tem-se – ao todo – 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Aqui conseguimos visualizar a importância dessa política pública desenvolvida no Governo Lula e Dilma, nos governos do Partido dos Trabalhadores. A criação dessa Rede mostra-nos a capilaridade, ou seja, a inserção em diferentes regiões e estados, que estão abarcados na educação pública e de qualidade²⁰.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como uma modalidade educacional e que tem como finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

De acordo o artigo 6º da Lei Federal n.º 11.892/08, os Institutos Federais têm como finalidades e características:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV – orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

²⁰ De acordo com <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>.

- VIII – realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008).

Silva (2009) nos ajuda a refletir sobre as finalidades dos Institutos destacando que essa legislatura evidencia seu compromisso destacando, no inciso I, a oferta da educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, atentando-se para a qualificação na formação não só de profissionais; antes de tudo, de cidadãos e cidadãs, tendo por base o desenvolvimento da economia local que por conseguinte, atuará no desenvolvimento regional e nacional. O inciso II expressa o necessário comprometimento das instituições em desenvolver a pesquisa enquanto princípio educativo, tendo a verticalização (inciso III) papel estratégico não só na organização administrativa, especialmente na constituição dos projetos pedagógicos dos cursos, induzindo o estreitamento das relações entre a educação básica e o ensino superior. Já o inciso IV reforça o I ao retomar a necessária condição de desenvolvimento do território. A ênfase é dada ao apoio enraizado nas estruturas socioculturais locais. O inciso V determina como uma das finalidades dos Institutos o ensino de ciências, ressaltando que tais instituições ou os profissionais por ela formados ou em formação devem se ocupar particularmente da aplicabilidade dos conhecimentos científicos, exigindo do educando um posicionamento crítico. A leitura conjunta dos incisos V e VI nos conduz à compreensão de que tais instituições devem se tornar centros de excelência na oferta do ensino de ciências para – então – estarem qualificadas como centros de referência no apoio à oferta do ensino de ciências.

O inciso VI determina os beneficiários desse apoio às instituições públicas de ensino, em geral, e indica algumas estratégias de assistência focalizando-as na formação de docentes. Os incisos de VII a IX devem ser interpretados conjuntamente. Eles nos indicam um modelo institucional visceralmente ligado às questões da inovação e transferência tecnológica sem deixar de lado a dimensão cultural e a busca do equilíbrio entre desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e proteção ambiental. É ressaltado o estímulo ao empreendedorismo e ao cooperativismo; no espírito da lei, percebe-se – como eixo da atuação dessas instituições – um projeto de formação emancipatória.

Em tal proposta, não cabe a compreensão do empreendedorismo em sua acepção restrita de competitividade e individualização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional. Na maior parte de suas finalidades, observa-se a insistência no estabelecimento de uma relação transformadora com a sociedade. Nesse sentido, as ações de extensão surgem como o laço entre as demandas sociais, o ensino e a pesquisa, devendo impactar na contínua revisão e harmonização do

ensino e da pesquisa com as necessidades socioeconômicas e culturais no diálogo permanente com os conhecimentos produzidos pela sociedade.

Diante de compromissos tão complexos, os institutos têm como objetivos:

I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI-ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobre tudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008).

Os objetivos dos Institutos Federais estão comprometidos com um contexto mais amplo da sociedade brasileira, com o intuito de contribuir com questões deficitárias nas políticas públicas na área da educação, do desenvolvimento científico e tecnológico, bem como na geração de trabalho e renda e a emancipação das pessoas. Destaco, com isso, o compromisso dos Institutos Federais, conforme o artigo 8º da Lei Federal n.º 11.892/08, de ofertar 50% de suas matrículas em cursos que dialogam com o Ensino Médio, matéria cara quando analisamos os dados brasileiros sobre acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio pelas/os jovens brasileiras/os. O mesmo artigo ainda garante que 20% das vagas sejam destinadas à formação de professoras/es com a oferta de licenciaturas e cursos de formação pedagógica para as/os profissionais da Educação Básica.

Quanto às porcentagens estabelecidas na Lei Federal n.º 11.892/08, são demandas para todo o instituto: o campus não é obrigado a cumprir uma determinada porcentagem. Na minha experiência no IFSC campus Jaraguá do Sul – Rau, por exemplo, não cumpríamos essas porcentagens. Não tínhamos os cursos integrados, nem as licenciaturas, muito menos o PROEJA.

A rede IFSC é que precisava dar conta dessa porcentagem como um todo, o que acaba por criar espaços diferenciados que não têm toda a diversidade e a verticalização prevista.

Já o PROEJA é uma modalidade de ensino instituída anteriormente pelo Decreto de Criação 5.840, de 13 de julho de 2006, instituindo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Esse decreto coloca – em seu art. 2º – o comprometimento de os Institutos Federais de destinar, no mínimo, 10% de suas vagas de ingresso da instituição aos alunos do PROEJA. Isso significa, como coloquei no parágrafo anterior, que cada instituição pode remanejar esse percentual para determinados campi e – dessa forma – destinar a oferta para determinadas regiões, não a destinando para todas essas vagas. Sabendo-se da grande demanda por educação básica aliada à formação tecnológica, percebo que essa destinação não é igualitária e prejudica uma parcela da população que tem essa necessidade de uma educação no PROEJA.

Silvia Manfredi (2002) apresenta uma reflexão interessante sobre as diversas concepções de Educação Profissional com perspectivas compensatórias e assistencialistas. Essa vai tanto da educação para os pobres até aquelas que propõem uma formação voltada para a racionalidade técnica-industrial satisfazendo o modelo econômico desenvolvimentista brasileiro, a que se alinha a minha perspectiva investigativa, que é orientada pela ideia de formação de trabalhadores: homens e mulheres. A educação profissional dispõe de ferramentas para duvidar do modo como o trabalho, numa perspectiva capitalista, está sendo desenvolvido. Além disso, ela pode questionar as estruturas do trabalho e suas formas: essas podem ir além do modelo compensatório e assistencialista. Essa autora indica a educação profissional como um direito social destinado aos jovens e adultos das camadas populares; no entanto, é necessário investigar também as questões de gênero e raça.

Dentro dos Institutos Federais, existem muitos espaços para a construção do conhecimento. As ações no ensino, na pesquisa e na extensão fortalecem a indissociabilidade dos conhecimentos desenvolvidos na instituição. Pensando nesse fortalecimento e na construção do conhecimento, direciono a pesquisa para as revistas dessas duas instituições, para fazer uma análise de como os espaços de divulgação do conhecimento científico – tanto do IFSC quanto do IFRS – estão produzindo e pensando nas mulheres empobrecidas nos seus contextos. Desse modo, apresento, no próximo item, as revistas das instituições como os objetos da pesquisa.

1.1.6 O recorte da pesquisa: a revista *#Tear* do IFRS e revista *EJA em Debate* do IFSC

#Tear: A revista *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia* é uma publicação científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Brasil. Seu propósito é divulgar a produção científica de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação, em suas relações com a ciência e a tecnologia. Nela são publicados artigos, resenhas, entrevistas, entre outras contribuições acadêmicas, em três idiomas: Português, Inglês e Espanhol. Sua periodicidade é semestral.

A *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia* surgiu em 2011 como proposta do projeto de pesquisa "Leitura Em Rede: Gêneros Textuais, Mídias e Incentivo à Leitura" (PROBITI/FAPERGS), realizado no *Campus* Canoas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, sob coordenação da professora Cimara Valim de Melo. O Conselho Editorial atualmente inclui docentes do IFRS e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desde 2019, atuam como comissão executiva servidores do IFRS e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UFRGS. A revista está vinculada também ao curso de Mestrado em Informática na Educação (MPIE) do IFRS – *Campus* Porto Alegre.

Ao longo dos anos, a revista tornou-se um reconhecido canal de divulgação científica nacional e internacional. Isso se reflete na avaliação que recebe dos órgãos competentes: no seu segundo ano de atuação – em 2013 – foi avaliada com Qualis B4 passando, nos anos seguintes, para Qualis B1 e, no ano de 2019, está avaliada como Qualis A3. Voltada para a publicação de trabalhos na área de educação, a *#Tear* conta com a participação de dezenas de avaliadores vinculados, no Brasil, ao ensino superior e ao ensino básico, técnico e tecnológico e, no exterior, às universidades do México, de Portugal e do Reino Unido.

EJA em Debate: A revista *EJA em Debate* é um periódico científico de publicação eletrônica semestral e nasceu da iniciativa de pesquisadores que perceberam a necessidade de criação de um espaço para debater as questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) à Educação Profissional EJA – EPT (PROEJA) e sua periodicidade é semestral.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2013 –, o Brasil tem atualmente 81 milhões de brasileiros, com 15 anos de idade ou mais, que não concluíram a Educação Básica; nesse contingente, 56 milhões não possuem sequer o Ensino Fundamental. Isso significa dizer que está sendo negado à parcela significativa dos brasileiros o direito a uma educação que possibilite a esses sujeitos as condições necessárias à progressão nos estudos e no trabalho, como preconizam as bases conceituais da educação politécnica. Nesse sentido, os trabalhos aqui publicados devem ser resultados de pesquisas inéditas sobre a EJA e – especialmente a EJA - EPT,

que possam contribuir para ampliar e qualificar as discussões; conseqüentemente, a oferta educativa que vem diminuindo nos últimos anos. Sua primeira edição foi em 2012.

Nesta primeira edição reúne estudos em EJA e PROEJA, de diferentes perspectivas, reflexo da amplitude de discussões que permeia a área. São trabalhos de pesquisadores de diferentes regiões e instituições do país que possibilitam ao/a leitor/a a oportunidade de conhecer realidades e projetos diferenciados e, assim, compreender a complexidade envolvida nesse tema.

1.1.6.1 Revista da *EJA em Debate*

Trago uma apresentação dos editoriais da revista baseada no recorte temporal de 2012 a 2017 para poder conhecer cada um dos editoriais e entender como estavam estruturados. Na revista *EJA em Debate*, analisei nove editoriais. Nos anos de 2012 e 2013, observo que há uma preocupação com a EJA/PROEJA nos seus editoriais, na discussão de sua oferta educativa, em especial no próprio desenvolvimento da instituição IFSC e sua formação no PROEJA. Em 2013, a edição n.º 3 apresenta a metáfora da colcha de retalhos, na capa da revista, para trazer a diversidade e os desafios da educação na EJA, tanto para discentes quanto para docentes, usando as histórias de vidas. A temática da colcha de retalhos é muito interessante, pois possibilita relatar as diferenças e diversidades existentes na formação da EJA/PROEJA, porém observo que não houve artigos que contemplassem a pluralidade de estudantes de que a EJA/PROEJA dispõe. Quando um editorial apresenta as histórias de vida, dá a ideia de que irá apresentar os sujeitos que compõem esse ciclo de estudos; no entanto, não é isso o que acontece. Os artigos/relatos de experiências não discutem as relações de gêneros, a relação patriarcal da sociedade, nem as questões raciais e de classe entre homens e mulheres com o devido aprofundamento e os questionamentos que poderiam abordar. As histórias pessoais associadas às questões sociais ajudam homens e mulheres a (re)pensar e a buscar o bem-estar individual e coletivo, já que pensar sobre as histórias de vida e fazer disso uma prática é essencial para o protagonismo e para a emancipação dos estudantes.

Paulo Freire foi contemplado – em uma das revistas - como um dos mais importantes pensadores e articuladores da EJA no Brasil e na América Latina. Nesta Edição Especial – Ano 3, n. 4 (2014), temos um artigo que se aproxima da temática estudada, pois se refere-se às poucas pesquisas realizadas na área dos estudos étnicos raciais no GT 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação nos últimos 10 anos; os estudos, nessa edição, contemplam as discussões gerais da EJA e não abordam a EPT. Freire é um educador que cunhou teoria pedagógica e discutiu muitas questões para além da sala de aula tais como as relações de dominação e exploração. No entanto, nem todos os estudantes/educadores/pesquisadores conhecem a pronúncia de Freire ou o

depoimento em Pedagogia da Esperança, que revela a mudança de paradigma do sujeito que não visualizava o quanto a língua e as ações de um homem branco, dos anos 1970, eram “condicionadas pela ideologia autoritária e machista”. Não percebem que hoje já se poderia ter o entendimento de que vivemos em mundo em que a cultura patriarcal deveria ter sido superada; todavia, isso não é uma questão tão simples. Mas o que pretendo é trazer o depoimento e o exemplo do educador para destacar sua importância e estabelecer a reflexão que – muitas vezes – está ausente nas publicações e nas pesquisas. Dizia ele:

Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída”. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: As mulheres estão decididas a mudar o mundo?.” Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo. (FREIRE, 1992, p. 35).

Freire é enfático e autêntico quando se coloca como machista; ao mesmo tempo, é humilde e reflexivo, pois consegue perceber que as mulheres não estão incluídas no sistema patriarcal, sexista e racista. O que parece é que – ainda hoje – os/as pesquisadores/as ainda não estão preparados para discutir as questões de gênero, a usar uma linguagem mais inclusiva nas escolas nem nos Institutos Federais, nem mesmo com o exemplo/depoimento do educador.

O editorial 2017 – ano 6 faz uma tentativa de alinhar-se a projetos de emancipação social e política dos sujeitos da EJA, situados em diferentes contextos de classe, raça, etnia, gênero, entre outras dimensões que recortam a constituição das subjetividades e determinam formas de estar no mundo. No entanto, o que se observa é que ficou somente no ensaio: na leitura do artigo, não é possível a visualização das mulheres apenas e/ou reflexões ou menção a elas; a ênfase foi dada aos homens apenas e aos seus processos educativos.

Os editoriais englobam muitos assuntos e temas que fazem parte das reflexões docentes e de pesquisadores/as que discutem a EJA/PROEJA que são muito importantes. Há uma intensificação de discussões em torno das políticas da EJA/PROEJA, da permanência e do êxito, no entanto a relevância dos sujeitos e das suas identidades diversas não fica evidente nem visível as especificidades das mulheres estudantes do PROEJA e seus saberes. Nesse sentido, constata-se que os pesquisadores/as parecem não eleger as mulheres e a educação tecnológica como espaços de aprendizagens para todos.

1.1.6.2 Revista #Tear

A revista *#Tear* não é uma revista que trata exclusivamente da temática da EJA/PROEJA, como a revista *EJA em Debate*. Seu propósito envolve diferentes campos da educação e suas relações com a ciência e a tecnologia. O recorte temporal para esta apresentação dos editoriais foi entre 2012 e 2017. No total, analisei 12 editoriais e selecionei dois como mais relevantes aos estudos: *EJA desafios e perspectivas* v. 4 n. 1 (2015) e *Educação e Diversidade Cultural: as relações de gênero e as relações étnico-raciais no ensino* v. 3 n. 1 (2014).

O editorial da *EJA desafios e perspectivas* apresenta muitos pontos importantes que tratam dos dilemas que a modalidade EJA apresenta como o distanciamento do papel da EJA assumindo o caráter compensatório, refletindo sobre o aligeiramento e a qualidade duvidosa, assim como reflete a luta pela manutenção e materialização das experiências pedagógicas inovadoras. Nessa leitura, observa-se – então – na revista organizada e planejada para EJA/PROEJA, que não há discussão sobre as estudantes/mulheres e seus conhecimentos ligados à educação tecnológica. Freire e Shor, no livro *Medo e Ousadia* (2021), conversam sobre a “cultura de silêncio” que pode ser traduzida como a ausência das pesquisas envolvendo as mulheres empobrecidas no PROEJA/EJA. O silenciamento se relaciona com as mulheres na educação tecnológica que é reflexo da pedagogia oficial, tradicional, “das aulas maçantes recheadas com soníferas falas professorais, fazendo com que muitos estudantes se tornem não-participantes, esperando que o professor imponha as regras e comece a narrar o que ele deverá memorizar.” (p. 207). Como agir e pensar na inclusão das estudantes do PROEJA se a cultura patriarcal e a escolar as tornam não partícipes? Aponto transgredir as regras, trazer para discussão e para o espaço tecnológico mais mulheres mostrando-lhes que o espaço, que a sala de aula é também para elas, que laboratórios, máquinas e ferramentas também podem ser aprendidos e manuseados pelas mulheres.

No editorial *Educação e Diversidade Cultural: as relações de gênero e as relações étnico-raciais no ensino*, encontrei o aporte de que necessitava; seu conteúdo vai ao encontro dos questionamentos de como estão sendo constituídos os sujeitos, a partir dos atravessamentos, dos discursos e das relações de poder vividos e experienciados nas escolas. Seu foco é pensar as relações de gênero e as étnico-raciais: as diferenças culturais, como um desafio e uma potencialidade para as escolas e para as novas estratégias de democratização da educação. Foi nesse editorial que encontrei um dos artigos que me ajudaram a refletir e que trouxe para a discussão a presença das mulheres empobrecidas no PROEJA: até então não estava visualizando o horizonte para essa discussão.

A contribuição da revista *#Tear* é pequena diante das possibilidades de que a revista dispõe, mas indica que é possível refletir sobre nossas/os estudantes do PROEJA. Também entendo que alguns outros espaços tais como laboratórios e o próprio espaço da instituição federal como um todo necessitam compreender e valorizar os saberes construídos historicamente pelas mulheres. Isso deve

ocorrer para que haja a construção de uma instituição cada vez mais inclusiva que acolha, que continue lutando pelos que estão à margem aconteça – assim como para que mais pesquisadoras/es se envolvam na discussão e busquem incluir também as/os estudantes na construção de ideias para a divulgação do conhecimento. Isso também deve acontecer para que o conhecimento científico produzido pelas/os estudantes e por pesquisadoras/os possa ser partilhado, lido e construído para com as estudantes e os estudantes do PROEJA e para que não fique destinado somente às revistas e às atividades de extensão, mas para que possam ser publicados, lidos e percebidos nas revistas mais bem conceituadas nas instituições tecnológicas dos Institutos Federais.

2 CONCEITO DE TÉCNICA E TECNOLOGIA PARA COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Para o desenvolvimento deste capítulo, terei como referencial suleador o filósofo Álvaro Vieira Pinto; no entanto, para entendermos de que forma as mulheres acessam as tecnologias, é importante ter claro os conceitos de técnica e tecnologia. Na sequência, apresentarei o entendimento de educação e desenvolvimento nacional de Álvaro Vieira Pinto²¹, relacionando com o de Paulo Freire. Apresentarei alguns conceitos sobre trabalho, conectando-os com a tecnologia sob o pressuposto do trabalho como princípio educativo. Na antepenúltima parte, trarei alguns aspectos históricos e de localização dos Institutos Federais e dos *campi* onde trabalhei, para identificar lugares distintos onde são produzidas as revistas e as conexões dessas com a pesquisa.

²¹ Segundo Rodrigo Gonzatto e Luiz Merkle (2016), Álvaro Vieira Pinto nasceu em Campos dos Goytacazes – RJ, no dia 11 de novembro de 1909 e faleceu de infarto, no dia 11 de junho de 1987, na cidade do Rio de Janeiro. Durante o ensino secundário, estudou no Colégio Jesuíta Santo Inácio, na cidade do Rio de Janeiro. Aos 14 anos, Vieira Pinto inicia, na Faculdade Nacional, o curso de Medicina. No entanto, sua família passa por problemas econômicos e, no quinto ano da faculdade, passa a lecionar filosofia e física em uma escola primária para sustentar-se e sustentar seus irmãos. Forma-se em 1932 e, na cidade de Aparecida – SP, passa a atuar na clínica médica. Sem sucesso como médico, Vieira Pinto volta, no ano de 1933, ao Rio de Janeiro para trabalhar como pesquisador na Fundação Graffé e Guinle, permanecendo vinculado a tal instituição até 1949. Em outubro de 1934, integra a Ação Integralista Brasileira (AIB), rompendo posteriormente - interessado pela questão social a partir da temática da “identidade nacional” - e ingressa, também, nos cursos de física e matemática (1937). Quatro anos após seu ingresso como professor na Faculdade Nacional de Filosofia – em 1949 – AVP vai à Sorbonne e produz sua tese sobre a cosmologia de Platão. Em 1955, Vieira Pinto recebe o convite para ser professor de Filosofia no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), onde publica *Ideologia e Desenvolvimento Nacional*. Em setembro de 1960, Vieira Pinto publica o primeiro volume de *Consciência e Realidade Nacional* e o segundo tomo em 1961, juntamente com o livro: *A questão da universidade* a pedido da UNE. Em 1961, também assumiu a Diretoria Executiva do ISEB. Em 1962, coordena a coleção *Cadernos do Povo Brasileiro*, da Editora Civilização Brasileira e publica *Por que os ricos não fazem greve?*. Em 31 março de 1964, o Brasil sofreu o golpe civil militar, e Vieira Pinto passou a ser perseguido. Refugia-se no interior de Minas Gerais e se casa com Maria Aparecida Fernandes – secretária do ISEB –. Juntos, partem para o exílio na Iugoslávia. Por ter pouco domínio da língua sérvio croata, Vieira Pinto passa um ano sem poder lecionar ou dar conferências, o que o faz dedicar-se somente ao manuscrito, ainda desaparecido, sobre a crítica da existência. Amigo de Paulo Freire, recebe o convite para ir ao Chile onde promove conferências, organizadas por professores do Ministério da Educação, juntamente com Freire. Em 1966, ministra cursos sobre a educação e cursos extras de verão para professores, onde publica excertos na obra *Sete Lições sobre a educação de jovens e adultos*. Trabalha no Centro Latino-americano de Demografia (CELADE), e publica *El pensamiento crítico en demografía*. Seu retorno ao Brasil se dá em 1968; no entanto, Pinto fica recolhido em seu apartamento e realiza apenas alguns trabalhos de tradução. Com a Anistia Política promulgada em 1979, regulariza sua situação no Brasil e se aposenta pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Até a sua morte, Vieira Pinto produziu outras obras inéditas e outras que estão desaparecidas, mas que foi comunicada pelo próprio Álvaro em entrevista ao professor Saviani, em *Sete lições sobre a educação de jovens e adultos*.

2.1 CONCEITO DE TÉCNICA E TECNOLOGIA²²

Para compreendermos o conceito de tecnologia, é necessário ter o entendimento primeiramente da técnica, ou seja, é necessário diferenciar uma da outra para poder entender o todo.

Para Álvaro Vieira Pinto, a técnica é

[...] ação humana sobre o mundo e exprime essência a qualidade de homem, como ser vivo, único em todo processo biológico, que se apodera subjetivamente das conexões lógicas existentes entre os corpos, e os fatos da realidade e as transfere, por invenção e construção, para outros corpos, máquinas, graças aos quais vai alterar a natureza, como uma capacidade de ação imensamente superior à que caberia aos instrumentos inatos, os membros de que é dotado. (VIEIRA PINTO, 2005, p. 136).

Para Vieira Pinto falar de técnica é falar de ser humano. Ou ainda, falar de pessoas concretas em um lugar, em situações de subjetividades, culturas e relações sociais. Técnica como uma forma de entender o modo como o ser humano age, se manifesta no mundo; como trava sua necessária relação com a natureza e com as outras pessoas.

Segundo Cristian Cipriani (2020), o entendimento de técnica para Álvaro Vieira Pinto, em um plano mais superficial, pode ser expresso como o modo de fazer bem alguma coisa. É o *know-how*, com execução de ações adequadas para a consecução de certo resultado, com maior economia dos meios e tempo possíveis. Nesse sentido, a técnica é cunhada enquanto repetição cuidadosa de atos aprovados e aprendidos. Pensando de outra forma, “a técnica é essencialmente criação de novo modo de fazer, é por natureza invenção.” (VIEIRA PINTO, 1960, [I] p. 76). Para Ortega y Gasset, a técnica é “para o homem existir é que combater incessantemente com as dificuldades que o contorno lhe oferece; portanto, é ter que fazer-se em cada momento sua própria existência.” (1963, p. 37) Os autores expressam nesses conceitos: o ser humano, para garantir a sua existência e enfrentar as dificuldades que encontra, desenvolve modos e instrumentos modificando a natureza, ou seja, é a ação humana transformando a natureza criando a sua sobrevivência. Nessa busca por modificar as coisas por transformar a natureza, o ser humano se recria, transforma-se.

Pensando de outra forma, mais alguns outros jeitos de ver essa questão, Vieira Pinto afirma que “a técnica é essencialmente criação de novo modo de fazer, é por natureza invenção.” (1960, p.

²² Para buscar a compreensão dos conceitos de técnica e tecnologia na educação, cursei – no segundo semestre de 2021 – no Programa de Pós da Graduação em Educação, PPGEDU-PUCRS, um Seminário Avançado intitulada Tecnologia e Educação em AVP realizado em uma parceria com as linhas de pesquisa Teorias e Culturas em Educação (TCE), com a professora Edla Eggert e Formação, Políticas e Práticas em Educação (FOPPE), com a professora Lúcia Girafa, em parceria com os professores convidados Luiz Merkle da UTFPR, Rodrigo Freese Gonzatto da PUCPR e Cristian Cipriani do Centro Universitário Univel. Esse estudo proporcionou muitas contribuições e enriqueceram a aprendizagem a respeito da temática estudada.

76). Enquanto Milton Santos apresenta um questionamento essencial “ontem a técnica era submetida, hoje, conduz” (1985, p. 9), a reflexão daquele, podemos observar que a técnica pode servir “para a dominação daqueles que detêm sobre aqueles que não conhecem” (VIEIRA PINTO, 2005): pode criar diferenças, relações de dependência e até submissão. A técnica está em um constante processo de mudança.

E a tecnologia? Para entendermos esse conceito, precisamos ter em mente que ele não é definido e estático, ou seja, a partir de outros estudos, pode estar desenvolvendo novas relações e diálogos, transformando-se. A tecnologia, de acordo com Vieira Pinto (2005), tem de ser teoria, ciência, estudo, discussão da técnica. Nessa noção, estão abrangidas as artes, as habilidades do fazer, as profissões; generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa. O autor considera a tecnologia como epistemologia da técnica. Cipriani (2020) concorda com esse entendimento; apesar de o imaginário social representar a tecnologia como algo futurístico, ela é – na essência – a técnica. Esta, como processo, é acumulação qualitativa do trabalho a fim de melhorar as condições existenciais do ser humano.

Tendo apresentado essas primeiras reflexões em torno desses dois conceitos – técnica e tecnologia – apresento o conceito de educação tecnológica desenvolvido no âmbito dos Institutos Federais do que é Educação Tecnológica é definida pelo MEC, em 1996, define como:

A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Para tanto, abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. A EPT prevê, ainda, integração com os diferentes níveis e modalidades da Educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.²³

A educação profissional e tecnológica (EPT) tem como premissa o direito à educação e o direito ao trabalho, pela qualificação para o mercado de trabalho. Muitas vezes, observo que a compreensão do sentido da EPT está sendo interpretado apenas como recursos para garantir uma boa aula: os docentes nos IF possuem laboratórios, recursos materiais para desenvolver uma boa aula. Faz-se necessário ir além: entender que a educação tecnológica é uma ciência capaz de promover o desenvolvimento da sociedade, de desenvolver o pensamento e a criatividade de mulheres e homens enquanto cidadãos.

Durante as pesquisas do estado do conhecimento, encontrei um artigo que dialoga com os conceitos aqui apreendidos: superação da dualidade histórica entre trabalho manual e intelectual,

²³ Segundo o <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=65251:educacao-profissional-e-tecnologica-ept>.

treinamento para trabalhar e o trabalho como princípio dedutivo. Colombo *et al.* (2020) apresentam uma frase de José Saramago para representar o “ideal de educação” do IFPR: “Trabalhar com as mãos ensina muito”. Essa dialoga com o conceito de EPT e com o conceito de amannualidade cunhado por Álvaro Vieira Pinto. Nesse diálogo, entendo que os autores têm compreensão similar sobre a educação tecnológica vendo-a como um exercício de uma ciência aliado aos conhecimentos desenvolvidos pela sociedade, englobando tanto o conhecimento teórico quanto o conhecimento prático, já que homens e mulheres trabalham: atuam e pensam. Trabalham, pois são capazes de pensar, prever, programar e executar. No trabalho, homens e mulheres usam o corpo inteiro; desse modo, torna-se um corpo consciente da incapacidade de se separar corpo e mente. Ademais, diante dessa capacidade intrínseca dos homens e das mulheres, é necessário que os conhecimentos possam ser inventivos e transformados pela ação do homem e da mulher, pois o homem cria a cerâmica e, a partir dela, molda o vaso; a partir do vaso, cria o desenho – ou uma arte é aplicada sobre a cerâmica. No entendimento de Álvaro Vieira Pinto, essa transformação é que promove o desenvolvimento da sociedade: a acumulação qualitativa do trabalho. Não se trata de uma acumulação repetitiva e em série para dar lucro, como vimos na exploração do trabalho das massas, pela repetição dos procedimentos tradicionais, sem a capacidade de se pensar, de se refletir, de poder participar, visando apenas ao aumento da produtividade como conhecemos no trabalho taylorista e fordista²⁴. Ao acumular o trabalho de modo qualitativo pelo aproveitamento do resultado anterior como meio para obtenção de algo distinto, de modo que valorize a capacidade inventiva do ser humano, a sociedade alcançará algo novo, inédito. O novo mencionado por AVP não visa qualquer “novo”, mas, a capacidade de superação das opressões (como o subdesenvolvimento), libertação do ser humano e produção de liberdade.

Nessa direção de trabalho inventivo, Richard Sennett (2020) apresenta-nos que o trabalho artesanal é feito por meio de um fazer lento, repetitivo, técnico e cooperativo, no qual o projetar e o fazer se misturam, o que se vai produzindo o novo objeto. No tempo de aprendizagem – muitas vezes longo e lento – não se pretendia apenas que o aluno assimilasse informações, regras ou regulamentos, mas também que adquirisse um conjunto de habilidades complexas que, à medida que se iam repetindo uma e outra vez, começavam a ser praticadas sem esforço. Esta repetição é exatamente processo fundamental para adquirir habilidade, entendida como uma prática treinada, que permite o aperfeiçoamento aqui e ali do gesto, da postura, do olhar e que se converte posteriormente num conhecimento fundamental do artesão – o conhecimento tácito. Nesse conhecimento tácito, há dois tipos de ação: uma rotinizada – que permite agir instintivamente e que

²⁴Segundo Tadeu Henrique Cunha, o fordismo e taylorismo são sistemas de produção e processos de trabalho que se estruturaram na fabricação em massa de mercadorias, fundada na produção homogeneizada e verticalizada (2016, p. 186).

é fundamental na nossa vida cotidiana; outra, relacional – que permite uma constante interação entre o conhecimento tácito e o reflexivo. Nessa ação que se estabelece a conexão entre a mão e a cabeça, entre o fazer e o pensar, entre o conhecimento prático e teórico. No caso da educação técnica e tecnológica, busca-se encontrar esse equilíbrio, não desqualificando o conhecimento da prática como foi feito ao longo dos tempos, mas aliando os conhecimentos em busca de uma educação de qualidade.

Colombo *et al.* (2020) apresentam essa conexão quando compreendem que o ideal de educação passa por essa transformação em que os indivíduos se transformam quando conseguem compreender que a aplicação da técnica e da tecnologia são conhecimentos úteis e necessários, mas que não podem estar dissociados dos conhecimentos propedêuticos e científicos que as instituições Federais podem proporcionar aos estudantes.

2.1.1 Educação e desenvolvimento nacional pensados por Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire

Em o significado da educação para o desenvolvimento, *Consciência e Realidade Nacional* – de 1960 – Álvaro Vieira Pinto nos explica que educação é uma questão histórica e ligada ao desenvolvimento do ser humano; é sentir-se pertencente ao mundo onde se vive, conseguir desenvolver um pensamento autônomo – reflexo da vida na relação com coletivo, observando que ela se dá em todos os momentos em que refletimos sobre a vida, por isso se dá ao longo da vida. Dessa forma, Álvaro Vieira Pinto tem o entendimento de que a educação é processual. Assim, coloca que educar “não é transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica.” (1960, [I], p. 121). É mais do que isso: é despertar no educando “uma consciência de sua constante relação com um país que precisa do seu trabalho pessoal para modificar o seu atraso e que o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade”. (*ibidem*).

Cipriani (2020) nos explica que uma das considerações primordiais é a de que se faz necessária uma educação do ser humano com o ser humano, sempre horizontalmente. Com esse entendimento, a educação para o desenvolvimento nacional deve ser popular, voltada para as massas que, pelo seu processo de conscientização, valorize os conhecimentos do povo e sua cultura formando, assim, a “consciência crítica que, por essência, é aquela que tem clara consciência dos fatores e condições que a determinam.” (VIEIRA PINTO, 1960, [I], p. 83).

Nas palavras do filósofo,

[...] recebe o qualificativo de crítica porque, de fato, é uma consciência permanentemente atenta em denunciar as influências a que está submetida e criticá-las. É crítica no sentido etimológico da palavra, porquanto procede à "crise", isto é -, à separação dos fatores atuantes, e capaz de apreciar a significação de cada um, a força da respectiva motivação e, de modo geral, o resultado deles, expresso nos julgamentos a que é levada em virtude da sua inclusão no contexto histórico, onde assentam os fundamentos de suas atitudes e de seu modo de pensar. (VIEIRA PINTO, 1960, [I], p. 84).

Na mesma direção, está o pensamento de Paulo Freire, apontando a educação crítica como uma educação que

[...] possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus "achados". A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 90).

Tanto Freire quanto Vieira Pinto têm o entendimento de que à educação não cabe o papel de "alavanca da revolução" (FREIRE, 1967, p. 26); nas palavras de Vieira Pinto, "a educação não precede o desenvolvimento" (1960, p. 118), mas é coetânea a ele. Sendo assim, a finalidade da educação precisa ser nacional em sua significação e deve transformar o país subdesenvolvido em país em desenvolvimento²⁵.

Para isso – segundo Freire e Vieira Pinto – o conhecimento deve partir do povo para implementar a mudança social; nesse sentido, a educação preconizada por ambos dialoga também com os princípios feministas: despertar um novo modo de pensar e existir no mundo, com igualdade entre gêneros e raças. Desenvolvendo o pensar crítico, encontramos a feminista – professora bell hooks (2017, p. 256) – que afirma: "A educação feminista para consciência crítica se arraiga no pressuposto de que o conhecimento e o pensamento crítico na sala de aula devem informar nossos

²⁵ Para Álvaro Vieira Pinto (1960), o subdesenvolvimento tem de ser apreciado em termos históricos relativos, mas na verdade é um conceito de ordem existencial, cujo fundamento, em última análise, são as condições materiais em que vive o homem. (VIEIRA PINTO, 1960 [I], p. 98). Cipriani (2020, p. 35) coloca que país subdesenvolvido não é nunca sócio, mas sempre caudatário. Sua economia se processa como reflexa da dos países industrializados. Faltam-lhes os elementos indispensáveis para comandar o ritmo do próprio desenvolvimento. Interdependência é uma coisa; dependência ou sujeição, outra muito diversa.

José Ernesto de Faveri (2019, p. 32), estudioso de Álvaro Vieira Pinto, coloca o desenvolvimento nacional como um projeto amplo de humanização do ser humano e da nação como um todo. Então, o desenvolvimento, entre outras abordagens, significa a transformação da matéria prima, em matéria industrializada e acessível à maioria da população, no sentido de promover o desenvolvimento como capacidade de transformação da natureza em bens materiais e espirituais, isto é, em bens de pensamento, de que o indivíduo e a sociedade necessitam para manterem-se vivos com dignidade e construir para si o pensar crítico sobre a realidade local. É colocar todo um sistema econômico a favor do processo de humanização do ser da nação e longe de ser concebido como uma forma desumana de concentração dos lucros e da renda nas mãos da elite interna e externa do país. Isto é, desenvolvimento não se faz com a contradição entre ricos e pobres; muito menos, com uma democracia falsante que cria o fenômeno social da fome pela falta de acesso às coisas materiais por parte da maioria.

hábitos de ser e modos de viver fora da escola”. Quando trabalhamos com a diversidade, com os diferentes, em busca da igualdade, estamos construindo a consciência crítica e o seu papel no mundo. Dessa forma, oportunizamos que cada ser humano se sinta um ser histórico e social escrevendo a sua trajetória com a possibilidade de mudar o curso da história, na direção de relações mais igualitárias.

Cipriani (2020) coaduna com os autores aqui apresentados com a reflexão de que a educação brasileira esteve ideologicamente cimentada em princípios de desigualdade, exploração, dominação, lucratividade, pois incorporou a ideologia patriarcal, racista e capitalista. Essa reflexão nos leva a pensar que nossa educação esteve – e está – direcionada ainda para uma educação alienante, pois não busca – em seu país e no seu povo – o conhecimento para direcionar um projeto nacional de nação.

Álvaro Vieira Pinto, em *Sete lições sobre jovens e adultos*, nos diz que

[...] a alienação é característica da pedagogia nos países em vias de desenvolvimento. Tratando-se de países economicamente dependentes de um centro poderoso e também culturalmente dependentes desse centro, é natural que sua consciência social comum seja do tipo ingênuo e por isto sua visão de si mesmo e do mundo não se origina de sua realidade, e sim é parte da dominação cultural que recebem dos centros dominantes. Não possuem óptica própria, vendo-se a si mesmos e a toda a realidade com olhos alheios. (1993, p. 53).

Freire também vai nesta direção ao dizer em *Educação como prática de liberdade* (1967), que, para superarmos o processo de dominação, de exploração, de alienação, é necessária a participação popular:

Povo “imerso” no processo, inexistente enquanto capaz de decidir e a quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa. De estar sempre *sob*. De seguir. De ser comandado pelos apetites da “elite”, que estava sobre ele. Nenhuma vinculação dialogal entre estas elites e estas massas, para quem ter tarefa corresponderia somente seguir e obedecer. Incapacidade de ver-se a sociedade a si mesma, de que resultava como tarefa preponderante a importação de modelos. (p. 46).

Nessa busca, até o momento nos estudos alvarianos e freirianos, entendo a emergência da participação dos envolvidos no processo de desalienação, ou seja, do povo, das massas da sociedade, aprendendo e errando, mas buscando fazer a mudança.

2.1.2. O trabalho entendido por meio do conceito de tecnologia

O conceito de tecnologia que buscamos entender é aquele que nos favorece a entender o mundo e proporcionar qualidade de vida, mas sabemos que a tecnologia é alvo de disputa, pois a sociedade tem projetos antagônicos e, dentro deles, está o entendimento do lugar do trabalho.

Conforme Vieira Pinto (2005), “o trabalho constitui um existencial do homem, um aspecto definidor do seu ser, tal como a técnica, porque não se pode conceber o indivíduo humano senão em sua qualidade de trabalhador.” ([I], p. 414) Meu entendimento de trabalho está sendo construído pela ordem existencial, nas relações sociais, políticas e culturais. O trabalho é resultado do grau de avanço do processo, é produto da acumulação, é técnica. O trabalhador faz a descoberta do mecanismo do desenvolvimento da realidade material pelo seu próprio trabalho. “Ninguém lhe diz, muito menos as chamadas elites, que a ignoram, e, mesmo que a conhecessem, de modo geral, teriam interesse em não lhe comunicar.” (VIEIRA PINTO, 1960, [I], p. 111).

Vieira Pinto constrói, ao longo de suas discussões, a ideia de que o filósofo existencialista

[...] examina a presença do homem no mundo como se este, que aí está e com o qual o homem se vai defrontar, fosse pura e simplesmente dado, quando na verdade é, em grande parte, feito. Ora, se é feito, isso significa duas coisas: primeiro, que é feito pelo trabalho, e segundo, que, por essa razão, é histórico. (1960, [I], p. 67).

Nessa linha de pensamento temos outros autores.

Gaudêncio Frigotto (2009) – com base em Marx – aborda o trabalho nas suas dimensões ontológicas e históricas. Afirma que o trabalho assume formas históricas distintas nos diferentes modos de produção da existência humana. Já Karel Kosik (1986, p. 180) diz que “é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade”. Por isso, o trabalho não se reduz à ‘atividade laborativa ou ao emprego,’ mas à produção de todas as dimensões da vida humana.

O trabalho pode ser entendido no sentido criativo, ontológico – como construção material entre homem e natureza, em relação com os seres humanos apropriando-se, transformando e recriando pelo trabalho – sendo mediado pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia. Dessa forma, o trabalho pode ser percebido como elemento central da práxis, que possibilita criar e recriar: possibilita a transformação das coisas, o conhecimento humano.

Percebendo o trabalho como necessário para vida, para criação, transformação, pode-se chegar ao entendimento de que ele não pode ser uma fonte de exploração das pessoas, dos grupos, ou de classes sociais: é um direito de todos. Atualmente, a sociedade na qual vivemos, a sociedade capitalista, é contrária à natureza do trabalho como expõe Antunes (2009):

[...] a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A “força de trabalho” (conceito chave em Marx) torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana. (ANTUNES, 2009, p. 8).

Dessa forma, o trabalho constitui a vida social estranhada e alienada, resultado do capitalismo que se baseia na exploração do trabalho, na produção da miséria e da desumanização. A exploração dos trabalhadores e o processo de desumanização pode ser pensado a partir das contradições que se estabelecem na exploração. A escola e os/as estudantes trabalhadores ou os/as filhos/as de trabalhadores/as, no seu dia a dia, podem desenvolver e pensar os processos que os/as trabalhadores/as vivenciam no mundo, qual o entendimento de trabalho, qual é a necessidade deles/as para o desenvolvimento pessoal e coletivo na sociedade estabelecendo, assim, discussões e reflexões sobre as atividades produtivas desenvolvidas por todos nós, homens e mulheres, construindo, então, o entendimento de trabalho como princípio educativo.

Lia Tiriba e Livia Diana Rocha Magalhães (2018) expõem que o trabalho como princípio educativo é

[...] a compreensão da centralidade do trabalho na formação humana é o entendimento de que só é possível existir vida humana na face da Terra se os seres humanos, mediados pelo trabalho, transformam a si mesmos e a natureza em seu entorno, criando e recriando a realidade humano-social. No encontro com a natureza, percebemos e apreendemos seus fenômenos, produzimos cultura e nos produzimos como seres de cultura, modificando-nos como elementos da natureza; na relação com outros grupos e classes sociais, produzimos maneiras de fazer, pensar e entender o mundo. (p. 265).

No PROEJA, na educação profissional e tecnológica, a aprendizagem e o trabalho devem estar imbricados, assim como a cultura e a ciência. Observo que o trabalho – aqui – não se confunde com o aprender fazendo, nem com o exercício econômico do trabalho, mas vale dizer “que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la.” (RAMOS, 2012, p. 4). O trabalho não é só ganha pão, sustento para si e suas famílias, mas que também pode ser realização dando sentido à vida.

No caminho da formação técnica e tecnológica, no compreender fazendo, no conversar sobre – que os/as estudantes vão se perceber partes do processo; assim, a criatividade e a liberdade vão se mesclando. No seu processo histórico, os/as estudantes vão se construindo na escola, no mundo e no trabalho. A escola, a educação tecnológica atenta para avançar na exploração do mundo “real”, produz a instigação e provoca novas perguntas e reflexões sobre o seu entorno, sobre si, sua comunidade, sobre seu trabalho, sobre os meios produtivos, econômicos, culturais, ambientais, políticos e tecnológicos, fazendo os/as estudantes sejam inseridos na busca da construção dos conhecimentos. Nessa construção – à medida que os/as estudantes vão percebendo que os conhecimentos precisam ser encontrados, modificados, para se aprimorar, para se resolver desafios – tem-se o avanço das ciências, que nada mais é do que o produto do trabalho humano de mulheres e homens.

2.2 CONTEXTO DAS DUAS CIDADES QUE ACOLHEM OS RESPECTIVOS INSTITUTOS FEDERAIS

Apresento alguns aspectos históricos das cidades e a localização dos Institutos Federais para que seja possível identificar lugares distintos onde são e não são produzidas as revistas e suas conexões com a pesquisa.

2.2.1 Alguns aspectos históricos da cidade de Canoas

Canoas é um município brasileiro localizado na mesorregião Metropolitana de Porto Alegre, microrregião de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Possui uma população estimada em 348.208 pessoas em 2020. A economia de Canoas é bem desenvolvida, possuindo o terceiro maior PIB do estado, segundo IBGE (dados de 2018). O IDH de Canoas é 0,750.

Figura 3 – Localização da cidade de Canoas- RS.



²⁶ Estado do Rio Grande do Sul – cidade de Canoas. Fonte IBGE.

²⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/panorama> acessado em: 03/04/2021.

A história registra o ano de 1871 como o início do povoamento de Canoas, quando houve a inauguração do primeiro trecho da estrada de ferro que ligaria São Leopoldo a Porto Alegre. Antes pertencia aos municípios de Gravataí e São Sebastião do Caí.

O major Vicente Ferrer da Silva Freire – então proprietário da Fazenda Gravataí – aproveitou a Viação Férrea para transformar suas terras em uma estação de veraneio. Ponto de referência obrigatório, o local passou a ser designado Capão das Canoas; logo, as grandes fazendas foram perdendo espaço para as pequenas propriedades, chácaras e granjas.

Em 1908, Canoas é elevada à Capela Curada, tendo por orago (santo que dá nome à igreja) São Luiz Gonzaga. Em 1938, assume a condição de Vila; no ano seguinte, torna-se cidade e sede de município. Em 1937, a instalação do 3º Regimento de Aviação Militar (RAV), hoje o 5º Comando Aéreo Regional (V Comar), foi decisiva para a emancipação. O movimento emancipacionista foi liderado por Victor Hugo Ludwig, que levou ao general Flores da Cunha – interventor federal no estado – as razões da emancipação. A origem do nome Canoas foi motivada pelo fabrico de canoas, dirigido pelo Major Vicente, destinadas ao Porto do Sobrado.

O site do IBGE disponibiliza um banco de imagens por cidades, e o que observei, nas imagens de Canoas, é a questão industrial, o registro da petrolífera Esso em 1957 e algumas imagens da cidade de Canoas. No entanto, o que é mais impactante é que a empresa Esso é de origem norte-americana, estando no Brasil desde 1912, conhecida como a primeira empresa a patrocinar o jornalismo brasileiro, com o *Repórter Esso*.

Figura 4 – Empresa Esso localizada na cidade de Canoas-RS.



Fonte: IBGE. Arquivo de imagens Canoas.

É possível observar que a Esso, e sua atuação em Canoas, mostra o quanto o capital estrangeiro de expropriação está impregnado no Brasil, o que dialoga com Álvaro Vieira Pinto (1960) quando analisa o desenvolvimento nacional. Para ele, sucumbe, com extrema frequência na consciência ingênua, a afirmação “de que o desenvolvimento de um país subdesenvolvido tenha de ser feito por outro que esteja em condições de pleno desenvolvimento”. (p. 98) No Brasil, a privatização é uma arma usada para “justificar” algumas dificuldades que se encontram no país; se uma empresa brasileira é “divulgada como deficitária”, apresenta-se a justificativa para sua privatização. No Brasil, o que é público parece que não funciona, assim tem-se sempre uma justificativa para entregar ao capital estrangeiro as nossas riquezas. O pré-sal é um exemplo de riqueza econômica descoberta no Brasil e uma das causas importantes do início do golpe contra o governo da presidenta Dilma Russef, do Partido dos Trabalhadores (PT). Um governo – que vinha, em 13 anos (2003-2016), construindo uma base sólida de desenvolvimento, lutando por igualdade social e por justiça entre os mais pobres – não resistiu ao golpe de governo implementado em 2016.

O Brasil estava aprendendo a se desenvolver lentamente, pois vinha implementando a participação popular, lutando por redução da pobreza, por mais acesso da população à educação pública superior, por cotas raciais para diminuir a desigualdade social, pelo acesso das mulheres e dos demais gêneros, às universidades, enfim, ao conhecimento. Vieira Pinto coloca que o desenvolvimento é um processo que deve acontecer de baixo, com a participação do povo – e era isso que vínhamos construindo.

2.2.1.1 Campus Canoas IFRS

O Campus Canoas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) foi criado pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, como Escola Técnica Federal de Canoas (ETFC). Com a reorganização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, definida pela Lei nº 11.892 de 2008, a ETFC passou a compor o IFRS. No dia 27 de agosto de 2010, iniciaram-se – oficialmente – as atividades letivas no Campus Canoas.

O campus Canoas fica situado na rua Dra Maria Zélia Carneiro de Figueiredo, 870 – no bairro Igara. O campus tem como missão ofertar educação profissional, científica e tecnológica pública gratuita, inclusiva e de qualidade, em todos os seus níveis e modalidades, formando-os e qualificando-os com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Figura 5 – Imagem do campus Canoas-RS.



Fonte: IFRS Canoas. Campus Canoas.

O primeiro processo seletivo ocorreu em 2010/2, por meio do qual ingressaram alunos para os cursos subsequentes de Eletrônica e Informática e para o curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática/Modalidade PROEJA. No período de 2011/1, disponibilizou-se o ingresso para os cursos integrados ao ensino médio nas áreas de Administração e Informática e para os de nível superior em Automação Industrial e Logística. O curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas teve a sua primeira seleção em 2012/2. A partir de 2014, a novidade foi a oferta de vagas para dois novos cursos: Licenciatura em Matemática e Técnico Integrado em Eletrônica, atendendo ao que foi estabelecido nas planilhas de metas e compromissos, elaborado em 2010, celebrado entre o MEC, por intermédio da SETEC.

O campus Canoas também foi o espaço onde a revista *#Tear* foi criada em 2011, tópico apresentado no item 1.5.2 Revista *#Tear* do IFRS.

2.2.1.2 Interlocução entre a revista *#Tear* e a pesquisa

A revista *#Tear* publica uma diversidade de assuntos e – analisando seus dossiês – pude entender um pouco mais como a revista é organizada. Dessa forma, pensei em desenvolver – a partir da escolha de uma edição que dialoga com essa pesquisa – uma prática para aliar pesquisa, ensino e extensão, que é o tripé da instituição, que faz a educação tecnológica desenvolvida nos Institutos ser referência. Essa interlocução fortalece a nossa instituição e fortalece a aprendizagem dos/as nossos/as estudantes.

Nessa revisão, encontrei o dossiê Movimentos Sociais, educação popular e utopias (v.8, n.º 1 de 2019). Essa escolha se dá porque os artigos dialogam com as mulheres empobrecidas. Então, elegi um deles para fazer uma roda de leitura²⁷ com as/os estudantes do PROEJA. Apresentar para as/os estudantes a revista é mostrar que a instituição onde estudam é lugar também de pesquisa; é mostrar o que está sendo estudado, o que é pensado pelos pesquisadores e pesquisadoras e pelas/os participantes das pesquisas, colocando esses estudantes a par do mundo da pesquisa e levando-os a refletir sobre o fato de que o Instituto Federal é lugar não só de ensino, que elas/eles também podem estar envolvidas/os sendo pesquisados e/ou pesquisando. Para a leitura, apresentei o artigo intitulado “Se eu não tivesse casado, eu não tinha parado de estudar: desafios para igualdade de gênero no acesso à educação de jovens e adultos do campo à cidade”, que foi escrito por pesquisadoras da EJA e estudiosas das relações de gênero (SIEBER; FUNARI; MORAES, 2019). A leitura e o estudo desse artigo poderiam ser propostos em três momentos: o primeiro seria a construção de uma linha

²⁷ Essa ação é sugestão de atividade a ser desenvolvida com estudantes do PROEJA.

do tempo da EJA, fazendo uma revisão histórica; no segundo momento, uma leitura crítica dos achados de pesquisa, as dificuldades de acesso e permanência das mulheres na EJA, ligadas principalmente aos fatores destacados pelas autoras: “casamento, gravidez, maternidade, proibições da família, responsabilização pelo trabalho doméstico e de cuidados, sobrecarregadas jornadas de trabalho, acesso/deslocamento. Tais fatores estão arraigadas em uma cultura que mantém o patriarcado como determinante nas constituições das relações sociais e das instituições vigentes” (SIEBER; FUNARI; MORAES, 2019, p. 18). Seria proposto um terceiro momento, quando as/os estudantes poderiam apontar quais as suas dificuldades: o que dificulta o seu acesso ao Instituto Federal campus Canoas; quais as dificuldades enfrentadas pelas mulheres das turmas do PROEJA, se são semelhantes às enfrentadas pelas mulheres pesquisadas; como nós – enquanto estudantes, mulheres e homens, de uma instituição federal – podemos dialogar com essas dificuldades; o que podemos fazer diante delas? Uma das dificuldades que as/os estudantes do campus Canoas encontram é o acesso ao campus, devido ao transporte coletivo. Mesmo estando em um grande centro do estado do Rio Grande do Sul, numa das cidades mais “ricas”, desenvolvida, o acesso ao campus não é facilitado pelo transporte público. Nesse sentido, trago Álvaro Vieira Pinto para refletirmos: Mas que desenvolvimento é esse, em que o acesso a uma escola não se dá nos horários das aulas e com vários itinerários de acesso? O que entendemos como desenvolvimento?

Esse seria um desdobramento de uma ação que poderia continuar acontecendo, articulada com outros setores da instituição, como o NEPGS – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade – do Campus Canoas. O setor de extensão também poderia ser agregado divulgando os dossiês por mais instituições, para que as pesquisas desenvolvidas aqui se capilarizem chegando também à comunidade, principalmente nas associações de bairros (Igara, Guajuviras) de onde a maioria, das/os estudantes se deslocam para frequentar o PROEJA.

2.3.1 Alguns aspectos históricos da cidade Jaraguá do Sul

Jaraguá do Sul é um município brasileiro localizado na mesorregião Norte Catarinense na microrregião de Joinville, no estado de Santa Catarina, tendo uma população estimada, em 2020, de 181.173 pessoas; é a sétima maior economia de Santa Catarina.

Figura 6 – Localização da cidade de Jaraguá do Sul-SC.



²⁸ Fonte: IBGE.

Em Jaraguá do Sul, o processo de industrialização se dá em três períodos distintos: o primeiro deles foi a passagem do nível de subsistência e agroexportador à fase do artesanato, ligada à transformação dos produtos agrícolas e à produção têxtil para o consumo (1876 até a década de 1930). O segundo período é caracterizado por profundas alterações estruturais (energia, transportes, sistema de crédito e desenvolvimento demográfico, por exemplo) que permitem a passagem do artesanato à pequena indústria. Em 1950, a economia se pautava-se principalmente na agricultura, porém já contava com 53 estabelecimentos industriais. O terceiro período tem início com a inserção da cidade na economia nacional, a partir de 1960. Quando se consolidam uma série de empresas, surgem outras, e têm início as exportações em grande escala. É nesse período que surge a Malwwe, a WEG, Kohlbach e Erwino Menegotti, impulsionadas pelas políticas de incentivo do Governo Kubittschek.

O processo de industrialização trouxe sensíveis transformações como

[...] a diferenciação interna na composição da classe trabalhadora, com o surgimento e consolidação do “colono-operário”, os fluxos migratórios, que são mais significativos a partir dos anos 1970 e que vão dar início às disputas entre “os daqui” e os “que vêm de fora. (SOTO, 2010, p. 72).

O desenvolvimento da cidade de Jaraguá se dá pela existência da ferrovia, que faz o escoamento da produção, assim como pela presença dos rios, que já foram força motriz e descarte dos dejetos industriais. Sua ligação com Blumenau e Joinville também se revela importante.

Atualmente, a cidade é a terceira em desenvolvimento industrial, e sua força se deve à formação de seu povo, que é uma mistura de brasileiros e brasileiras com os imigrantes: alemães,

²⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/jaragua-do-sul/panorama>. Acesso em: 03 abr. 2021.

italianos e húngaros. Segundo Soto (2010), em 1929, se estabelece a primeira sociedade com empresários alemães por meio da criação da Empresa Sul Brasileira de Eletricidade (EMPRESUL) – com sede em Joinville – a qual incorporou a Empresa de Eletricidade Jaraguá Ltda. Tinha como um dos sócios majoritários a empresa alemã Allgemeine Elektrizitäts Gesellschaft (AEG), quando houve a construção, pela própria AEG, da Usina na Bacia Hidrográfica do Bracinho, inaugurada em 1932. Assim, levanto a tese de que as relações internacionais estreitas com os alemães e demais europeus facilitaram as relações e a industrialização do povo de Jaraguá do Sul; no entanto, questiono: onde estavam os brasileiros e as brasileiras – os/as indígenas- que ocupavam aquelas terras? Qual o registro do papel desses neste processo de industrialização?

Entendo que essa ligação com o conhecimento e o acesso à tecnologia trazido e mantido por alguns imigrantes influenciaram, e influenciam até hoje, o desenvolvimento da cidade e das empresas de Jaraguá do Sul. Hoje, uma das maiores empresas do Brasil está situada em Jaraguá do Sul- WEG- que é uma empresa criada na cidade, mas que atualmente está no ramo internacional de mercado, com acionistas, inclusive divulgados como os mais dez mais ricos do mundo, segundo a revista *Forbs*²⁹ no ano de 2020.

Dessa forma, a cidade vem se mantendo entre as mais bem industrializadas e com IDH de 0,803. Os jaraguaenses e as jaraguaenses, como trabalhadores da indústria, não podem se permitir se tornarem homens e mulheres “escravizados” por suas rotinas fabris, por seu trabalho em turnos, por seus carnavais sem festas, pois se compreendessem ou tivessem a visão crítica das relações sociais, compreenderiam logo o fato de haver, por detrás da técnica, outro ser humano – entrincheirado no sistema social e nos recursos da ciência, da cultura e da maquinaria para satisfação de um projeto desumano de existência, que exige o sacrifício exagerado o incontável sacrifício de multidões humanas, iguais a ele (VIEIRA PINTO, 2005, [II], p. 735). Aos homens e mulheres trabalhadores, cabe a busca da transformação das condições de trabalho, por meio da luta social e política para buscar diminuir as desigualdades. Nesse sentido, entendo que a técnica e a tecnologia são saudáveis aos trabalhadores e trabalhadoras quando permitem a todos/as, o acesso aos bens produzidos pela sociedade, assim como o acesso ao conhecimento, à ciência e à cultura dos povos.

2.3.1.1 Campus Jaraguá do Sul – Rau

O Campus Jaraguá do Sul-Rau surgiu a partir da federalização do extinto Centro Politécnico Geraldo Werninghaus (Cepeg) e, com isso, passou a se chamar campus Avançado IFSC Geraldo

²⁹ <https://www.cnnbrasil.com.br/business/2020/09/26/ilson-mateus-e-acionistas-da-weg-veja-quem-sao-os-novos-bilionarios-da-forbes>

Werninghaus³⁰ – em homenagem a um dos irmãos fundadores da empresa WEG e político de Santa Catarina. Dessa forma, Jaraguá do Sul se tornou a primeira cidade catarinense – com exceção da capital, Florianópolis – a ter duas unidades do IFSC em funcionamento.

As atividades nesta unidade – localizada na Rua dos Imigrantes, 445, no bairro Rau – começaram em 2010, com 36 estudantes que faziam parte da primeira turma do curso superior de Tecnologia em Fabricação Mecânica. Atualmente, o campus conta com cursos técnicos subsequentes, nas áreas de mecânica e eletrotécnica, um curso concomitante em desenvolvimento de sistemas e com um curso de bacharelado em engenharia elétrica.

Figura 7 – Imagem do campus Jaraguá do Sul Rau.



Fonte: Site IFSC - Jaraguá do Sul – Rau

2.3.1.2 Trilhas distintas das revistas do IFSC

O Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC possui três revistas que são vinculadas à reitoria. Uma delas é a *EJA em Debate* que – à luz das reflexões feitas nesta dissertação – não está discutindo e divulgando adequadamente a presença das mulheres na educação tecnológica, em

³⁰ Geraldo Werninghaus atuou como político sendo vereador eleito em 1992 e prefeito em 1997, no município de Jaraguá do Sul. De 1995 a 1999, também foi deputado na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, na 13ª legislatura. Na empresa WEG, foi Diretor Industrial (até 1973); membro do Conselho de Administração (1973-1999); Diretor Vice-Presidente de Operações (1979); Diretor Superintendente da WEG Máquinas (1982); Diretor da WEG Motores (1986).

especial as aprendizagens realizadas pelas mulheres empobrecidas que são as estudantes do PROEJA. Ao que parece, a instituição não tem aproveitado o campo da Educação de Jovens e Adultos para discutir a presença ou a ausência das mulheres na educação técnica e tecnológica, campo em que é desenvolvida a educação profissional e tecnológica. Pesquisando nas três revistas, encontro dois artigos: um na revista *Caminhos Aberto*³¹, em 2016, e o outro na revista *Técnico Científica* do IFSC. Ambos apresentam um estudo sobre o Programa Mulheres Sim, mas acabam direcionando a discussão das mulheres à iniciativa de programas de extensão, o que torna restrito o debate, já que não abrange temas como o acesso das mulheres aos cursos regulares ou associados ao PROEJA e à educação tecnológica, bem como os estudos de gênero, raça e classe. Desse modo, não aproveita para discutir e questionar a necessidade da inserção das mulheres no campo tecnológico: aceita passivamente as mulheres longe das discussões da técnica e da tecnologia. Essa posição à margem coloca-nos – como mulheres – na intenção de chegar ao centro. Por isso lutamos, pois as questões sociais, de gênero e de raça, que envolvem as mulheres, os homens, enfim, a vida dos/as estudantes, são centrais e precisam estar presentes na educação tecnológica e no desenvolvimento integral das pessoas.

³¹ Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/caminhoaberto/article/view/1822>

3 ACHADOS DA PESQUISA

Nas análises das revistas *#Tear* e a *EJA em Debate*, busquei identificar a presença ou a ausência das mulheres empobrecidas na educação tecnológica³². Os estudos foram realizados a partir da análise dos artigos das revistas entre os anos de 2012 e 2016, período que culmina com a execução do Programa Mulheres Mil, que teve início em 2012. São eles:

Na revista *EJA em Debate*:

- 1) Samira de Moraes Maia Viganó, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. *A educação de jovens e adultos como um espaço de empoderamento das mulheres*. Publicado na edição: ANO 5, N. 7 (2016).
- 2) Poliana da Silva Almeida Santos Camargo, Ludmilla Puppim Voigt, Melissa Freitas de Almeida. *Percepções docentes sobre as relações de gênero, os processos de escolarização e a formação docente na EJA*. Publicado na edição: ANO 5, N. 8 (2016).
- 3) Joana Célia dos Passos. *As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos*. Publicado na edição: v. 1, n. 1 (2012).

Na revista *#Tear*:

- 4) Eleazar Venancio Carrias. *Currículo, identidade e relação de gênero*, publicado na edição: v. 2 n. 1 (2013).
- 5) Sandra Maria Glória da Silva e Maria Aparecida da Silva. *Gênero, corporeidade e relações étnico-raciais na EJA/PROEJA*, publicado na edição: v.3, n.1, 2014.

Desse modo, compomos nosso corpus para o estudo que aqui se apresenta. Como mencionado, no primeiro capítulo, a hermenêutica feminista e a educação popular foram as chaves de leituras. A imersão nesses cinco textos das revistas dos institutos fez emergir quatro categorias, a saber: 1) A invisibilidade das mulheres empobrecidas; 2) As relações de gênero na EJA/PROEJA; 3) O despreparo na formação docente EJA/PROEJA para trabalhar com as relações de gênero e 4) O empoderamento na vida das mulheres estudantes. Seguem as discussões, bem como o aprofundamento teórico dialogando com os achados nas revistas dos Institutos Federais.

³² Observo que a base empírica desta dissertação se baseou num corpus de pesquisa com pouca produção, que certamente não diz tudo sobre as mulheres empobrecidas, pois nem todas as ações puderam fazer parte desta pesquisa, como: entrevistas, observações. O corpus ficou delimitado desta forma devido as dificuldades enfrentadas pela Pandemia COVID-19.

3.1 A INVISIBILIDADE DAS MULHERES EMPOBRECIDAS

Ao longo desse estudo, podemos perceber que as mulheres estão invisíveis nas revistas pesquisadas; no entanto, encontrei alguns artigos que tratam das mulheres na educação profissional e tecnológica, mas ainda são artigos raros. Quando se trata de mulheres empobrecidas, fica mais saliente a ausência.

Após o período de qualificação, fiz uma nova busca ao *corpus* documental e encontrei um artigo que aborda gênero, corporeidade e relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos e/ou Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Nesse estudo, as autoras Sandra Maria Glória da Silva e Maria Aparecida da Silva – mestra em Educação Tecnológica (CEFET-MG) e Doutora em Educação (UNICAMP) – publicaram, em 2014, na revista *#Tear*, um artigo que apresenta a necessidade de se trabalhar com as questões de gênero, raça e identidade para além da necessidade do estudante trabalhador como aponta o documento base da EJA/PROEJA considerando o seu sexto princípio:

[...] as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais”. E salienta a importância de se reconhecer “[...] outras categorias para além da de ‘trabalhadores’ [...]”, pois elas constituem de modo indissociável a identidade de jovens e adultos. (BRASIL, 2007, p. 40).

Mesmo tendo noção da obrigatoriedade, fica evidente que nem todos os cursos de EJA/PROEJA abordam, discutem e enfrentam as questões apontadas, visto que enfrentar a situação de dominação/exploração a qual as mulheres – em especial, as mulheres pobres, negras enfrentam – ainda é uma barreira. Dessa forma, para Saffioti, significa desatar ‘o nó’; colocar que o “problema das mulheres é também um problema dos homens [...] Disso deriva que a luta por igualdade sexual e a luta por igualdade racial não são, de nenhuma maneira, lutas específicas, separadas das chamadas lutas gerais.” (1987, p. 89) Então, os cursos da EJA/PROEJA podem ser os cursos que busquem quebrar a ordem milenar da educação da inferioridade feminina e da dominação masculina.

Pensando na operacionalização da invisibilidade feminina, encontro – no Contrato Sexual de Pateman (1993) – um ponto que, quando traz que as “mulheres não nascem livres, elas não têm liberdade natural.” (p. 21), ou seja, as mulheres não são indivíduos, e a liberdade é transformada em obediência na cultura patriarcal.

Nesse sentido:

A diferença sexual é uma diferença política; a diferença sexual é a diferença entre liberdade e sujeição. As mulheres não participam do contrato original através do qual os homens transformam sua liberdade natural na segurança da liberdade civil. As mulheres são o objeto do contrato. O contrato sexual é o meio pelo qual os homens transformam seu direito natural sobre as mulheres na segurança do direito patriarcal civil. (PATEMAN, 1993, p. 21).

Dentro desse processo de submissão, as mulheres vão se constituindo humildemente e aprendem o seu lugar de inferioridade, que, há séculos, se implanta. Assim, como os teóricos do contrato de Pateman, eu também insisto que o direito dos homens sobre as mulheres tem uma base natural. “Somente os homens têm aptidões dos “indivíduos” livres e iguais. As relações de subordinação entre homens devem, para ser legítimas, ter origem em um contrato. As mulheres nascem dentro da sujeição.” (p. 68). Dessa forma, não necessitam ser vistas como indivíduos de direitos; as mulheres permanecem, assim, invisibilizadas.

Gebara, em sua obra *Rompendo o Silêncio* (2000), apresenta que, para as mulheres poderem expressar o seu processo de silenciamento e de invisibilização, é necessário verbalizar a diferença sexual culturalizada, ou seja, precisamos abrir os espaços institucionalizados ou não, como as escolas, os cursos para que as mulheres possam falar de si e dos seus processos. Ela propõe que, ao falarmos das nossas vivências, estaremos falando do mal vivido por nós, em especial as mulheres empobrecidas, já que

o mal é uma erva daninha que se mistura com a erva boa, difícil de distinguir e de arrancar. O mal é também como o fermento na massa. Às vezes é também coisa que começou com o bem e descambou para o mal. (p. 28).

Perante esse mal, está a figura da mulher que é julgada e enquadrada pela sociedade patriarcal de acordo com seus interesses. Podem ora ser o bem, ter a figura da boa mulher, ora podem ser o mal. Um outro mal a que as mulheres pobres, em especial, estão destinadas é o do não saber, que também as destina à invisibilidade. “Antes mesmo de confessar que não sabem isto ou aquilo, a sociedade já declarou seu irrelevante saber. Ser mulher ou ser pobre, numa sociedade patriarcal e hierarquizada, é quase sinônimo de ignorância” (GEBARA, 2000, p. 81).

Tratando da ausência das mulheres, em especial das mulheres negras e de sua cultura afro, pretendo discutir os limites da capacidade das determinações legais de assegurar mudanças na cultura pedagógica das instituições investigadas destacadas por Silva (2014), relevantes principalmente se associados à implementação da Lei 10.639/2003³³ que visa à inserção da “História e Cultura Afro-Brasileira” na EJA/PROEJA.

³³ A Lei 10.639/2003 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências.

Segundo Djamila Ribeiro (2020), a Lei 10.639/2003 tem

[...] um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades. (p. 21).

As autoras verificaram que a implementação da Lei não “assegurou mudança na cultura pedagógica das instituições investigadas” e que a discussão da temática se restringe a iniciativas pontuais, principalmente na disciplina de História (p. 10), e isso é muito preocupante tendo em vista que muitos dos estudantes têm identidades, gêneros, raças e classes sociais diferentes. Em meio a essa mistura de gênero, classe e raça, enfatizamos a importância de trabalhar entrecruzando-a. Quando as instituições não trabalham uma temática dos negros e de sua cultura, podemos deduzir que elas não querem refletir sobre a origem e a constituição de seu povo e que as colocam à margem. Seguem os depoimentos discutidos pelas autoras, quanto à aplicação da Lei 10.639/2003, demonstrando que a política ainda não está em plena implantação, o que ocasiona o ocultamento ou a invisibilidade da discussão:

[...] os professores dispõem de cartilha com sugestões de atividades interdisciplinares, elaborada por grupos de pesquisa voltado para as questões étnico-raciais. No entanto, há pouca mobilização desses docentes para o estudo dessa temática em sala de aula, principalmente devido à extensão do currículo dos cursos técnicos. (p. 11).

[...] quatro dos dez professores afirmaram abordar as étnico-raciais de maneira transversal em sua prática pedagógica. Atribui essa iniciativa ao fato de seis desses professores terem participado de algum curso de formação sobre diversidade étnico-racial. (p. 11).

Cinco dos oito docentes da Rede Federal pesquisados disseram desconhecer a Lei n.º 10.639/2003. Apontando a necessidade de criar políticas de formação sobre as questões étnico-raciais direcionadas ao docente da EJA/ Proeja, garantindo consequentemente a inserção/valorização da cultura do povo negro dentro das práticas pedagógicas das instituições escolares (p. 12).

A invisibilidade da discussão mostra a dificuldade de lidar com nossa própria história: racista – que persiste permitindo ainda desigualdades entre brancos e negros, entre homens e mulheres, entre ricos e pobres. Mostra o quanto somos conservadores, sexistas e racistas. A partir do momento em que conseguimos compreender que o racismo é uma estrutura, que é produzido no sistema, por nós, estaremos dando passos à frente. Só conseguiremos evoluir perante o racismo, quando questionarmos nossas próprias atitudes, pensamentos e silenciamento. Observo o quanto vivemos a política do branco, do hetero e do centro, muitas vezes, sem nos questionar, já que essa política é muito devastadora e mantenedora do *status quo*. Para se fazer educação para todos, é

urgente desconstruir essa ordem e dialogar sobre esse processo de colonialismo que vivemos. Para isso, trago Saffioti (1987, p. 86) coloca-nos que o processo de “branqueamento” é um processo de subserviência:

O branqueamento significa a adesão de negros à ideologia dos brancos, o que facilita aos negros ocupar certas posições na estrutura de poder construídas pelos brancos. Em outros termos, negro poderoso é branco. Portanto, o processo de “branqueamento” tem natureza social. (p. 86).

Joana Célia de Passos (2012) – doutora em Educação pela UFSC, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISUL e membro do Núcleo de Estudos Negros – NEN - também apresenta o processo de branqueamento incorporado na política educacional brasileira:

Políticas baseadas no discurso médico e de intelectuais que acreditavam no processo de branqueamento da população “transformar uma população geralmente não branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele”. (p. 150).

E Gebara (2000) complementa afirmando:

É exatamente o grito particular das mulheres africanas exortadas a negar sua cor e seus valores para “embranquecer-se” e serem aceitas num mundo que as marginaliza. Deste modo, como há um sexo que é normativo, assim também há no Ocidente uma cor de pele que é normativa. (p. 82).

Para nos ajudar nessas reflexões, apresento Lélia Gonzalez, uma intelectual brasileira negra que sacudiu as estruturas e questionou a sociedade patriarcal e androcêntrica. Mineira, filha de pai ferroviário negro e de mãe empregada doméstica, era uma índia analfabeta. Lélia saiu de Belo Horizonte, na sua infância, para acompanhar a mãe e o irmão, em direção ao Rio de Janeiro, onde se graduou e tornou-se professora. No entanto – até então – não havia se questionado sobre seu processo de branquitude – quando não se percebera como negra e sofreu fortes pressões para enquadrar-se como branca. Depois da morte do marido, foi buscar “seu autoconhecimento” pelo candomblé, pela psicanálise e pela linguagem e, por meio de sua escrita, cria conceitos que envolvem a temática da negritude o que a ajudando no questionamento relacionado ao processo de branqueamento imposto pela sociedade brasileira. Nessa sacudida, ela busca o movimento negro e feminista, onde tem algumas experiências de articulação política no cenário nacional. Rios e Ratts expressam a mulher que Lélia foi quando falam que ela

[...] era uma mulher diaspórica, fora do lugar social destinado à mulher negra nas sociedades americanas (ou amefricanas) de passado escravista: o da escravizada,

subalternizada, trabalhadora inferiorizada. Lélia não rompeu com esse lugar, mas lutou para que as mulheres negras fizessem o mesmo. (RIOS; RATTTS, 2010, p. 145).

Lélia é um exemplo de mulher de raça como muitas brasileiras que vivem o preconceito racial, diariamente, neste país. O patriarcado nos mostra que as mulheres negras historicamente são mais exploradas que as mulheres brancas, seja nas formas de trabalho seja nas remunerações. Seus salários são mais baixos; as funções exercidas pelas mulheres negras normalmente são aqueles trabalhos rechaçados pelas mulheres brancas, fora a escravidão que suportaram. Racistas e sexistas são intolerantes e não reconhecem as mulheres negras ocupando espaços públicos, espaços onde se está desenvolvendo o pensamento científico e produzindo conhecimentos.

A esse respeito cabe buscar na precursora da reflexão sobre a situação das mulheres – a francesa Simone de Beauvoir (1980) – escritos em que apresenta a mulher como constituída como um objeto, ou como “a outra”, como alguém que tem uma mera função. Isso se dá também porque – para as mulheres – o mundo não é apresentado com todas as suas possibilidades. Grada Kilomba, em *Memórias da plantação* (2019), aprofunda mais a questão, principalmente por falar das mulheres negras, quando diz “que a mulher negra é Outro do Outro” (p. 56) e nunca a si mesma. Ribeiro (2017) traz algumas reflexões que nos ajudam a perceber que, mesmo sendo as mulheres que são as excluídas, as que não possuem lugar de fala, somos nós que podemos romper a ordem, abrir espaços, romper as máscaras e buscar uma nova ordem. Para isso, precisamos estar unidas, lutando pela coletividade daqueles e daquelas que – no atual sistema colonial de exploração – estão às margens, como as mulheres negras, as mulheres indígenas e as mulheres empobrecidas.

Aponto a necessidade de se analisar o quanto é violento o não cumprimento da Lei 10.639/2003, já que nem toda instituição respeita e cumpre o estudo da história do povo negro e de sua cultura, que, no caso brasileiro, deu origem a nossa atual cultura. Ao mesmo tempo, reconheço a necessidade de problematizar essa ausência nos espaços educativos. Assim como na história das mulheres negras escravizadas houve violação humana e violência na condição humana dos negros, pois não eram considerados gente, e sim selvagens. A mulher, em especial, que não tinha condição feminina; era mais abusada ainda, pois, além de ser explorada fisicamente pelo trabalho árduo, era açoitada e estuprada. Angela Davis (2016, p. 36) reflete que “é importante lembrar que os castigos infligidos a elas ultrapassaram em intensidade aqueles impostos aos homens, uma vez que não eram apenas açoitadas e mutiladas, mas eram estupradas”. Principalmente quando percebiam que se organizavam e resistiam, fugiam ou então estavam aprendendo a ler e ensinando mais pessoas.

Ao analisar o artigo Joana Célia dos Passos (2012), observo que a história da educação continua sendo limitante para a população negra; mesmo reconhecendo que historicamente devemos muito ao povo negro, continuamos a invisibilizá-los. Passos (2012) apresenta, por meio da

perspectiva histórica, como aconteceu o processo de escolarização dos negros no Brasil. Esse processo foi de muita desigualdade para com os negros em relação ao acesso à escola e a seu processo de inserção social, refletindo-se – ainda hoje – em discriminação e racismo. Em alguns momentos da história do Brasil e em alguns estados/províncias, alguns negros ou pessoas de cor tiveram acesso à escola de forma muito restrita, mas com muita luta para frequentar esse espaço que normalmente visava a uma educação moral, para o trabalho e de caráter religioso, sem qualidade, e com a intenção de apenas instruir os negros.

Com a criação do Decreto nº 7.031, de 6 de setembro de 1878 (BRASIL, 1878), que implantou os cursos noturnos para homens livres e libertos no município da Corte e estabeleceu normas de validade nacional, provocou-se a criação de cursos semelhantes em outras províncias. Esses trouxeram para a reflexão trms acerca de como se pensava a educação e para quem ela era destinada. Esses cursos tinham como objetivo a instrução e o trabalho, ou seja, pensava-se na manutenção da ordem. O público dessas escolas eram “as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de catorze anos, vacinados e saudáveis; portanto, excluídas estavam as mulheres trabalhadoras e os escravos.” (PASSOS, 2012, p. 145). Naquele momento, as mulheres nem eram vistas como pessoas, com direitos e deveres; eram apenas mulheres negras. A última posição era para as mulheres negras. Sendo assim, bell hooks (2014, p. 8) ajuda-nos a entender o pensamento dos dominantes quando o povo negro é focado nos homens negros “[...] a palavra homens de fato refere-se apenas aos homens brancos, a palavra negros refere-se aos homens negros e a palavra mulheres refere-se apenas às mulheres brancas.”.

Assim como Passos (2012), é possível perceber como o Estado forjou o acesso do homem negro e da mulher negra às políticas públicas; o quanto o Estado e a elite brasileira massacraram a população para garantir o seu lugar de status. É revoltante – e ao mesmo tempo revolucionário – estudar a história da educação e perceber o quão fomos esmagados e suprimidos enquanto mulheres, pobres e negros neste país. É revoltante porque é muito duro ver as mulheres, os pobres e negros nessa situação de miserabilidade e de exploração; revolucionário, pois abre a nossa compreensão e nos dá mais subsídio para debater e lutar por uma educação que realmente seja inclusiva para mulheres e homens negros e para os pobres.

As reflexões de Passos (2012) foram relevantes para o desenvolvimento desta dissertação, pois retomam a história dos negros empobrecidos. Observo que a autora não trouxe a participação das mulheres e sua luta para seu texto. Aqui fica evidente o sexismo³⁴ e a invisibilidade das

³⁴ O sexismo é – sem dúvida – um sistema de dominação institucionalizado, mas nunca foi capaz de determinar, de modo absoluto, o destino das mulheres nessa sociedade. Nesse entendimento, ser oprimido significa ausência de opções.

mulheres, pois sabe-se que elas fizeram/fazem parte da história; nesse texto, em poucos momentos, as mulheres estavam presentes. Aplicando a hermenêutica feminista suspeito que a ausência das mulheres no texto da autora e na Revista *EJA em Debate* privilegiou a história contada e escrita pelos homens. Dessa forma, pergunto-me: Teria essa autora e a revista *EJA em Debate* uma consciência ingênua? Quando não percebem a ausência das mulheres é por que não desenvolveram sua autoconsciência e se encontrariam em uma consciência inocente, precária e simplória em relação às mulheres e sua participação na história?

Segundo Vieira Pinto (1993, p. 60),

[...] a simples reflexão de si pode ser apenas introspeção, porém não se identifica com a autoconsciência, porque esta só existe quando a percepção do estado presente da consciência (por ela mesmo) é acompanhada da ideia clara de todos seus determinantes, vale dizer; da totalidade da realidade objetiva que sobre ela influi (o que só ocorre com a consciência crítica).

Ou ainda: [...] a consciência ingênua é sempre nociva, pois engendra as mais equivocadas ideias, que se traduzem em ações que não coincidem com a essência do processo real, que não são, pois, verdadeiras. (1993, p. 61).

A pesquisadora parece estar em um estágio da consciência ingênua ou incapacitada de dialogar sobre a presença/ausência das mulheres negras no acesso à escola, já que aceita – calada – a ausência de reflexão das mulheres diante da história. Sua relação com o mundo, com a interpretação dos fatos e com as questões sociais, ao que parece, direciona-se a favor do androcentrismo e do racismo, anulando o seu compromisso consigo própria e com a história de todas as mulheres. Do mesmo modo, a revista *EJA em Debate* parece concordar com essa relação de invisibilidade das mulheres negras na história.

Segundo Freire (1979), na consciência semi-intransitiva³⁵, o homem ou a mulher não percebem os desafios da realidade, ou os percebem de uma maneira deturpada. Sua semi-intransitividade é uma espécie de inutilização, imposta pelas condições objetivas; por isso, os únicos fatos que a consciência dominada capta são os que se encontram na órbita de sua própria experiência: estão imersos, circunscritos a áreas estreitas de interesse e preocupações; não podendo, portanto, pensar e aprender para além do seu interesse.

Ao deixar de refletir sobre a condição das mulheres, Passos (2012) e a revista *EJA em Debate* abrem mão de estabelecerem reflexões sobre as mulheres negras. No entanto, bell hooks (2019, p. 40) coloca-nos que as “mulheres negras estão numa posição peculiar na sociedade, não apenas

³⁵ Freire (1979) usa a consciência semi-intransitiva para caracterizar o que Vieira Pinto (1960, 1993) utilizou como consciência ingênua.

porque, em termos coletivos, estão na base da pirâmide ocupacional, mas também porque o seu status social é inferior ao de qualquer outro grupo” (p. 40). Isso significa que as mulheres negras carregam o fardo da opressão sexista, racista e de classe e – para que possam superar essas estruturas opressoras – as mulheres negras precisam reconhecer a sua marginalidade para criticar o racismo, o sexismo e o classismo de modo a vislumbrar a contra-hegemonia. Precisam forçar a visibilidade como mulheres e o aparecimento na história.

A educação não é a única forma de se reparar a desigualdade, mas ela pode ser uma ferramenta nesse processo, assim como a Educação de Jovens e Adultos também pode buscar o enfrentamento às políticas educacionais de desigualdade, exclusão e discriminação racial e injustiças na vida das/os estudantes. Antes disso, devemos

[...] ter em mente que, para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como “eu não vejo cor” não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir. Vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso—se vivemos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude. (RIBEIRO, 2020, p. 15).

Passos (2012) apresenta o Teatro Experimental do Negro e a Frente Negra Brasileira como referência em Educação de Jovens e Adultos. As associações e o movimento negro percebiam na educação [...] uma maneira de o negro ganhar respeitabilidade e reconhecimento, de habilitá-lo para a vida profissional, de permitir-lhe conhecer melhor os seus problemas e, até mesmo, como uma maneira de combater o preconceito. (PASSOS, 2012, p. 17).

O intuito dessas organizações era qualificar a formação do povo negro e promovê-lo para o mundo, mostrando à população que capacidade era o que não lhe faltava, e sim oportunidade. Cursos de alfabetização de adultos foram oportunizados para mulheres, homens e adultos. Além da alfabetização, foram criados – na Frente Negra Brasileira – cursos sobre política, pois entendiam que o estudo, como um processo contínuo, e a política serviam como uma ferramenta para compreensão social. No entanto, as ideias se mostram bastante progressistas, mas ainda muito sexistas; basta observar a citação usada pela autora: “O homem deve estudar até morrer. Não é só nos Grupos Escolares e nos Ginásios, enquanto se é criança ou moço, que se forma o intelecto. Em casa, na sociedade, nos clubes, em qualquer parte [...]” (PASSOS, 2012, p. 154). Léila Gonzalez coloca que a formação de núcleos e coletivos femininos contemporâneos iniciaram nos fins dos anos 1970. As ativistas ressaltaram a postura machista de seus companheiros militantes e os denunciavam: “os homens agiam de modo autoritário, controlavam as falas das mulheres, faziam ameaças verbais e dominavam as estruturas decisórias.” (RATTS; RIOS, 2010, p. 95).

O Teatro Experimental do Negro – criado na década de 40, no Rio de Janeiro, por Abdias Nascimento – buscava valorizar a cultura afro-brasileira misturando arte e educação com uma proposta inclusiva de articulação e de visibilidade de negros e negras. Segundo Djamila Ribeiro (2020, p.14), tinha como bandeira “priorizar a valorização da personalidade e cultura específicas do negro como caminho de combate ao racismo”. Além da inserção de mulheres e homens negros, também trabalhava com cursos noturnos de alfabetização, história, geografia, matemática, literatura para trabalhadores, desempregados, operários, empregadas domésticas entre outros.

Conceição Evaristo – em uma entrevista à revista *Carta Capital* (“Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio” de 13 de maio de 2017) – fala sobre esta mulher negra que necessita esperar mais, pois é a última na relação social, mesmo sendo seu direito. E diz que essa longa espera está no imaginário que se faz da mulher negra: que ela samba muito bem, dança, canta, cozinha, faz o sexo gostoso, cuida do corpo do outro, da casa da madame, dos filhos da madame. Reconhecer que as mulheres negras são intelectuais em vários campos do pensamento, produzem artes em várias modalidades, o imaginário brasileiro pelo racismo não concebe. Para uma mulher negra ser escritora, é preciso fazer muito carnaval primeiro. Mesmo os negros e as mulheres negras sendo produtores de cultura nesse país, ainda são vítimas de preconceito e de racismo.

Conforme Assis (2019), um ditado que ficou amplamente conhecido no Brasil –por meio dos escritos de Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Senzala* – dizia: “Branca para casar; mulata para foder e negra para trabalhar”. As palavras de Freyre (2003) tratam de especificidades das relações raciais e de gênero ainda persistentes no Brasil: esse lugar reservado para a mulher negra como a mãe preta, aquela negra que cuida com seus dotes domésticos e culinários da família colonial e que – atualmente – reconfigura-se no papel das empregadas domésticas.

As mulheres indígenas também estão dentro desse grupo de mulheres invisibilizadas. Sônia Guajajara³⁶, representante atual da luta das mulheres indígenas no Brasil, tem uma luta balizada por mais participação, reconhecimento, protagonismo e oportunidade para todas as mulheres e para toda a sociedade, mas – em especial – para as mulheres indígenas. Quando ela traz para discussão que é preciso falar, participar e que as mulheres indígenas foram, por muitos anos, regidas por tutela da Funai, colocando-as como incapazes, obrigadas a pedir permissão ao Estado para poder sair da sua aldeia indígena, ela está sinalizando o quanto as mulheres indígenas e o povo indígena viveram subestimados, subservientes, silenciados. Hoje – por conta de muita luta e organização, e por conquistas de políticas públicas – as mulheres estão ocupando espaços. As universidades, os espaços nas comunidades, onde há cacicas, lideranças e coordenações nacionais/regionais nas associações,

³⁶ Fala de Sônia Guajajara e Silvia Federici para Feminismo, comuns e ecossocialismo. Apresentado pela TV Boitempo, estreado em 10/03/2021, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zYa_RP5BuZc. Acesso em: 16 mar.2021.

que rompem com os espaços tradicionais, trazem as mulheres indígenas para outros espaços públicos. Essa mudança, para algumas mulheres indígenas, vem na direção do questionamento do sistema capitalista explorador, opressor; elas denunciam o extermínio das comunidades indígenas com a destruição da cultura e da segurança alimentar e da água. A causa indígena das mulheres é também a minha causa: quando luto por melhores condições de vida para todos, estou lutando também por essas mulheres.

Outra luta importante para refletir é a causa da terra ou habitação, uma necessidade de todos nós, pois temos de morar, comer, socializar-nos e respirar. Essa luta é em defesa da vida, do nosso corpo, da nossa ancestralidade e do nosso planeta, entendendo o modo de vida, os territórios e, juntamente a isso, entendendo a importância desses povos. Uma das formas apontadas por Sônia Guajajara é descentralizar o uso da terra, fortalecer a agricultura familiar e popular e valorizar a tecnologia local; para isso, precisamos – enquanto mulheres e feministas – estar cientes dessas lutas e buscar participar delas, ou seja, sendo protagonistas junto a nossas comunidades, junto a nossas escolas e nos movimentos sociais.

Ainda não possuímos um ensino que valorize as várias existências e experiências das mulheres negras/ indígenas/empobrecidas, um ensino que as referencie positivamente. Porém, isso será benéfico para toda a sociedade, pois conhecer a história dos povos originários promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, pessoas indígenas e pessoas empobrecidas, rompendo-se, então, o silêncio de quem ainda está silenciado, subalternizado.

3.1.1 Relações de gênero na EJA/PROEJA

Eleazar Venancio Carrias (2013) – pesquisador do currículo, identidade e relações de gênero – discorre que os sujeitos – homens e mulheres – são produzidos na sociedade e destaca o papel da escola nessa construção. Na escola, o currículo se destaca na produção dos sujeitos como espaço de poder que molda as identidades e as relações de gênero. “O currículo é um jeito de edificar um homem e uma mulher: de escolher e de colar as peças que devem constituir este ou aquele ser humano.” (CARRIAS, 2013, p. 2), assim como as identidades também são produzidas (na escola, na política, na mídia, na religião). Quando o autor coloca que a prática curricular é um processo de produção social e que o “termo ‘gênero’ também é uma construção social, refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual” (p. 2). Nesse sentido, os entendimentos construídos nesta dissertação dialogam com o autor, pois também tenho a compreensão de que gênero é uma construção social, que envolve costumes, crenças e comportamentos.

Para refletir sobre a construção social do conceito de gênero, apresento o entendimento de Gebara (2000), Pacheco (2010) e Paixão e Eggert (2011) que se complementam. No entanto, reforço que o conceito de gênero é mais amplo do que o ligado ao fator biológico ou à identidade sexual e que é construído socialmente nas nossas relações sociais. Entender o conceito de gênero ajuda-nos a entender os papéis que desenvolvemos na sociedade.

O conceito de gênero é importante para entendermos o papel da cultura na constituição dos sujeitos homens e mulheres, como masculinos e femininos. O gênero é entendido, nesse sentido, como um conjunto de símbolos, características e significados culturais atribuídos à identidade sexual biológica, que não são inerentes aos indivíduos em decorrência do seu sexo, mas são construtos sociais estabelecidos por meio de negociações e atravessados por fortes relações de poder. (PACHECO, 2010, p. 31).

Gebara (2000) explica-nos que o GÊNERO aparece nos anos 1980 como um dos últimos conceitos hermenêuticos introduzidos pelo feminismo ocidental, e a categoria

[...] GÊNERO inclui especialmente duas dimensões interligadas. A primeira afirma que a realidade biológica do ser humano não é suficiente para explicar o comportamento diferenciado do masculino e do feminino em sociedade. Por isso o conceito GÊNERO é introduzido para afirmar algo mais amplo que o sexo. O GÊNERO é um “produto social aprendido, representado, institucionalizado e transmitido de geração em geração”. Num sentido preciso, tornar-se homem ou mulher depende de certas construções culturais e sociais. [...]O segundo aspecto está ligado à noção de poder. Constata-se que o poder é distribuído de modo desigual entre os sexos: as mulheres ocupam, em geral, posições subalternas na organização mais ampla da vida social [...]. (p. 38-39).

Paixão e Eggert (2011) complementam:

A questão de gênero auxilia a entender e a perceber aquilo que estava oculto na construção histórica dos seres humanos. Ela não é a única, mas as questões que advêm dessa noção, dessa mediação, contribuem, indiscutivelmente, para entender e analisar a complexidade das relações humanas. (p. 16).

Na complexidade de entender as relações humanas, o conceito de gênero é, para mim, uma construção cultural, social e está ligado às estruturas de poder que exerce sobre homens e mulheres. Camargo (2014), em sua tese “Quem disse que não é coisa de menina: provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em agropecuária do IFRS – campus Bento Gonçalves”, nos proporciona uma reflexão so sentido de que, com o feminismo e as discussões de gênero, cresce a preocupação com descentralização do poder, antes nas mãos masculinas, que ditavam as regras de conduta e bem-viver de homens e mulheres. Indica que nos resta abandonar a visão dicotômica moderna entre os gêneros e a divisão de papéis, permitindo a construção de múltiplas masculinidades e feminilidades.

Ao refletir sobre o fato de que o gênero se dá por meio da interação e construção social e que a escola é um dos espaços dessa construção, observo que Carrais (2013) inicia sua reflexão apresentando que “pouco se tem atentado para a produção de identidades de gênero nas escolas de educação profissional e tecnológica.” (p. 1). Concordo com a reflexão, mas observo que o autor trata do assunto no início do seu texto e, em nenhum outro momento, retoma-o ou faz referência a ele, mesmo sendo um profissional da educação tecnológica que apresenta um compromisso com os estudos de gênero, identidade e currículo. Sendo assim, o autor desenvolve toda uma discussão teórica fundamentada em torno da temática currículo, identidade e relações de gênero, que entendo como muito relevantes, mas não consegue associar e integrar a educação tecnológica. Essa é uma crítica que construo sobre o seu estudo, pois entendo que é muito importante discutir gênero, currículo e produção de identidades na educação tecnológica como um espaço para todos (homens, mulheres, LGBTQIA+).

Camargo (2014, p. 109) – em sua tese – aponta que observa, na educação profissional e tecnológica, a destinação de disciplinas para mulheres e disciplinas para homens no curso técnico em agropecuária. Esse é um exemplo de questões que permeiam a educação técnica e tecnológica que Carrais (2013) não aborda em seu artigo. Observo que outras questões poderiam estar articuladas no seu texto enriquecendo o currículo, identidade e as relações de gênero.

Vieira Pinto (1960, [I]) apresenta uma crítica e uma consideração, mesmo não comentando diretamente sobre as questões de gênero abre espaços para a educação que dialoga para com os estudos de gêneros, quando escreve que “a realidade é que suscita o conteúdo da educação conveniente para determinado momento histórico, cabendo apenas à pedagogia, como ciência, estabelecer os meios e os procedimentos próprios a possibilitar a transmissão da matéria que o constitui.” (p. 118). A compreensão abre caminho para inserir, na educação tecnológica, as questões da vida dos/as estudantes também para as questões de gênero, já que os/as estudantes não são seres isolados e estão em sociedade, desenvolvendo-se e produzindo sua própria existência (VIEIRA PINTO, 1960, 2005).

Por certo, a essência do ser humano está direcionada à existência de uma atividade humana. Produzir-se é uma característica exclusiva e fundante da existência humana, pois este não se encontra “pronto”, mas em construção. Isso significa que o ser humano não apenas produz, mas que precisa fazê-lo, sendo esta uma condição para sua sobrevivência. Nessa produção, nesse buscar-se desenvolver, o ser humano, homem e mulher, encontra, por meio do trabalho, a vinculação com a realidade, transformando-a para transformar a si mesmo. Nessa relação – de transformar a si mesmo com os outros seres humanos – é que os homens e as mulheres vão se constituindo e aprendendo a

ser quem são. É nesse sentido que Vieira Pinto (1960) apresenta-nos o trabalho como um elemento central na constituição do ser humano:

O trabalho é sempre ação transformadora. Qualquer que seja a posição ocupada no espaço social pelo indivíduo, a partir de tal posição trabalha. E, ao fazê-lo, altera a realidade, donde necessariamente é obrigado a construir uma representação dela, a criar a consciência do estado real sobre o qual incide a sua operação modificadora. Vemos, assim, que a consciência é determinada pela prática social mediante o trabalho. (p. 60).

O trabalho, sendo um campo de estudo na educação profissional e tecnológica que dialoga com a existência dos homens e das mulheres e com as questões de gênero, estimula a escola a ser ‘mundo’, e o ‘mundo’ ser a escola, com um olhar reflexivo, com criticidade, percebendo o seus fazeres e os seus saberes como produtores de desenvolvimento da cultura influenciando também o desenvolvimento histórico e social dos homens e das mulheres. A investigação do ‘mundo’ supõe a investigação do real, das situações dos/das estudantes, das suas experiências de vida e de trabalho, tanto dos homens quanto das mulheres. Em relação ao trabalho desenvolvido pelas mulheres, será que ele é considerado da mesma forma que o trabalho realizado pelos homens? Ou o trabalho desenvolvido por elas continua na invisibilidade? Os/as estudantes na educação tecnológica, na EJA/PROEJA ao apresentarem suas experiências, estão compartilhando situações de pertencimento ao mundo, por meio de seus trabalhos e, ao mesmo tempo, também podem perceber que nem todos os trabalhos desenvolvidos estão sendo considerados como experiências tradicionalmente aliadas aos conhecimentos técnicos e de tecnologia. Destaco, nesse caso, a invisibilização dos trabalhos desenvolvidos pelas mulheres como o trabalho doméstico, o cuidado com os filhos, netos e com os idosos, mas, mesmo sendo percebidos como trabalhos invisíveis e menos valorizados, eles produzem conhecimentos na ação humana. E essa discussão - da inserção do trabalho desenvolvido nas casas, no cuidado cotidiano - é preciso estar presente na formação dos/as estudantes.

Silva (2014) contempla gênero em seu artigo e as apresenta de uma forma reflexiva na educação profissional articulada ao EJA/PROEJA. As autoras apresentam os depoimentos das/os estudantes em um “tom de brincadeira e de preconceito”. Apresenta também os entendimentos de gênero, por parte dos estudantes dos cursos técnicos de mecânica, edificações e contabilidade na modalidade EJA/PROEJA, no que se refere à sua atuação nos cursos.

[...] os alunos se espantam ao saber que essa estudante optou pelo curso de Mecânica. Na perspectiva deles, uma mulher bonita e feminina, que não demonstra receio nem fragilidade durante as aulas práticas, não corresponde ao estereótipo de alunos desse curso. (p. 8).

As alunas afirmam ser incentivadas e auxiliadas pelos colegas principalmente na realização dos exercícios de cálculos. Esses colegas, após esclarecerem as dúvidas das alunas, questionam em tom de brincadeira, o que seria delas sem eles. Essas alunas não classificam

esse comentário como preconceituoso, pois admitem precisar de auxílio na resolução dos exercícios. (p. 8).

Com esses relatos apresentados pelas autoras, verificou-se a internalização da necessidade de a mulher realizar com zelo tarefas consideradas masculinas para demonstrar sua capacidade. O processo de as mulheres precisarem mostrar suas habilidades para se tornarem competitivas com os homens é um processo bem complicado, que vem reforçar o processo de naturalização de que as mulheres são mais fracas e frágeis que homens, quando isso, na verdade, é uma criação e naturalização criada por nossa sociedade. Saffioti (1987) comenta que a base dessa inferioridade está na cultura patriarcal que cria uma ideologia segundo a qual:

A força desta ideologia da “inferioridade” da mulher é tão grande que até as mulheres que trabalham na enxada, apresentando maior produtividade que os homens, admitem sua “fraqueza”. Estão de tal maneira imbuídas desta ideia de sua “inferioridade”, que assumem como seres inferiores aos homens. (p. 12).

Silva (2014) apresenta exemplos de alunas que não percebem o preconceito direcionado a elas na realização de tarefas ditas masculinas, enquanto há algumas que preferem ignorá-lo.

[...] a partir de entrevistas realizadas e de observação de aulas práticas e teóricas, que as atitudes preconceituosas se tornam sutis e, por decorrência, o preconceito ao gênero feminino naturalizou-se [...] tanto há as alunas que não percebem o preconceito, quanto há as que o ignoram. Além disso, apesar de algumas alunas afirmarem não serem vítimas de preconceito, elas se empenham em realizar tarefas práticas com capricho. (p. 7).

Nesse tópico abordado pelas autoras, o argumento trazido por elas me parece superficial e não enfrenta a discussão. Quando colocam que a subalternidade é questionada pelas alunas dos cursos PROEJA ao desempenharem com maior zelo atividades culturalmente consideradas masculinas para demonstrar sua capacidade, na verdade não estão enfrentando, nem questionando o problema. No meu entendimento, estão mantendo as coisas como estão. Observo que as estudantes recebem pouca orientação (e dá para chamar inclusive de orientação técnica) para realizarem esses enfrentamentos, ou para colocarem em xeque a dita atividade masculina como central. Para enfrentar essa naturalização de que as mulheres são incapazes de exercer determinadas atividades, há que se ter muita reflexão sobre a naturalização em relação ao entendimento sobre o que é a educação do “ser” feminino, bem como o entendimento da superioridade dos saberes masculinos no espaço público. Quanto à naturalização precisamos entender que desejam que as mulheres aceitem a história milenar de que seu destino é o espaço doméstico e sua capacidade de ser mãe. Saffioti (1987, p. 11) afirma que *sempre*, em todos os *lugares*, as mulheres se ocuparam do espaço doméstico; eliminam-se as diferenciações históricas e ressaltam-se as características “naturais” dessas funções.

No entanto, sabemos que é a dimensão sociocultural que permite compreender o que Simone de Beauvoir disse no *Segundo Sexo*: ninguém nasce mulher; torna-se mulher. Gebara complementa com a seguinte reflexão (2000, p. 120):

Numa sociedade hierárquica, dominada pela organização masculina do mundo, e ainda por um acréscimo tão dualista, este conjunto favorece, como já dissemos antes, um pólo mais do que outro. Há normas de comportamento dos sexos, normas estabelecidas não só na reprodução dos comportamentos, mas na própria estrutura de nossas personalidades. É neste sentido que a gente se torna mulher segundo normas estabelecidas pela cultura. É um tornar-se marcado por uma herança sócio-cultural, marcado pelo lado não escolhido de nossa vida, e que se torna mais duro ainda suportar quando esta vida é uma vida de mulheres pobres dos países do 'Terceiro Mundo'.

Ignorar o processo de discriminação e exploração que as mulheres vivem é reforçar o sistema sexista. O entendimento de opressão e de discriminação passa não só pelo estudo, mas também pelo questionamento das circunstâncias sociais que as pessoas vivem. E é isso que muitas pessoas ainda não conseguem perceber, quando um estudante demonstra um “pré-conceito” a outro ou outra. Isso deve ser questionado, posto na discussão com fundamentação dos estudos feministas e de gênero, porém parece haver um amortecimento dessas sensações, uma naturalização das circunstâncias. Uma das lutas do movimento feminista que vem sendo construída é para desnaturalizar a opressão e também essas sensações de amortecimento que a sociedade vivencia. Para essa desnaturalização e mudança de atitude, há que se trabalhar com a consciência da opressão que depositam sobre nós, mulheres. Nesse trabalho, acredito muito que as experiências das mulheres possam lhes oportunizar a consciência da opressão, como nos explica Freire (1987):

Até o momento em que os oprimidos não tornem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor. (p. 33).

A partir dos nossos corpos femininos, que a opressão e a dominação de gênero ou do gênero masculino se estabelece. Ivone Gebara, em entrevista a Maria José Rosado Nunes (2006, p. 301), pontua que a abordagem feminista, a partir das relações de gênero, deve explicitar a questão da dominação e da opressão pela sexualidade. O desenvolvimento de questões e de reflexões que envolvam a sexualidade e os espaços, que as mulheres estão ocupando, ou não, que se pode começar a questionar a opressão e o lugar a partir do qual podemos afirmar a autonomia feminina.

Nesse sentido, as ideias de Gebara, em Nunes (2006) vão ao encontro de Freire (1987) ao estabelecer que a reflexão desenvolve a consciência de opressão que nós, mulheres, vivenciamos:

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (FREIRE, 1987, p. 34).

Para hooks (2017), “a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se ele fosse uma plantação na qual todos precisamos trabalhar [...] agindo e refletindo sobre o mundo a fim de modificá-lo”. (p. 26). Para agirmos sobre o mundo, é necessário conhecer a realidade para, assim, buscar a superação da opressão. Precisamos superar a consciência ingênua, que, segundo Álvaro Vieira Pinto (1960, [I], p. 83), é a falta de clareza da situação que se está vivendo ou o não entendimento dos fatores que a determinam. Contudo, quanto mais se desenvolve no/a estudante o senso de igualdade e respeito às diferenças, tanto mais crescerá nele/a a consciência crítica de seu papel no mundo. Dessa forma, o ser humano se perceberá como histórico e transformador das relações sociais desiguais, visto que compreenderá que elas são construídas historicamente e, por isso mesmo, passíveis de mudanças.

3.1.2 Despreparo na formação docente EJA/PROEJA para trabalhar com as relações de gênero

Para o desenvolvimento deste item, trago o texto de Poliana da Silva Almeida Santos Camargo, Ludmilla Puppim Voigt, Melissa Freitas de Almeida intitulado “Percepções docentes sobre as relações de gênero, os processos de escolarização e a formação docente na EJA” (2016). Início minha análise a partir das percepções das pesquisadoras quanto às expectativas dos/as docentes ao retorno dos/as estudantes para a EJA relacionando com as questões de gênero.

A maioria deles procura a EJA em busca de um certificado, que é exigido pelo mercado de trabalho; alguns buscam uma formação que lhes possibilite prestar concursos ou cursar o ensino superior. (p. 8, sexo masculino, 58 anos). (CAMARGO; VOIGT; ALMEIDA, 2016, p. 10).

Porque querem aprender para ensinar os filhos, porque não tiveram oportunidade por serem mulheres por parte dos pais e muitas também por parte dos maridos, elas querem se socializar para se sentir importantes e melhorar de vida (P. 23, sexo feminino, 50 anos) (CAMARGO; VOIGT; ALMEIDA, 2016, p. 10).

Nesses excertos, observamos que as impressões dos/as docentes são bem delimitadas de acordo com o gênero, ou seja, os/as professores/as observam que a sociedade destina aos homens e às mulheres espaços definidos. As colocações das/os professores deixam claros esses marcadores

binários: aos homens, é destinada a vida pública, o seu retorno aos estudos é direcionado à busca da certificação ou à preparação para o concurso público; para as mulheres, a doação aos outros e a marca da opressão causada pelos limitadores (nesse caso os homens) ao longo da vida. A segregação está marcada nessas impressões culturais, e as salas de aulas, em especial as de Educação de Jovens e Adultos, parecem esquecer que existe – na nossa sociedade – o lugar de homens e o lugar de mulheres. Parecem esquecer mais ainda que a escola pode ser o lugar de questionar esses marcadores de gênero, de pensar a educação como potência de criação e liberdade para mulheres e para homens à medida que se estuda e se entende a dominação e o poder entre os gêneros.

Gebara (2000) aponta que “este dualismo se manifesta muitas vezes sob a forma de oposição, como se quisesse afirmar a negatividade ou o valor inferior de um polo em relação ao outro” (p. 117) e que este movimento não produz diálogo, construção e crescimento. Ele só aponta a um enquadramento, nesse caso, reforçando a inferioridade das mulheres em detrimento dos homens. Além, das questões de gênero envolvidas, as questões éticas e epistemológicas do conhecimento também estão envolvidas.

Um conhecimento que despreza a contribuição das mulheres não é apenas um conhecimento limitado e parcial, mas um conhecimento que mantém um caráter de exclusão. Sua pretensão à universalidade já revela seus limites. Podemos afirmar que, a nível concreto das análises feministas, é um conhecimento que não é muito atento à dimensão ética de justiça, de igualdade e de respeito da pluralidade dos seres e de suas experiências. (p. 117).

A exclusão das mulheres significa a ausência ou silenciamento de muitas vozes que possuem capacidades de dialogar e trazer elementos do cotidiano para o enriquecimento da diversidade e de uma possível igualdade entre homens e mulheres. É uma pena que “o poder esteja concentrado em mãos masculinas há milênios. E os homens temem perder privilégios que asseguram sua supremacia sobre as mulheres.” (SAFFIOTI, 1987, p. 16).

Se – por um lado – os docentes se preocupam em não apontar relações de poder entre gênero; por outro, percebe-se a forte presença de normatizações estabelecidas por meio de construções sociais que discriminam homens e mulheres. Os dados permitem estabelecer relações relevantes, entre as quais a relação entre as questões de gênero e a presença ou a ausência de homens e de mulheres nas salas de aula da EJA.

Camargo, Voigt e Almeida (2016) trazem – em seu artigo – uma discussão muito contundente segundo a qual, muitas vezes, as estudantes são obrigadas a defender com “unhas e dentes” o seu direito a estudar e, dessa forma, lutar para permanecer, pois são muitas as dificuldades, tanto no contexto escolar quanto no familiar e – para muitas – também no contexto profissional.

Além da dificuldade que as estudantes encontram, há também as dificuldades dos professores/as, em suas práticas pedagógicas, na formação de docentes para atuar com o público da EJA.

Além das dificuldades que os docentes encontram nas suas práticas, aparecem as questões de gênero na EJA, que merecem atenção, já que as posições hierárquicas advindas do sexo estão estabelecidas.

Apesar de grandes avanços, muitos alunos, e principalmente alunas, não conseguem exercer o seu direito de acesso à educação, pois as posições hierárquicas advindas do sexo permanecem estabelecidas na contemporaneidade, dificultando uma aprendizagem emancipadora e dialógica. (CAMARGO; VOIGT; ALMEIDA, 2016, p. 4).

Os dados coletados na pesquisa citada pelas autoras evidenciam e clarificam as dificuldades:

[...] 28% afirmam que a falta de opção para deixar os/as filhos/as durante as aulas é um dos motivos que impede a escolaridade das mulheres. A dificuldade financeira aparece em segundo lugar nas respostas, totalizando 25%. A falta de estrutura familiar é destacada por 19% dos professores/as, no entanto, apenas 12% acreditam que a proibição dos pais/maridos/irmãs impede a escolaridade das mulheres. (CAMARGO; VOIGT; ALMEIDA, 2016, p. 12).

As dificuldades encontradas em relação ao gênero e às posições hierárquicas estiveram presentes nos relatos docentes durante a pesquisa, e as autoras apontam que, no momento das análises, foi possível “constatar várias contradições nas respostas”, inferindo priorização dos aspectos biológicos, em relação a outros aspectos sociais. Em algumas respostas, as autoras encontram “percepções preconceituosas, tendenciosas, supervalorizando características masculinas em detrimento das características femininas ou vice-versa.” (p. 8).

Quanto às dificuldades de aprendizagem de estudantes da EJA, os docentes responderam:

Segundo 48% dos/as professores/as, não há diferença na aprendizagem. No entanto, 24% afirmam que as mulheres são empenhadas e aprendem mais que os homens. De acordo com as respostas, 22% explicitam que os/as discentes enfrentam dificuldades durante o processo de ensino aprendizagem independente das características femininas ou masculinas e apenas 6% não souberam identificar se há diferença na aprendizagem de homens e mulheres. (CAMARGO; VOIGT; ALMEIDA, 2016, p. 9).

Para alguns docentes, ainda é incompreensível que qualquer discente pode ter dificuldades e que elas não estão ligadas ao gênero. Tanto homens quanto mulheres – em especial estudantes que, por algum tempo, estiveram distantes do processo escolar – poderão apresentar dificuldades por estarem deslocados dos processos formais de educação.

As contradições encontradas na pesquisa realizada com docentes evidenciam a dificuldade e/ou falta de conhecimento e sensibilidade com relação às questões de gênero. É perceptível, embora

nem sempre destacada, não só a falta de políticas públicas em relação às questões de atenção voltadas à realidade das mulheres trabalhadoras expulsas da escola, mas também uma política de gênero realmente comprometida do Estado brasileiro. Esse assunto tem sido – nos últimos anos – um tema muito caro e ainda está sendo, pois os atuais governos, em diferentes esferas, têm produzido uma política antigênero. O que ficou marcado é que não devemos trabalhar com as questões de gênero nas nossas salas de aulas, com nossas alunas e alunos. Observo que isso ficou na memória dos professores e das professoras como algo proibido nas escolas e até perigoso, já que quem se atreve a abordar essas questões pode ser demitido ou perseguido nas redes sociais e jurídicas.

hooks (2017) dialoga ao encontro dessas questões quando expressa que:

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas. (p. 55).

Nos últimos anos, mais precisamente na campanha eleitoral do presidente eleito em 2018, é evidente uma política antigênero identificada pelos grupos fundamentalistas como “ideologia de gênero”. Ressalta-se que a política antigênero foi criada inicialmente pela Igreja Católica. Atualmente, abrange outras igrejas como as neopentecostais, evangélicas e pentecostais, com muitos fiéis que reproduzem suas ideologias. Essa ideologia cria o binarismo: ou você está a favor da vida – com a moral cristã, ou você está com as feministas – com as questões de gênero ou – então – está apoiando a morte.

Sonia Corrêa e Isabela Kalil (2020, p.34) colocam que “[...] el campo antiaborto parece haber sido, especialmente en los años 2000, un laboratorio en el que se probaron los límites y potencialidades de las estrategias ecuménicas que hoy caracterizan las cruzadas antigênero”.

A moral cristã estava perdendo muitos fiéis com as discussões trazidas pelas questões de gênero e pelo movimento feminista que discutia aborto, espaços de trabalho, casamento de pessoas de mesmo sexo; dessa forma, cria-se uma moral discursiva, como uma ferramenta de pânico. Essa ferramenta de pânico busca resgatar a moral cristã, que chamamos de ideologia de gênero. Inicialmente propagada pela Igreja Católica e depois assumida pelas igrejas neopentecostais, chega à maioria dos lares brasileiros levando uma falsa ideia do que são os estudos de gênero. Nesse ínterim, há uma criação da cidadania religiosa, tornando as pessoas individualmente representantes dessa ideia, mesmo não sendo ligadas a uma religião específica. É a criação de uma cruzada moral.

Com isso, a maioria das pessoas pensa que estar ao lado da vida é estar contra os estudos de gênero e da sexualidade pregando uma desinformação e reduzindo a problemática a uma questão

bem mais restrita: a moral cristã. É uma investidura muito forte usar as questões da vida, da reprodução, da moral cristã na política brasileira e na América Latina. Segundo as autoras,

[...] un primer efecto de la omnipresente economía neoliberal del siglo 21 es el de reducir la política democrática a las leyes e instituciones y reducir el marco de los derechos al derecho a la propiedad y el derecho a votar. Eso despolitiza la esfera pública y la vida social, erosionando la autonomía de lo político y descalificando la presencia y participación de las personas en la vida política. La racionalidad neoliberal acentúa el individualismo y convierte a las/los ciudadanas/es y empresarias/os de su sobrevivencia económica. (CORRÊA e KALIL, 2020, p. 6).

Constatamos um interesse em desmontar a estrutura do Estado, transformando-o em Estado mínimo, o que reduz seu papel e sua participação, através da criação da descrença. Observo, também, que há uma forte intenção de valorizar a família, tornando-a mais importante que o Estado, como se o individual tivesse condições de substituí-lo enquanto instituição.

Na arena política, em 2011, temos o “parteaguas de la ‘gran política’” (2020, p. 47): a ruptura com a apresentação do material anti-homofobia chamado “Kit Gay”, que era um conjunto de vídeos educativos debatendo discriminação, que havia sido produzido pelo Programa Escola sem Homofobia para distribuição nos sistemas públicos de educação. Naquele momento, foi fortemente atacado pelos grupos religiosos no Congresso Nacional, em particular, pelos parlamentares evangélicos. Diante desse movimento, percebemos que a presidenta Dilma Rousseff estava muito comprometida com ambas as forças políticas. Nos anos 80, seu partido – Partido dos Trabalhadores (PT) – havia se comprometido com os direitos humanos e, para governar, observamos que, em vários momentos, teve-se a necessidade de manter alianças com os conservadores.

Nas eleições de 2018, o “kit gay” é retomado e associado à figura de Fernando Haddad; na época (2005/2012) Ministro da Educação. A ele é associada falsamente a ideia de que tal material iria ser distribuído nas escolas, o que levaria as crianças a se transformarem em gays, tendo desvirtuada sua sexualidade, estimulando as crianças a serem o que suas famílias não desejavam. Dessa forma, a temática da educação e do gênero é destruída no debate mentiroso e mal-intencionado. As questões do corpo, da sexualidade, da liberdade das pessoas também são demandadas por preconceitos e inverdades.

O Plano Nacional de Educação, que possibilitaria uma discussão mais ampla com a sociedade, foi outro acordo estabelecido entre os evangélicos e os católicos, como um acordo ecumênico. Os evangélicos ficaram responsáveis pela proposta antigênero federal; os católicos, pelos planos estaduais para pressionarem os estados e municípios na exclusão das propostas de debates das questões de gênero. Presenciamos – em 2019 – o movimento nas câmaras municipais no país e podemos perceber os retrocessos com a proposta de se trabalhar com gênero e sexualidade

na escola. Percebo que se tenta retirar da sala de aula a autonomia docente de discutir temas relacionados com o dia a dia dos alunos e das alunas, e o seu despreparo está condicionado também à moral cristã diante dos temas que defendemos e pelos quais lutamos.

Observo que há um despreparo intencional na formação docente e que a maioria prefere nem discutir o assunto. Mas o que fica evidente é que pouco se quer discutir e estudar tudo o que se relaciona a gênero, visto que é um aspecto delicado de se tratar; ao mesmo tempo, é urgente que se faça. Observo que os artigos contemplados tratam da EJA. São experiências muito ricas compartilhadas, mas fora do contexto da Educação Profissional e Tecnológica que abrange os Institutos Federais. Diante das análises feitas para elaboração desta dissertação, busquei investigar uma revista específica de *EJA/PROEJA* que – em tese – deveria abordar tudo o que se relaciona aos estudantes, nesta modalidade de ensino. O que encontrei na *EJA em Debate* foi um esvaziamento do estudo das questões de gênero na Educação Profissional e Tecnológica ligado ao PROEJA. Como se os estudantes da Rede Federal, que são os estudantes do PROEJA, não possuíssem corpos, não fossem homens e mulheres, que não necessitassem lutar diariamente por suas vidas, na escola, no mundo do trabalho, enfim em suas vidas, por melhores condições de vida para todas e todos.

3.1.3 Empoderamento na vida das estudantes

Para essa discussão, trago a experiência de empoderamento desenvolvida no Instituto Federal de Santa Catarina por meio do Programa Mulheres Sim.

Diante do alto índice de permanência e resultados positivos, o Programa Mulheres SIM ultrapassa a fase piloto e passa a se institucionalizar como proposta de atenção à temática de gênero. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSC 2014-2019, a educação profissional, científica e tecnológica deve atuar no âmbito social, tornando-se um mecanismo para favorecer a inclusão e a democratização dos bens sociais. (WITT; SOUZA, 2016, p. 81).

A formação nesse programa visa [...] criar um itinerário formativo próprio, permitindo o desenvolvimento da construção do saber da mulher e suas potencialidades individuais para geração de renda, focado no empoderamento e autonomia das alunas. (WITT; SOUZA, 2016, p. 83).

O empoderamento é um dos objetivos dos Programas Mulheres Mil, onde está localizada a experiência desenvolvida dentro do IFSC, por meio do Mulheres Sim. Ademais, no Programa Mulheres Mil no IFRS, o entendimento de emancipação/empoderamento também é desenvolvido

Precisamos pensar em educação que venha a contribuir para a emancipação tendo em vista a imaterialidade do conhecimento, que não é mercadoria que possa ser posta em negociação mercadológica. (FLORES; ALBERTI; PACHECO, 2014, p. 37).

O empoderamento para as mulheres empobrecidas, para as mulheres estudantes da EJA/PROEJA direciona-se no sentido de proporcionar condições de enfrentamento às situações de injustiça, opressão buscando uma equalização na nossa sociedade. Empoderar, para Joice Berth (2019) significa

[...] uma movimentação interna de tomada de consciência ou do despertar de diversas potencialidades que definirão estratégias de enfrentamento das práticas do sistema de dominação machista e racista. (p.25)

Em outras palavras, o empoderamento visa a estrada para a contraposição fortalecida ao sistema dominante, a movimentação de indivíduos rumo ao empoderamento é bem-vinda, desde que não se desconecte de sua razão coletiva de ser. (p.54)

Segundo Freire e Shor (2021) “empoderamento ou *empowerment*, significa: A) dar poder a, B) ativar a potencialidade criativa, C) desenvolver a potencialidade criativa do sujeito, D) dinamizar a potencialidade do sujeito, manteremos a palavra no original e em grifo”. (2021, p. 14).

A consciência crítica é condição indissociável ao empoderamento; para isso, é imprescindível que os indivíduos se juntem para refletir sobre sua realidade para poder intervir nela, cada um fazendo a sua parte, mas juntos formando o todo. O empoderamento é um descortinador da bipolaridade social, segundo Berth (2019), que nos ajuda a perceber as coisas para além do masculino x feminino e negro x branco, que sente necessidade de igualdade, mesmo percebendo a crise ética em que vivemos em nossa sociedade. O empoderar é o desenvolvimento político que busca questionar. É uma ação crítica entrelaçada com a prática transformadora. Muitas vezes, o empoderamento está sendo usado como exclusivo e pessoal, já que as pessoas são induzidas a entender que o empoderar-se está relacionado à sua vontade, sem estar ligado aos outros, à sociedade. Empoderamento – aqui – é tido como um movimento coletivo, por meio do qual os oprimidos devem empoderar-se em si, mesmo sem terem muita compreensão do que pode acontecer pela frente.

Álvaro Vieira Pinto (1960, [I]) evidencia que a emancipação se desenvolve “no âmbito da comunicação existencial”, ou seja, no âmbito da comunicação dialógica “pois não é na experiência pessoal isolada, mas na experiência compartilhada com outro, que se estatui o vínculo de conhecimento entre o pensar e o ser.” (p.191) A consciência crítica que está envolvida no processo de emancipação se esforça para penetrar na realidade, a fim de alterá-la, não como uma busca individual, mas coletiva. A saber, Vieira Pinto (1960, [I]) traz uma definição de consciência crítica que vai ao encontro do empoderamento:

A consciência crítica considera a situação humana de um modo que só a reflexão filosófica é apta a esclarecer. Ao invés disso, a consciência ingênua prescinde da filosofia, de que frequentemente zomba, pois não vê maior problema na formulação, tão simples, com que declara sua pretensão à verdadeira compreensão da realidade. A consciência crítica, porém, é problemática por natureza. Porque, postulando a existência de condições configuradoras, se obriga a empreender a descoberta e o inventário delas, a examinar como agem, e até que ponto esta ação a constribe, levando-a a uma representação onde se refletem aquelas influências. (p. 85).

Vigano e Laffin (2016) apresentam a Educação de Jovens e Adultos como uma nova oportunidade de inserção social, assim como um espaço que favorece o processo de emancipação e de construção da autonomia para as mulheres. Pelos relatos das estudantes da EJA, as alunas revelam que o abandono da escola se deu por diversos motivos, entre os quais:

[...] os afazeres domésticos, o cuidado dos filhos ou irmãos, gravidez precoce, a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar. O motivo que as leva ao retorno à escola e a procura pela EJA é o desejo de melhorar de vida por meio da escolarização, à vontade de ajudar os filhos ou netos nas tarefas escolares, à volta ao mundo do trabalho como forma de contribuir para o sustento familiar, assim como, ler a bíblia, receitas ou outros livros. (p. 11).

Nos excertos abaixo, pode-se ler depoimentos das estudantes pesquisadas por Vigano e Laffin no decorrer de suas pesquisas

Curso o Ensino Médio na EJA, estou fora da escola há 24 anos, parei de estudar aos 11 anos porque a escola era muito longe, e minha mãe tinha medo de me deixar ir de ônibus. Aos 11 anos minha vida ficou concentrada nos afazeres domésticos ajudando a minha mãe na criação do meu irmão que tinha apenas 01 ano de idade. Com 18 anos me casei e tive uma filha. Nesse primeiro casamento sempre tive muita vontade de voltar a estudar, mas não tinha apoio do meu marido. Quando me separei, retornei aos estudos, pois quero melhorar a minha autoestima e entendo que a pessoa precisa ter uma formação para se sentir viva. (NMVG 35 anos, estudante da EJA do SESI (SC)). (p. 8).

Eu ia para escola e à tarde trabalhava na roça, ajudava minha mãe na colheita, às vezes estava cansada e não queria ir para aula. Estudei até a 4ª série, depois disso parei, porque meu pai disse que não precisava mais. Eu já sabia ler e escrever, e já estava bom para casar. (MGD, 27 anos, estudante do ProJovem Urbano de SC). (p. 9).

Evidenciaram-se – também – comportamentos dominadores que proibiram as mulheres de continuar seus estudos:

Estou cursando o Ensino Fundamental e fiquei 25 anos fora da escola, tive que parar de estudar porque os pais não deixaram, pois morava longe e na época não tinha transporte escolar. Quando parei aos nove anos, fui ajudar a minha mãe nos afazeres da casa, comecei a trabalhar por dia nas roças dos vizinhos da família para ajudar na renda familiar, já que meus pais moravam no interior e tinham terras. Aos 18 anos casei e continuei a trabalhar na roça e, logo em seguida, tive dois filhos. Com o passar dos anos aprendi a costurar e vim morar mais próxima da cidade e hoje atuo como costureira autônoma, fazendo pequenos trabalhos no ramo da confecção. Atualmente voltei a estudar, pois sonhava em ser uma

empreendedora e entendo que para isso preciso estudar cada vez mais. (AMA, 34 anos, estudante da EJA do SESI (SC). (p. 11).

Eu parei de estudar com 18 para trabalhar e ajudar minha mãe e voltei com 34 anos, na 5ª série. Voltei com a vontade de ser uma auxiliar de sala, este é meu sonho, que se Deus quiser vou conseguir. (EP, não informou idade, estudante da EJA de Florianópolis). (p. 11).

Outros fatores, como gravidez, são motivos que levam as estudantes a abandonar seus estudos

Estou cursando o Ensino Médio, fiquei fora da escola por dois anos, parei de estudar porque engravidei aos 17 anos e, por isso, me casei. Fui morar junto com a sogra, só consegui retornar aos estudos porque a minha mãe cuida da minha filha para eu estudar, mas eu tenho que fazer um longo trajeto até a casa da minha mãe nos dias que têm aula. E, infelizmente, durante o dia não consigo retornar ao mercado de trabalho, porque ainda não consegui vaga na creche, já que antes de engravidar tinha trabalhado em uma padaria. Quem é o responsável pela renda familiar é o meu marido que tem 19 anos e trabalha na indústria de plástico. Retornei aos estudos, pois pretendo ter uma profissão e melhorar de vida, quero ser professora. (MSG, 19 anos, estudante da EJA do (SESI SC). (p. 12).

Estou cursando o Ensino Médio, parei de estudar quando tinha 15 anos, porque fiquei grávida do meu namorado que tinha 21 anos. Por esse motivo, fomos morar juntos, nessa época trabalhava no comércio. Após ganhar meu filho, mudei de ramo indo para o ramo da confecção, pois o salário é melhor. Retornei aos estudos, pois não me sentia completa, já que meu grande sonho é me formar, mas devido a outras prioridades tive que ir adiando esse sonho por 24 anos. (RWH, 39 anos, estudante da EJA do SESI SC). (p. 13).

Os afazeres domésticos e os cuidados com outros são motivos de abandono da escola. Isso demonstra o quanto nossa sociedade ainda está marcada pelas questões de gênero e o quanto ainda teremos que debater, remexer e desmascarar essas questões. Evidenciam também o quanto o cuidado está ligado às mulheres:

O cotidiano das mulheres e dos homens entra na ciência histórica para mostrar que as grandes estruturas econômicas e políticas têm a ver com o que vivemos em nossos lares. O doméstico não está separado das grandes questões socioeconômicas e culturais mais amplas, elas se manifestam concretamente neste nível regional, interpessoal, comunitário. (GEBARA, 2000, p. 122).

Contextualizar o cotidiano e refletir sobre nossas histórias de vida, sobre nós como estudantes/docentes, possibilita-nos conhecermo-nos melhor, entendermo-nos como seres em um contínuo processo de desenvolvimento, assim como analisar o que nos aproximou como pessoas/trabalhadores e o que as/os trouxe para a EJA/PROEJA como estudantes, ou o que as/os afastou da escola na infância/adolescência. Todo esse entendimento qualifica nossa prática pedagógica.

A proposta do processo de conhecer a si mesmo não significa apenas compreender como nos formamos e a influência de nossas experiências em nossa vida, mas, para além disso,

nos reconhecemos como sujeitos sociais, permitindo encarar nossos objetivos de vida daí por diante de forma mais consciente e autônoma, tornando-nos efetivamente sujeitos de nossas existências. (EGGERT; SILVA, 2011, p. 60).

Observando o que a sociedade e a escola destinam para cada um de nós - ou seja, muitas vezes tentam nos impor formas de sermos homens e mulheres nos espaços - outro ponto que proponho é o “cuidado com o outro” e “comigo mesmo”, visto que cada um de nós tem o papel de pensar na sociedade, de pensar no outro. Afinal, cuidar faz parte da vida e é tarefa de todos.

As mulheres foram, e ainda continuam sendo educadas para a manutenção da ordem social. Apesar do tempo transcorrido, a educação das mulheres ainda é reflexo da educação nos tempos coloniais, quando as mulheres eram ligadas às prendas domésticas, o que hoje conceituamos como mundo privado do lar. Observo que a educação ainda é produzida por homens, em sua maioria brancos e de classe social dominante.

Para superar essas desigualdades, precisamos de um olhar atento sobre as relações de gênero e os determinismos impostos pela sociedade. Dessa forma, o feminismo se inicia no Brasil no fim do século XIX, seguindo os movimentos que aconteciam na Europa. No Brasil, menciona Duarte (2010), inicia-se com Nísia Floresta, uma mulher excepcional que viveu em meio à massa de mulheres submissas, analfabetas e anônimas. É por isso que costuma ser lembrada como a precursora do feminismo no Brasil e na América Latina. Assim como na Europa, nos Estados Unidos, sua causa era o sufrágio feminino, que representava o interesse das mulheres da elite.

Céli Pinto (2003) nos ajuda a entender melhor o feminismo no Brasil a partir de seus estudos sobre as diferentes tendências. A primeira tendência teve como foco o movimento sufragista liderado por Bertha Lutz. Chama-se essa tendência de feminismo “bem-comportado” para sinalizar o caráter conservador desse movimento, o qual não questionava a opressão da mulher. A segunda tendência é a do feminismo “malcomportado”, vertente que reúne uma gama heterogênea de mulheres (intelectuais, anarquistas, líderes operárias) que, além dos aspectos políticos, defendem o direito à educação e falam em dominação masculina. Também abordam temas que – para a época – eram delicados, como, por exemplo, a sexualidade e o divórcio. Já a terceira vertente que a autora chama de “o menos comportado dos feminismos”, ou a mais radical, manifesta-se especificamente no movimento anarquista e no Partido Comunista, tendo como expoente Maria Lacerda de Moura. O feminismo e suas lutas nos mostram o quanto é necessário o envolvimento das mulheres e o quanto esses movimentos garantiram o acesso à educação que temos hoje.

Segundo Vigano e Laffin (2016), embora a emancipação da mulher esteja cada vez mais presente e a ideia de ‘igualdade’ entre os sexos se demonstre nos direitos humanos, as mulheres ainda permanecem “presas” num sistema em que predomina o masculino, ou seja, o poder é ainda

do pai, do homem. Esse poder foi relatado pelas estudantes da EJA e marcam a inferioridade da mulher nas suas escolhas, assim como marcam que o lugar da mulher é destinado pelo modelo patriarcal, e a “sociedade investe muito nessa naturalização” (SAFFIOTI, 1987, p. 9) de que o cuidado com a casa e com os filhos é responsabilidade da mulher e que, quando a mulher sai de casa para trabalhar, ela complementa a renda.

Marcela Lagarde (1985) também tem um entendimento semelhante observando que – desde a infância – as mulheres são preparadas para cuidar, seja de suas bonecas, por meio da brincadeira infantil, seja pela responsabilidade pelos cuidados de outras crianças. Nós, enquanto mulheres, aprendemos a cuidar dos outros e da casa como se nos fosse natural ou próprio de nós o cuidado. No entanto, o cuidado é uma função mantenedora da vida, seja com as crianças, seja com os adultos e/ou com os idosos. Por entender que o cuidado é essencial para todos, ele deve ser entendido como necessário na construção do ser humano, seja ele, mulher seja ele homem. Todos nós precisamos cuidar uns dos outros. Desconstruir essa obrigação de que o cuidado é essencialmente responsabilidade da mulher é extremamente necessário. Freire (2000) apresenta a ideia de que temos que nos “gentificar”, no sentido de nos tornar gente; nesse processo, o cuidado com o outro deve se estabelecer, sendo natural todos cuidarem de todos, independente do sexo.

O empoderamento está estritamente relacionado aos estudos feministas e aos estudos dos grupos minoritários como o das mulheres negras, indígenas e empobrecidas, baseado nas trocas de experiências coletivas e conjuntas de enfrentamento aos sistemas de exploração e dominação. Concordo com bell hooks, na Teoria Feminista (2019), quando coloca que sonhamos e lutamos por uma a socialização de um feminismo que saia da universidade, que rompa com os muros, colocando-se nas ruas, nas casas, no contato porta-a-porta, preocupando-se com a oralidade entre as mulheres, com o olho no olho e também discutindo a participação das mulheres nas instâncias que discutam o trabalho, nos espaços das instituições que se preocupam com a inclusão das mulheres, que seja acessível, interessante e inclusivo para todas e todos.

Entendo que o movimento feminista tem compromisso com a práxis revolucionária e responsabilidade social com as mulheres, assim como com as mulheres operárias casadas que cuidam da casa e da família. Então, o movimento feminista é uma forma de resistência, que nos engaja. Desse modo, percebo que o feminismo é um movimento para acabar com a opressão sexista, pois chama nossa atenção para os sistemas de dominação e para a inter-relação entre sexo, raça e opressão de classe.

Empoderar as mulheres contempla questionar o que estamos fazendo com os nossas/os estudantes, que questões estamos discutindo em nossas aulas e em nossas conversas informais. Por

fim, o trabalho de empoderar as mulheres é algo essencialmente político, que está ligado ao individual de cada mulher, mas que está ligado a todas as nuances que envolvem a coletividade.

3.2 POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A educação que busca a emancipação dos/as estudantes, em especial das mulheres empobrecidas, passa por uma educação tecnológica voltada para questões do mundo que vão além da profissionalização. Dirige-se ao encontro de um desenvolvimento que promova e questione as estruturas que nos constituem e nos normatizam. Para essa discussão, apresentarei as reflexões de Paulo Freire (1967, 1979, 1996, 2021), Álvaro Vieira Pinto (1961 [I], 1993), Heleieth Saffioti (1987, 2013) e Ivone Gebara (2000). Neste tópico e no próximo, trarei elementos que nos ajudem a pensar em uma educação emancipadora a partir da invisibilização das mulheres estudantes do PROEJA, nas revistas pesquisadas.

Iniciarei com as contribuições de Álvaro Vieira Pinto, pois ele foi o mestre de Paulo Freire (1967). Em *Educação como prática de liberdade*, Freire faz essa menção em mais de uma passagem em seu texto, como a seguinte: “A este propósito, é indispensável a leitura de estudos sérios e profundos do Mestre brasileiro Álvaro Vieira Pinto. Entre estes, sobretudo, *Consciência e Realidade Nacional*, ISEB, Rio de Janeiro, 1961”. (p. 56).

Para exemplificar melhor a influência de Álvaro Vieira Pinto em Paulo Freire, trago a contribuição do pesquisador José Ernesto de Faveri (2019) na qual apresenta a vinculação de Paulo Freire ao filósofo AVP:

Além da fundamentação na dialética hegeliana, desdobra-se o texto de *Ciência e Existência* no elenco de *consciência ingênua, consciência integradora e consciência libertadora*. O AVP trabalha, aí, exaustivamente, o sentido dessas mentalidades/atitudes, depois classificadas por Paulo Freire para a passagem, do analfabetismo político à alfabetização e à leitura crítica do mundo. (p. 221).

Suas ideias influenciaram outros pensadores da educação. Observo que tanto Álvaro Vieira Pinto quanto Heleieth Saffioti não foram teóricos/as da educação, mas suas reflexões sobre a ciência, a sociedade brasileira e o desenvolvimento, aliadas às discussões de opressões e das mulheres na sociedade de classe, gênero e raça alinham-se à temática educativa. Como a de Paulo Freire, sua formação original não era pedagogia, mas seu caminho foi trilhado rigorosamente no ensaio das realidades educacionais brasileiras e mundiais.

Álvaro Vieira Pinto (1993) nos apresenta uma contribuição no sentido de que “a educação de adultos visa atuar sobre as massas para que estas, pela elevação de seu padrão de cultura,

produzam representantes mais capacitados para influir socialmente”. Com o entendimento de que os educandos são cidadãos da sociedade e membros da comunidade diz:

O educador de adultos tem que admitir sempre que os indivíduos com os quais atua são homens normais e realmente cidadãos úteis. Tem de considerar o educando não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas ao contrário, como um produto normal da sociedade. (p. 82).

As educandas, ao procurar a EJA/PROEJA, estão se movimentando em direção a uma educação que lhes traga algum objetivo. Conhecendo esse público, sabemos que são diversas as suas buscas, mas que estas devem ser respeitadas e, se possível, trabalhadas no coletivo como forma de reflexão e de entendimento do mundo. A reflexão e o diálogo são instrumentos pedagógicos que qualificam a formação dos jovens e adultos. O autor nos apresenta o conceito de educação como processual; seus membros agem conforme a sua imagem e em função de seus interesses, ou seja, que a educação é a formação da pessoa pela sociedade em um processo pelo qual a sociedade atua permanentemente sobre o desenvolvimento do ser humano “no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos” (VIEIRA PINTO, 1993, p. 30).

Concordo com Vieira Pinto (1993) quando ele afirma que – nas sociedades desenvolvidas – as classes sociais privilegiadas têm acesso ao saber letrado, porque a educação se desenvolve sobre os processos econômicos da sociedade. Se entendemos a educação dessa forma, o que temos que buscar é uma educação de jovens e adultos que seja voltada para a educação dos/as trabalhadores/as, como uma forma de luta e de resistência. Desse modo, a educação não só é a maneira que a sociedade encontrou para repassar e melhorar os saberes e conhecimentos acumulados, como é também a maneira pela qual a sociedade repassa seus valores e tradições ao novo membro. Com efeito, a educação produz a cultura, tal como a cultura produz a educação.

Cristian Cipriani (2020) nos ajuda a entender o pensamento de Álvaro Vieira Pinto quando afirma que o caráter ideológico da educação visto em Vieira Pinto, coaduna-se – conforme explicitado – com o argumento feminista, ao indicar a ação educativa como um ato consciente da sociedade na preservação e no progresso dos seus valores e de seus saberes. A educação, por assim dizer, não é desprovida de intencionalidade social: sempre é ideológica; enquanto ação hegemônica, normalmente prestigia os valores e saberes da classe social e econômica dominante.

Freire nos deixou muitos ensinamentos, mas cabe destacar um que me acompanha: a educação progressista tem a função da emancipação das classes populares, mas, para isso, ela deve estar intimamente associada à consciência da situação real do homem e da mulher. Para isso, diz ele, precisamos assumir um compromisso com os educandos e as educandas.

Um compromisso com o mundo [...]. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cuja “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. (FREIRE, 1979, p. 19).

Para buscar esse engajamento, é necessária a inserção na realidade social do educando e da educanda para que – assim – consigamos conhecê-los/las e conseqüentemente a sua cultura. No entanto, trata-se da busca de uma consciência de si mesmo e do mundo que seja crítica, que oportunize uma capacidade de opções perante a diversidade. Antes disso, precisamos ter o entendimento de que deveremos percorrer muitos processos, mas que com diálogo, vontade e interpretação da vida e de nossos modos de pensar e de viver, unindo-se a responsabilidade social e política, nos proporcionarão, quem sabe, avanços em direção da consciência crítica. Nessas reflexões, Freire (1967, p. 60) disponibiliza alguns caminhos para que interpretemos a nossa realidade. Nessa direção, aponta que é preciso chegar ao entendimento de que não existem explicações mágicas, e sim princípios causais; que é adequado testar os achados e se dispor a revisões, assim como se despir dos preconceitos nas análises dos problemas e na sua apreensão; esforça-se para evitar deformações; assumir nossas responsabilidades; recusar posições quietistas, buscando segurança na argumentação; uso do diálogo e não a polêmica; receptividade ao novo, sem esquecer do antigo, mas pela aceitação de ambos enquanto válidos.

Saffioti (1987) também entende que o diálogo e o questionamento transformador com argumentação sólida são ferramentas para trabalharmos com a realidade. O questionamento transformador apresentado pela autora exige a demolição das injustiças, compreensão clara das possibilidades de redefinição das relações sociais. Assim como é favorável a estar esclarecidas e informadas muito bem sobre as situações vividas, refletindo sobre elas e discutindo-as com outros críticos. O questionamento transformador é também denominado um estágio mais complexo da consciência crítica. E assegura que a “educação é um rico processo de troca entre os seres humanos” (p. 102) e que para os jovens - os quais não definirei a idade cronológica, mas os entendo como sujeitos dispostos a mudança - a argumentação e a discussão sadia são os instrumentos para trilhar o caminho da transformação social.

Esse exercício é necessário para que alcancemos a solidariedade que buscamos na educação e, também, o compromisso com ela. Freire nos ensina que precisamos estar dispostos a aprender, já que quem ensina aprende e, ao ensinar, se aprende, ou seja, é um ato recíproco, apontando também a importância de os educadores se colocarem no lugar do aprendente.

Em seu livro *A Pedagogia da Autonomia* o autor afirma que ensinar não é transmitir conhecimento, mas

[...] criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, reforça que, quando se entra em sala de aula, deve adotar a postura de um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem.” (FREIRE, 1996, p. 52).

As palavras de Freire trazem um dilema que muitos de nós – educadores – enfrentamos e que os docentes do PROEJA relatam, que é a necessidade de “dar, passar” o conhecimento – o conhecimento técnico – que é importante, mas não é o único conhecimento a ser trabalhado na sala de aula de um curso de PROEJA. Tanto o conhecimento técnico, e as experiências de vida das/os estudantes, quanto os conhecimentos humanistas são essenciais na educação do PROEJA. Somente com a junção e a construção a partir dessas duas áreas do conhecimento às experiências de vida das/os estudantes é que teremos a educação desejada. Nessa busca, o diálogo e a troca entre as experiências dos/as estudantes, juntamente com o/a docente, construirá o conhecimento e assim haverá partilha e o desenvolvimento do conhecimento. Freire também sinaliza que a educação pode ser um caminho para tornar esse mundo menos desigual, mais justo e que o/a jovem e o/a adulto, ao se apropriarem desse saber, entenderão que poderão ser agentes de mudança, protagonistas de nossa sociedade, tornando-a mais igualitária e cheia de esperança.

Para tentar buscar debater sobre essa igualdade, apresento algumas das ideias das teóricas Saffioti (1987, 2013) e Gebara (2000) para compreender as desigualdades que as mulheres enfrentam nas diferentes classes sociais, mas que atingem, de forma mais cruel, as mulheres pobres.

Saffioti (1987) esclarece que a luta feminista não é uma guerra entre homens e mulheres e argumenta que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação e ainda defende que o educador deve ser educado. Da mesma, forma coloca que “a sociedade não está dividida entre homens dominadores de um lado e mulheres subordinadas de outro. Há homens que dominam outros homens, mulheres que dominam outras mulheres e mulheres que dominam homens” (p. 16). Ela explica que a divisão da população em “classes sociais, profundamente desiguais quanto às oportunidades de ‘vencer na vida’ representa outra fonte de dominação”, que é considerada “absolutamente legítima por aqueles que se proclamam neutros”, portanto, há aqueles que não querem se envolver, omitindo-se e preferindo não discutir uma saída alternativa.

Gebara analisa o sacrifício utilizado pelas religiões e pela cultura para manter poder sobre as pessoas, nesse caso sobre as mulheres, pois a autora refere que ele está ligado ao gênero. “Por exemplo, uma certa tradição cristã, veiculada entre nós, acentuou a centralidade do sacrifício como um potencial espiritual e um meio de salvação” (p. 133) que vigia nossos pecados e nos salva:

[...] o sacrifício está ligado aos papéis exercidos na sociedade. Portanto é aqui que uma hermenêutica a partir da mediação do gênero nos ajuda a compreender um pouco melhor a dinâmica do sacrifício nas nossas sociedades. O sacrifício não está só ligado a uma classe social, há hábitos culturais e religiosos, mas também a construção social do gênero, isto é, às relações entre masculino e feminino em nossas sociedades. Existem no sacrifício poderes que estão em jogo e determinam seu papel social, político e religioso. (GEBARA, 2000, p. 133).

Depreendo, com essa reflexão, que o sacrifício da mulher é diferente, e é pior do que o sacrifício do homem. Na visão teológica e antropológica e no mundo sob a experiência religiosa cristã, a mulher purga-se pelo sacrifício, seja como castigo seja como santidade. Essa imagem traduzida no binômio santa – pecadora tem, na primeira, o sacrificar-se pelos outros por sua “pureza”; na segunda, ela é merecedora do sacrifício porque é pecadora: age diferentemente do preconizado para a santa.

Questionar e estranhar essas posições são questões fundamentais para Gebara, visto que, para o cristianismo, essas posições são aceitáveis: para mulher, posição de subalternidade e, para os homens, a de supremacia masculina. Como romper com essas posições? Como buscar essa emancipação?

A autora afirma que “a ideologia do sacrifício, imposta pela cultura patriarcal, desenvolveu, entre as mulheres, uma educação à renúncia. É preciso renunciar ao prazer, aos seus próprios pensamentos, aos sonhos, à própria vontade, para colocar-se a serviço dos outros ou viver segundo os outros.” (p. 135). As mulheres que desafiam essa ordem são nomeadas de “mulheres de vida fácil” condenadas/tachadas de putas/pecadoras, enfim, desestruturadas.

Para Saffioti (2013), a educação, para ser inclusiva e emancipadora, é fundamental que rompa com a estrutura patriarcal, racista e classista da sociedade e se atente a uma educação feminista. A educação feminista se estabelecerá como um movimento sociopolítico que buscase, por meio da conscientização de homens e mulheres, a criação de condições igualitárias, pois só uma educação que pensa no bem-estar de todas as pessoas é que pode alcançar a emancipação e a liberdade.

Nos artigos, em especial, na revista do IFSC, na *EJA em Debate*, ficou evidenciada a falta de discussão da proposta da educação tecnológica para/com a educação de mulheres desenvolvida dentro do Instituto Federal, ou seja, ficou evidente a invisibilização das mulheres empobrecidas e conseqüentemente a discussão de empoderamento e de emancipação das mulheres na instituição tecnológica. Depois do levantamento dos artigos, procurando fora do recorte temporal (2012 a 2017), encontrei, na mesma revista, um relato de experiência desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFRGS, em Porto Alegre, por docentes e estudantes da EJA. As atividades desenvolvidas pelos

três docentes – Maíra Suertegaray Rossato, Katiuci Pavei e Jocelito Zalla (2019) – contaram com oficinas, dentro da área das ciências humanas no ensino médio, intitulada In(ter)venção desenvolvendo estratégias para temáticas “violência de gênero e dominação masculina” dentro da realidade histórica e social brasileira. Os/as estudantes propuseram intervenções criativas que, na descrição deste relato, mostraram-se atingindo o público do Colégio de Aplicação da UFRGS. As oficinas geraram debates, reflexões e conversas sobre a realidade dos/as estudantes e mobilizaram a comunidade estudantil para discutir e refletir sobre as questões de gênero, assunto, como sabemos, pouco abordado nos nossos currículos escolares. Apresento a justificativa trazida pelas/os docentes:

A escolha dessas atividades é justificada tendo em vista que entre os inúmeros assuntos que trabalhamos na EJA do CAP, percebemos que alguns inquietam mais o grupo de estudantes. São temas, por assim dizer, polêmicos e que nos desafiam como docentes, pois nos tiram de uma zona de conforto ou de conformismo, desacomoda, provoca o olhar para si e para a relação que se estabelece com as outras pessoas. Nesse caso, destacamos a temática de gênero, no que tange às relações, preconceitos, desigualdades e violências. (ROSSATO; PAVEI; ZALLA, 2019).

A justificativa apresentada pelas docentes é muito convincente, pois está atrelada às vivências das/os estudantes. Observando a necessidade das/os estudantes da EJA do CAP, pergunto-me: Será que as/os estudantes dos cursos tecnológicos dos Institutos Federais não teriam essa necessidade de discutir, conversar e pensar as suas relações de gênero no espaço da educação tecnológica? Por que não se têm publicações sobre a educação das mulheres estudantes do PROEJA na revista específica de EJA na instituição tecnológica? Que educação está sendo desenvolvida nos Institutos Federais para/com as mulheres do PROEJA? Desse modo, fica perceptível a invisibilidade das mulheres estudantes do PROEJA no campo dos estudos tecnológicos que deixam de ser impulsionadores da vida dessas mulheres, integrando os conhecimentos que as qualificam nos seus trabalhos e nas suas vidas tanto no espaço privado quanto no público.

Meu olhar como pesquisadora está em alerta, visto que uma instituição como o IFSC, que desenvolve a educação tecnológica no PROEJA – ao que parece – não está aproveitando o espaço da revista para divulgar, discutir e confrontar a educação tecnológica e a educação de mulheres. No entanto, a revista *#Tear* está ensaiando alguns debates, mesmo que a passos estreitos. Pesquisando nas últimas edições da revista (de 2019 a 2021), encontrei algumas edições com a temática Estudos Indígenas (v.9, n.º 2 de 2020) e a Movimentos Sociais, Educação Popular e utopias (v.8, n.º 1 de 2019), que demonstram uma articulação com algumas ideias ao encontro da pluralidade e diversidade direcionadas aos/às estudantes do PROEJA nos Institutos Federais.

O apagamento e/ou a invisibilidade que encontrei é um reflexo de como a educação tecnológica é ainda um campo dos estudos nos Institutos Federais e na sociedade em geral, que se

destina à formação dos homens e do quanto a técnica e a tecnologia seguem sendo um tabu a ser rompido e apropriado por mulheres trabalhadoras e por mulheres pesquisadoras.

A invisibilidade das mulheres empobrecidas na educação tecnológica no contexto do PROEJA está conectada a “cultura do silêncio”. A cultura do silêncio que Freire se refere tem várias dimensões que foram tratadas em *Pedagogia do Oprimido*. Mas, em *Medo e Ousadia*, Freire e Shor falam da violência simbólica na escola e na sociedade, que impõe o silêncio a/aos alunos/as. Essa simbologia é baseada na manipulação, declarando-se democrática, mas reproduzindo as desigualdades da sociedade. “O status quo é apresentado como normativo, neutro e até benevolente. A desigualdade é apresentada como natural, justa, e até conquistada, dadas as diferentes “aptidões” e os “resultados” dos diversos grupos”. (FREIRE; SHOR, 2021, p. 208).

Essa violência causada pela cultura do silêncio, que está presente, no dia a dia e nas escolas, tenta ensinar às pessoas a desistir de seus direitos, a não enxergar a sua autonomia e seu direito ao pensamento crítico. Nessa cultura, nega-se a subjetividade da/o estudante e lhe pregam “a autoconfiança, o individualismo e o subir na vida por si mesmo” (FREIRE, SHOR, 2021, p. 209). Tais imposições são criadas e reproduzidas estrategicamente para não se ter referências ao/a diferente, a mulher, a mulher negra, o/a pobre e todos/as invisibilizados por nossa sociedade. Falta-nos a cultura do falar, da voz, da produção científica das mulheres para/com as mulheres, enquadrando-as no lugar do não falar, do não saber, do não ser e do não poder. Na reflexão sobre o silenciamento dos/as estudantes, no caso das publicações das revistas pesquisadas, uma questão importante que percebo é a garantia de ouvir o/a outro/a. É o equilíbrio de quem fala: estudante, docente, pesquisador/a. Noutras palavras, a pedagogia emancipadora busca a superação da lógica sujeito-objeto nas suas práticas de pesquisa e nas práticas pedagógicas. Desse modo, o/a pesquisadora/o e professora/o não serão as referências mais importantes, ou autoridades únicas, e sim aproveita-se para trazer para a análise os saberes, as falas e as experiências das/os outras/os, que se encontram à margem.

No processo de invisibilização e na cultura do silêncio produzido pelas revistas *#Tear* e *EJA em Debate*, deixa-se de tratar de alguns assuntos que poderiam contribuir na formação das mulheres estudantes do PROEJA, como: experiências das mulheres e seus saberes; das suas dificuldades que encontram no mundo e no mundo do trabalho; do quanto a técnica e a tecnologia pertencem a todos e em especial às mulheres e quanto muitas vezes elas não sabem disso; o (re)pensar os espaços da tecnologia e o trabalho; saúde da mulher e reprodução, divisão sexual do trabalho; mulheres de diferentes etnias, raças e gêneros; corpo, gênero e sexualidade.

No próximo tópico, trarei a ‘pedagogia engajada’ (hooks, 2017) como uma expressão de ativismo político, pois vai de encontro com método tradicional de ensino, que não considera a

participação de todos/as no processo de ensino e de aprendizagem. Apresento a sala de aula como um campo de possibilidades inclusivas para emancipação e reflexão crítica estimulando as mulheres e os homens a encararem a realidade e a coletividade como um modo para avançar e transgredir. Essa proposta de uma educação engajada e como reinvenção, no próximo tópico vem ao encontro dos meus objetivos nesta dissertação, os quais busco aprofundar na sequência.

3.3 A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO PROEJA COMO UM ESPAÇO DE (RE)INVENÇÃO

Para combater as dificuldades que as mulheres empobrecidas enfrentam diariamente em suas vidas, proponho uma educação e uma pedagogia emancipadora que empoderem as mulheres, por meio de uma educação, de um ensino que possa nos possibilitar a (re)invenção de cada um de nós.

A vida das mulheres empobrecidas é uma constante de incertezas e desafios, e a escola pode ser um espaço mais estável e seguro, assim como um espaço de (re)invenção através das ideias. A sala de aula, segundo hooks (2017), oferece-nos a possibilidade de construir um lugar de entusiasmo, pelo diálogo e pela participação de todos/as, onde o/a docente vai desconstruindo, junto com as/os estudantes, a noção tradicional da aula segundo a qual ele ou ela é a única responsável pelo saber. É importante, nesse momento, a vinculação entre docente e estudantes, oportunizando um ambiente de participação e consequentemente de reciprocidade e de acolhimento. A participação tanto dos/as estudantes quanto do/a docente garante um espaço coletivo de aprendizagem: “Para começar, o docente precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. (p. 18).

Freire e Shor (2021) complementa as ideias de hooks: “Sempre tento me relacionar com os alunos como se estes fossem sujeitos cognoscentes, pessoas que estão comigo, engajadas no processo de conhecer alguma coisa comigo. O educador libertador está com os alunos, em vez de fazer coisas para os alunos. (p. 285).

Freire/Shor e hooks consensuam sobre a necessidade do espaço de escuta dos/as estudantes. Ambos entendem que os saberes dos/das estudantes são construídos ao longo do processo e que os jovens e adultos da EJA/PROEJA dispõem de um longo caminho. A/o docente também é um ser que está em permanente construção, assim como os seus/suas estudantes; no comprometimento consigo e com o/a outra/o, se conhece como pessoa o que a/o proporciona um trabalho engajado e comprometido.

Quando os/as professores/as levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores(sic) sejam os primeiros a correr

o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar nossa compreensão do material acadêmico. (hooks, 2017, p. 35-36).

Esse exercício coloca os/as docentes numa posição mais perceptível e aberta em pensar uma educação que consiga se envolver de forma mais integral, valorizando as práticas progressistas que visam incluir homens e mulheres, de classes e raças diferentes e dispostas a desenvolver uma (re)invenção. No exercício de se colocar e de aprender com os outros, existe a possibilidade de nos aprofundamos sobre nós mesmo e de conhecer muito mais sob a perspectiva feminista, racial e classista, que se reconecte a uma pedagogia que se comprometa com mudança de paradigma ou com uma nova maneira de compartilhar os conhecimentos.

Na educação que busca a educação emancipadora, quando tratamos de uma educação mais inclusiva, na qual pensamos em nossas/os estudantes como partícipes da aprendizagem, é importante termos a busca da educação crítica, da educação que gere o empoderamento. A educação crítica que buscamos consiste

[...] em forma crítica de pensar quando indaga dos motivos e dos procedimentos pelos quais produz a representação do real [...] Recebe o qualificativo de crítica porque, de fato, é uma consciência permanentemente atenta em denunciar as influências a que está submetida e criticá-las. É crítica no sentido etimológico da palavra, porquanto procede à "crise", isto, à separação dos fatores atuantes, e capaz de apreciar a significação de cada um, a força da respectiva motivação e, de modo geral, o resultado deles, expresso nos julgamentos a que é levada em virtude da sua inclusão no contexto histórico, onde assentam os fundamentos de suas atitudes e de seu modo de pensar. Está sempre interessada em descobrir os determinantes do seu conteúdo, porque sabe que eles existem e tem por tarefa lógica distingui-los e avaliá-los. (VIEIRA PINTO, 1960, [I], p. 84-85).

Na educação crítica, tanto o/a docente quanto a/o estudante conscientes dos fatores e das condições que determinam suas práticas buscam superar os métodos de transmissão do conhecimento, em que o/a docente transmite e dispõe pouco ou nenhum espaço para o/a estudante. Ao contrário, a educação e as aulas são instrumentos de questionamentos como nos aponta Freire. “uma atividade social em favor da liberdade e contra a dominação, como ação cultural dentro ou fora da sala de aula, onde o status quo é contestado, onde o obscuro do currículo oficial e da cultura de massa é penetrado pelo estudo iluminador”. (FREIRE, SHOR, 2021, p. 167).

Se não houver, na educação, a prática da inclusão das questões da vida, do cotidiano, a valorização dos saberes dos/as estudantes, como mulheres e homens produtores de conhecimento e de cultura, estaremos trabalhando de forma ingênua e em prol de consciência ingênua. A consciência ingênua se apresenta como uma postura passiva e desmobilizadora

Para tanto, assume uma atitude de resistência a todos os projetos modificadores da realidade, caindo na contradição de declarar miseráveis as condições do presente, mas opor-

se a qualquer alteração que vise a estabelecer inéditas condições de existência. (VIEIRA PINTO, 1960, [I], p. 88).

Segundo Vieira Pinto (1960), o estado da consciência ingênua é aquele em que o/a docente não tem consciência dos fatores que a determinam, não tem o entendimento e a clareza da situação que está vivendo. Diante de tal situação, é necessária a superação. A compreensão dessa consciência para assim transitar da consciência ingênua para consciência crítica, mesmo não sendo uma questão simples e rápida de se resolver, é possível, pois, para esse transitar, é necessário estarmos dispostos a compreender a realidade, como mulheres e homens precisam ter a “compreensão de todos os seus determinantes, vale dizer da totalidade da realidade objetiva.” (VIEIRA PINTO, 1993, p. 62). Para Freire (1980), é só na tomada de consciência – da superação da consciência ingênua – que a opressão pode ser superada. Entretanto, não basta apenas uma tomada de consciência ingênua da realidade: é necessária uma conscientização crítica, a qual se dá através da práxis, na atuação ativa das mulheres e dos homens na realidade. A conscientização acontece quando as pessoas superam a consciência ingênua e atingem a consciência crítica da realidade, que, no meu entendimento, está associada à consciência social engajada. Para isso, é importante a posição aberta e libertadora do/a docente, que ele/a consiga, por meio da sua prática docente, estar mais próximo da realidade, ou seja, ao lado das/os estudantes, buscando acolher suas demandas e refletir sobre suas experiências, mesmo que essa mudança seja algo lento; no entanto, necessária.

E vi pela primeira vez que pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber no aprendizado de outras formas. Respeito essa dor. E agora, quando ensino, trato de reconhecê-la, ou seja, ensino a mudança de paradigmas e falo sobre o desconforto que ela pode causar. (hooks, 2017, p. 61).

O sentimento de dor indica a mudança, para quem está disposto a refletir, seja para o/a docente seja para o/a estudante. Esse sentimento desconstrói aprendizagens e provoca rupturas. Hooks (2017) apresenta um exemplo que reflete a desestrutura e a mudança em relação a práticas racistas que são desenvolvidas na nossa sociedade e que, na maioria das vezes, não são consideradas racistas por nossa sociedade, que prefere se omitir e não refletir sobre raça e racismo.

Os alunos brancos que aprendem a pensar de maneira mais crítica sobre questões de raça e racismo vão para casa nas férias e, de repente, veem seus pais sob outra luz. Podem conhecer neles um pensamento retrógrado, racista e assim por diante, e podem se magoar pelo fato de a nova maneira de conhecer ter criado um distanciamento onde não havia nenhum. (p. 61).

O exemplo apresentado por hooks é o sentimento vivido por mim em relação a minha família. Sentimos um espanto e um distanciamento quando não nos encontramos mais próximos às

ideias de nossos familiares. Esse sentimento é misto de tristeza frente às aprendizagens que vivemos até então e ao mesmo tempo nos desperta para buscar compreender melhor nossa sociedade. Acredito ser um amadurecimento teórico e prático que nos direciona a uma educação que visa a uma prática de liberdade. Como colocam Freire e Shor (2021, p. 289): “Mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isto – mudar a compreensão da realidade”. Pensando na educação libertadora tanto para quem ensina quanto para quem aprende, incluo o estudo da teoria feminista como uma prática urgente dentro das instituições para pensarmos as experiências de nossa sociedade. Uma prática que pense as questões de dominação de sexo, raça e classe, já que o/a professor/a libertador/a nunca pode se calar a respeito das questões sociais. Como dizia Freire e Shor, “não pode lavar as mãos em relação a esses problemas” (2021, p. 288) A práxis dialógica é

[...] uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (FREIRE; SHOR, 2021, p. 169).

No processo de formação de uma professora/pedagoga libertadora, é essencial não ter uma postura pronta que nos determine é relevante: ao contrário, vamos nos construindo, dia após dia, num movimento ao encontro com o/a outro/a que é o/a nosso/a estudante. Nesse processo de educação libertadora, eu nunca pensei em ser uma pedagoga feminista - na minha família eu sou a única que possui um curso superior. Meus pais, oriundos da classe trabalhadora de pequenos agricultores, jamais pensaram em – um dia –, ter uma filha que pensasse a educação feminista. Percebo que minha mãe não entende por que tenho que ler e estudar. Quando conversamos sobre a vida, em especial do machismo e do sexismo, que ela sente presente na sua vida, faz com que ela repense e busque compreender essas questões. Do contrário, os outros membros da família acham que estudar é uma busca individual e exclusiva por melhores remunerações.

A teoria feminista nos oferece condições de análise da realidade, e, nas turmas do PROEJA/EJA, temos as condições de produzir o entendimento da vida social de homens e mulheres que frequentam o espaço acadêmico. A partir da análise da vida cotidiana (dificuldade de creches, escola, trabalho, violência contra a mulher, direitos reprodutivos), das experiências das/os estudantes, que o feminismo se constitui. É nesse diálogo sobre nossos fazeres, no qual incluímos a sociedade (homens, mulheres, crianças) que estamos produzindo a teoria feminista. Observo que as salas de aulas são espaços com potencial de conscientização dos/as estudantes de que tanto a teoria feminista como as questões de raça e de classe merecem atenção também no ambiente educativo,

assim como nos espaços sociais, como na associação de bairro e no movimento comunitário. A teoria feminista, juntamente com os/as estudantes, que são a essência das massas e que trazem consigo a experiência da educação tardia e a compreensão da realidade é uma proposta de ruptura, é um processo de alfabetização contínuo, de conscientização por meio da leitura do mundo. A EJA/PROEJA é formada por maioria de mulheres e homens negros, assim como, de brancos e brancas empobrecidos ocupando o mesmo espaço de aprendizagem, socializando e expressando suas dores. A sala de aula acolhedora no PROEJA/EJA, por ser diversa, tem capacidade de estabelecer reflexões das dores que hooks (2017) trata, assim como possui potencial para a construção da irmandade – entre mulheres negras e brancas –, já que observa que as questões de classe vividas pelas mulheres empobrecidas brancas são mais compreendidas por essas mulheres, pois elas sentem o impacto da pobreza e da privação.

As mulheres empobrecidas, as estudantes e/ou trabalhadoras, estão enfrentando suas situações limite, quando buscam a educação tecnológica como uma forma de resistência ampliando, assim, seus horizontes na realização de seus sonhos. A resistência, para Freire (2000, p. 41) pressupõe “uma briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética”. Portanto, constitui “Uma briga entre desiguais onde a boniteza de ser gente se acha entre outras coisas nessa possibilidade e nesse dever de brigar.” (FREIRE, 1996, p. 67). A resistência dessas mulheres deixa de ser “um movimento só de reação de autodefesa e passa a ser uma ação política ou política ofensiva.” (FREIRE, 2000, p. 41).

A ideia de resistência apresentada por Freire, que encontramos nas mulheres empobrecidas, em suas situações diárias, quando enfrentam condições precárias, na família e no dia a dia da escola, a não acomodação as impulsiona a resistir. A escola e os Institutos Federais, com suas turmas de PROEJA/EJA, mostram-nos que existe a possibilidade de acolher as mulheres empobrecidas, mas torna-se necessário criar, permanentemente, ações políticas de inclusão para as camadas populares para que assim possam cada vez mais participar das instituições que lhes pertencem, com espaços institucionalizados que garantam o seu ingresso, a sua permanência e tenham êxito; onde possam aprender, pesquisar e serem pesquisadas.

A pedagogia que proponho para o PROEJA é uma educação que traga a teoria feminista como análise da realidade e que possa ser aliada da educação e que ponha em xeque os sacrifícios que a maioria das mulheres vivem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na construção desta pesquisa, pude elaborar algumas reflexões. Entre elas, a que mais se destacou, ou a questão central, é a invisibilização das mulheres-estudantes empobrecidas- nos Institutos Federais a partir das análises as revistas *EJA em Debate*, do Instituto Federal de Santa Catarina e a revista *#Tear* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Destaco a invisibilidade das discussões sobre as mulheres estudantes do PROEJA, as quais denominei de empobrecidas, como um reflexo de como a educação tecnológica ainda é um campo masculino dos estudos nos Institutos Federais e na sociedade em geral que se destina à formação dos homens. Também o quanto a técnica e a tecnologia seguem sendo um tabu a ser rompido e apropriado por mulheres e também por pesquisadoras da educação tecnológica. Mesmo sendo a maioria das estudantes dos cursos de PROEJA, as mulheres seguem invisíveis.

A operacionalização da invisibilidade coloca as mulheres como indivíduos que nasceram sem liberdade, que estão sujeitas à dependência do outro - do pai e depois do marido -, ou seja, da obediência à cultura patriarcal. Ao longo deste processo, nós mulheres vamos nos constituindo e naturalizando este espaço da subalternidade e da obediência. Nessa invisibilização, destaco que as mulheres empobrecidas, são as mulheres comuns, sem pertença a nenhuma organização política, social e feminista, sem expressão social e anônimas para a escola. O que elas buscam é a sobrevivência; as mulheres de classes populares dificilmente são creditadas como participantes efetivas na educação em ambientes como os IFs. Entre essas mulheres, observo que as mulheres negras sofrem ainda mais com o sexismo e com o racismo. As mulheres negras são mais exploradas que as mulheres brancas. Essa exploração pode se dar por meio das remunerações por seus trabalhos, já que estão na base da pirâmide ocupacional, mas também pela história do Brasil escravocrata e oligárquico. A construção no imaginário social brasileiro ainda faz da mulher negra a serviçal disponível

Além da invisibilização, é possível identificar – também – um despreparo na formação docente, e em especial na EJA/PROEJA, onde os marcadores de gênero continuam presentes sem questionamentos, assim como percepções preconceituosas e tendenciosas supervalorizando características masculinas em detrimento de femininas e vice-versa. Dessa forma, é perceptível, embora nem sempre seja destacada, a falta de políticas públicas em relação aos temas voltados à realidade das mulheres trabalhadoras, muitas vezes, expulsas da escola e uma política de gênero realmente comprometida do Estado brasileiro. A revista *EJA em Debate* – uma revista especializada em assuntos da EJA/PROEJA – não apresenta, no período pesquisado, discussões que envolvam as

mulheres e a educação tecnológica, como se os/as estudantes não possuíssem corpos, não fossem homens e mulheres, que necessitassem lutar diariamente por suas vidas, na escola, no mundo do trabalho, por melhores condições para todas e todos. A revista traz menção à educação e às relações de gênero e experiências, mas na EJA – e não voltadas ao PROEJA. Então, o que pude constatar é um esvaziamento do estudo, ou seja, que a instituição não tem aproveitado o espaço para refletir, dialogar sobre suas próprias experiências para com as mulheres e a educação tecnológica, bem como divulgá-las a fim de buscar, cada vez mais, qualificar essa modalidade de ensino. Já a revista *#Tear*, que é uma revista não especializada em EJA/PROEJA, apresenta e se direciona a pequenas reflexões relacionadas às questões de gênero, raça e diversidade e discute, em algumas edições, a temática da EJA/PROEJA.

Diante dessa realidade de invisibilização que presenciei durante o levantamento, análise e interpretação de dados, pude observar que o Programa Mulheres Mil também foi invisibilizado no recorte temporal pelas revistas pesquisadas. Para a educação das mulheres e para um programa tão importante e de abrangência nacional que vinculava as mulheres à educação tecnológica também não ter visibilidade, demonstra ainda a desvalorização dessa proposta com seu apagamento/invisibilização nas revistas. Ademais, não há o entrecruzamento do PROEJA com as propostas educativas na educação das mulheres. Observei que – para esse Programa – ficam destinadas ações isoladas, principalmente nas revistas de extensão nos Institutos Federais, destinando as margens para as mulheres e para sua educação.

Tendo em vista a falta de discussão e conseqüentemente o despreparo de docentes e da sociedade em geral acerca desse tema, é urgente o empoderamento e a emancipação, por meio da educação tecnológica, que permita não só questionar as estruturas da sociedade, mas também questionar também os entendimentos e a compreensão de trabalho, da técnica e da tecnologia pensada também para as mulheres.

Na EJA/PROEJA, a missão e o compromisso com a educação do/a trabalhador/a, com suas experiências como autores e autoras, ganham destaque, bem como suas experiências com o trabalho aliados a uma formação crítica e cidadã. Nesse sentido, a educação tecnológica no PROEJA tem as/os estudantes como sujeitos capazes de implementar um novo modo de pensar e existir no mundo. Precisam ser tratados como sujeitos que consigam entender que, quanto mais elaboradas forem suas capacidades de trabalhar, mais humanizados eles e elas serão. Ademais, ao aprenderem a analisar e a estabelecer reflexões sobre seus trabalhos – refletindo sobre seus entendimentos de trabalho e sobre os processos que os trabalhadores/as vivenciam na sociedade capitalista, tudo isso aliado às discussões de igualdade de gênero, raça e classe – mais cidadãs e cidadãos eles se tornam.

Em especial, o trabalho das mulheres também é invisibilizado, mesmo sabendo que as mulheres sempre trabalharam, seja no trabalho doméstico, no cuidado dos filhos seja no trabalho remunerado. Muitas vezes, encontramos a desvalorização de suas atividades como algo inferiorizado, e isso já está naturalizado. Por isso que é no PROEJA que essas discussões também têm necessidade de estar presentes, de haver espaços de reflexões. É necessário também reconhecer a invisibilização de suas atividades, de sua inferiorização como mulheres numa sociedade sexista e racista, reforçada pelos sistemas de exploração, e trazer essa problemática para as salas de aula a fim não só de questioná-la, mas também tensionar esses processos de invisibilização. Nesse sentido, é preciso planejar atividades que retirem do silenciamento as experiências delas e trazê-las para o centro das discussões. No PROEJA, as questões de gênero, de raça e de classe são questões essenciais para estarem presentes para se estabelecer a desnaturalização das ideias dominantes de que o feminino é inferior e o masculino é superior, estabelecendo-se um diálogo sobre a diferença sexual culturalizada em nossa sociedade.

Desse modo, ao longo desta dissertação, procurei desenvolver ideias e propor ações na direção de uma educação emancipatória e libertadora que questione e repense as estruturas que nos constituem e nos normatizam visando romper com o sexismo, com o racismo e com a desigualdade racial. A invisibilização das mulheres empobrecidas deixa de ser um impulsionador na vida das mulheres, privando-as de integrar conhecimentos que as qualifiquem nos seus trabalhos e nas suas vidas tanto no espaço privado quanto no espaço público.

Abordar as realidades e as experiências das mulheres estudantes na educação tecnológica qualifica a educação de todos os/as estudantes, pois questiona a vida, o trabalho e as relações sociais. Esse movimento tensiona e impulsiona a vida das mulheres e as traz para a discussão, tornando-as parte do mundo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (org.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo Sexo**: fatos e mitos. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011 do MEC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8589-portaria1015-220711-pmm-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2005**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 06 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Proeja - Programa nacional de integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**: Educação Profissional técnica de nível médio/Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/Proeja_medio.pdf> Acesso em: 04 nov. 2021.

CAMARGO, Edson Carpes. **Quem disse que não é coisa de menina**: provocações a cerca das relações de gênero no ensino técnico em agropecuária do IFRS – campus Bento Gonçalves. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos; VOIGT, Ludmilla Puppim; ALMEIDA, Melissa Freitas de. Percepções docentes sobre as relações de gênero, os processos de escolarização e a formação docente na EJA. **Revista EJA em debate IFSC**, Florianópolis, ano 5, n. 8, 2016.

CARRAIS, Eleazar Venancio. Currículo, Identidade e relações de gênero. **#Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 2, n. 1, 2013.

CIPRIANI, Cristian. **Álvaro Vieira Pinto e Heleieth Saffioti intérpretes do Brasil**: pressupostos para o desenvolvimento e o feminismo em suas obras. 2020. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PUCRS, Porto Alegre, 2020.

COLOMBO, Irineu Mario *et al.* Trabalhar com as mãos ensina muito: a mão de Saramago como parte da história da educação profissional e tecnológica do Brasil. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, Paranaguá, v. 5, n. 2, p. 91, 2020.

CORRÊA, Sonia; KALIL, Isabela. **Políticas antigênero em América Latina**: Brasil – ¿la catástrofe perfecta? Observatorio de Sexualidad y Política (SPW), proyecto basado en ABIA, 2020. Disponível em: <http://www.sxpolitics.org>.

CUNHA, Aline. Educação Popular. *In*: **Encontros e Caminhos**. Formação de Educadoras(es). Ambientais e Coletivos Educadores. v. 3. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2014. p. 133-139.

CUNHA, Daisy Moreira. Atividade humana e produção de saberes no trabalho docente. *In*: XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais [...]**. XIII ENDIPE. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2006.

CUNHA, Tadeu Henrique Lopes da. O fordismo/taylorismo, o toyotismo e as implicações na terceirização. **Boletim Científico ESMPU**, Brasília, a. 15, n. 47, p. 183-210, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta**. Recife: Editora Massangana, Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

EGGERT, Edla. A mulher e a educação: possibilidades de uma releitura criativa a partir da hermenêutica feminista. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, v. 03, n. 05, p. 19-28, 1999.

EGGERT, Edla. Supremacia da masculinidade: questões iniciais para um debate sobre violência contra mulheres e educação. **Cadernos de Educação I**, Pelotas, v. 1261, p. 223-232, 2006.

EGGERT, Edla; PAIXÃO, Márcia. A hermenêutica feminista como suporte para pesquisar a experiência das mulheres. *In*: EGGERT, Edla (org.). **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

EGGERT, Edla; LEÃO, Maria da Graça. História da Educação sob a Perspectiva da Narrativa Autobiográfica – uma experiência metodológica de sala de aula. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, ano 23, n. 80, 2008.

EGGERT, Edla; SILVA, Márcia da. Observações sobre pesquisa autobiográfica na perspectiva da educação popular nos estudos de gênero. **Contexto e Educação**, Ijuí, ano 26, n. 85, 2011.

FAVERI, José Ernesto de. Conceito de desenvolvimento nacional a partir do pensamento de Álvaro Vieira Pinto. **Profanações Revista**, Mafra, ano 6, n. esp., p. 27-69, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/prof/article/view/2514>. Acesso em: 05 out. 2021.

FAVERI, José Ernesto de. **Contribuições à educação libertadora de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: LiberArs, 2019.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**. Mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FERREIRA, Maria José de Resende. **Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017.

FLORES, Migacir Trindade Duarte; ALBERTI, Raquel Lorensini; PACHECO, Cláudia Regina Costa. Profissionalização, educação e contextos sociais: reflexões sobre o Programa Mulheres Mil no campus Ibirubá. **Viver IFRS**, Porto Alegre, ano 2, n. 2, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Paulo. **Quer fazer teoria e prática em Educação Popular**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 481 ed. rev. — São Paulo: Global, 2003

FRIGOTTO, Gaudêncio. **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE**. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Trabalho.pdf>. Acesso em :02 abr. 2021.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GONZATTO, Rodrigo Freese; MERKLE, Luiz Ernesto. Vida e obra de Álvaro Vieira Pinto: Um levantamento biobibliográfico. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 16, n. 69, p. 286-310, 2016.

HECKLER, Gisele, Lopes. **A docência na educação de jovens e adultos: Um estudo a partir do Programa Mulheres Mil no IFSUL – Câmpus Sapiranga/RS**. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, 2017.

HIRATA, Helena. **Dicionário Crítico do Feminismo**. 2ª prova. São Paulo: Editora Unesp, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4098403/mod_resource/content/1/Kergoat%20p.67-75%20in%20Dicionario_critico_do_feminismo%202009.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Não sou eu uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 2014.

hooks, bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KILOMBA, Krada. **Memórias da plantação**: episódio de racismo cotidiano. Codogó, 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute. SCHELLER, Morgana. BONOTTO Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia** No. 14, julio-diciembr, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acessado em: 20 de março de 2021.

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. **Los cautiveros de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. 4. ed. México: Unam, 2005.

LAGOS, Marcia Beraldo. **Palmas para mulheres mil em comunidades Quilombolas**: a participação do IFPR Campus Palmas no programa nacional de inclusão social. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, UTFPR, Pato Branco, 2014.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual**: um ensaio. Rio de Janeiro: Jorge Zahard Ed., 2009.

MINAYO, Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MODEL, Eliandra Silva. **A pedagogia do ensinar e aprender ser**: mulher/professora não sexista no espaço escolar. 2006. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

NUNES, Maria José Rosado. Teologia Feminista e a crítica da razão religiosa patriarcal: entrevista com Ivone Gebara. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 14(1): 294-304, janeiro-abril/2006.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano Limitada, 1963.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Joice Oliveira. **O pensamento de Maria Lacerda de Moura sobre a emancipação feminina: contribuições e desafios para a educação contemporânea**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, v. 1, n. 1. nov. 2012.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PINTO, Álvaro Vieira. **Consciência e Realidade Nacional [I]**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia [I]**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia [II]**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzales**. São Paulo: Editora Selo Negro, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento:2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

RIOS, Flavia; RATTS, Alex. **Lélia Gonzales**. São Paulo: Editora Selo Negro, 2010.

ROCHA, Rita de Cássia. **O Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas públicas de Educação Profissional no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN, 2017.

ROSSATO, Maíra Suertegaray; PAVEI, Katiuci; ZALLA, Jocelito. Oficina in(ter)venções: discutindo violências de gênero na educação de jovens e adultos. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 8, n. 13, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2591>. Acesso em: 15 out. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na Sociedade de Classes**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. 7. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Editora Hucitec, 1985.

SENNET, Richard. **O artífice**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SIEBER, Shana Sampaio; FUNARI, Juliana Nascimento; MORAES, Lorena Lima de. Se eu não tivesse casado, eu não tinha parado de estudar: desafios para igualdade de gênero no acesso à educação de jovens e adultos do campo à cidade. # **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 8, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3373>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SILVA, Caetana Juracy Resende. **Institutos Federais - Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Sandra Maria Glória da; SILVA, Maria Aparecida da. Gênero, corporeidade e relações étnico-raciais na EJA/PROEJA. #**Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 3, n. 1, 2014.

SILVA, Kelly Cristina da. **Os letramentos de empoderamento feminino negro: a educação de jovens e adultos e os processos de aprendizados na rede social facebook**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2017.

SOTO, Anne Elise Rosa. **Patrimônio industrial edificado urbano de Jaraguá do Sul - SC: inventário das principais indústrias implantadas entre 1900 e 1960**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade, PGAU / CIDADE, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TIRIBA, Lia; MAGALHÃES; Lívica Diana Rocha Magalhães. Lições do trabalho associado: educação, experiência e memória coletiva. *In*: MAGALHÃES; Lívica Diana Rocha Magalhães; TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

TOMÉ, Ana Clécia de Abreu. Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil. # **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 1, n. 2, 2012.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A educação de jovens e adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em debate IFSC**, Florianópolis, ano 5, n. 7, 2016.

WELLER, Wivian. A hermenêutica como método empírico de investigação. 2007. UFPEL. Disponível em: www.ufpel.tche.br. Acesso em: 25 nov. 20.

WITT, Ania Tâmilis da Silva; SOUZA Paula Clarissa de. Programa de extensão Mulheres SIM: um estudo sobre suas alunas e sua efetividade nos câmpus. **Caminho Aberto** - Revista de Extensão do IFSC, Florianópolis, ano 3, n. 4, 2016.

ZATTI, Vicente; JESUS, Édson Regis; MARLON, André da Silva. Educação, técnica e emancipação. # **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 1, n. 2, 2012.