



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS

FERNANDA MARIA LIRA DE MENEZES

PROEJA MULHERES: um olhar atento às questões do empoderamento feminino

Recife

2020

FERNANDA MARIA LIRA DE MENEZES

PROEJA MULHERES: um olhar atento às questões do empoderamento feminino

Dissertação apresentada para a obtenção de título de Mestre em Políticas Públicas, à Universidade Federal de Pernambuco, no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, pelo Mestrado Profissional em Políticas Públicas.

Área de concentração: Gestão de Políticas Públicas

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Batista Silva

Coorientadora: Profa. Dra. Jeane Felix da Silva

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

M543p Menezes, Fernanda Maria Lira de.
Projeja mulheres : um olhar atento às questões do empoderamento feminino /
Fernanda Maria Lira de Menezes. – 2020.
117 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mariana Batista Silva.
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Jeane Félix da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Recife, 2020.
Inclui referências e anexos.

1. Política pública. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Mulheres. 4.
Empoderamento. 3. I. Silva, Mariana Batista (Orientadora). II. Silva, Jeane Félix da
(Coorientadora) III. Título.

320.6 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-262)

FERNANDA MARIA LIRA DE MENEZES

PROEJA MULHERES: um olhar atento às questões do empoderamento feminino

Dissertação apresentada para a obtenção de título de Mestre em Políticas Públicas, à Universidade Federal de Pernambuco, no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, pelo Mestrado Profissional em Políticas Públicas como parte dos requisitos para sua conclusão.

BANCA EXAMINADORA

Mariana Batista da Silva
Orientadora

Erinaldo Ferreira do Carmo
Examinador interno

Rodrigo Barros de Albuquerque
Examinador externo

Recife
2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que me presenteou com uma família amorosa, unida, até demais, e incentivadora. À minha mãe, Juberlita, que me apoiou desde sempre na minha escolha profissional e que é um abrigo leve e calmo nos momentos de turbulência. Ao meu pai, Fernando, que sempre se fez presente e que verdadeiramente toma a frente e avoca as dificuldades quando se apresentam. Aos dois, agradeço por diminuir o peso nas minhas costas, inclusive nos cuidados de Nina quando eu estive ausente. Vocês são minha fortaleza!

Ao meu marido, Felipe, meu parceiro e companheiro que sempre esteve ao meu lado me apoiando e acreditando que sou a mulher mais esperta, sensata, capaz e inteligente que ele conhece e eu deixo ele acreditar. Obrigada por estar disposto a aprender junto comigo a rejeitar a ideologia patriarcal que aprisiona e subjuga mulheres ao longo dos anos. À minha filha, aquela que deu o ultimato nas lições sobre o que é amor de verdade, que tanto me ensinou nesses 11 anos de existência e que é uma companheirinha na minha vida. Obrigada, meus amores!

Agradeço à minha irmã, Juli ou Xuli, que divide comigo as angústias e satisfações da vida, desde sempre e a quem eu recorro quando preciso de colo. Aos meus queridos sobrinhos, Marcela e Benício, que trazem alegria aos meus dias e que eu amo como se tivessem saído de mim. Ao meu cunhado, Marcelo, que sendo um filósofo nato, nos diverte com suas palavras entusiasmadas, e que apesar de ter chegado por último na família, tem o dom de ser união. Agradeço, também à Josa, que é tão importante nas nossas vidas e sempre cuidou tão bem de todos nós que já ouviu a palavra mãe de mais pessoas do que seu ventre conseguiu gerar. Obrigada por ser uma mãe pra Nina também nesses momentos de ausência. E a Mila, que acalmou nossos pleitos por um irmão e que, em alguns momentos se confunde entre tia e irmã de Nina, como diz o ditado: “Quem meu filho beija, minha boca adoça”. Agradeço ainda mais por serem a parte mais leve da vida nesse período difícil de pandemia.

Agradeço às amigas pedagogas da Proden, Kely e Claudinha, que assumiram de coração aberto e disposição às atividades do setor quando estive ausente. A todos/as amigos/as da Proden que compreenderam a ausência e torceram por mim. Aos amigos do mestrado, grupo do fundão e posteriormente indefensáveis, que haverá de mudar o nome, eu creio! Agradeço as parcerias, tanto nas lutas quanto nas farras. Muito obrigada!

Agradeço especialmente a duas amigas: Fernanda Girão e Mariana Lins, que me ajudaram e estiveram disponíveis para apoiar e auxiliar as minhas dúvidas acadêmicas, sempre torcendo por mim. Amigas, sem vocês o fardo seria muito mais pesado, obrigada!

Ao Instituto Federal de Educação de Pernambuco - IFPE e sua gestão como um todo, que me concedeu o afastamento parcial e permitiu que eu conseguisse realizar essa pesquisa de maneira mais otimista e responsável. Espero contribuir com o meu conhecimento para o crescimento da instituição que tanto estimo. À Universidade Federal de Pernambuco - UFPE que foi meu berço acadêmico e continua sendo, agradeço o acolhimento e empenho. Ao IFPE e à UFPE, agradeço como cidadã, que reconhece a excelência dessas instituições na garantia de oferta de uma educação pública e de qualidade para todos. Muito obrigada, sem ambas o Brasil seria ainda mais injusto!

Aos meus queridos professores do mestrado, em especial à Prof^ª Michele, ao Prof. Enivaldo e ao Prof. Dalson, obrigada por nos ensinar o que é o amor pela docência. Agradeço, ainda, ao Prof. Erinaldo, que além de coordenador do curso foi o professor que conseguiu contribuir não apenas com os conteúdos da disciplina, mas com seu exemplo, serenidade e olhar carinhoso que acolhe e acalma.

Agradeço, de maneira carinhosa e especial, a todos/as entrevistados e entrevistadas que se dispuseram a contribuir com essa pesquisa, doando uma parte do seu tempo e da sua paciência. Obrigada pela disponibilidade e pela empatia, vocês não sabem o quanto cada um dos relatos foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço, imensamente, à minha orientadora, Prof^ª Mariana, um exemplo de competência e conhecimento. Obrigada por ter me recebido, por conduzir e nortear minha pesquisa, por me ensinar tanto. Por fim, agradeço ao presente que Mari me deu, Jeane minha co-orientadora, obrigada pela paciência e apoio. Ser guiada por você em busca dos caminhos do conhecimento sobre os temas que mais amo no mundo (mulheres, relações de gênero e empoderamento) foi incrível. Ah, Mariana e Jeane, vocês não sabem, mas formam uma maravilhosa dupla. Certamente sem vocês duas essa pesquisa não seria possível.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Ocupando, historicamente, um lugar de subordinação que desconsidera o papel da mulher nos processos sociais, econômicos e políticos, e em especial no que se refere às tomadas de decisões, as mulheres tiveram que, ao longo dos anos, reivindicar para terem seus direitos atendidos. É neste sentido que se revela e reitera a importância das políticas públicas com recorte de gênero em prol de uma valorização da mulher e em busca de uma sociedade mais justa. Assim, esta dissertação analisa se e de que modo o Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo do Proeja Mulheres, *Campus* Paulista, contribuiu para o empoderamento de suas estudantes. Pretendendo-se, para tanto, especificamente: Compreender os atravessamentos de gênero e das dimensões do empoderamento na vida das estudantes; Identificar, na perspectiva dos/as docentes e coordenação do curso, se e de que modo o curso contribuiu com os processos de empoderamento das estudantes; Elaborar um produto que servirá como instrumento norteador do Proeja Mulheres com base nos recortes de gênero e empoderamento de mulheres. O método utilizado se constituiu de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com as estudantes, a equipe docente e a coordenação do curso. Para o tratamento dos dados foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo. Assim, com base nas entrevistas, foi encontrado que houve contribuição do curso nas dimensões psicológica e legal do empoderamento das estudantes. Além disso, as atividades trabalhadas no curso favoreceram uma tomada de consciência relevante para o processo de empoderamento das estudantes na dimensão econômica. Este trabalho tem o potencial de fornecer elementos que venham a colaborar com o Programa, favorecendo uma melhor compreensão e intervenção das políticas públicas, buscando compreender em que sentido os objetivos do Proeja Mulheres foram alcançados e quais as dificuldades apresentadas. Além de favorecer outros estudos sobre avaliação de políticas públicas com recorte de gênero.

Palavras-chave: Políticas públicas para as mulheres. Proeja Mulheres. Empoderamento.

ABSTRACT

Historically occupying a place of subordination that disregards the role of women in social, economic, and political processes, and especially regarding decision-making, women have had to, over the years, claim to have their rights met. It is in this sense that the importance of gender focused public policies is revealed and reiterated in favor of valuing women and in search of a more just society. Thus, this thesis analyzes whether and how the *Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo do Proeja Mulheres, Campus Paulista*, contributes to the empowerment of its female students. From a brief theoretical study on gender relations and empowerment and their dimensions, there is an emphasis on the identified difficulties. In order to do so, we intend specifically to: Understand intergender relationships and the dimensions of empowerment in the lives of the students; Identify, from the perspective of the teachers and the coordination of the course, whether and how the course contributed to the students' empowerment processes; Develop a product that will serve as a guiding instrument for Proeja Mulheres based on gender and women's empowerment. The method used consisted of a case study, with a qualitative approach, using semi-structured interviews with the students, the teaching staff, and the course coordination as a data collection instrument. Content analysis techniques were used. Thus, based on the interviews, it was found that there was a contribution from the course in the psychological and legal dimensions of the students' empowerment. Besides that, the activities worked on in the course favored the awareness of students relevant to the process of empowerment of students in the economic dimension. This work has the potential to provide elements that will collaborate with the Program, promoting better understanding and future interventions on public policies, seeking to understand in what sense the objectives of Proeja Mulheres were achieved and which difficulties were identified. Furthermore, it will provide meaningful data to other studies on the evaluation of public policies with a gender perspective.

Keywords: Women public policies. Proeja Mulheres. Empowerment.

LISTA DE SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFET-RJ	Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFET-MG	Centros Federais de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GRE	Gerência Regional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MMIRDH	Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD- C	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
QIMCS	Questionário Integrado para Medir Capital Social do Banco Mundial
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
WBG	World Bank Group

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Causas do abandono escolar por gênero (ano 2018).....	24
Gráfico 2 - Relação de quantitativo de homens e mulheres residentes no país x Quantitativo de pessoas ocupadas por gênero (ano 2018).....	25
Quadro 1 - Modelo lógico Proeja Mulheres.....	32
Quadro 2 - Quadro síntese das dimensões do empoderamento.....	48
Quadro 3 - Dados das entrevistadas.....	60
Quadro 4 - Descrição das dimensões, subdimensões e conceito norteador.....	62
Quadro 5 - Relação de trabalho das entrevistadas.....	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dimensões de Empoderamento por Malhotra, Schuler e Boender (2002).....	44
--	-----------

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E RELAÇÕES DE GÊNERO.....	17
2.1	Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	17
2.2	Apresentando os dados.....	21
2.3	Sobre Políticas Públicas para as mulheres.....	26
2.4	Teoria do Programa como abordagem avaliativa.....	31
3	POLÍTICAS PÚBLICAS E OS ESTUDOS SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E EMPODERAMENTO.....	35
3.1	Estudos sobre as Políticas Públicas.....	35
3.2	Estudos sobre gênero e empoderamento.....	39
4	ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	52
4.1	Objetivos da pesquisa e abordagem.....	52
4.2	O local e espaço do estudo de caso.....	55
4.3	Coleta de Dados e Sujeitos da Pesquisa.....	55
4.3.1	<i>Estudantes.....</i>	<i>55</i>
4.3.2	<i>Docentes.....</i>	<i>57</i>
4.3.3	<i>Coordenação de curso.....</i>	<i>57</i>
4.4	Procedimentos de Análise dos Dados.....	58
5	RESULTADOS.....	60
5.1	Dimensão Econômica.....	64
5.1.1	<i>Acesso ao emprego.....</i>	<i>65</i>
5.1.2	<i>Controle econômico sobre a renda.....</i>	<i>67</i>
5.1.3	<i>Decisões orçamentárias familiares.....</i>	<i>68</i>
5.2	Dimensão Social.....	70
5.2.1	<i>Liberdade de ir e vir.....</i>	<i>70</i>
5.2.2	<i>Papel da mulher na sociedade.....</i>	<i>72</i>
5.3	Dimensão Legal.....	74
5.3.1	<i>Conhecimento dos direitos.....</i>	<i>74</i>
5.3.2	<i>Apoio a terceiros no exercício de direitos.....</i>	<i>75</i>
5.4	Dimensão Familiar/Interpessoal.....	77

5.4.1	<i>Responsabilidade com os afazeres domésticos.....</i>	<i>77</i>
5.4.2	<i>Aspectos do casamento.....</i>	<i>79</i>
5.4.3	<i>Liberdade de violência doméstica.....</i>	<i>81</i>
5.5	Dimensão Política.....	82
5.5.1	<i>Políticas Públicas de Gênero.....</i>	<i>82</i>
5.5.2	<i>Mulheres na Política.....</i>	<i>83</i>
5.6	Dimensão Psicológica.....	84
5.6.1	<i>Autoestima.....</i>	<i>84</i>
5.6.2	<i>Auto-eficácia.....</i>	<i>86</i>
5.7	Atividades desenvolvidas na perspectiva das estudantes.....	87
5.8	Análise dos/as professores/as e coordenação do curso.....	88
5.8.1	<i>Atividades/Discussões sobre empoderamento.....</i>	<i>89</i>
5.8.2	<i>Percepção quanto ao empoderamento das estudantes.....</i>	<i>91</i>
5.9	Dificuldades/Possibilidades de melhorias encontradas no curso.....	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS.....	100
	ANEXO A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS ESTUDANTES.....	106
	ANEXO B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES DO CURSO.....	108
	ANEXO C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO DO CURSO.....	109
	ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	110
	ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO GRAVAÇÃO, USO DE IMAGEM E/OU DEPOIMENTO.....	112
	ANEXO F - DOCUMENTO NORTEADOR DO PROEJA MULHERES	113

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) é uma política pública, lançada em 2005, que tem por finalidade oferecer uma formação geral (ensino fundamental ou médio) articulada a uma formação profissional (cursos de qualificação ou técnico) aos/às jovens e adultos/as que não concluíram os estudos em idade regular (BRASIL, 2007).

Tendo em conta o histórico de abandono escolar referente ao público da educação de jovens e adultos é importante que a formação geral não se configure simplesmente como uma forma de acessar a educação superior, mas que venha a proporcionar condições de profissionalização e melhoria salarial, inserindo um olhar atento às necessidades desses estudantes, suas experiências e saberes. E é neste sentido que o Proeja traz como objetivo a associação entre a formação geral e a formação profissional, considerando em seu Documento Base, elaborado em 2007, uma formação integral para o/a educando/a. Assim, define o currículo articulado entre educação regular e profissional como uma possibilidade de inovação em que “abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (BRASIL, 2007, p. 43).

O abandono escolar, mesmo não apresentando uma razão uniforme para todos/as os/as estudantes, para o público masculino se associa, em geral, às questões relacionadas ao trabalho e desenvolvimento profissional. Diferente do que acontece com as mulheres, que geralmente deixam a escola para se dedicar aos cuidados da família (IBGE, 2017). Demonstrando, portanto, que apesar das mulheres, ao longo dos anos, terem se tornado chefes de famílias, representando, por vezes única fonte de renda familiar, continuam abrindo mão do seu desenvolvimento educacional, e por consequência profissional, em virtude de uma sobrecarga nos afazeres domésticos e cuidados familiares. É nesse sentido que se reconhece a necessidade de políticas públicas voltadas para as mulheres na intenção de favorecer o seu empoderamento.

Na perspectiva institucional, o Instituto Federal de Educação de Pernambuco (IFPE) possui como missão promover uma educação profissional, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e para o desenvolvimento sustentável da sociedade (IFPE, 2012). Nessa direção, em 2018, com finalidade de contribuir para o cumprimento dessa missão, o Instituto deu início ao curso de qualificação profissional em Assistente Administrativo - Proeja Mulheres, no *Campus*

Paulista. Para o ingresso nesse curso a candidata deveria ter, no mínimo, 18 anos e estar matriculada no primeiro módulo do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos – EJA na Rede Estadual de Pernambuco, especificamente na Escola Estadual Dr. Luiz Cabral de Melo.

O Proeja Mulheres é uma política pública para as mulheres e, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, objetiva “promover, através da oferta da educação profissional, o aumento do nível de escolaridade feminina e a inserção destas no mercado de trabalho, contribuindo para melhoria na qualidade de vida dessas mulheres, e, por consequência, na vida de suas famílias” (IFPE, 2017, p. 8). Para isso, apresenta como objetivo geral “formar profissionais qualificados como Assistentes Administrativos capazes de executar serviços de apoio nas áreas funcionais de gestão (recursos humanos, finanças, vendas), de atendimento aos fornecedores e clientes e de execução de rotinas administrativas em organizações públicas e privadas” (IFPE, 2017, p. 14).

Assim, reconhecer a necessidade de ações que favoreçam a igualdade de gênero, aqui compreendida como a igualdade de direitos entre homens e mulheres e de igualdade de condições para que ambos possam exercer esses direitos de modo equitativo, é imprescindível porque possibilita à mulher se tornar capaz de refletir sobre suas necessidades, desenvolvendo um papel crítico-reflexivo a respeito do seu lugar no mundo. Na perspectiva de Scott (1989), o gênero pode ser definido em duas proposições: como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como forma primeira de significar as relações de poder. Já o empoderamento de mulheres, para León (1997), consiste na busca pela igualdade de gênero. A igualdade de gênero e a promoção do empoderamento de mulheres têm sido utilizadas não apenas no âmbito acadêmico, mas também têm sido incorporadas na formulação das políticas públicas nas últimas décadas, sendo utilizada inclusive em documentos de instituições como o Banco Mundial.

Nesse sentido, emerge a problemática que norteia esta pesquisa: A participação no curso do Proeja Mulheres contribuiu para o empoderamento das beneficiárias do programa? Para tanto, o objetivo geral se propõe a analisar se e como o curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo do Proeja Mulheres, *Campus* Paulista, contribuiu para o empoderamento de suas estudantes. De forma mais específica, objetivamos:

- Compreender os atravessamentos de gênero e das dimensões do empoderamento na vida das estudantes;
- Identificar, na perspectiva dos/as docentes e coordenação do curso, se e de que modo o curso contribuiu com os processos de empoderamento das estudantes;

- Elaborar um produto que servirá como instrumento orientador do Proeja Mulheres com base nos recortes de gênero e empoderamento de mulheres.

Para tanto esta pesquisa estabelece uma abordagem qualitativa no estudo de caso utilizando como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com as estudantes, os/as docentes e a coordenação do curso. As entrevistas foram realizadas com 8 (oito) estudantes matriculadas no 4º módulo do Curso Proeja Mulheres em Assistente Administrativo do *Campus* Paulista, no período de novembro de 2019 a fevereiro de 2020. Apesar do curso contar, atualmente, com duas turmas matriculadas de mulheres (2º e 4º módulos), a decisão em realizar as entrevistas com as estudantes da turma do 4º módulo decorre do fato dessas mulheres, por estarem em fase de finalização do curso, terem vivenciado a maior parte das possíveis discussões e ações voltadas ao empoderamento. Ademais, as estudantes do 4º módulo já cursaram o componente Gênero e Trabalho, ofertado no 3º módulo, que se propõe a abordar as relações de gênero. Assim, as entrevistas realizadas com as estudantes objetivaram compreender se o programa despertou o empoderamento nessas mulheres, tendo em vista as 6 (seis) dimensões do empoderamento abordados por Malhotra, Schuler e Boender (2002): sócio-cultural, familiar/interpessoal, psicológica, econômica, legal e política. Foram realizadas, ainda, entrevistas com 6 (seis) docentes do curso e a coordenação, entre os meses de janeiro e junho de 2020, objetivando identificar se e como o curso contribuiu com os processos de empoderamento das estudantes na perspectiva desses/as profissionais.

Esta pesquisa tem por intenção contribuir com o Programa, favorecendo uma melhor compreensão e intervenção das políticas públicas, buscando compreender em que sentido os objetivos do Proeja Mulheres foram alcançados e quais as dificuldades apresentadas. Além de colaborar teoricamente com outras pesquisas sobre avaliação de políticas públicas com recorte de gênero. Assim, espera-se que o presente estudo possa reforçar na nossa instituição a importância da implementação de programas que objetivem o fortalecimento do empoderamento feminino.

Para melhor detalhamento, o trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz uma introdução sobre o tema abordado nesta dissertação, seus objetivos e sua metodologia, o segundo capítulo apresenta o problema investigado e está subdividido em quatro partes: a primeira parte “Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, contextualiza historicamente a EJA; a segunda parte apresenta os dados relevantes para a

pesquisa; a terceira parte aborda as ações do governo Federal sobre as Políticas Públicas para as Mulheres; e a quarta parte traz a Teoria do Programa como abordagem avaliativa utilizando o Modelo Lógico. No terceiro capítulo, dá-se a sustentação teórica da pesquisa e foi dividido em duas partes: a primeira foi dedicada a um estudo sobre o ciclo das Políticas Públicas e a segunda traz um estudo sobre as Políticas Públicas em que um levantamento teórico sobre relações de gênero e empoderamento e suas dimensões. O quarto capítulo expõe a metodologia utilizada nesta pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. O quinto, e último capítulo, analisa os relatos das estudantes de acordo com as dimensões exploradas. Segue a este último capítulo, as conclusões do estudo.

2 UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E RELAÇÕES DE GÊNERO

Este capítulo apresenta o problema investigado e está dividido em quatro partes: a primeira contextualiza historicamente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Instituto Federal de Pernambuco- IFPE; a segunda parte traz os dados sobre o nível de escolarização, causas do abandono escolar e proporção de pessoas ocupadas no país por gênero, no sentido de demonstrar ao/a leitor/a a discrepância entre homens e mulheres nos quesitos citados; a terceira parte aborda questões sobre Políticas Públicas de gênero, destacando as ações do Governo Federal sobre as políticas que incentivaram a criação do Proeja Mulheres; a quarta e última parte deste capítulo explora a Teoria do Programa, mais especificamente o Modelo Lógico do Proeja Mulheres.

2.1 Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A história da educação de jovens e adultos no Brasil foi marcada por preconceito e falta de prioridade. Correspondendo, portanto, a educação ofertada às pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio em idade regular, inicialmente era destinada ao letramento, além de ser considerada um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas não alfabetizadas, como afirma Strelhow (2010). De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), apenas após ser instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, é que foi previsto de maneira governamental o supletivo para adolescentes e adultos não alfabetizados, ainda que não houvesse qualquer obrigatoriedade para oferta. Apenas em 1945, foi estabelecida a disponibilização de 25% dos recursos de cada auxílio para a educação de jovens e adultos, segundo os autores. No mesmo ano, com o fim da segunda guerra mundial, que trouxe ao mundo consequências desastrosas vitimando milhões de vidas e destruindo países, surge a ONU (Organização das Nações Unidas) com o objetivo de unir as nações estabelecendo um tratado de paz e em busca do desenvolvimento social e melhores condições de vida para a população mundial (ONU, 2020). Com a criação da ONU e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para Educação, Ciência e Tecnologia), em 1945, estabeleceu-se uma “pressão mundial em busca da erradicação do analfabetismo nas ditas nações atrasadas” (STRELHOW, 2010, p. 53). Estabelecendo, portanto, um entendimento da existência de uma relação positiva entre o desenvolvimento do país e a quantidade de pessoas alfabetizadas. Assim, surge nacionalmente a necessidade de realizar uma alfabetização em massa da população jovem e adulta, segundo

Strelhow (2010). No entanto, somente no final da década de 1940 que “a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

No ano de 1947, surge em âmbito nacional o Serviço de Educação de Adultos (SEA), objetivando “reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo” (STRELHOW, 2010, p. 53). Esse movimento favorável à educação de jovens e adultos/as prosseguiu até o fim da década de 1950 dando origem a algumas campanhas como: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, Campanha Nacional da Educação Rural, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Apesar de demonstrarem uma maior preocupação com os números do que com a qualidade do ensino a ser ofertado, segundo os autores Haddad e Di Pierro (2000), essas ações fizeram cair os índices de analfabetismo, que passou de 72% para 46,7% da população maior de 5 cinco anos analfabeta no país.

Segundo Strelhow (2010), somente em 1958 no Seminário Regional que antecedeu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, iniciou-se uma discussão a partir do educador e patrono da educação brasileira, Professor Paulo Freire, em busca de dar mais sentido ao que ensinava ao público da educação de jovens e adultos. Paulo Freire apresentou suas ideias progressistas e alertou os educadores e educadoras sobre a necessidade de valorizar as experiências e saberes dos/as educandos/as e, principalmente, de contextualizar o conhecimento. Rompendo, portanto, com o preconceito gerado às pessoas não alfabetizadas, em que se afirmava que elas seriam ignorantes e incapazes, que a educação a elas destinada deveria corresponder ao mesmo tipo de alfabetização das crianças e que, por terem mais facilidade que as crianças para aprenderem, não necessitavam de um/a alfabetizador/a com uma formação especializada, além de quebrar com a ideia de que as pessoas não alfabetizadas seriam causadoras da desigualdade do país. Ao contrário, trazia a reflexão para a causa do grande número de pessoas não alfabetizadas serem fruto de uma sociedade injusta e desigual, de acordo com o autor. Para Freire a educação deveria acontecer “com” os indivíduos e não “para” os indivíduos, conforme Strelhow (2010). A partir de então, inicia-se uma mudança na forma de pensar a educação e surgem vários programas, influenciados pela pedagogia freireana, que objetivavam a valorização dos saberes e experiências das pessoas não alfabetizadas e procuravam valorizar os saberes populares.

Contudo, em 1964, a partir da ditadura militar brasileira, o país passa por uma das fases mais tristes e sombrias da sua história. É a partir daí que a educação retrocede e “os programas que visavam a constituição de uma transformação social foram abruptamente

interrompidos com apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes” (STRELHOW, 2010, p. 54). A partir de então o governo militar cria o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) retomando a antiga metodologia de alfabetização que buscava apenas sanar a questão da leitura e da escrita, reduzindo a educação à “apreensão dos signos sem apreensão dos significados” (STRELHOW, 2010, p. 56), responsabilizando, assim, as pessoas não alfabetizadas por sua situação educacional e pelo subdesenvolvimento do país. O Mobral, que prometia acabar com o analfabetismo em 10 anos, “chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116). Após várias críticas sobre o fracasso em superar o analfabetismo no país, o Mobral passa por mudanças em seus objetivos no ano de 1970, esclarecem os autores. Em 1971, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71), aos moldes de um governo ditatorial, o ensino supletivo é regulamentado. Em 1985, com o fim do golpe militar e instauração da Nova República no Brasil, o Mobral foi extinto e em seu lugar surgiram outros programas de alfabetização, como Fundação Educar, que retoma as práticas pedagógicas defendidas antes da ditadura militar:

as práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120)

A Constituição Federal Brasileira de 1988, a chamada constituição cidadã, trouxe um avanço para a Educação de Jovens e Adultos na medida em que assegurou, em seu artigo 208, inciso I, ser dever do Estado garantir a oferta e a gratuidade do ensino fundamental para aqueles que não tiveram acesso em idade regular. Em 1990, no início do governo Collor, a Fundação Educar foi extinta o que desencadeou em uma transferência de responsabilidade da educação de jovens e adultos da União para os municípios, como afirmam os autores Haddad e Di Pierro (2000). Assim, os municípios ficaram responsáveis pelas matrículas da educação de jovens e adultos/as das séries iniciais do ensino fundamental e os Estados estavam responsáveis pelas matrículas das séries finais do ensino fundamental e também pelas matrículas do ensino médio, segundo os autores.

Mais tarde, em 1996, com a promulgação da Lei 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, surge a EJA (Educação de Jovens e Adultos/as) como modalidade de ensino integrado à educação básica comum. Assegurando, em seu artigo 37,

parágrafo 1º, a gratuidade da oferta da EJA e a necessidade de considerar as particularidades do público dessa modalidade de ensino, tendo em vista as suas demandas, interesses e experiências, tanto pessoais quanto profissionais, considerando seu público (BRASIL, 1996). Afirmando, assim, o compromisso com uma educação que valorize as necessidades, especificidades e a realidade desses/as estudantes. Define, ainda, em seu parágrafo 2º, que a permanência do trabalhador na escola deverá ser estimulada pelo poder público e deve haver incentivo às ações integradas entre escola e trabalho. Bem como, no parágrafo 3º do mesmo artigo, indica que a EJA deve prioritariamente ser articulada com a educação profissional (BRASIL, 1996).

No ano de 2005, durante o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi instituído, por meio do Decreto nº 5.478/2005, o Proeja, um programa que visa oferecer ao público da EJA uma formação profissional associada à educação básica. O Proeja, inicialmente, estivera no âmbito das instituições federais de educação tecnológica sendo, à época, denominada de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com o decreto de criação, o Proeja objetivava oferecer qualificação profissional ou ensino técnico apenas aos/as estudantes do ensino médio. Com intuito de ampliar a abrangência do Programa, foi homologado o Decreto nº 5.854/2006 que renomeia o Proeja para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, passando a ser ofertado, também, ao público do ensino fundamental.

A partir de então, a formação profissional passa a ser de responsabilidade também das “instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e das entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), além das instituições federais de educação” (BRASIL, 2006). Posteriormente, com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, fora criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, constituindo-se das seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II. Com a criação da Lei 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação.

Mais especificamente em Pernambuco, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPE) foi constituído inicialmente por 9 (nove) Campi: as 03 unidades do antigo CEFET-PE de Recife, Ipojuca e Pesqueira, as 03 antigas Escolas Agrotécnicas Federais de

Vitória de Santo Antão, de Barreiros e de Belo Jardim e os 03 campi recém construídos de Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns. Apenas na 3º expansão da Rede Federal de Educação, com Lei nº 11.195/2005, que são criados outros 07 (sete) campi somando ao IFPE os Campi de Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Igarassu, Jaboatão, Olinda, Palmares e Paulista. Totalizando assim 16 campi distribuídos do litoral ao sertão de Pernambuco, somado a Educação à Distância que possui 11 polos (IFPE, 2019). O IFPE, de acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), possui como missão institucional promoção da educação profissional em todos os níveis e modalidades de ensino priorizando o tripé (ensino, pesquisa e extensão) para, com isso, contribuir com uma formação integral do indivíduo e o desenvolvimento sustentável da sociedade orientados/as por uma prática inclusiva e cidadã (IFPE, 2015).

Diante disso, no ano de 2013, o IFPE e a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco assinaram o 1º Termo de Cooperação Técnica do Proeja visando a implementação de cursos do Proeja, em regime de concomitância¹ externa. Assim, cabe ao governo do estado a oferta do ensino médio com carga horária de 1.500 horas, de acordo com a matriz curricular da formação geral (IFPE, 2017), e ao IFPE a oferta dos cursos de qualificação profissional com carga horária mínima de 200 horas, conforme prevê o Termo de Convênio (IFPE, 2012). Assim, o Proeja no IFPE, por meio da qualificação profissional dos/as seus/suas estudantes e em parceria com a Secretaria de Educação do governo Estadual de Pernambuco, propõe-se a “atender os anseios da sociedade e permitir melhores condições de acesso ao trabalho e à geração de emprego e renda” (IFPE, 2012, p. 4).

Este subcapítulo se propôs a apresentar uma contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos/as no Brasil e a criação do Proeja no IFPE. A partir daqui, serão apresentados dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre alguns aspectos referentes à educação e ao trabalho, enfatizando as discrepâncias por gênero.

2.2 Apresentando os dados

A escolarização de pessoas maiores de 25 anos no Brasil tem se constituído como um problema educacional. De acordo com os indicadores apontados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

¹ A articulação concomitante, de acordo com a LDBEN, em seu Art 36-A, pode ocorrer em uma mesma instituição ou em instituições distintas e com matrículas separadas, ou seja, o estudante deve ter uma matrícula para a formação geral e outra para a formação profissional (BRASIL, 1996).

(IBGE), o Brasil apresentou, ao longo dos anos, uma lenta progressão do percentual de pessoas maiores de 25 anos que concluíram o ensino médio. Em 2016 o percentual apresentado foi de 45%, em 2017 esse quantitativo foi elevado em 1,2 ponto percentual (p.p.), passando a representar 46,2% e, em 2018, o percentual manteve seu crescimento de 1,2 p.p e o Brasil passou a ter 47,4% da sua população maior de 25 anos com a educação básica obrigatória concluída (IBGE, 2018c). Assim, verifica-se que existe um crescimento gradativo, ainda que lento, de pessoas que retornam à escola mesmo depois de ter se afastado por anos dos ambientes escolares. No entanto, os dados ainda soam alarmantes quanto ao nível de instrução da população brasileira, uma vez que, mais de 50% da população de pessoas acima de 25 anos não possuíam, em 2018, a educação básica obrigatória.

De acordo com o Pnad-c, em 2017, havia 1.664 mil pessoas que frequentavam a educação de jovens e adultos/as, sendo que a maior parte (853 mil) cursava o ensino fundamental e 811 mil cursavam o ensino médio. Em comparação ao ano anterior, a pesquisa apontou que a quantidade de pessoas matriculadas no ensino fundamental da EJA era 3,4% menor em 2016 do que em 2017, bem como no ensino médio que apresentava 10,6% matrículas a menos. O quantitativo de estudantes matriculados/as na EJA em 2018 permaneceu o mesmo que em 2017 (1.664 mil pessoas). Apresentando uma diferença menos expressiva entre o quantitativo de pessoas que cursaram ensino médio e as que cursaram ensino fundamental, contrariando o ocorrido no ano anterior. Deste modo, em 2018, 831 mil pessoas frequentavam o ensino fundamental e 833 mil frequentavam o ensino médio, demonstrando também que a concentração de estudantes matriculados/as passa a ser maior no ensino médio, ao invés do ensino fundamental, como foi em 2017 (IBGE, 2018c).

Com intuito de determinar metas para educação para o período de 10 anos, foi publicado em dezembro de 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), ainda vigente. Aprovado pela Lei nº 13.005/2014, o PNE possui 20 metas e diversas estratégias com vistas a promover a qualidade na educação. Entre as metas do PNE, encontra-se a meta 8 que trata da ampliação da escolaridade da população entre 18 e 29 anos para no mínimo 12 anos até 2024. Para tanto, define a estratégia 8.2 que visa implementar “programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial” (BRASIL, 2014). Ademais, a meta 10 visa ampliar a oferta da educação de jovens e adultos/as articulada à educação profissional para 25% no mínimo. Para tanto, como forma de estimular a conclusão da educação básica pelo público jovem e adulto a estratégia 10.1 estimula a oferta da EJA de forma articulada entre a formação

geral e a formação profissional; além disso, a estratégia 10.6 sugere uma diversificação do currículo, adequando-a às peculiaridades dos/as estudantes.

Os dados da Pnad-c (IBGE, 2018c) revelaram, também, que o nordeste apresentava o pior índice relacionado à conclusão da educação básica por pessoas maiores de 25 anos, representando um percentual de 36,1% em 2016, 37,2% em 2017 e de 38,9% em 2018, respectivamente, dados que posicionam o nordeste bem atrás do sudeste, por exemplo, que configura o melhor índice apresentando um percentual de 51,1% em 2016, de 52,2% em 2017 e de 53,6% em 2018. O nordeste ainda configura o *ranking* dos piores índices ligados à média de instrução das pessoas maiores de 25 anos, apresentando 7,6 em 2016, 7,7 em 2017 e 7,9 em 2018, contra a maior média do Brasil que está concentrada no sudeste com 9,7; 9,9 e 10,0 anos de estudo, respectivamente.

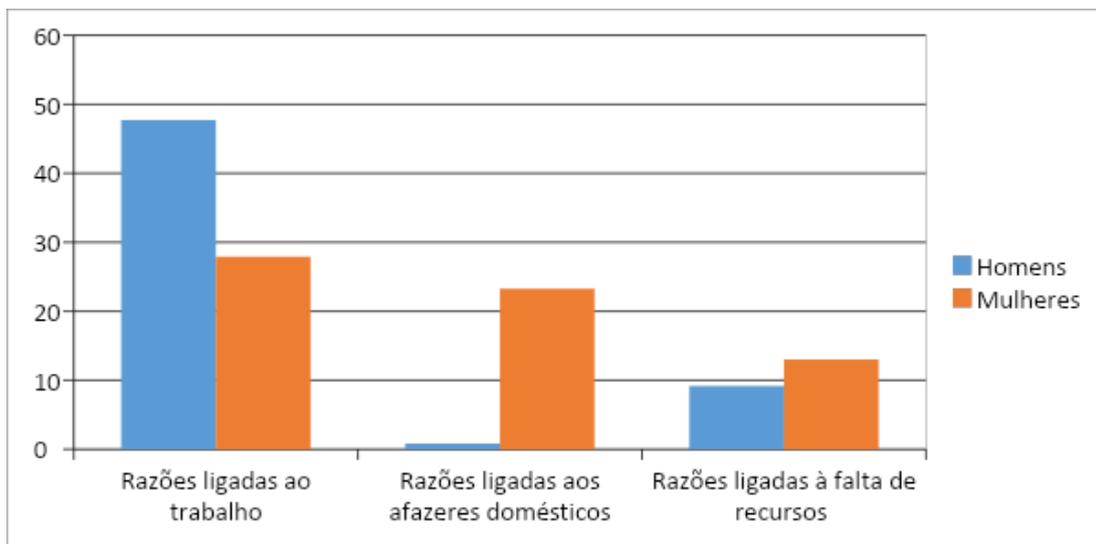
Em 2017, no Brasil, das pessoas que se encontravam afastadas da escola, 47,5% eram mulheres e 52,5%, homens, dentre essas pessoas, mais da metade (64,2%) era de pessoas negras. Os referidos estudos constatam que, atualmente, as mulheres apresentam uma menor taxa de abandono escolar do que os homens. De um modo geral, as mulheres apresentam maior tempo de estudo do que os homens, por volta de 9 anos e meio, as mulheres e de 9 anos, os homens. Segundo a Pnad-c, apenas 49,5% das mulheres e 45% dos homens alcançaram a finalização da educação básica obrigatória em 2018 (IBGE, 2018c). Apesar dos dados da Pnad-c (2018) demonstrarem que as mulheres possuem um percentual de instrução maior do que os homens, a mesma pesquisa expôs que homens e mulheres, entre 15 e 29 anos, possuem razões pouco homogêneas de abandono escolar. Assim, os dados apresentados constatam que, no ano de 2017, 49,5% dos homens abandonaram a escola por motivos de trabalho, enquanto 29% das mulheres deixaram de frequentar a escola por este motivo. Em 2018, as razões relacionadas ao trabalho permaneceram expressivas para eles, representando 47,7% e, apenas, 27,9% para elas. Retratando, portanto, a elevada discrepância das razões relacionadas ao gênero, em torno de 20% nos dois anos do estudo, em que o abandono escolar foi ocasionado pela busca de desenvolvimento profissional (IBGE, 2018c).

Segundo dados do Pnad-c (2018), a discrepância se apresenta também na segunda maior causa de abandono escolar por parte das mulheres: os afazeres domésticos e cuidados com entes familiares (crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com necessidades especiais). Em 2017, os cuidados com o lar e com pessoas foram a causa de abandono escolar de 24,2% do público feminino e de 0,7% do público masculino. Esse dado permanece semelhante em 2018, em que 23,3% das mulheres citaram os afazeres domésticos como razão de não conseguirem concluir os estudos e 0,8% dos homens possuíam a mesma justificativa,

estabelecendo, assim, uma discrepância de 23,5 e 22,5 p.p. entre as causas de abandono escolar em relação ao gênero (IBGE, 2018c).

Ademais, a justificativa de abandono escolar causada pela falta de recursos financeiros para pagar as despesas educacionais foram maiores entre as mulheres, tanto em 2017 quanto em 2018 (12% e 13,0%, respectivamente), do que entre os homens 9% (2017) e 9,2% (2018) (IBGE, 2018c). Trazendo, desse modo, uma reflexão quanto ao papel e à participação da mulher nos ambientes micro (familiar) e macro (social) e um alerta quanto à necessidade do desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para o público feminino sendo necessário, como indica a LDBEN, que a escola e conseqüentemente seu currículo acompanhem as necessidades e experiência de vida dessas estudantes.

Gráfico 1 - Causas do abandono escolar por gênero (ano 2018)

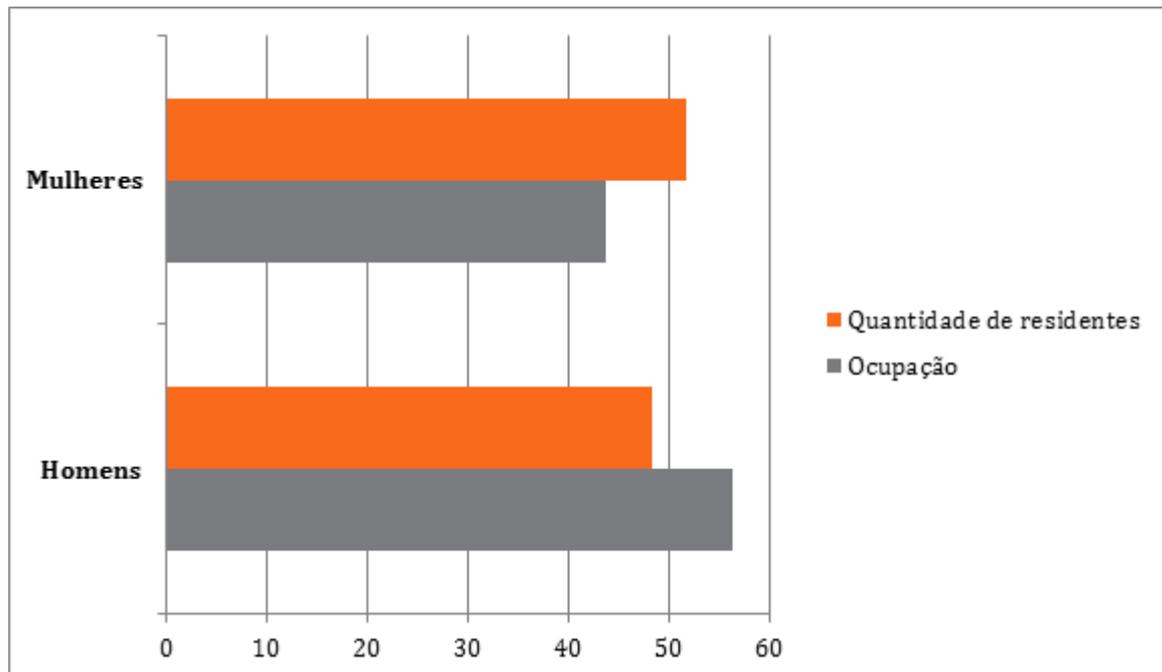


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Pnad-c (IBGE, 2018c).

De acordo com a pesquisa realizada pelo Pnad-c (2019), que traz dados de 2012 a 2018 sobre as características gerais dos domicílios e moradores/as, e que apresenta o quantitativo de residentes brasileiros no ano de 2018, o Brasil possui 3,4 p.p. a mais de mulheres residentes no país. As mulheres correspondem a 51,7% da população brasileira, enquanto os homens correspondem a 48,3% dessa população. No entanto, na mesma pesquisa sobre mercado de trabalho, percebeu-se que no Brasil o número de mulheres maiores de 14 anos com alguma ocupação de trabalho (sejam elas empregadas com carteira assinada ou não, autônomas ou empregadoras) é menor do que os homens na mesma situação. Ou seja, em 2018, o percentual de homens que exerciam alguma atividade profissional era de 56,3%, enquanto o percentual das mulheres que exerciam alguma ocupação correspondia a 43,7%

(IBGE, 2018a). Evidenciando que apesar de representar a maioria da população brasileira, a inserção das mulheres no mundo profissional continua discrepante em relação aos homens.

**Gráfico 2 - Relação de quantitativo de homens e mulheres residentes no país x
Quantitativo de pessoas ocupadas por gênero (ano 2018)**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Pnad-c (IBGE, 2018b)

A referida pesquisa também trouxe os dados indicativos das pessoas com registro no CNPJ (Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica), sejam elas autônomas ou empregadoras, os dados revelam que em 2018 houve um acréscimo de 0,9% de pessoas com CNPJ, em relação ao ano anterior. As mulheres apresentaram um maior indicativo de registro no CNPJ, totalizando 1.2 p.p. a mais do que os homens que apresentaram um percentual de 28.6% (IBGE, 2018a). Portanto, os dados indicam que as mulheres, mesmo estando em menor percentual quando falamos de dados de ocupação, empreenderam mais do que os homens. Demonstrando que, diante da falta de oportunidade de emprego e necessidade de trabalho, buscaram exercer um trabalho por conta própria, muitas vezes sem garantias de retorno financeiro.

Assim, considerando que as mulheres, apesar de ser a maioria no país, estão 13 pontos percentuais abaixo no que se refere à ocupação profissional, ou seja, estão menos inseridas no mercado de trabalho do que os homens. E, ainda assim, chegam a ultrapassar os homens

quando se refere a ocupação por trabalho autônomo ou como empregadoras, não nos permite uma visão displicente. Ao contrário, os dados alertam para uma carência no acesso das mulheres ao emprego, restando para muitas a criação de uma forma alternativa de sobrevivência. Além disso, a apresentação dos dados evidencia a relação de gênero existente nas razões pela qual homens e mulheres evadem da escola, trazendo um alerta para os impactos negativos na vida das mulheres causados pela sobrecarga das responsabilidades com o lar e com a família. Neste sentido, a terceira parte deste capítulo se propõe a apresentar algumas ações do governo federal sobre as políticas públicas para as mulheres, que incentivaram a criação do Projeja Mulheres.

2.3 Sobre as Políticas Públicas para as Mulheres

Ciente de que, historicamente, as mulheres sofrem com a desvalorização e com a discriminação de gênero em diversos segmentos da sociedade e que a trajetória histórica da sociedade brasileira sempre conduziu as mulheres às tarefas do lar, as mulheres tiveram que, ao longo dos anos, reivindicar para terem seus direitos atendidos. Assim, em busca do atendimento das reivindicações das mulheres em prol da igualdade de gênero e do fortalecimento de suas pautas, foi criada pelo governo federal em 2003 a antiga Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres – SPM, com *status* de ministério. Nesse contexto, a SPM esteve vinculada às pautas feministas, tendo com a criação da SPM a ministra-chefe Emília Fernandes (2003 a 2004), sendo sucedida por Nilcéa Freire² (2004 a 2011) responsável pela elaboração o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, Iriny Lopes³ (2011 a 2012)

²(https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2019/12/morre-a-lider-feminista-nilcea-freire-ex-ministra-e-ex-reitora-da-uerj/?fbclid=IwAR315KUCxtwIc-92zkHM2d2RIITYWAgeZPk_un-naGpc7pnf0XMZVHKXmk) Acesso em 09/01/2020 às 23:08. “Nilcéa foi ministra da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República durante quase todos os dois mandatos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entre janeiro de 2004 e dezembro de 2010. Foi uma das principais responsáveis pela realização da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, com mais de 120 mil mulheres de todo o país. Como resultado da mobilização, foi elaborado o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres no final de 2004, que estabelecia 199 ações com objetivos como garantir a igualdade no mundo do trabalho e cidadania, a educação inclusiva e não sexista, assegurar o direito à saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos, e estabelecer medidas contra a violência dirigida às mulheres. Uma das metas do plano foi implantada em 7 de agosto de 2006 com a aprovação da Lei Maria da Penha, feita com o intuito de coibir e prevenir a violência doméstica contra as mulheres. Durante sua gestão, Nilcéa lutou pela efetiva implementação das medidas previstas na lei, atuando pela ampliação do serviço Disque-Denúncia Mulher e cobrando que delegacias e varas especiais pudessem aplicar a nova legislação”.

³ (https://pt.wikipedia.org/wiki/Iriny_Lopes) Acesso em 09/01/2020 às 23:12. “Foi autora do projeto já transformado em lei (conhecida como Laço Branco), que estabelece 6 de dezembro em Dia Nacional de Luta dos Homens pelo fim da Violência contra a Mulher”

e Eleonora Menicucci⁴ (2012 a 2015), esta última reconhecida por defender as pautas referentes ao direito dos homossexuais e ao aborto. Sendo estas, portanto, mulheres atuantes e defensoras das pautas feministas.

Em 2015, a SPM passa a formar Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH) que, após o golpe de 2016, foi extinto e relançado no ano seguinte com o nome de Ministério dos Direitos Humanos. Atualmente, as políticas para as mulheres compõem a pasta da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres – SNPM, vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. O atual Ministério é comandado pela pastora evangélica e educadora Damares Alves, que apresenta uma pauta mais conservadora e distanciada do movimento feminista, como é possível perceber em algumas de suas falas⁵ públicas.

Assim, a SNPM apresenta desde 2019, já sob o comando da ministra Damares, o objetivo central “promover a igualdade entre homens e mulheres e combater todas as formas de preconceito e discriminação herdadas de uma sociedade patriarcal e excludente” (BRASIL, 2019). Cabendo à Secretaria:

a formulação, coordenação e articulação de políticas públicas para as mulheres, incluídas atividades antidiscriminatórias em suas relações sociais e o combate a todas as formas de violência contra a mulher. A promoção dos direitos das mulheres considera a perspectiva da família, o fortalecimento de vínculos familiares e a solidariedade intergeracional. (BRASIL, 2020).

Anteriormente, no contexto da antiga SPM foram realizadas três conferências nacionais de políticas para as mulheres que culminaram na publicação de três Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (PNPM). No âmbito do I PNPM, por meio da Portaria nº 1.015/2011, foi implantado o Programa Mulheres Mil, possuindo como meta

⁴ (<https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/sobre/secretaria/perfil-eleonora-menicucci>) Acesso em 09/01/2020 às 23:19. Atividades relevantes, na área, realizadas por Eleonora Menicucci nos anos: 2002 a 2004 – Relatora para os Direitos à Saúde Sexual e Reprodutiva da Plataforma Dhesca Brasil. A Plataforma Dhesca surgiu como um capítulo da plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento (PIDHDD), que se articula desde os anos 1990 para promover a troca de experiências e a soma de esforços na luta pela implementação dos direitos humanos. 2003 a 2007 – Assessora especial da Secretaria Nacional da Mulher Trabalhadora da CUT (Central Única dos Trabalhadores). 2006 a 2011 – Membro do Grupo de Trabalho de Gênero da Abrasco (Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva), criado em 1995 com a finalidade de contribuir com o ensino e a produção do conhecimento sobre os impactos das desigualdades sociais entre homens e mulheres na saúde.

⁵ As falas da ministra são polêmicas como podemos perceber na reportagem da revista Veja (<https://veja.abril.com.br/politica/alem-do-azul-e-rosa-outras-opinioes-de-damares-alves/>): “menino veste azul e menina veste rosa” e cita que essa sua fala é uma metáfora contra a ideologia de gênero. A ministra ainda se define como “terrivelmente cristã” e afirmou que sua pasta não iria lidar com o tema aborto. Em outra reportagem a Veja (<https://veja.abril.com.br/brasil/nao-e-loucura-de-ministra-fundamentalista-diz-damares-sobre-campanha>) cita que Damares lança campanha para abstinência sexual afim de evitar a gravidez precoce.

capacitar 100 mil mulheres até 2014. Caracterizando-se como uma política com recorte de gênero o Programa Mulheres Mil, inicialmente um projeto do Governo Brasileiro em parceria com o Canadá, foi criado a partir da necessidade de redução da desigualdade social e econômica de populações marginalizadas e do compromisso do país com a defesa da igualdade de gênero. Este programa visava promover a “formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, especialmente das regiões norte e nordeste do país” (BRASIL, 2011). O programa tinha como “principais diretrizes: Possibilitar o acesso à educação; Contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres; Promover a inclusão social; Defender a igualdade de gênero; Combater a violência contra a mulher” (BRASIL, 2011). Os cursos ofertados pelo programa correspondiam aos cursos de educação profissional (formação inicial e continuada-FIC, qualificação profissional e educação profissional técnica de nível médio) podendo ser ofertados de forma articulada (integrada ou concomitante) com o ensino fundamental ou com o ensino médio (BRASIL, 2011).

Tomando como base os objetivos do Programa Mulheres Mil, no qual o IFPE esteve inserido, o IFPE *Campus* Paulista⁶ criou o curso de Assistente Administrativo do Proeja Mulheres. O curso iniciou com a oferta da primeira turma em 2018 e a segunda em 2019, tendo público as mulheres maiores de 18 anos, que se encontram no ensino médio da rede estadual de educação (IFPE, 2017). Ofertado na forma concomitante, o curso de Assistente Administrativo oferece aulas da formação geral (ensino médio) pela escola Estadual Dr. Luiz Cabral de Melo e aulas da formação profissional de qualificação pelo IFPE *Campus* Paulista. Possui uma carga horária de 1.500 horas/aula da formação geral e 400 horas/aula da formação profissional, distribuída em quatro módulos de seis meses, totalizando dois anos para a conclusão do curso. , No 1º módulo as aulas acontecem exclusivamente nas escolas estaduais, com a oferta de 25 horas semanais exclusivas da formação geral (ensino médio); O 2º módulo oferece 20 horas semanais para formação geral e 5 horas para a formação profissional, de responsabilidade do IFPE *Campus* Paulista; Nos 3º e 4º módulos as aulas da formação geral passam a ter 15 horas semanais e a formação profissional passa a ter 10 horas semanais.

Conforme cita o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o Proeja Mulheres possui como objetivo promover, “através da oferta da educação profissional, o aumento do nível de

⁶ O IFPE-*Campus* Paulista, localizado no município de Paulista, oferece atualmente: Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais; Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Curso Técnico em Administração; Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática; Curso de Qualificação Profissional (PROEJA) de Assistente Administrativo e o Curso de Qualificação Profissional (PROEJA) de Operador de Computador.

escolaridade feminina e a inserção destas no mercado de trabalho, contribuindo para melhoria na qualidade de vida dessas mulheres, e, por consequência, na vida de suas famílias” (IFPE, 2017, p. 8). O curso possui em seu currículo o componente de Gênero e Trabalho que está voltado, exclusivamente, para promover discussões sobre as relações entre gênero e trabalho. A ementa do referido componente curricular aborda:

as relações de gênero, com foco no ser feminino, no âmbito do mundo do trabalho. Discutir elementos referentes à desigualdade. Refletir teoricamente acerca do trabalho, como importante dimensão da vida humana. Questões de renda. Organizações. Diferenças e representação na contemporaneidade. A construção do feminino e masculino no mundo do trabalho com foco no ser feminino, no âmbito do mundo do trabalho e estabelece uma reflexão acerca do trabalho como importante dimensão da vida humana (IFPE, 2017, p. 45).

Nesse sentido, o curso ofertado obtém respaldo na compreensão da trajetória histórica das mulheres, que estiveram submetidas a um papel de coadjuvante, e que ao longo dos anos apenas restou-lhe a responsabilidade exclusiva das tarefas do lar sendo, portanto, privada do mundo público. Compreendendo que este cenário ainda tem muito a progredir em busca de uma igualdade de gênero e acreditando que a mudança desse cenário não passa apenas pela oferta de educação formal de qualidade às mulheres, mas necessita também de mudanças sociais estruturais e que a oferta de um curso do “Eixo de Gestão de Negócios às mulheres, com as marcas indeléveis de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com foco no desenvolvimento e na formação cidadã pode contribuir na superação de um cenário pernicioso” (IFPE, 2017, p. 10). A implementação de uma política pública com recorte de gênero no IFPE compactua com a preocupação de outras organizações, inclusive organismos internacionais. Por recorte de gênero compreende-se a transversalização da perspectiva de gênero no desenvolvimento das diversas ações do projeto, incluindo as aulas e os conteúdos nelas abordados. Além disso, o reconhecimento das desigualdades de gênero precisam ser levados em conta visando contribuir para a transformação desse cenário injusto para as mulheres.

Preocupados em alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas, a Agenda 2030, elaborada em 2015 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, estabelece um plano de ação universal a servir de orientação em favor do desenvolvimento sustentável da humanidade para os próximos 15 anos. Segundo o documento, ações deste tipo contribuem de maneira essencial com o progresso em todos os objetivos e metas estabelecidas pela Agenda. Além disso, justifica que não é possível que a humanidade atinja o seu potencial e um efetivo desenvolvimento sustentável quando metade da humanidade tem seus direitos e

oportunidades negados. Ainda, de acordo com a Agenda 2030, “Mulheres e meninas devem gozar de igualdade de acesso à educação de qualidade, recursos econômicos e participação política, bem como a igualdade de oportunidades com os homens e meninos em termos de emprego, liderança e tomada de decisões em todos os níveis” (ONU, 2015, p. 8).

A formulação de políticas públicas com recorte de gênero vem a favorecer e fortalecer a luta contra a desigualdade de gênero na sociedade e que, além de inserir as mulheres como usuárias dos programas, pretendem retirar delas o histórico papel de coadjuvante. De acordo com Farah, há nas políticas públicas de gênero um viés que sugere “uma ênfase na eficiência e uma certa ‘funcionalização’ da mulher, vista como um ‘instrumento’ do desenvolvimento, como ‘potencializadora’ de políticas públicas, pelo papel que desempenha na família. De outro, uma ênfase em direitos, na constituição da mulher como sujeito” (FARAH, 2004, p. 56).

É neste sentido que o Proeja Mulheres, como uma Política Pública com recorte de gênero, desenvolvido pelo IFPE, apresenta em seu Projeto Pedagógico de Curso uma pontuação sobre a trajetória histórica do papel da mulher e suas marcas de desvalorização e submissão, além de possuir uma disciplina voltada à discussão sobre o papel das mulheres no trabalho e na sociedade, apesar de não apresentar objetivo, geral ou específicos, diretamente relacionados e fazendo referência ao empoderamento feminino. O curso argumenta que promoverá discussões tanto na disciplina Gênero e Trabalho, quanto de forma transversal sobre as relações de gênero e reconhece o papel de subordinação que a mulher foi submetida historicamente, tendo que lutar para ter seus direitos garantidos. No entanto, alerta também que os conflitos e marcas históricas podem consistir em entraves à efetivação dos direitos dessas mulheres (IFPE, 2017), sugerindo, portanto, o cerne da discussão sobre empoderamento feminino.

Em busca de identificar as estratégias utilizadas pelo Programa para chegar ao resultado esperado, objetivando favorecer a sua gestão e seu planejamento, conforme sugere Domingos e Silva (2017), a quarta e última parte deste capítulo nos oferece a Teoria do Programa como abordagem avaliativa do Proeja Mulheres.

2.4 Teoria do Programa como abordagem avaliativa

A análise aqui empreendida toma como referência a Teoria do Programa que, de acordo com Rossi, Freeman e Lipsey (1999), é definida por um conjunto de pressupostos que analisam as estratégias utilizadas pela política para alcançar o resultado desejado. Para Domingos e Silva, a Teoria do Programa, como abordagem avaliativa de políticas públicas, “se propõe a analisar quais recursos, atividades e estratégias devem ser utilizadas para alcançar um determinado resultado em uma política” (DOMINGOS; SILVA, 2017, p. 3). Apresentando-se como um importante mecanismo de análise da política, propondo-se, inclusive, a identificar quais estratégias utilizadas pela política para alcançar os resultados esperados.

De acordo com World Bank (2004 *apud* DOMINGOS; SILVA, 2017), as vantagens em utilizar a Teoria do Programa como abordagem avaliativa de Políticas Públicas são: a oferta de informações sobre o que está funcionando no programa e por quê; permitir que os problemas sejam corrigidos, mesmo que ainda não tenham interferido nos resultados; identificar dificuldades externas que interferem no programa; definir mais facilmente as questões que são prioridades na política; e a capacidade de avaliar os impactos da política. Desse modo, na intenção de utilizar a Teoria do Programa para a avaliação de uma política pública (Projeja Mulheres), o Modelo Lógico se apresenta como uma importante metodologia de abordagem de avaliativa. De acordo com Domingos e Silva (2017), o modelo de avaliação desenvolvido pela Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional, permite que o/a avaliador/a identifique os componentes do programa, estabelecendo a uma relação causal entre os componentes e entre os componentes e os resultados.

Dessa forma, podemos sumarizar que o modelo lógico: (1) possibilita o entendimento comum sobre os objetivos do programa, a relação de seus inputs, e de que maneira as atividades estão relacionadas com o resultado esperado, (2) é um instrumento possível para mensurar a qualidade do desenho do programa, ou seja, se seus objetivos são claros e se as atividades implementadas estão de acordo com eles; (3) é uma forma clara e simples de apresentar a teoria do programa; (4) é um mecanismo útil na detecção de problemas na teoria do programa e, por fim, (5) é uma maneira mais fácil de perceber cenário para resoluções possíveis de problemas encontrados (DOMINGOS; SILVA, 2017, p. 11).

Domingos e Silva (2017), com base nos estudos de Rossi, Lipsey e Freeman (2004), definem que os componentes do programa são: Insumos, que se referem aos recursos que podem ser humanos ou até orçamentários disponibilizados para as atividades; Atividades desenvolvidas pelo programa, que são as ações que fazem com que os insumos virem

produtos a serem entregues ao público; Produtos são os bens e serviços entregues ao público alvo da política; Resultados correspondem a utilização do produto pelo público; Resultados Finais são os objetivos últimos do programa. Quando o Modelo Lógico é utilizado na fase de avaliação do Programa, “ajuda a evidenciar os aspectos positivos e negativos do programa, podendo, inclusive, sinalizar sua possibilidade de renovação” (DOMINGOS; SILVA, 2017, p. 12)

O Proeja Mulheres ofertado pelo Campus Paulista objetiva promover, além da oferta da educação profissional e do aumento do nível de escolaridade feminina, a inserção dessas mulheres no mercado de trabalho, contribuindo, portanto, para a melhoria na qualidade de suas vidas e de suas famílias (IFPE, 2017). Compreendendo a trajetória histórica que submeteu as mulheres ao papel de coadjuvante em relação aos homens, desconsiderando a participação da mulher em diversos aspectos da sociedade, conforme elucida Louro (1997). Diante desse contexto patriarcal, as mulheres tiveram que ao longo dos anos reivindicar para terem seus direitos atendidos.

Segundo IFPE (2017), a experiência de promoção de um curso do Eixo de Gestão de Negócios às mulheres, com as marcas indelévels de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com foco no desenvolvimento e na formação cidadã, pode contribuir na superação de uma trajetória histórica de subordinação. Assim, como já explicitarei em outra parte deste trabalho, o público do programa são mulheres maiores de 18 anos e matriculadas no primeiro módulo do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Luiz Cabral de Melo.

Nesse sentido, o convênio celebrado entre o IFPE e a Secretaria do Estado de Pernambuco (Termo de Convênio de Cooperação Técnica) e o Projeto Pedagógico do Curso definem as ações a serem desenvolvidas pelas instituições envolvidas para que as metas do curso sejam alcançadas. No que se refere à formação profissional, de responsabilidade do IFPE, o Proeja Mulheres apresenta a seguinte lógica causal:

Quadro 1 - Modelo lógico Proeja Mulheres

Insumos	Atividades	Produtos	Resultados	Resultados Finais
- Recursos orçamentários para o funcionamento do curso; - Equipe docente;	- Reuniões com a Secretaria de Educação de Pernambuco; - Reuniões com a equipe docente; -Elaboração do	- Oferta de cursos de Qualificação Profissional; - Atendimento das estudantes pela equipe multiprofissional;	- Qualificação Profissional às estudantes; - Aumento do nível de escolaridade	- Melhoria na qualidade de vida das estudantes; - Aumento na valorização pessoal das

<ul style="list-style-type: none"> - Equipe de técnicos administrativos; - Coordenação do curso; - Instalações disponíveis para o funcionamento do curso: salas de aula, biblioteca, laboratório de informática; - Equipamentos; - Livros; - Recurso financeiro no valor de R\$ 100,00 referente ao auxílio estudantil disponibilizado a cada estudante do curso. 	<p>Projeto Pedagógico do Curso;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aulas de Qualificação Profissional; - Oferta de atendimento da pedagogia, serviço social e da psicologia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilização de bolsas no valor de 100,00 para cada estudante 	<p>das estudantes matriculadas;</p>	<p>estudantes;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maior capacidade de empregabilidade devido a Qualificação Profissional; - Empoderamento das estudantes.
---	--	---	-------------------------------------	---

Fonte: Elaboração própria a partir de Rossi, Lipsey e Freeman (2003)

O Proeja Mulheres, como uma Política Pública com recorte de gênero, não traz em seu objetivo a utilização do termo empoderamento. No entanto, fala-se em igualdade de direitos entre homens e mulheres, relações de gênero com foco no ser feminino, papel da mulher no trabalho e na sociedade, desvalorização e subordinação da mulher, alertando a necessidade de garantia dos direitos das mulheres, elementos que podem ser compreendidos no âmbito do empoderamento. Compreende-se que se trata de um termo novo e ainda sem tradução para a língua portuguesa, por isso não é comum encontrar em documentos oficiais no Brasil a utilização do termo empoderamento.

Diante disso, a problemática que norteia a presente pesquisa se refere ao seguinte questionamento: A participação no curso do Proeja Mulheres contribuiu para o empoderamento das beneficiárias do programa? Justifica-se, portanto, o valor desta pesquisa no sentido de fornecer elementos que venham a colaborar com o programa, favorecendo uma melhor compreensão e intervenção das políticas públicas, no sentido da importância de uma atuação, junto a essas mulheres, buscando compreender em que sentido os objetivos do Proeja Mulheres foram alcançados e quais as dificuldades apresentadas. Além de contribuir teoricamente com outras pesquisas sobre avaliação de políticas públicas com recorte de

gênero. Espera-se que o presente estudo possa reforçar na nossa instituição a importância da implementação de programas que objetivem o fortalecimento do empoderamento das mulheres usuárias das ações realizadas pela instituição. A análise aqui proposta terá como foco as 06 (seis) dimensões do empoderamento descritas por Malhotra, Schuler e Boender (2002) que serão abordadas em momento posterior, quais sejam: familiar/interpessoal, econômica, legal, política, sócio-cultural e psicológica. No capítulo seguinte serão apresentadas as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa versando sobre política pública para mulheres e empoderamento feminino.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E OS ESTUDOS SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E EMPODERAMENTO

Este capítulo foi dividido em duas partes: a primeira parte foi dedicada a um estudo sobre o ciclo das Políticas Públicas, objetivando situar o estágio em que essa pesquisa se encontra, o de avaliação; a segunda parte compreende, inicialmente, um estudo teórico sobre as relações de gênero e empoderamento em suas seis dimensões, em seguida apresenta alguns estudos realizados sobre políticas públicas de gênero.

3.1 Estudos sobre as Políticas Públicas

Ao se pensar no processo de definição de uma política pública, faz-se necessário um olhar atento ao espaço social em que ela emerge considerando tanto os aspectos econômicos, como os culturais e os simbólicos predominantes naquele período histórico. Esses aspectos representam um projeto de sociedade, que por sua vez, é chamado por Azevedo (2003) de “referencial normativo global”. Nessa perspectiva, todo projeto de sociedade é constituído por forças sociais e políticas e, portanto, são forças que têm poder de voz e de decisão. Considerando também as políticas públicas como representantes do “Estado em ação” e que possuem um referencial normativo orientadoras das suas diretrizes e ações.

Assim sendo, elas têm a possibilidade de levar suas inquietações e seus interesses até a agenda estatal e acabam influenciando na formulação e implementação de “programas de ação” governamentais. Esse primeiro momento do processo de definição de uma política nos faz refletir sobre quem são essas forças que têm poder de voz e de decisão e quem pode definir o quê e quando. Segundo Azevedo (2003), esse processo de definição é norteado pelas diretrizes que são estabelecidas para o desenvolvimento econômico de uma sociedade. Essas diretrizes são materializadas através dos setores, tais como, os setores de transporte, educação, saúde, entre outros.

Desta forma, uma política para um setor é constituída a partir de uma questão que se torna “socialmente problematizada e exige a intervenção do Estado” (AZEVEDO, 2003). Cada setor é formado por diferentes grupos, com diferentes projetos de sociedade e demandas específicas. De certa forma, esses grupos entram num embate de forças para ocupar a pauta das agendas dos governos, esse embate será vitorioso ou não, de acordo com o nível de organização, articulação e pressão de cada grupo. Esse é o primeiro estágio do Ciclo de Políticas Públicas, a definição da agenda de governo, que de acordo com Kingdon (1995):

a formulação de Políticas Públicas é um conjunto de processos, incluindo pelo menos: o estabelecimento de uma agenda; a especificação das alternativas a partir das quais as escolhas são feitas; uma escolha final entre essas alternativas específicas, por meio de votação no legislativo ou decisão presidencial; e a implementação dessa decisão (KINGDON, 1995, p. 221).

Acrescentando-se o estágio da avaliação à definição de Kingdon (1995), a Política Pública é caracterizada por um ciclo formado por 5 estágios em que cada estágio depende do anterior. O ciclo de políticas públicas é iniciado com o estágio da agenda, seguido pelo estágio da formulação, adoção, implementação e o último estágio do ciclo que é o da avaliação. No entanto, cabe esclarecer que o ciclo não se encerra na etapa da avaliação, pelo contrário, ela servirá como balizadora para redefinir parâmetros e novamente adentrar na agenda, segundo o autor.

A agenda compreende “uma lista de temas que são alvo de atenção por parte das autoridades em um dado momento” (KINGDON, 1995, p. 225). No entanto, nem sempre o tema que é levado em consideração prossegue para compor a agenda. Essas escolhas trazem a reflexão sobre as razões que fazem com que um tema seja objeto de interesse e dedicação e outro não, esclarece o autor. Cabendo, portanto, um olhar nos aspectos que influenciam como as agendas são definidas. O autor alerta que a formação da agenda tanto pode acontecer mediante a agenda de decisão ou por uma janela de oportunidade. O modelo dos Fluxos Múltiplos ou Fluxos Contínuos entende que a agenda não é pensada de forma linear e racional. Para este modelo, a formação da agenda acontece quando um problema surge e já se tem uma proposta de solução e, também, um político disponível para resolver, resultando em uma janela de oportunidade. O que se difere da agenda de decisão, que compreende os temas que se encontram na agenda de governo e são encaminhados para deliberação, define Kingdon (1995).

Após a escolha do tema que adentrará na agenda, muitas propostas surgem, no entanto, algumas são aceitas e outras não. Esse processo decisório baseia-se em critérios lógicos e analíticos como viabilidade orçamentária e técnica, mas também são considerados o apoio político e a aceitabilidade do público, por exemplo. Essa escolha da alternativa mais conveniente consiste o estágio da formulação das políticas públicas. Esta decisão em geral é balizada por uma ampla variedade de pressões tendo em vista que a escolha final beneficiará apenas uma parte da população enquanto outra parte poderá se prejudicar com a decisão e consiste nas ações concretas definidas pelos gestores. Para tanto, alguns modelos são utilizados, como o modelo racional, incremental e misto.

O modelo racional, segundo Simon (1993), consegue prever o que o gestor irá fazer e para este modelo a boa política acontece quando se estabelece uma correspondência ótima entre meios e fins, buscando identificar os meios mais adequados para chegar ao fim desejado. Este modelo não compreende questionar os fins, já que estes já estão dados, cabendo apenas identificar os meios para chegar ao fim desejado. Por ser um modelo dedutivo, são ordenados passos a serem respeitados, baseados em teoria e cálculos de probabilidade, que são considerados como passos ideais. Este modelo define que as escolhas deverão ser analisadas e selecionadas sem preferências contraditórias e tampouco por crenças ou “achismos”, define o autor. No entanto, considerando que na prática as demandas surgem de maneira urgente e desordenada, as críticas ao modelo ocorrem, principalmente, devido à impossibilidade do nível real das informações postas para determinado problema contemplar o nível ideal necessário para a formulação deste modelo. Principalmente, no que se refere aos problemas mais complexos.

Também denominado de sucessivas comparações ou ramescência, o modelo incremental estabelece uma crítica ao modelo racional, considerando que as exigências estabelecidas como critérios pelo método da raiz não são possíveis na conjuntura real, define Lindblom (2014). Este método parte do pressuposto que ao invés de mudanças drásticas, o ideal é remediar os problemas. Deste modo, as mudanças ou ajustes devem ser feitos de forma incremental ou marginal ao que já está posto, prevendo, para tanto, um processo de reanálise que permite um contínuo ajuste entre os fins e os meios. De acordo com o autor, a elaboração das decisões deve acontecer de forma contínua e em pequenas etapas, além de considerar a situação presente, afirma Lindblom (2014). Por se tratar de um modelo indutivo, em que se parte da realidade para depois construir a teoria, a ação decisória do gestor é analisada na prática e não utopicamente. A boa política, para este modelo, consiste em haver concordância entre os analistas. Portanto, ao desconsiderar mudanças mais estruturais, o método das sucessivas comparações adquire um caráter mais conservador, optando, por exemplo, pela continuação de Políticas Públicas, ainda que sejam ineficientes. Além de não apresentar metas definidas e objetivos claros, já que estes implicam em valores, segundo Lindblom (2014).

Tendo em vista a insuficiência, tanto modelo racional quanto do incremental, surge um terceiro modelo com fim a reparar as arestas dos dois modelos e, também, combinando elementos de ambos. Denominado de sondagem mista ou *mixed scanning*, defende que há momentos que a política deve ser mais incremental e há momentos que deve ser mais inovadora (racional). Desse modo, permite transpor o comodismo do incrementalismo, já que se permitem mudanças estruturais e a busca de outras possibilidades com maiores prazos e

supera os aspectos utópicos do racionalismo, já que não compreende o nível rebuscado e complexo de detalhamento nas decisões, elucida Etzioni (1967).

O processo de aprovação das Políticas Públicas se refere ao estágio da adoção e se caracteriza como um processo decisório que envolve disputas, já que o estado não compreende uma intervenção neutra e nem pode beneficiar toda a população com as decisões. Portanto, o estado pode ser definido como uma fonte de benefícios para uns e de prejuízo para outros. As coalizões são definidas de acordo com as expectativas (interesses) compartilhadas e o poder é atribuído a partir das benesses oriundas da decisão final. Diante das disputas, inevitáveis, é que se definem as teorias de poder e é a partir dessas disputas que cada tipo de política pública encontra apoio ou rejeição nas arenas de poder. É nesse sentido que Lowi (1964; 1972) afirma que a política pública faz a política.

Compreendo que uma ação política se define pelo tipo de política em jogo e que cada tipo de política corresponde a uma arena de poder. As políticas distributivas, de acordo com Lowi (1964; 1972) são aquelas em que poucos são os beneficiados, possui uma arena não conflituosa já que os que “perdem” não possuem conhecimento sobre a política ofertada. A regulatória, que envolve regulamentação de leis e regras, orientada pelo pluralismo ou teoria dos grupos, possui o conflito gerado entre coalizões, já que se estabelece claramente quem ganha o quê e quem perde, define o autor. A redistributiva, conforme a teoria elitista, o conflito é baseado em status, divide a sociedade em duas grandes classes em que de um lado estão os ricos, fornecendo recurso através dos impostos, e do outro estão pobres, sendo beneficiados, define Lowi (1964; 1972).

Para a Política Pública ser efetivamente realizada e atingir o público ao qual se destina, ela deve chegar até o estágio da implementação, que corresponde à Política Pública sendo colocada em prática, uma vez que a política está formulada e já possui recursos para ser executada e atingir seu resultado. O estágio da implementação de Políticas Públicas possui duas abordagens teóricas diferentes de acordo com Winter (2010), quais sejam: o modelo Top-down (de cima para baixo) sugere uma hierarquia, distinguindo claramente os formuladores dos implementadores, em que os formuladores (governo) são os que estão em cima “top” e os implementadores (trabalhadores de campo) o que estão em baixo “down”. Nesse sentido, a política é pensada e formulada por uns e executada pelos que são isentos da participação no processo. Em contraposição, o modelo Bottom-up (de baixo para cima) é centrado na ação do implementador, que interage diretamente com o público-alvo na materialização da política, define Winter (2010). A ação do burocrata de rua é estabelecida considerando suas experiências e meio, sugerindo discricionariedade. Este modelo busca

verificar o que ocorre na realidade, reconhecendo as ações promissoras e os entraves resultantes do processo de implementação, mas reconhece a possibilidade de mudanças e ajustes, sendo, portanto, associado ao modelo incremental.

O último estágio do Ciclo de Políticas Públicas se refere ao estágio da avaliação, que apesar de não possuir uma base teórica definida e assegurada por modelos e critérios, como os estágios anteriores, oferece um método de análise. Desse modo, a avaliação pode ser classificada por uma análise baseada em evidências ou em percepção que busca responder se a política foi bem formulada, se as ações previstas foram realizadas, se atendeu aos objetivos propostos, se porventura não tenha atendido ao objetivo, quais as causas e, ainda, os impactos causados pela política para o público-alvo. De acordo com Cohen e Franco (2013), envolve os passos percorridos pela política que podem ocorrer antes da implementação (ex-ante) ou depois da política já implementada (ex-post).

Para fins de elucidar questões referentes à implantação e os resultados da Política Pública, foram estabelecidos passos iniciados pela teoria do programa (que descreve as atividades envolvidas na política e o que elas preveem); avaliação de processos ou implementação (que avalia se as ações previstas foram executadas, ou seja, se os passos definidos na teoria do programa foram implementados); avaliação de resultados (que permite avaliar se o público-alvo foi atingido pela política) e avaliação de impacto ou resultado final (que verifica quais os impactos gerados com a política na vida da população atendida). Em síntese, compreendendo que o processo de avaliação de impactos, estágio do ciclo em qual se encontra a presente pesquisa, refere-se a avaliação dos efeitos dos resultados do programa em relação ao público-alvo, a pesquisa ora citada permitirá compreender qual a importância e a efetividade do programa. Por se tratar de uma política pública de gênero, faz-se necessário um estudo teórico sobre gênero e empoderamento, conforme é visto a seguir.

3.2 Estudos sobre gênero e empoderamento

Historicamente, as mulheres vêm sofrendo com a desvalorização e com a discriminação de gênero em diversos segmentos da sociedade. Para enfrentar esse cenário, as mulheres têm, ao longo dos anos, reivindicado para terem seus direitos atendidos. No contexto de uma sociedade patriarcal como a que vivemos, coube à mulher uma condição social hierarquicamente subordinada, enquanto ao homem o papel secular de subordinador. Essa condição desconsidera, portanto, a mulher dos processos sociais, econômicos e políticos, e em especial do que se refere às tomadas de decisões, na perspectiva de Louro (1997). Em

condição de invisibilidade em que se associa mulher à responsabilidade pelo mundo privado, já que caberia a ela os cuidados com a família e com o lar, e aos homens, o de ser provedor da renda e o mundo público, afirma a autora.

Inseridas em uma sociedade patriarcal e sexista, as mulheres iniciaram no século XIX os movimentos feministas. Os movimentos de mulheres e os movimentos feministas têm sido responsáveis pela quebra de paradigmas no tocante aos lugares sociais destinados às mulheres, entre eles: o direito ao voto e o direito à escolarização. Pinto (2003) destaca que no início dos movimentos feministas, as mulheres buscavam serem reconhecidas como cidadãs sem negar a importância do poder dos homens. Iniciaram-se movimentos com objetivos e pretensões variadas, que em diferentes vieses, em grandes ou pequenos grupos, lutavam para que fosse reconhecida a relevância da contribuição da mulher na sociedade, essa seria a fase bem-comportada do feminismo brasileiro, cita Pinto (2003).

Nesse contexto, a partir de 1960, ressalta Scott (1989)⁷, os movimentos feministas passaram a intensificar a luta por igualdade de gênero em várias partes do mundo. Este processo influenciou os movimentos populares no Brasil tendo em vista a igualdade de direitos entre os gêneros. A partir de então passaram a cobrar, de forma organizada e efetiva, a formulação e efetivação de políticas públicas que propiciassem o reconhecimento de direitos com atenção maior aos grupos de mulheres em contextos de vulnerabilidade social. Reconhecendo o caráter social existente nas diferenças postas entre a condição subordinada da mulher e o papel do homem na sociedade, estudiosas feministas americanas alavancaram uma discussão a respeito do conceito de determinismo biológico estabelecido no uso dos termos “sexo” e “diferença sexual”, afirma a autora. Assim, a perspectiva de gênero compreende duas proposições: como elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como forma primeira de significar as relações de poder, elucida Scott (1989).

É, também, a partir da década de 1960 que o movimento feminista além de buscar a igualdade entre os gêneros, começa a questionar o modelo de igualdade. Entendia-se, portanto, que os modelos de desenvolvimento implantados inviabilizavam as mulheres, desconsiderando suas especificidades e necessidades. Nesse período a maior preocupação era

⁷ Scott (1989) afirma que os estudos feministas sobre gênero trazem três posições teóricas: por um lado há estudos que se propõem a analisar e explicar como o patriarcalismo teve seu início na sociedade; por outro lado os estudos buscam estabelecer uma relação com as concepções marxistas por meio de um comprometimento com as pautas feministas; por fim, há correntes de estudos que buscam explicar a produção e reprodução da identidade de gênero.

sobre o planejamento para o desenvolvimento e o seu impacto para as mulheres, segundo León (2001). Discutia-se, portanto, a necessidade de programas que incluíssem efetivamente as mulheres, identificando suas necessidades tanto práticas, sendo aquelas que viabilizam as necessidades materiais, quanto estratégicas, que favorecem uma mudança nas relações de gênero, ou seja nas relações de poder, de acordo com León (2001).

Apenas no fim do séc. XX, percebe-se relevantes avanços em relação a valorização da mulher, a partir da entrada maciça da mulher no mundo do trabalho e como provedoras de renda, inclusive diante dos novos arranjos familiares, explica Saldanha (2012). No entanto, alguns aspectos continuam sem avanços significativos como: a inserção da mulher no mercado de trabalho e a equiparação salarial dessas mulheres com os homens; a presença efetiva da mulher na política; e, a conciliação da vida familiar com o trabalho remunerado dessas mulheres. É partir do final do séc. XX que o conceito de gênero começa a ser estabelecido como uma categoria de análise, define Saldanha. A partir de então o conceito de gênero passa a representar os comportamentos e valores que a sociedade estabelece como determinantes do que é feminino ou masculino, sendo adquirido, aprendido e que pode ser mutável e variável, de acordo com Saldanha (2012). O conceito de gênero viria a “representar a recusa da construção hierárquica da relação entre masculino de feminino” (SCOTT, 1989, p.19). Compreende-se que relações de gênero são relações de poder, asseguradas pelo privilégio masculino, estabelecendo-se mediante a dissonância do papel do homem e da mulher instituído pela sociedade, que confere um status de subordinação às mulheres, segundo Costa (2019).

Diante das relações de poder estabelecidas pela sociedade, o movimento feminista traz a discussão sobre concepção de empoderamento como estratégia para alcançar transformações nas estruturas sociais, observa León (2001). Para as feministas, o alcance da transformação de consciência das mulheres só é possível se elas forem empoderadas. Assim, o termo empoderamento compreende que os sujeitos adquirem o controle das suas vidas e definem suas escolhas e pode sugerir tanto um debate de mudança individual quanto coletiva, de acordo com a autora. No que se refere ao sentido de mudança individual, León esclarece que se confere um sentido de que o indivíduo exerce domínio e controle da sua própria vida, sem depender da ajuda de outros. Sem desconsiderar as relações de poder estabelecidas pela sociedade em seu contexto histórico, social, político e cultural. Neste sentido, a autora afirma que o empoderamento individual sem estar conectado com o coletivo, pode estabelecer uma compreensão errada do sentido do termo, já que ele exige tanto uma mudança individual como uma ação coletiva, sendo necessária a existência de uma cooperação e preocupação com

o outro. Afirma, ainda, que quando se compreende que as relações de gênero são relações sociais de poder, fica fácil entender a necessidade de uma mudança coletiva que envolva também as estruturas sociais. Devendo se conectar, portanto, com ações coletivas dentro de um processo político, atingindo uma coletividade de acordo com León (2001).

León (1997) reconhece que é necessário que as mulheres não ignorem a ideologia patriarcal existente, que legitima a dominação masculina e estabelece a mulher numa posição de subordinação na sociedade. Para ela, a naturalização da ideologia patriarcal é a fonte que perpetua as relações de gênero na sociedade. Modesale (1994 *apud* SARDENBERG, 2006) traz os principais pontos convergentes das teorias sobre o empoderamento, define para tanto que: para que a mulher se empodere é necessário que ela, em um momento anterior, tenha sido desempoderada; ninguém pode empoderar outra pessoa, o movimento é próprio e auto-reflexivo, outra pessoa pode ajudar ou facilitar o processo; o empoderamento se refere a autonomia de cada pessoa, de tomar as rédeas da sua própria vida; é, sobretudo, um processo e, por esse motivo, ele não se esgota. Portanto, o processo de empoderamento não se finda, é uma construção, não sendo possível que alguém se considere empoderada por completo e em todos os aspectos da vida. As pessoas são empoderadas ou não em relação a outra ou até em relação a si própria, dado um momento anterior, justifica Sardenberg (2006). A autora afirma ainda que além de ser processo, o empoderamento compreende também o resultado desse processo.

No que se refere às relações de poder existentes, León (1997) aponta: *Poder Sobre*, que significa o poder que diminui o outro, fazendo com que o sujeito aja contra a sua vontade, é um poder que tanto se estabelece de maneira impositiva ao decidir pelo outro seja sobre bens materiais, intelectuais ou até ideológicos, quanto de maneira “invisível” quando a pessoa subordinada deixa de tomar as decisões que são significativas para ela. Há ainda o *Poder Para*: configura-se como um poder que serve para promover mudanças, sem dominação do outro. O *Poder Com*: compreende que todos juntos são mais valiosos e possuem mais poder que individualmente. O *Poder Desde Dentro*: refere-se a resistência exercida diante de demandas indesejadas. As mulheres, de um modo geral, encontram-se em uma posição de subordinação sendo as principais vítimas do Poder Sobre e por isso, qualquer tipo de poder era rejeitado pelo movimento feminista. Nesse sentido, León (1997) considera relevante que as mulheres compreendam e aceitem a existência de outras formas de poder para que se atinja o empoderamento, tomado como um processo não linear e sem a demarcação de início e fim pré-estabelecidos, o empoderamento acontece de maneira diferente para cada pessoa, a depender da sua realidade.

Várias agências de desenvolvimento trazem o tema do empoderamento para suas discussões sobre desenvolvimento e redução da pobreza, confirma Baquero (2012). Sardenberg (2006) elucida que apesar das discussões sobre empoderamento feminino acontecerem tanto na esfera acadêmica quanto nos órgãos governamentais e não-governamentais, como o Banco Mundial, o conceito não apresenta aspectos semelhantes para os diferentes grupos. Para as feministas, a utilização do termo compreende uma superação das relações de gênero, uma mudança nas estruturas sociais e destruição da ordem patriarcal, sendo, portanto, caracterizado como um fim em si mesmo. Para os organismos, o empoderamento feminino é compreendido como um meio para alcançar o desenvolvimento mundial, a democracia ou para erradicar a pobreza, afirma a autora. Nesse sentido, o documento elaborado pela ONU Mulheres Brasil e a Rede Brasileira do Pacto Global, baseado na cartilha oficial global dos Women's Empowerment Principles (WEPs) ou Princípios de Empoderamento das Mulheres:

O empoderamento significa uma ampliação da liberdade de escolher e agir, ou seja, o aumento da autoridade e do poder dos indivíduos sobre os recursos e decisões que afetam suas próprias vidas. A pessoa empoderada pode definir os seus objetivos, adquirir competências (ou ter as suas próprias competências e conhecimentos reconhecidos), resolver problemas e desenvolver seu próprio sustento. É, simultaneamente, um processo e um resultado. Fala-se, então, do empoderamento das pessoas em situação de pobreza, das mulheres, dos negros, dos indígenas e de todos aqueles que vivem em relações de subordinação ou são desprivilegiados socialmente (ONU MULHERES, 2016, p. 21)

Empoderamento ou “empowerment⁸” corresponde a capacidade de tomar decisões sobre a própria vida, em busca de um resultado desejado, livre de violência ou medo, quando anteriormente essa capacidade tenha sido negada (MALHOTRA; SCHULER; BOENDER, 2002, p. 6). Esse “processo” de empoderamento envolve “agência”, ou seja, é necessário que a capacidade de poder decisivo se estabeleça tendo as próprias mulheres como protagonistas do seu processo de mudança, reforçando-se, portanto, a concepção de que essas mulheres se considerem capazes e no direito de realizar escolhas que serão relevantes para elas. Podendo ser explicado de acordo com o tipo de poder “*Poder Para*”, citado anteriormente.

Em seus estudos, Malhotra, Schuler e Boender (2002) sintetizam e listam as dimensões em que, geralmente, ocorre o empoderamento feminino: econômicas, socioculturais, familiares e interpessoais, legais, políticas e psicológicas. Essas dimensões são muito amplas e em cada uma delas existem sub-domínios que as mulheres podem ser

⁸ "The expansion in people's ability to make strategic life choices in a context where this ability was previously denied to them." (MALHOTRA; SCHULER; BOENDER, 2002, p.6)

empoderadas. Além disso, tais dimensões devem ser operacionalizadas de acordo com os indicadores de agregação social, tais como lar (nível micro), comunidades ou até de maneira regional ou nacional (nível macro), vejamos:

Tabela 1 - Dimensões de Empoderamento por Malhotra, Schuler e Boender

Dimensões	Familiar	Comunidade	Arenas Amplas
Econômica	Controle das mulheres sobre a renda; Contribuição relativa ao suporte familiar; Acesso e controle dos recursos familiares.	Acesso das mulheres ao emprego; Propriedade de bens e terras; Acesso ao crédito; Envolvimento e/ou representação em associações comerciais locais; Acesso a mercados.	Representação das mulheres em empregos bem remunerados; Mulheres CEOs; Representação dos interesses econômicos das mulheres em políticas macroeconômicas, orçamentos estaduais e federais.
Sócio-cultural	Liberdade de movimento das mulheres; Falta de discriminação contra as filhas; comprometimento em educar filhas.	Visibilidade das mulheres e acesso a espaços sociais; Acesso a transporte moderno; Participação em grupos extra-familiares e redes sociais; Mudança nas normas patriarcais (como a preferência do filho); Representação simbólica feminina no mito e no ritual.	Alfabetização das mulheres e acesso a uma ampla gama de opções educacionais; Imagens positivas da mídia sobre as mulheres, seus papéis e contribuições.

Familiar/ Interpessoal	Participação na tomada de decisão doméstica; Controle sobre as relações sexuais; capacidade de tomar decisões sobre a gravidez, usar métodos contraceptivos, acesso ao aborto; Controle sobre a escolha do cônjuge e o momento do casamento; liberdade de violência doméstica.	Mudanças no sistema de casamento e parentesco, indicando maior valor e autonomia para as mulheres (por exemplo casamentos posteriores, seleção própria de cônjuges, redução na prática do dote, aceitação do divórcio); Campanhas locais contra a violência doméstica.	Tendências regionais/nacionais no momento do casamento, opções de divórcio; Apoio político jurídico e religioso a (ou falta de oposição ativa) a essas mudanças; Sistemas que facilitam o acesso à contracepção, aborto seguro, serviços de saúde reprodutiva.
Legal	Conhecimento de direitos; Apoio familiar ao exercício de direitos.	Mobilização comunitária por direitos; Campanhas de conscientização de direitos; Aplicação local eficaz dos direitos.	Leis de apoio aos direitos das mulheres, acesso aos recursos e opções; Defesa de direitos e legislação; Uso do sistema judicial para reparar violações de direitos.
Política	Conhecimento do sistema político e meios de acesso a ele; Apoio familiar no engajamento político; Exercício do direito ao voto.	Envolvimento ou mobilização das mulheres no sistema/campanhas de políticas locais; Apoio a candidatos ou legislação específicas; Representação em órgãos locais (municipais) do governo.	Representação das mulheres em órgãos regionais e nacionais do governo; Força como bloco de votação; Representação dos interesses das mulheres em lobbies e grupos de interesse eficazes.
Psicológica	Autoestima; Auto-eficácia; Bem-estar psicológico.	Consciência coletiva da injustiça, potencial de mobilização.	O senso de inclusão e direito das mulheres; Aceitação sistêmica do direito e inclusão das mulheres.

Fonte: Tradução própria a partir de Malhotra, Schuler e Boender (2002, p. 13).

Malhotra, Schuler e Boender (2002) defendem que o empoderamento feminino pode ser representado em algumas determinadas áreas da vida das mulheres, podendo não ser em outras. Para que sejam superados os entraves à igualdade de gênero, faz-se necessário que a sua busca perpassa pela constituição da identidade da mulher, considerando que mulheres e homens possuem igualdade de direitos. Sua busca requer políticas públicas que se proponham a superar as desigualdades de gênero e a fortalecer o empoderamento das mulheres a fim de garantir benefícios em esferas tanto econômicas quanto na qualidade de vida da população como um todo. Landerdahl *et al* (2013) afirmam que o empoderamento feminino exige esforços de toda a sociedade em busca do desenvolvimento de estratégias que se proponham a romper com as estruturas vigentes e que:

O empoderamento implica mudanças não apenas nas próprias experiências dos sujeitos, mas também nas das outras pessoas, grupos e instituições envolvidas, bem como nas políticas públicas e nas estruturas culturais. Representa um desafio às relações patriarcais, em especial dentro da família; ao poder dominante do homem e à manutenção dos seus privilégios de gênero. Significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo a estas a autonomia no que se refere ao controle dos seus corpos, à sua sexualidade, ao seu direito de ir e vir, bem como um rechaço ao abuso físico e à violação sem castigo, ao abandono e às decisões unilaterais masculinas que afetam toda a família (LANDERDAHL *et al*, 2013, p. 311)

Trazendo um desenho quantitativo em sua pesquisa, Campos *et al.* (2014) objetivaram medir o empoderamento de adolescentes trabalhadoras e testar sua possível associação com a qualidade de vida. Para tanto, estabeleceu uma amostra de 363 adolescentes entre mulheres e homens, os últimos totalizando 95,9% da amostra, assistidos por uma Entidade Filantrópica de Apoio ao Adolescente. Para a coleta de dados, as autoras aplicaram dois questionários: um para mensurar a qualidade de vida *World Health Organization Quality of Life Bref* (WHOQoL-Bref), com 26 questões fechadas com respostas na escala de Likert, dividido em quatro domínios (físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente); e o outro para as questões sobre empoderamento do Questionário Integrado para Medir Capital Social do Banco Mundial (QIMCS). A variável dependente (empoderamento) foi construída pelo agrupamento dos participantes, por meio da análise de segmentação que apontou a classificação de 34,7% adolescentes como de baixo empoderamento, 44,4% como nível moderado de empoderamento e 19,3% com maior nível de empoderamento. O cluster com alto empoderamento apresentou as maiores médias dos escores de qualidade de vida em todos os domínios.

Landerdahl *et al* (2013), em pesquisa qualitativa exploratório-descritiva, objetivaram analisar as repercussões do programa de extensão universitária “Mulheres Conquistando Cidadania” no cotidiano das beneficiárias, quanto ao empoderamento. De acordo com as autoras, a pesquisa desenvolvida em um município do interior do Rio Grande do Sul permitiu compreender o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, através de entrevistas semiestruturadas com as 13 egressas dos cursos de assentamento de cerâmica e pintura predial interna e externa. Diante das falas das beneficiárias do programa, identificou-se uma mudança significativa na postura e no modo de pensar das mulheres em relação a sua autopercepção, conhecimento e poder de decisão. Notou-se, ainda, uma mudança na forma de enxergar os papéis sociais de mulheres e homens, apontando um despertar das egressas com vistas a um processo de empoderamento. Na visão das autoras, o programa impactou positivamente no cotidiano das participantes e as marcas deixadas por ele conduzem a transformações na vida e na saúde das estudantes, como a elevação da autoestima, a valorização e a percepção de si como ser humano que tem direitos e que pode enfrentar o instituído.

Partindo das concepções de Ferreira (2016) que buscou, em sua dissertação, avaliar a percepção das beneficiárias quanto ao empoderamento após participarem de uma política com recorte de gênero (o Programa Mulheres Mil). O conceito de empoderamento abordado diante de três dimensões: econômica, legal/política/social e psicológica, adaptando essas dimensões aos objetivos do Programa Mulheres Mil. Por meio de uma pesquisa qualitativa, que teve como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, com 19 concluintes do programa, a autora buscou investigar o protagonismo e os resultados apresentados pelas beneficiárias do programa após participação no curso. A autora concluiu que os dados da pesquisa corroboram para uma percepção positiva em determinados aspectos categorizados, mas tais dimensões apresentam resultados diferentes, pois cada mulher reage diferente quando é submetida a determinados estímulos. Considera que o programa resulta em efeito neutro como política de inclusão social e equidade, a autora afirma necessidade de investigações, sugerindo como estudo com grupos de mulheres mais amplos e estratificados.

Com base nas reflexões apresentadas, o presente estudo se propõe a investigar se e como o programa Proeja Mulheres contribuiu para o empoderamento das suas estudantes. O referido programa origina-se a partir da experiência do programa do Governo Federal implantando no IFPE, o Mulheres Mil, que tinha como princípio a redução da desigualdade social e econômica de populações marginalizadas e o compromisso com a defesa da igualdade de gênero (IFPE, 2017). O Proeja Mulheres busca promover, além do aumento do nível de

escolaridade das estudantes e uma qualificação profissional, a contribuição na melhoria da qualidade de vida das beneficiárias, promovendo meios para inserção destas no mercado de trabalho. O público-alvo do programa caracteriza-se por ser um grupo subalternizado da população e em vulnerabilidade social, tendo em vista que tais mulheres foram privadas do acesso à educação em idade regular e consequente situação econômica que se encontram. Assim, o programa vem a contribuir com ações que buscam valorizar essas mulheres, abordando em seu currículo questões relacionadas ao ser feminino e relações de gênero, discutindo elementos referentes à desigualdade.

Compreendendo que o processo de empoderamento acontece de maneira multidimensional, podendo ser percebido em determinadas áreas da vida, mesmo não sendo reconhecido em outras, esse estudo tomará como base as 6 (seis) dimensões descritas por Malhotra, Schuler e Boender (2002). No entanto, dada a realidade e os objetivos do Proeja Mulheres, as dimensões foram adaptadas em busca de obter dados relevantes para o presente estudo, vejamos o Quadro 2:

Quadro 2 - Quadro síntese das dimensões do empoderamento

Dimensões	Aspectos
Econômica	- Acesso ao emprego; - Controle e autonomia sobre a renda; - Decisões orçamentárias familiares.
Sócio-cultural	- Liberdade de ir e vir; - Papel da mulher na sociedade.
Familiar/ Interpessoal	- Responsabilidade com os afazeres domésticos; - Aspectos do casamento; - Liberdade de violência doméstica.
Legal	- Conhecimento dos direitos; - Apoio a terceiros quanto ao exercício de direitos.
Política	- Mulheres na política; - Políticas Públicas de gênero.
Psicológica	- Autoestima; - Auto-eficácia.

Fonte: Elaboração própria a partir de Malhotra, Schuler e Boender (2002)

O aspecto econômico, uma das dimensões do empoderamento feminino, permeia a literatura fazendo-se presente nas discussões sobre o processo de empoderamento feminino, principalmente nas organizações, como é possível perceber nos objetivos do programa Proeja Mulheres, que atenta para a relevância da inserção das beneficiárias no mercado de trabalho, de modo a contribuir com a qualidade de vidas das estudantes (IFPE, 2017). O empoderamento perpassa pelo poder dos indivíduos sobre os recursos econômicos e sobre as decisões, nesse aspecto, que afetam suas próprias vidas (ONU MULHERES, 2016). Nesse

sentido, compreende-se que na medida em que essas mulheres adquirem autonomia econômica, quando antes não havia, ou quando essas mulheres possuem voz nas decisões orçamentárias familiares, traz a esta dimensão um significativo peso para o processo de empoderamento das beneficiárias do programa. Para o presente estudo dividiu-se a dimensão econômica em três subdimensões: a primeira se refere ao acesso ao emprego, esse aspecto pretende verificar se as egressas possuem alguma ocupação formal ou informal; a segunda corresponde ao controle econômico sobre a renda, que busca identificar se as estudantes que trabalham possuem o controle ou domínio sobre a sua própria renda; a terceira diz respeito às decisões orçamentárias familiares e se propõe a analisar se as estudantes, ainda que não tenham renda, são corresponsáveis pelas decisões frente a utilização dos recursos econômicos em seus lares.

Por se tratar de um instrumento de luta social, o processo de empoderamento implica em um questionamento das relações de gênero, que reforçam a ideologia patriarcal, a fim de transformar as estruturas sociais. Naturalizar essa relação de poder legítima e reforça a opressão e, portanto, é preciso que as mulheres reconheçam essa ideologia e rejeitem a posição de subordinação a que foram submetidas, esclarece Batliwala (1994 *apud* SARDENBERG, 2006). É neste sentido que a dimensão sócio-cultural se configura como um importante processo para o empoderamento feminino. E, para o presente estudo, fora dividida em duas subdimensões: a primeira corresponde à percepção de liberdade de ir e vir das mulheres em comparação aos homens, tanto dentro do seu próprio lar, quanto em relação a sociedade em geral; a segunda subdimensão relaciona-se com a compreensão de como as beneficiárias enxergam o papel da mulher na sociedade. E, ainda que as estudantes não tenham compreensão clara do que configure o empoderamento ou do seu significado conceitual, é necessário que elas reconheçam e rejeitem a ideologia patriarcal existente que legitima a dominação masculina.

O empoderamento compreende mudanças que permitem que a mulher possa tomar decisões sobre a sua própria vida, estando livres de abuso físico ou privações, de abandono e de decisões unilaterais masculinas que afetam toda a família, de acordo com Landerdahl *et al* (2013). Para isso, é necessário que estejam livres do *Poder Sobre*, que visa domesticar e diminuir o outro ao tempo que impõe suas vontades, como afirma León (1997). Encaminhando-se, para tanto, à perda da posição de privilégio masculino, inicialmente em âmbito doméstico, segundo Batliwala (1994 *apud* SARDENBERG, 2006). Assim, ressalta-se a relevância da dimensão Familiar/Interpessoal no processo para o empoderamento feminino. E, nesta pesquisa, foi dividida em três subdimensões, são elas: a primeira objetiva identificar

como as mulheres participam dos afazeres domésticos e se essas tarefas são divididas com o companheiro de modo a não haver sobrecarga; a segunda compete aos aspectos referentes ao casamento, buscando identificar se estas mulheres já sofreram algum tipo de abandono por parte dos companheiros e como elas enxergam o ato; a terceira e última subdimensão aborda o tema da violência doméstica e visa identificar se essas estudantes estão livres de violência por parte dos companheiros.

A dimensão Legal se configura como um outro aspecto relevante para o empoderamento, na medida em que se justificam como necessárias as mudanças em âmbitos legais que, ao longo dos anos, vem garantindo os direitos iguais entre homens e mulheres. Assim, como afirma León (2001), o processo de empoderamento abrange os aspectos relacionados à autoestima e autoconfiança, quando nos referimos ao empoderamento individual. Mas é necessário que não se reduza apenas às conquistas individuais e que sejam valorizados os aspectos sociais, legais e políticos do processo. Além da garantia de direitos, compreende-se a importância no conhecimento desses direitos. Assim, a dimensão legal nesse estudo traz duas subdimensões: a primeira permite entender se as estudantes perceberam seus direitos violados de alguma maneira e como elas procederam; e a segunda se propõe a identificar como essas estudantes procederam no caso de apoio a terceiros quanto ao exercício de direitos.

León (2001) atenta que a sensação de se reconhecer empoderada, estando desconectada do contexto sócio-político, pode significar uma ilusão, uma vez que o empoderamento deve considerar os aspectos sociais, legais e políticos do processo. A dimensão Política compreende duas subdimensões: a primeira se propõe a verificar se as beneficiárias conhecem outras Políticas Públicas de gênero, se já participaram e o que acham de políticas como essa; a segunda subdimensão atenta para compreender como as estudantes enxergam a participação de mulheres na política, se elas entendem como favorável ou irrelevante para o atendimento aos anseios das mulheres.

A literatura apresenta que o processo de empoderamento perpassa pelo aspecto individual, que compreende questões como autoestima⁹ e auto-eficácia¹⁰. No que se refere ao sentido de mudança individual, León (1997) explica que o empoderamento se configura quando as mulheres se sentem capazes de realizar escolhas que serão relevantes para elas, exercendo, portanto, domínio e controle da sua própria vida. Assim, essa mudança que

⁹ A autoestima, nesse estudo, equivale ao valor que cada pessoa entende que possui, ou seja, o quanto essa pessoa se valoriza em vários aspectos da vida.

¹⁰ A auto-eficácia, nesse estudo, corresponde a confiança que o indivíduo possui em si mesmo sobre a sua capacidade em realizar alguma coisa, é entender que pode, que é capaz.

compreende sair do lugar de subalternidade tomando uma posição de protagonista da sua própria vida, exige uma ação coletiva que se proponha a exigir uma mudança na sociedade, afirma Batliwala (1994 *apud* SARDENBERG, 2006). É neste sentido que a última dimensão, a Psicológica, fora dividida em duas subdimensões: a primeira busca compreender se e como o curso favoreceu a autoestima das estudantes, buscando entender como elas se reconhecem nesse quesito antes de entrar no curso e como elas se enxergam agora; a segunda subdimensão corresponde a auto-eficácia, se elas enxergam que o curso pôde ou não contribuir com esse sentimento de sentir-se capaz.

Considerando essas dimensões, esta pesquisa busca compreender se e como que a participação no curso Proeja Mulheres pode ter facilitado o processo de empoderamento das estudantes, em diferentes dimensões. Assim, mesmo que as estudantes do Proeja Mulheres se reconheçam empoderadas em algumas dimensões, em outras é possível que o mesmo não aconteça. Caracterizado como um processo e, portanto, estando em constante construção e, desse modo, não compreendendo uma completude, um esgotamento. Assim, não é possível estar empoderada completamente, em todas as dimensões da vida. O empoderamento deve configurar uma constante busca e, para tanto, faz-se necessária frentes individuais e coletivas de mudança, segundo León (2001). Assim, por se tratar de uma política pública com recorte de gênero, acredita-se que o curso Proeja Mulheres tenha favorecido discussões coletivas a respeito das relações de gênero e papel da mulher na sociedade, operando como agente de mudança, conscientizando as estudantes do seu direito à igualdade. Implicando, portanto, em uma promoção do *Poder Com* que compreende a força do poder coletivo em rejeição ao *Poder Sobre*.

Assim, em busca de identificar a contribuição do curso nas dimensões de empoderamento, esta pesquisa se propõe a avaliar a política pública Proeja Mulheres e após a explanação do respaldo teórico que norteou o estudo, nessa direção, o próximo capítulo descreverá a proposta metodológica utilizada.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo será definida a abordagem metodológica utilizada, a técnica de coleta de dados e os procedimentos utilizados para a construção das análises. Assim, este capítulo fora dividido em 04 (quatro) partes: a primeira corresponde ao objetivo da pesquisa e abordagem metodológica; a segunda parte consistirá na apresentação do local e espaço do estudo de caso; a terceira parte corresponde a coleta de dados e sujeitos da pesquisa; a quarta parte apresenta os procedimentos para análise dos dados.

4.1 Objetivos da pesquisa e abordagem

Como já foi dito, a presente pesquisa tem por **objetivo geral** analisar se e como o curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo do Proeja Mulher, *Campus Paulista*, contribuiu para o empoderamento de suas estudantes. De forma mais específica, objetivamos: compreender os atravessamentos de gênero e das dimensões do empoderamento na vida das estudantes; identificar, na perspectiva dos/as docentes e coordenação do curso, se e de que modo o curso contribuiu com os processos de empoderamento das estudantes e; elaborar um produto que servirá como instrumento orientador do Proeja Mulheres com base nos recortes de gênero e empoderamento de mulheres.

Como esperado para o desenvolvimento dessa pesquisa foi necessário um aprofundamento teórico-metodológico, que norteou o estudo e o refinamento de categorias analíticas como políticas públicas, empoderamento feminino e igualdade de gênero. A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, centrando-se, portanto, na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais que não podem ser quantificadas. Partindo, assim, do pressuposto de Minayo (2002, p. 22) de que a “abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados, das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Considerando que o objeto de análise deste estudo está centrado na avaliação de uma política pública, Batista e Domingos (2017) citam que uma abordagem qualitativa para avaliação é relevante na medida em que parte da perspectiva dos atores para reconstruir a política, identifica impactos diferenciados sobre diferentes grupos e indivíduos, analisa dimensões não diretamente quantificáveis do impacto das políticas e explica por que em algumas situações as políticas atingem os seus objetivos e em outras não. As autoras afirmam, ainda, que:

A análise qualitativa do efeito das políticas busca primeiramente identificar a qualidade da mudança gerada pela política. Isto é, como as pessoas percebem que sua vida foi melhorada (ou não) pelo programa. O foco está em como os indivíduos percebem a implementação, como foram afetados pelos instrumentos do programa e quais efeitos foram gerados. A análise é feita em termos de valores e significados. Isto é, o que significa para os participantes serem envolvidos numa determinada política, o que significa para eles, por exemplo, aprender a ler ou participar de um programa de treinamento para colocação no mercado de trabalho. O foco vai muito além dos objetivos e metas previstos pelo programa e o interesse está em cada ator como único, com padrão de significação próprio (BATISTA; DOMINGOS, 2017, p. 14)

De acordo com Yin (2016), a pesquisa qualitativa possui 5 características principais: estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; representar as opiniões e perspectivas dos participantes de um estudo; abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano e buscar usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. Nesse sentido, define-se os três objetivos a serem seguidos ao se buscar uma pesquisa qualitativa com credibilidade e confiança: transparência - a pesquisa deve ser acessível ao público, com vistas a fornecer informações a outras pessoas que poderão realizar uma análise detalhada dos dados apresentados; metodicidade – o pesquisador deve se valer de procedimentos preestabelecidos tentando minimizar improvisos, não deixando de considerar que haverá espaço para novas descobertas; fidelidade às evidências – a pesquisa deve se basear em múltiplas fontes de evidências que devem ser testadas, a fim de evitar análises parciais.

Tendo em conta os objetivos deste estudo, a presente pesquisa será delineada a partir de um estudo de caso. Segundo Yin (2016), o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa bastante utilizada nas ciências sociais, que objetiva realizar um estudo o mais abrangente possível, permitindo um conhecimento amplo sobre o objeto que se propõe a compreender um fenômeno em seu contexto real. “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). De acordo com o autor, trata-se de uma estratégia de pesquisa abrangente e que pode incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos.

O método da coleta de dados se deu por meio de entrevistas do tipo semiestruturadas que, de acordo com Batista e Domingos (2017), devem apresentar perguntas abertas e com tópicos pré-definidos, no entanto devem também ser flexíveis, para que seja possível inclusão de novos tópicos, caso necessário. Centrando-se sempre na fala do/a entrevistado/a, no sentido

de capturar sua visão sobre o assunto abordado e objetivando mapear e compreender seu meio.

Foram realizadas 15 (quinze) entrevistas no total, destas 8 (oito) foram realizadas com as estudantes do curso, 6 (seis) com os/as docentes e 1 (uma) com a coordenação do curso. Foram escolhidas as estudantes matriculadas no 4º módulo do Curso, devido a essas mulheres estarem em fase de finalização do curso e, portanto, já terem vivenciado a maior parte das possíveis discussões e atividades realizadas no curso voltadas ao empoderamento. Além de já terem cursado o componente Gênero e Trabalho, ofertado no 3º módulo, que se propõe a abordar as relações de gênero. As entrevistas com as estudantes propõe identificar, a partir do relato das beneficiárias do programa, como e se o programa Proeja Mulheres conseguiu contribuir com o empoderamento, buscando identificar os aspectos das diferentes das 6 (seis) dimensões de empoderamento citados por Malhotra, Schuler e Boender (2002): econômicos, socioculturais, familiares e interpessoais, legais, políticos e psicológicos.

As entrevistas com os docentes atuantes no curso e coordenação do curso, objetivou identificar na perspectiva dos/as entrevistado/as “se” e “como” o curso contribuiu com os processos de empoderamento das estudantes, buscando analisar se foram trabalhadas as concepções de gênero e empoderamento nas aulas, inclusive de maneira transversal¹¹. Mediante as entrevistas com os/as docentes foi possível também identificar o posicionamento das estudantes, na visão desses/as professores/as, a respeito dos temas (gênero e empoderamento).

O procedimento de análise dos dados utilizado foi a análise de conteúdo, que corresponde a um conjunto de técnicas que carece de objetividade e caráter metódico para analisar a mensagem ou comunicação estabelecida. Podendo envolver códigos linguísticos e semióticos, em entrevista dual, como será o caso do presente estudo, e ainda icônico, “Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 38).

¹¹ “é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas.” MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete transversalidade. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/transversalidade/>>. Acesso em: 10 de jul. 2020.

4.2 O local e espaço do estudo de caso

O tipo de pesquisa é o estudo de caso, realizado com a turma do 4º módulo do Proeja Mulheres do IFPE - *Campus* Paulista, que possibilita uma maior investigação da política, principalmente quanto ao contexto em que está situada. Assim, quanto ao local do estudo de caso, será realizado no *Campus* Paulista, que se situa no município de Paulista e foi criado pela 3ª expansão do IFPE em 2014. O município de Paulista, localizado no litoral norte de Pernambuco, pertence à região metropolitana de Recife e ocupa uma área de 102,3 km², estando sua maior parte localizada na zona rural, conforme dados do IBGE, sua população em 2018 era de 329 117 habitantes. No município predominam atividades ligadas aos setores de serviços, comércio e indústria. Assim como o turismo que é responsável para o município com a implantação de hotéis, restaurantes, pontos comerciais e marinas (IFPE, 2019). Atualmente, o campus Paulista oferece dois cursos superiores de Tecnologia, dois cursos Técnicos Subsequentes e dois cursos de Qualificação Profissional do Proeja, um de turma regular (Operador de Computador) e o Proeja Mulheres (Assistente Administrativo).

4.3 Coleta de Dados e Sujeitos da Pesquisa

O presente estudo teve como método da coleta de dados entrevistas semiestruturadas com as beneficiárias do Proeja Mulheres, docentes e coordenação do curso. Para tanto, foram realizadas 15 (quinze) entrevistas qualitativas individuais, sendo 8 (oito) delas realizadas com as estudantes do curso, 6 (seis) com os docentes atuante e 1 (uma) com o coordenador do Proeja Mulheres. Neste sentido, compreendendo que a pesquisa qualitativa objetiva retratar o mundo social sob a perspectiva do entrevistado, compreendendo-os “em seus próprios termos e como eles dão sentido a suas próprias vidas, experiências e processos cognitivos” (BRENNE *apud* YIN, 2016, p. 143). As entrevistas foram realizadas utilizando perguntas abertas, direcionadas aos objetivos da pesquisa, priorizando a escolha de perguntas abertas que não limitassem os entrevistados/as e que oportunizassem o desenvolvimento de ideias sobre o tema proposto.

4.3.1 Estudantes

A turma de Qualificação Profissional de Assistente Administrativo do Proeja Mulheres iniciou com 25 mulheres matriculadas. No entanto, durante os meses que se seguiram, apenas 16 continuaram o curso e chegar ao 4º módulo, as demais evadiram. Ao

final do curso, apenas 8 estudantes haviam concluído todas as atividades com recebimento de certificado, as demais (oito estudantes) ficaram retidas.

Assim, tendo em vista que o objetivo seria entrevistar as estudantes da primeira turma, já que apenas elas teriam vivenciado todos os momentos e discussões disponíveis no curso, as entrevistas foram realizadas com 08 (oito) estudantes entre retidas e aprovadas. As demais foram convidadas, mas não se dispuseram a participar da entrevista.

O procedimento de abordagem para as entrevistas das estudantes se deu da seguinte forma:

- (1) foi realizado um primeiro contato com o campus informando a necessidade das entrevistas com as estudantes para a pesquisa;
- (2) foi marcada uma conversa com todas as estudantes da turma, no intervalo das aulas em que foi explicada a importância e necessidade do estudo;
- (3) explicou-se que a entrevista não era obrigatória e que só participaria quem tivesse interesse;
- (4) feito isso, as entrevistas foram realizadas inicialmente no campus nos dias de aula e posteriormente em outros dias e locais que as entrevistadas tivessem interesse;
- (5) ao final foram realizadas 8 entrevistas entre estudantes que haviam concluído o curso e estudantes que estavam retidas, podendo concluir posteriormente.

Cabe ressaltar que só participou da entrevista as que demonstraram interesse, as que se disponibilizaram a participar das entrevistas, em alguns casos, a entrevista tinha sido agendada e as estudantes não compareceram.

O roteiro (Anexo A) foi dividido em 6 (seis) etapas de acordo com as 6 (seis) dimensões de empoderamento, objetivando compreender os atravessamentos de gênero e das dimensões do empoderamento na vida das estudantes, além de contribuir com as questões necessárias para elaboração de um produto que servirá como instrumento orientador do Proeja Mulheres com base nos recortes de gênero e empoderamento de mulheres. As entrevistas foram gravadas com a autorização prévia das estudantes participantes (anexos D e E), as entrevistadas ouviram as explicações e assinaram os termos, estavam cientes da opção de desistência e do sigilo de identificação. As participantes foram identificadas pela letra “E” de estudante, seguida de um número a partir da ordem das entrevistas, ex: E01, E02. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas de maneira cuidadosa e integral, para que a análise acontecesse de maneira íntegra e fidedigna ao que foi dito pelas entrevistadas sobre cada aspecto analisado.

4.3.2 Docentes

O curso de Qualificação Profissional de Assistente Administrativo do Proeja Mulheres foi contemplado com a atuação de 9 (nove) docentes lotados no Campus Paulista. Inicialmente foi solicitado ao coordenador do curso o contato de 4 (quatro) docentes que tivessem disponibilidade para contribuir com o estudo. No entanto, após a baixa adesão de voluntárias discentes para a pesquisa, optou-se por ampliar o número de entrevistados(as) docentes. As entrevistas, portanto, foram realizadas com 06 (seis) docentes. O procedimento de abordagem para as entrevistas dos(as) docentes se deu da seguinte forma:

(1) foi realizado um primeiro contato com o campus informando a necessidade das entrevistas com os/as docentes para a pesquisa;

(2) foi solicitado ao coordenador do curso o contato dos/as docentes que tivessem disponibilidade em contribuir com o estudo;

(3) as primeiras entrevistas foram realizadas no Campus Paulista e outras foram realizadas por contato telefônico;

(4) ao início de cada entrevista foi esclarecido que a entrevista não era obrigatória e que só participaria quem tivesse interesse;

(5) ao final foram realizadas 6 (seis) entrevistas com os/as docentes do curso.

O roteiro utilizado (Anexo B) abordou 5 questões que buscavam analisar na perspectiva dos/as docentes e coordenação do curso, se e de que modo o curso contribuiu com os processos de empoderamento das estudantes. além de oferecer subsídios para a elaboração de um produto que servirá como instrumento orientador do Proeja Mulheres com base nos recortes de gênero e empoderamento de mulheres. As entrevistas foram gravadas com a autorização prévia dos/as docentes participantes na entrevista (anexos D e E). Os(as) entrevistados/as docentes foram identificados por símbolo alfanumérico, sendo a letra “P” de professor/a seguida de um número a partir da ordem das entrevistas, ex: P01, P02. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas de maneira cuidadosa e integral, para que a análise acontecesse de maneira íntegra e fidedigna ao que foi dito sobre cada aspecto analisado.

4.3.3 Coordenação de curso

O procedimento de abordagem para a entrevista com a coordenação do curso se deu da seguinte forma:

- (1) foi realizado um primeiro contato com o campus informando a necessidade das entrevistas com a gestão do curso para a pesquisa;
- (2) entrou-se em contato com a coordenação, marcando a entrevista;
- (3) a entrevista ocorreu por contato telefônico;
- (4) ao início de cada entrevista foi esclarecido que a entrevista não era obrigatória e que só participaria quem tivesse interesse;
- (5) foi realizada a entrevista com a coordenação do curso.

O roteiro utilizado (Anexo C) abordou 5 questões que buscavam analisar na perspectiva dos/as docentes e da coordenação do curso, se e de que modo o curso contribuiu com os processos de empoderamento das estudantes, além de oferecer subsídios para a elaboração de um produto que servirá como instrumento orientador do Proeja Mulheres com base nos recortes de gênero e empoderamento de mulheres. As entrevistas foram gravadas com a autorização prévia do/a coordenador/a participante (anexos D e E). O/a entrevistado/a foi identificado por símbolo alfanumérico, sendo a letra “C” de coordenador/a seguida do número 1 (um), ou seja, C1, tendo em vista que só foi realizada entrevista com um participante da coordenação. Posteriormente, a entrevista foi transcrita de maneira cuidadosa e integral, para que a análise acontecesse de maneira íntegra e fidedigna ao que foi dito sobre cada aspecto analisado.

4.4 Procedimentos de Análise dos Dados

Para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2016) se trata de um conjunto de procedimentos e técnicas de análise, que utiliza estratégias minuciosas buscando estabelecer uma relação entre a linguagem e a estrutura psicológica e social presentes na comunicação. Exigindo, para tanto, que o/a analista disponha de um olhar atento aos aspectos que permeiam a comunicação, concentrando-se na fala do/a comunicador/a de maneira direta além de perceber e identificar os demais aspectos que permeiam essa fala. Assim, a análise de conteúdos se trata de:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

A autora ainda afirma que as técnicas para a análise de conteúdo devem seguir inicialmente a etapa da pré-análise, seguida da etapa de exploração do material e por fim, o

tratamento dos resultados, inferência e interpretação, Bardin (2016). Tendo em vista que todas as entrevistadas foram gravadas e posteriormente transcritas, iniciou-se a fase de pré-análise em busca de uma organização das ideias iniciais. Para tanto, foi realizada uma leitura flutuante das informações prestadas pelos/as entrevistados/as, objetivando estabelecer as primeiras impressões sobre o documento coletado. A seguir, foram realizadas diversas leituras do material em busca de entender as ideias apresentadas. Desse modo, foram identificadas e selecionadas as principais informações que correspondiam ao tema e objetivos desta pesquisa, além de demais aspectos considerados relevantes para o estudo.

Na segunda fase, que corresponde a fase de exploração do material, foram selecionadas as unidades de análise ou de registro que consiste na seleção das falas, ou recortes do texto, correspondentes aos temas a serem estudados nesta pesquisa. Para a manutenção do sigilo e anonimato foi realizado o processo de codificação alfanumérico nas unidades de registro, ou seja, nos recortes das falas dos/as entrevistados/as. A escolha das unidades de análise se deu tanto por freqüenciamento, quanto por relevância implícita. Na perspectiva apresentada por Campos, “O agrupamento das unidades de análise que constituirão categorias, ou seja, fazê-lo por freqüenciamento ou quase quantitativa (repetição de conteúdos comuns à maioria dos respondentes) ou por relevância implícita (tema importante que não se repete no relato de outros respondente)” (CAMPOS, 2004, p. 614).

Neste caso, optou-se por analisar tanto as informações apresentadas por mais de um entrevistado, quanto as informações individuais, caso fossem relevantes para a pesquisa, observando o que fora dito por cada entrevistado ou entrevistada, percebendo os aspectos referentes ao tema, suas ideias, os argumentos e contradições expressos. Após a seleção das unidades de registro, foram realizados os agrupamentos temáticos dessas unidades, considerando as 6 (seis) dimensões do empoderamento, além de outros temas que respondessem a questão desta pesquisa. Essa categorização inicial resultou na definição de outras categorias menores de análise e que vieram a facilitar a inferência. A terceira fase, que corresponde ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, será apresentada no capítulo a seguir.

5 RESULTADOS

Como já foi dito, este estudo de caso investigou a primeira turma do curso Proeja – Mulheres oferecida pelo Campus Paulista: o curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo. O curso foi ofertado em regime de concomitância externa entre o IFPE e a Escola Estadual com carga horária total de 1.900 horas, sendo 1.500 horas destinadas ao Ensino Médio e 400 horas destinadas à qualificação profissional. O curso tem duração de 02 (dois) anos com público formado por mulheres maiores de 18 anos, matriculadas no primeiro módulo do Proeja (Ensino Médio) da Escola Estadual Dr. Luiz Cabral de Melo. Vale ressaltar que as estudantes participam de turma mista na escola estadual e nos dias das aulas da qualificação profissional, fazem parte da turma exclusiva de mulheres do Proeja. As aulas de qualificação são ofertadas nas dependências do Campus Paulista, em até 2 dias na semana a partir do 2º módulo. De acordo com o Termo de Convênio celebrado entre as instituições parceiras “A admissão no curso dar-se-á por processo seletivo realizado pela Gerência Regional de Educação da Secretaria Estadual de Educação (GRE Metropolitana Norte), exclusivo à postulantes do sexo feminino” (IFPE, 2017, p. 15).

A matriz curricular do curso de qualificação compreende os seguintes componentes: Matemática Financeira e Rotinas Administrativas (2º módulo); Informática básica, Gênero e Trabalho, Gestão financeira e Gestão de Pessoas (3º módulo); Contabilidade, Economia, Empreendedorismo e Legislação (4º módulo). A primeira turma concluiu em 2019, tendo sido iniciada com 26 alunas e finalizando com 08 alunas que receberam a titulação de Assistente Administrativa.

As entrevistas foram realizadas com as estudantes, docentes e coordenação do curso, somando um total de 15 (quinze) entrevistas, sendo 8 (oito) delas com as estudantes. Para tanto, as entrevistas com estudantes foram iniciadas com as perguntas pessoais, referente a idade, filhos/as e casamento e seguida da pergunta sobre a razão do abandono escolar por parte das participantes e apenas posteriormente aspectos específicos sobre as dimensões do empoderamento:

Quadro 3 - Dados das entrevistadas

Participante	Idade	Ocupação	Filhos/as	Estado Civil
E01	47	Sim, formal	Sim, 1	Solteira
E02	45	Não	Não	Casada
E03	37	Sim, informal	Sim, 2	Casada

E04	22	Não	Sim, 1	Casada
E05	22	Não	Sim, 1	Casada
E06	32	Sim, autônoma	Sim, 2	Casada
E07	21	Sim, informal	Não	Solteira
E08	50	Sim, formal	Sim, 2	Casada

Fonte: Elaboração própria (2020)

Percebeu-se que das 8 (oito) entrevistadas, 3 (três) pararam os estudos por causa de trabalho e 3 (três) por causa dos afazeres domésticos, cuidado com filhos/as e marido. Apenas uma participante justificou a não adaptação ao ambiente escolar como causa do abandono. No entanto, uma das entrevistadas relatou que havia sido impedida de estudar por causa da família, faltou incentivo do pai. Assim, corroborando com a pesquisa levantada pelo Pnad-c (2017 e 2018) que revelou que as duas maiores causas do abandono escolar pelo público feminino decorrem de motivos referentes aos cuidados com o lar, afazeres domésticos e familiares, e por motivos de trabalho, vejamos:

Porque eu optei por trabalhar, na época eu era muito nova (...) Não, morava com meus pais. A gente tinha uma dificuldade em casa, então o meu trabalho já ajudava. (E01)

Eu me afastei da escola porque eu comecei a trabalhar numa casa, na época era casa de família que eu trabalhava aí não dava para estudar e trabalhar.(E02)

Aí depois que eu tive meu menino eu não fui mais para a escola. Não fui! Para cuidar dele eu fiquei. (E03)

Primeiro porque no começo eu casei, tudinho, aí não tive mais vontade de ir. (...) Eu tentei voltar e engravidei e aí parei. Não que gravidez não possa continuar os estudos, mas é mais difícil e aí quando ele completou nove meses eu voltei. (E04)

Eu tive um problema com um professor. (...) Aí eu fiquei esse ano meio desmotivada, sem querer ir para a escola, aí depois disso eu passei dois anos sem estudar (E05)

Porque eu me casei cedo, com 14 anos, aí saí da escola tentei continuar e não deu certo. (E06)

Porque eu comecei a trabalhar, tava ganhando muito bem e achei que não ia precisar trabalhar, essas coisas. Só que acabou o dinheiro aí se não empobreceu vamos voltar a estudar. (E07)

Não tive a oportunidade de estudar, de terminar, de fazer uma faculdade porque no meu tempo meu pai não permitia. Eu sou a caçula de 7 filhos. Eu dos 7 sou a única que gostava de estudar e queria estudar, nenhum dos filhos teve oportunidade, éramos muito pressionados e saímos de casa muito cedo. Larguei os estudos logo cedo, tentei voltar e não consegui. (E08)

As falas das entrevistadas reforçam o que diz Louro (1997) que comumente as mulheres são responsabilizadas pelas tarefas com o lar e o mundo privado, mesmo nos dias atuais. Ademais, o surgimento de casos que retratam o impedimento dos familiares para que os filhos estudem foi apresentado para uma estudante que possui faixa etária mais elevada. Em sua fala indicou que todos os filhos (entre homens e mulheres) foram impedidos/as de concluir os estudos, não apenas ela. Posteriormente foram introduzidas questões que abordaram cada uma das 6 (seis) dimensões descritas por Malhotra, Schuler e Boender (2002), objetivando identificar alguns aspectos de empoderamento na vida das entrevistadas. Cada dimensão foi dividida em outras subdimensões, elaboradas com base em Malhotra, Schuler e Boender (2002) e Ferreira (2016), com finalidade de analisar diferentes aspectos que envolve cada dimensão abordada:

Quadro 4 - Descrição das dimensões, subdimensões e conceito norteador

Dimensão	Descrição	Categorias	Conceito norteador
Econômica	Aspectos referentes às questões financeiras na vida das entrevistadas.	- Acesso ao emprego	Identificar as participantes que possuem alguma ocupação formal ou informal
		- Controle e autonomia sobre a renda	Compreender se as entrevistadas, que possuem ocupação, têm controle e autonomia sobre a própria renda
		- Decisões orçamentárias familiares	Identificar se as beneficiárias do programa possuem voz nas decisões orçamentárias em seus lares Acesso e divisão das responsabilidades orçamentárias familiares
Sócio-cultural	Aspectos sociais e culturais referentes às relações de gênero identificadas pelas entrevistadas.	- Liberdade de ir e vir	Identificar se as estudantes possuem liberdade de movimento e como elas se enxergam em comparação aos homens nesse aspecto

		- Papel da mulher na sociedade	Identificar o de que forma as participantes enxergam o papel da mulher na sociedade
Familiar/ Interpessoal	Aspectos referentes as experiências das mulheres no âmbito familiar quanto ao papel da mulher	- Responsabilidade com os afazeres domésticos	Analisar como as mulheres participam dos afazeres domésticos e se essas tarefas são divididas com o companheiro de modo a não haver sobrecarga
		- Aspectos do casamento	Identificar os aspectos relevantes referentes ao matrimônio, como escolha do parceiro e se houve omissão do companheiro principalmente nas questões referentes a paternidade
		- Liberdade de violência doméstica	Identificar se as estudantes estão livres de violência doméstica.
Legal	Refere-se aos conhecimentos legais das entrevistadas	- Conhecimento dos Direitos	Analisar o conhecimento das entrevistadas sobre os direitos e se recorreram à justiça em busca da reparação de algum direito que não fora atendido
		- Apoio a terceiros quanto ao exercício de direitos	Identificar se as entrevistadas contribuíram de alguma forma na reparação de direitos de terceiros
Política	Referente aos aspectos políticos destacados pelas entrevistadas	- Mulheres na política	Analisar a percepção das entrevistadas a respeito da importância de haver mais mulheres na política, além de identificar se elas já votaram em mulheres

		- Políticas Públicas de gênero	Compreender se elas conhecem outras políticas públicas específicas de gênero
Psicológica	Aspectos referentes a autoestima, bem-estar e expectativas do futuro	- Autoestima	Analisar o quanto essa pessoa se valoriza em diversos aspectos da vida
		- Auto-eficácia	Analisar a confiança que essas mulheres possuem em si mesmas para realizar alguma coisa que almeja

Fonte: Elaboração própria a partir de Malhotra et al (2002) e Ferreira (2016)

Cada dimensão foi analisada a partir de variadas perguntas realizadas com as entrevistadas (anexo A), somando-se a entrevistas realizadas com os/as docentes e coordenação do curso (anexos B e D). Adiante serão apresentadas as análises das entrevistas realizadas tomando como base as dimensões descritas por Malhotra, Schuler e Boender (2002).

5.1 Dimensão Econômica

A primeira dimensão corresponde aos aspectos referentes às questões financeiras na vida das entrevistadas. Identificando, em suas subdimensões, se essas mulheres possuem alguma ocupação formal ou informal, se possuem o controle ou domínio sobre a sua própria renda, caso trabalhem, e se são corresponsáveis pelas decisões orçamentárias em seus lares. Ademais, verificou-se a contribuição do curso em tais aspectos, analisando, inclusive, se as mulheres foram inseridas no mercado de trabalho, conforme prevê um dos objetivos do programa Proeja Mulheres.

Quanto a inserção das egressas no mercado de trabalho, configurado como um dos objetivos específicos do Programa Proeja Mulheres, no momento da entrevista as estudantes estavam em fase de conclusão do curso e ainda não haviam recebido certificado. Ademais, conforme verificado adiante, apenas cinco participantes possuíam trabalho (formal ou informal) e estes adquiridos antes de se inserirem no curso. Sendo assim, até o momento da pesquisa não pôde ser comprovado o atendimento ao referido objetivo.

5.1.1 Acesso ao emprego

O primeiro subitem se propõe a identificar se as entrevistadas possuem algum tipo de ocupação, seja ela formal ou informal. Assim, observou-se que as entrevistadas apresentam perfis variados no que se refere a relação com o trabalho, 3 (três) dentre as 8 (oito) estudantes entrevistadas não exerciam nenhuma ocupação, 3 (três) exercem atividade informal de renda e apenas 2 (duas) mulheres no grupo tinham vínculo formal de trabalho.

Quadro 5 - Relação de trabalho das entrevistadas

Entrevistada	Trabalho formal	Informal/Autônoma	Não trabalha
E01	X		
E02			X
E03		X	
E04			X
E05			X
E06		X	
E07		X	
E08	X		

Fonte: Elaboração própria (2020).

Apesar de heterogênea a relação das entrevistadas com o trabalho, percebe-se uma menor representação de mulheres empregadas formalmente. As demais se dividem igualmente entre mulheres que buscaram uma maneira informal de renda seja com vendas de produtos em casa ou serviços que oferecem na comunidade que moram, mulheres que estão desempregadas ou de forma autônoma, vejamos:

Eu trabalho durante o dia e estudo a noite. (E01)

Estou desempregada. Por que eu não tinha concluído os estudos e aí resolvi tentar estudar para conseguir a ficha 19 para ver se facilita a vida para emprego. (E02)

Não! Não trabalho! Eu sou dona do lar, mas, assim, eu vendo boticário, eu vendo joia folheada (...) Teve um tempo desse que eu também estava fabricando em casa picolé no palito, sorvete, aí vendia, mas como o movimento ficou fraco aí deixei de lado. Mas, eu não trabalho fora (E03)

Eu tenho meu próprio negócio, sou manicure, tenho meu salão em casa (E06)

De acordo com a pesquisa realizada pelo IBGE (2019), as mulheres apresentaram um maior indicativo de registro no CNPJ do que os homens. Assim, percebe-se que também para essas estudantes, a busca por uma renda diante da falta de oportunidade de emprego se traduz em uma iniciativa própria de trabalho, que nem sempre garante o retorno financeiro necessário.

As falas apresentadas demonstraram uma certa divergência quanto a necessidade e importância para o trabalho, na visão das participantes. Algumas compreendem que o trabalho é necessário e importante, inclusive externando um sentimento de inconformidade por não estarem trabalhando e serem dependentes dos maridos, conforme os trechos das entrevistas destacados a seguir:

Agora, assim, eu no momento não estou gostando porque eu estou sem trabalhar e eu não vejo a hora de terminar os estudos para correr atrás de um emprego porque a gente não pode ficar dependendo de dinheiro de homem, né?! E também é um dinheiro que é pouco porque a gente quer fazer as coisas e o dinheiro não dá. (E02)

Eu pretendo trabalhar porque eu acho, assim, que a mulher não deve depender de homem em situação e momento algum. Eu acho, assim, que ela deve contribuir e eu acho que faz bem ela poder ganhar seu próprio salário tipo trabalhar o mês todinho e ver que o suor do seu trabalho ela conquistou uma coisa tanto pessoal quanto material para dentro de casa ou para ela mesma. Eu acho que isso faz bem. (E04)

No entanto, percebe-se, por outro lado, em algumas falas, o discurso patriarcal de que caberia aos homens serem provedores da família, enquanto que para as mulheres o trabalho não seria necessário, uma vez que caberia a elas o trabalho doméstico não remunerado, e o cuidado com os filhos e filhas. Essas falas reforçam o tradicional lugar do homem como a “cabeça da casa”, enquanto que à mulher caberia o papel de coadjuvante, “ajudando” nas despesas do lar, se for o caso. O termo “ajudando”, inclusive, carece de ser problematizado uma vez que ele aponta para o lugar de não responsabilização, de não obrigatoriedade e, por um lado, é utilizado para indicar que as mulheres “ajudam” ou não na renda de casa e, por outro, para indicar que os homens “ajudam” nas tarefas domésticas. Essa sutileza no uso do termo “ajudar”, em uma análise mais cuidadosa, remete ao reforço dos lugares patriarcais

instituídos e reproduzidos por homens e mulheres. A respeito da participação das mulheres desta pesquisa na renda de suas famílias, vejamos:

Exatamente. Eu sempre gostei. Eu saí de casa muito cedo, sempre gostei de trabalhar, sempre gostei. E então eu acho que é muito relativo, depende muito de casal para casal né? Depende muito de casal pra casal né? Essa situação, mas eu acho que o papel do homem é manter a família e a casa né? Mas pode ter um consenso dos dois e entrar em um acordo. (...) Eu tenho explicado a ele que a obrigação do homem com certeza é, assim diz na Bíblia, que a obrigação do homem, o homem é a cabeça da casa. Ele tem que ser o mantenedor da casa, a obrigação dele é cuidar da família e manter e a família. Mas conforme a situação vai mudando, não é porque o homem é obrigado a manter a casa que a mulher, se também quer e gosta, como é o meu caso. Porque não trabalhar e ajudar também né? (E06)

O relato de E06 traduz um reflexo do que significaria o papel do homem e da mulher na visão da participante. No entanto, em outro momento, a entrevistada deixa transparecer que sua organização familiar diverge de sua fala:

Agora ele tá sem trabalhar. Ele tava rodando no aplicativo da uber aí, como era carro arrendando, não era nosso. Parece que o dono do carro perdeu o emprego e pediu o carro. Aí ele teve que devolver o carro, ele tá sem trabalhar. (...) As contas eram divididas, a gente procurou dividir as contas e as compras. Nos mês que eu fazia compra, ele pagava as contas e no mês que eu pagava as contas ele fazia as compras. E agora a gente vai esperar as coisas se acalmarem e por enquanto a gente vai... ainda bem que esse mês já é dezembro. É um mês bom para clientes (de ganhar dinheiro fazendo a unha)! (E06)

A fala da entrevistada E06 denuncia uma contradição entre sua fala e a realidade do seu arranjo familiar que vigora a partir de uma necessidade concreta. Ainda assim, a religião se apresenta como um fator significativo de influência que apresenta um modelo ideal a ser seguido, mesmo que este seja difícil de atingir. Ademais, o não reconhecimento da ideologia patriarcal impregnada em seu discurso, remonta o que cita León (1997) ao afirmar que o empoderamento compreende reconhecimento e rejeição do patriarcalismo a que as mulheres estão submetidas social e culturalmente.

5.1.2 Controle econômico sobre a renda

O referido subitem busca compreender se as estudantes entrevistadas possuem autonomia a respeito dos recursos financeiros que recebem. Nesse sentido, de um modo geral, as entrevistas demonstraram que todas as participantes que trabalham, formal ou informalmente, possuem autonomia sobre suas rendas, sendo elas casadas ou não. Vejamos:

O dinheiro que eu recebo junto para comprar alguma coisa que eu queira. A maioria das vezes é para dentro de casa. Para minha filha porque ela é mulher e eu tenho que guardar um dinheirinho. Ele não pede o meu dinheiro! Eu guardo para a gente dar uma saidinha no shopping, comprar alguma coisa que ela quer, uma roupinha e meu menino também. Eu guardo para isso. Esse ano todinho eu juntei dinheiro porque queria trocar meu sofá que era um sofá pequeno e tirar meu rack que era muito grande. Eu queria uma coisa pequenininha porque a gente mora em prive e é pequenininho, aí é para ter mais espaço. Eu juntei o dinheiro e comprei com meu dinheiro que eu juntei. (E03)

Rapaz, eu sou muito centrada. Eu sou o tipo de pessoa que planeja muito o que quero. Ele tem mania de dizer que eu sou “dinheirista”, consumista é a pessoa que consome tudo, eu já não sou, eu só compro realmente aquilo que eu tenho necessidade, se eu não tiver necessidade, senão eu guardo meu dinheiro para comprar alguma coisa que eu queira realmente comprar. (E06)

Os relatos apresentados, de maneira geral, demonstram que essas mulheres se reconhecem como protagonistas perante sua autonomia financeira. De acordo Malhotra, Schuler e Boender (2002), o controle econômico sobre a própria renda se configura como uma das subdimensões que podem caracterizar o empoderamento feminino. Assim, de acordo com Sardenberg (2006), o empoderamento está relacionado com a questão da construção da autonomia, sendo necessário que essas mulheres sejam capazes de tomar decisões importantes relevantes que as leve a assumir controle sobre nossas vidas.

5.1.3 Decisões orçamentárias familiares

Este subitem sugere identificar se as estudantes possuem interferência nas decisões de utilização do recurso financeiro em seus lares, ou seja, busca analisar como se dá o acesso e a divisão das responsabilidades frente aos recursos econômicos e despesas familiares. As entrevistas, em sua maioria, demonstram que as decisões que envolvem questões financeiras são compartilhadas com seus cônjuges e todas reconhecem que possuem voz ativa para interferir nas decisões do casal. Dentre as entrevistadas, apenas uma afirma que, por não trabalhar, todos os assuntos financeiros são decididos pelo seu esposo. Vejamos os relatos sobre a divisão das responsabilidades, das finanças e das decisões em casa:

Da escola sim (ela decide só)! Mas, dentro de casa a gente divide (...) É! Divide! Mas, quem mais resolve as coisas sou eu (E03)

A gente divide. (...) Porque tipo não fica exclusivo em cima da mão de uma pessoa, só na dele ou na só na minha. Não, quando eu quero... Tipo, está precisando de uma fralda ou de uma coisa ou outra, eu pego e compro, ou eu peço e ele vai e compra. (E04)

A gente senta, conversa e decide qual a melhor decisão a ser tomada.(...) A gente senta e divide, isso vai para aquilo e isso vai para aquilo, e o que sobra a gente divide em parte iguais e fica metade para mim e metade para ele. (E05)

Geralmente a gente senta, a gente faz sempre um planejamento, nem sempre a gente cumpre o que planeja. Mas a gente sempre senta, conversa, vê o que é que precisa. (E06)

Os dois, rachamos as contas. Eu pago a conta de luz e ele paga a de água, quando eu quero comprar uma coisa eu pago, quando ele quer ele paga. (E08)

Os relatos evidenciam que as entrevistadas, em geral, planejam e dividem os gastos da casa em conjunto com os seus parceiros, ainda que não estejam trabalhando. Exceto no caso da participante E02 que afirma não participar das decisões orçamentárias, sob a justificativa de que seu esposo seria o único provedor da renda familiar:

Assim, na minha casa, eu e meu marido, ele vê o financeiro porque como ele recebe o dinheiro, o dinheiro é dele, aí é ele que decide assim as coisas. Agora, se eu quiser alguma coisa e for falar com ele, ele aceita. Agora, quem decide mais sobre o dinheiro é ele. (E02)

O relato supracitado evidencia a dependência e subordinação da entrevistada, que perpassa não apenas pela falta de trabalho, mas principalmente neste caso, pela falta de autonomia quanto às decisões financeiras que perpassam pela sua vida e pela vida da sua família como um todo. A participante E02 demonstrou, ainda, uma inconformidade perante a posição subjugada que ocupa, chegando a afirmar que deseja concluir os estudos a fim de encontrar um trabalho para que não dependa financeiramente do marido. Assim, diante da inconformidade com a situação em que se encontra, o curso se apresenta como um caminho para uma mudança na realidade de vida. Na medida em que essas mulheres possuem voz nas decisões orçamentárias familiares ou quando adquirem autonomia econômica, quando antes não havia. Assim, o aspecto econômico se configura como relevante para o processo de empoderamento, na medida em que essas mulheres conseguem ampliar sua protagonismo perante os recursos e escolhas que afetam suas próprias vidas, de acordo com a ONU MULHERES (2016). Finalmente, quanto a percepção das estudantes no que se refere a contribuição do curso nos aspectos levantados em cada uma das três subdimensões apresentadas, a maioria das entrevistadas não percebe contribuição significativa. Apesar de estabelecerem relação da participação no curso com uma futura evolução no desenvolvimento educacional e de trabalho, não acreditam que o curso tenha influenciado nos aspectos

relacionados ao controle e autonomia nas decisões orçamentária da casa, tampouco ao seu controle financeiro sobre a sua renda, para as que trabalham:

Em relação a isso não contribuiu muito porque desde que a gente foi morar junto sempre foi assim. Eu fui morar com ele em 2016, desde que a gente foi morar junto sempre foi assim. (E05)

Em sua maioria, as entrevistadas afirmaram que sempre participaram das decisões orçamentárias da casa, mesmo antes de entrarem no curso. Bem como, entre as que possuem algum tipo de ocupação e são casadas, justificaram ter domínio sobre os seus recursos, de acordo com os relatos. De um modo geral, as entrevistadas não informaram ter percebido contribuição do curso na mudança de comportamento perante as questões da dimensão econômica, mas reconhecem que a formação profissional, ofertada pelo IFPE, deverá favorecer sua vida educacional e, conseqüentemente, profissional.

5.2 Dimensão Social

Este item traz a visão das entrevistadas quanto às questões referentes às relações de gênero presentes nos aspectos de liberdade de movimento e do papel da mulher na sociedade, além de analisar a contribuição do curso nesses aspectos.

5.2.1 Liberdade de ir e vir

Esta subdimensão se propõe a identificar se as estudantes possuem liberdade de movimento, de ir e vir, livre de medos e julgamentos. Além de compreender como elas se enxergam, nesse sentido, em comparação aos homens. O empoderamento, segundo Costa (2019), representa um desafio às relações patriarcais, garantindo que as mulheres possuam autonomia em diversos aspectos da sua vida, inclusive no seu direito de ir e vir. Assim, observou-se que ao justificarem possuir liberdade de movimento, parte das entrevistadas defende que a liberdade gozada pelas mulheres não deve implicar na perda da responsabilidade com os afazeres domésticos, reforçando os papéis tradicionais de gênero que atribuem às mulheres a responsabilidade com a casa. Na visão de algumas participantes, convém que as mulheres priorizem as responsabilidades, seja com o lar ou com a família, e preservem uma conduta moral diante dessa liberdade, vejamos:

Eu morava com meu ex-marido, mas eu me sentia, assim, às vezes, muito presa. Aí porque tudo prende, eu sempre trabalhei e casa, filho, tudo para mim se tornava um pouco sufocante. (...) Aí eu fui e me separei e hoje em dia eu tenho minha liberdade com responsabilidade. Moro só, faço o que eu quero. Tudo eu tenho uma regra que eu não posso passar dela. Eu não exagero demais! (...) E, hoje em dia, eu não quero me casar mais. Está muito bem do jeito que está! (E01)

Sim, geralmente, eu saio mais em família. Mas, as vezes quando eu saio sozinha não tenho nenhum tipo de dificuldade. Eu gosto muito, assim, antes de sair eu gosto de deixar tudo organizado, tanto em casa, filho. (E 04)

Na verdade eu não sou muito de sair não, meu compromisso é mais escola, igreja. Não saio muito pra lugares, nunca gostei de barzinhos, balada. Quer dizer: de uns anos pra cá eu não gosto mais, já gostei quando era mais nova, quando eu não tinha o meu mais velho. Depois que eu tive ele eu não sou muito de sair não. (E06)

Na visão dessas participantes, a liberdade da mulher está condicionada às suas responsabilidades domésticas e de comportamento, tendo em vista as exigências sociais. Reforçando, portanto, como cita Louro (1997), que à mulher cabe, prioritariamente, os cuidados com a família e com o lar, e aos homens, o de ser provedor da renda e o mundo público. Dessa forma, para elas, a liberdade de movimento não oferece margem para julgamentos. No entanto, em comparação aos homens, não foram apresentaram tais exigências. Ao contrário, uma das entrevistadas reconhece que seu marido possui e dispõe dessa liberdade de maneira mais frequente, demonstrando uma maior naturalização com a liberdade masculina, enquanto que em alguns casos a liberdade da mulher é vista com estranhamento:

Ah sim, na minha casa, com meu marido por exemplo. Ele veste a bermuda, bota o relógio no pulso e abre o portão. Até anteontem eu fiz igual e quando fui abrindo o portão ele chegou atrás de mim, perguntando porque eu não falei para onde ia. (...) Eu digo ao meu marido: o que você pode eu posso. Você tem seus amigos de pelada e eu tenho minhas amigas de conversar. Antes eu saía com uma amiga pra conversar, pra ir num shopping e ele ficava ligando. Eu nunca fiz isso com ele. (E08)

A condicionalidade perante a liberdade feminina é reforçada para além dos acordos familiares. Assim, parte das entrevistadas reforçam o medo em sair/estar/morar desacompanhada de uma figura masculina:

Morar sozinha, tem medo não? Vai ser estuprada! Por que tu não arruma um homem? Essas coisas. Eu relevo. (E07)

Eu tenho medo de andar sozinha na rua! Quando eu largo do curso e da escola todos os dias meu marido vem me buscar na parada do ônibus. E também onde eu moro é esquisito, não faz medo, mas eu tenho medo. (...) O único medo que eu tenho é esse: sair só a noite. (E03)

Eu acho que é muito difícil melhorar em relação a mulher sair sozinha a noite, ir para certos lugares sozinhas porque eu acho que teria que mudar certos homens e não a sociedade em si.(E05)

Os relatos apresentados reforçam um entendimento que não há liberdade plena quando nos referimos às mulheres. O medo em sair só é apresentado como mais um fator condicionante para que as mulheres não se sintam realmente livres. As falas evidenciam que a insegurança se apresenta quando essas mulheres se encontram sem a companhia de uma figura masculina de confiança. A figura masculina, neste caso, pode tanto representar um papel de proteção quanto de insegurança. Neste sentido, as entrevistadas demonstram compreender que a privação de liberdade a que as mulheres estão submetidas são vivenciadas em razão do gênero e impostas socialmente.

5.2.2 Papel da mulher na sociedade

Esta subdimensão busca compreender como as participantes enxergam o papel da mulher na sociedade, trazendo aspectos da sua evolução e perspectivas para o futuro. Nesse sentido, percebe-se nas falas das participantes o reconhecimento do processo histórico evolutivo de subordinação da mulher e a gradual inserção destas no mundo público. Ao mesmo tempo em que reconhece que essa posição de dominação imposta socialmente ainda possui força e continua se perpetuando e que, portanto, muito há de ser conquistado:

Agora, tem certos lugares que a gente vai trabalhar quando tem mais homem sempre menosprezam a mulher. Acha que a mulher não é capaz de certas coisas (...) Tem certas profissões que o homem acha que a mulher tem menos capacidade do que ele. Em setor de cálculo, engenharia, engenheiro civil, vários tipos de engenheiros. (E02)

Eu acho, assim, que a mulher, hoje, ainda sofre preconceito em várias situações tanto no trabalho. Isso vem mudando! A mulher com vestimenta mais curta é que é oferecida, isso eu acho um absurdo. (E04)

Eu acho que, hoje em dia, mesmo a gente tendo evoluído muito eu acho que a mulher ainda é a que mais se dedica ao lar, aos filhos, a tudo. Mesmo tendo mulheres que trabalham, mas isso é mais em relação a mulher. (E05)

As mulheres são muito vulneráveis, algumas tem os maridos que não valorizam de jeito nenhum, acham que ela é a mulher que tem que ficar em casa, tomar conta dos filhos, a janta tem que ta pronta. Acho que agora a gente tá dando, muito pouco, um grito de liberdade para muitas coisas. (E08)

Os relatos reforçam que, mesmo em constante conquista pelo espaço público, as mulheres ainda encontram dificuldades quanto a sua valorização profissional e seu papel continua muito vinculado ao mundo privado, ao lar e aos afazeres domésticos. As cobranças

relacionadas ao gênero implicam em uma subvalorização do papel da mulher na sociedade, causando descrédito quando o assunto se refere ao mundo do trabalho. De acordo com Costa (2019), a inserção das mulheres no mercado de trabalho, apesar de ter sido relevante para o poder sócio-econômico das mulheres, não conseguiu favorecer sua autonomia. A ideologia patriarcal que estabelece que cabe à mulher os cuidados com o lar e com os/as filhos/as, de maneira prioritária, acarretou numa sobrecarga e acúmulo dos afazeres. Frente a isso, percebe-se que a maioria das entrevistadas reconhece o papel subjugado da mulher em relação ao homem. Afirmam, também, que percebem uma mudança de comportamento gradativa e necessária. No entanto, a entrevistada E06 apresenta um relato que reforça a ideologia patriarcal:

Hoje em dia tem coisas, eu falo até por mim, eu peço até perdão a Deus mas eu tenho o costume de dizer que eu nasci no sexo errado. Porque eu como mulher eu faço qualquer tipo de serviço de homem sem questionar, só basta eu aprender. Se eu tiver uma pessoa que eu possa aprender aquela determinada coisa, eu ponho em prática e faço. Mas tem homem que, por ser homem deveria fazer e não faz. É meio que preguiçoso, aí eu acho que nós mulheres cada vez mais estamos tendo reconhecimento de direitos iguais, por questão de salário, questão de trabalho, de determinadas profissões que poderia ser só para homens e hoje em dia não são mais. Tá bem... Não tá bem equilibrado, mas está bem melhor. (E06)

A fala da entrevistada E06 “eu faço qualquer tipo de serviço de homem” reforça e reproduz a relação desigual dos papéis masculinos e femininos que foram construídos socialmente, perpetuando a condição de subordinação da mulher. Na expressão “nasci no sexo errado” a entrevistada se compara aos homens e se exclui da definição do perfil que atribui às mulheres. Inference-se que quando a entrevistada desvaloriza a capacidade das mulheres, enquanto legitima o poder masculino e se compara a essa categoria de gênero, ela está em busca de atestar sua valorização pessoal. Ainda que deslegitime a categoria a qual pertence, ratificando a dominação e o poder masculino. Assim, conforme cita Costa (2019), tendo em conta a subalternidade que determina a condição feminina em que “muitas mulheres não podem decidir sobre suas vidas, não se constituem enquanto sujeitos, não exercem o poder e principalmente, não acumulam este poder, mas o reproduzem, não para elas mesmas, mas para aqueles que de fato controlam o poder” (COSTA, 2019).

Por outro lado, percebe-se em alguns relatos demonstram insatisfação e inconformidade com as características de gênero socialmente impostas, que atribuem um peso destoante ao que se considera adequado à mulher e ao homem, vejamos:

Eu acho que a mulher sempre é mais cobrada do que o homem porque tem certas coisas que o homem faz que a sociedade aceita, que acha bonito, que acha legal e que se a mulher for fazer ela é criticada, é chamada de nome feio. (E05)

Por que tem muita coisa que o homem faz que se a mulher fizer se torna estranho, vulgar. Ah não era pra ela tá fazendo isso! Ela é homem é? Não sei o quê... Falando esse tipo de coisa. (E07)

Diante dos relatos de E05 e E07, percebe-se que ambas reconhecem a relação desigual, construída socialmente, no que se refere ao papel do homem e da mulher. Entende-se, assim, o lugar de subalternidade imposto à mulher, em que cabe a ela, prioritariamente, a responsabilidade com o mundo doméstico. E que, portanto, há atividades que são reconhecidas como femininas e outras como masculinas, justificadas pela construção social de gênero.

Cabe destacar que nenhuma entrevistada reconheceu que houve contribuição positiva do curso para mudança de comportamento nesse aspecto. Talvez não percebam de modo direto essas contribuições. De um modo geral, as entrevistadas expressam uma inconformidade perante a dominação masculina enquanto percebem que há uma mudança paulatina e necessária. Conforme cita León (1997), o reconhecimento e a inconformidade diante da subordinação geradas devido às relações de gênero são necessárias para o empoderamento feminino, de acordo com a autora a naturalização da ideologia patriarcal vem a fortalecer as relações de gênero na sociedade.

5.3 Dimensão Legal

A dimensão legal se propõe analisar os aspectos referentes aos conhecimentos legais das entrevistadas e a contribuição que o curso ofereceu nesse aspecto, além de analisar como essas mulheres exercem apoio no exercício de direitos de outras pessoas, em suas duas subdimensões.

5.3.1 Conhecimento dos direitos

Esta subdimensão se propõe a analisar o conhecimento legal das entrevistadas, além de identificar se elas já precisaram recorrer à justiça em busca da reparação de algum direito que não fora atendido. Assim, quando questionadas se em algum momento da vida elas precisaram acionar à justiça em causa própria, em geral, a resposta foi negativa, exceto para duas entrevistadas:

Já precisei recorrer à justiça.(...) Eu fui só! Foi meu sofá! Eu comprei meu sofá e ele veio com defeito. (...) Aí ficou nesse negócio que vai mandar tal dia e vai mandar tal dia, passou um mês, dois, três, quatro. Aí eu falei para ele que não ia falar mais pelo zap e que ia para a justiça. Saí bem cedinho de casa porque tem que madrugar no fórum de Paulista. Fui lá, dei parte deles, disse tudinho que aconteceu, levei todas as fotos do whatsapp da conversa do dia que a gente começou até o final. E agora minha coisa vai ser agora esse ano! E pedi todos os meus direitos porque eu quis resolver numa boa para eles trocarem, e passei muito tempo pedindo isso. Foram uns três meses! (E03)

Sim, com certeza, eu já trabalhei alguns lugares e fui mandada embora sem nada e eu sabia que tinha meus direitos é... negócio de trabalho lá que advogado de graça e eu fui procurei um advogado e ele pegou algumas testemunhas e ele botou pra dentro e ganhei a ação.(E06)

As demais entrevistadas alegaram nunca ter necessitado recorrer à justiça, exceto para ajudar terceiros. No entanto, observou-se que pelo menos 3 (três) entrevistadas afirmaram ter sido abandonadas pelos companheiros quando estavam grávidas ou com filhos menores, e que, portanto, teriam direito de acionar à Justiça, mas não recorreram em busca da reparação desses direitos, a exemplo:

Quando eu estava com 7 meses o pai dela me deixou , ele viajou para vender uma casa na Bahia e até hoje, minha filha tem 25 anos. Eu fiquei sem nada (E08).

Assim, quando questionadas se já passaram por situação em que necessitaram recorrer à justiça e, ainda tendo vivenciado, responderam negativamente. Não reconhecendo ou citando o fato no momento em que foram indagadas, apenas relataram os abandonos sofridos quando questionadas sobre a família. Infere-se que essas mulheres, ou não conheciam os meios legais para acionar a justiça ou estavam tão fragilizadas pela situação que optaram por não cobrar os direitos dos seus filhos.

5.3.2 Apoio a terceiros no exercício de direitos

Em termos de acesso à justiça, no que se refere ao apoio oferecido pelas entrevistadas a terceiros, três participantes afirmaram ter contribuído de alguma forma quando outra pessoa necessitou recorrer à justiça para a reparação de direitos, vejamos:

Eu já lutei muito para aposentar um irmão meu, mas eu não conseguir. Ele tem uma deficiência e eu já fui muito assim nesse negócio de justiça, já falei com advogado e tudo, mas...(E02)

Conhecia, mas agora não mora mais perto de mim o marido dela. Eu morava de aluguel, minha casa era na frente e atrás da minha, que a casa tinha duas, uma embaixo e uma em cima, mas ele batia nela e eu já cheguei a escutar. (...) Aí outra

vez teve uma discussão que eu o escutei dando nela de novo, e aí eu chamei a atenção dele. Ele disse um bocado de coisa para mim “não se meta não!” e aí eu fiz “porque você não vem bater em mim? Vem bater em mim que você é tão macho! E outra coisa na próxima vez que eu escutar você batendo nela, eu vou chamar a polícia”. Ele se mudou! Se mudaram! Mas, não ia adiantar porque quando chegasse lá na delegacia ela iria dizer a mesma coisa que disse para a mãe. (E03)

Com incentivo, no trabalho. (E08)

Tendo em conta as entrevistadas que afirmaram ter auxiliado outras pessoas em alguma situação de privação dos seus direitos, percebe-se que a ajuda ocorreu tanto diante de uma orientação ou incentivo até por meio de uma ajuda diretamente na justiça. Quanto à percepção das entrevistadas a respeito da contribuição do curso para a dimensão legal do empoderamento, todas afirmam reconhecer a importância dos conhecimentos adquiridos no curso, principalmente nas aulas de direito:

Esclareceu muitas coisas, principalmente, as leis que eu não sabia. Tirando dúvidas com o professor e ele foi falando sobre as leis que eu mesmo desconhecia completamente porque a gente não procura saber, a gente deixa a vida acontecer. Aí esclareceu muito. Hoje em dia, se eu tiver que procurar alguma coisa eu sei o caminho por onde ir e para isso o curso fez com que eu esclarecesse as minhas ideias. (E01)

Assim, me ajudou muito, assim, tipo, em questões de justiça. Me ajudou muito porque aprendi muito aqui isso de justiça, tipo esse negócio meu mesmo, da coisa que comprei na loja. Me ajuda muito porque aí eu fiquei sabendo mais o que eu poderia fazer. E aí eu nem ligava. Eu aprendi muita coisa. (E03)

Muita coisa, eu já tinha noções porque eu sou muito curiosa, e agora eu estou me aperfeiçoando cada vez mais, coisas que eu não sabia eu estou aprendendo e coisa que eu sabia eu estou aperfeiçoando. (E06)

O professor debateu na sala sobre o assunto e perguntou se alguém tinha alguma dúvida pra tirar. Ai eu perguntei: a mulher ela pode sair de casa sem perder os direitos dela. E ele disse: pode. E eu achava que não, por que aconteceu uma situação lá em casa que mainha tava querendo sair de casa e ela pensou: não, não vou sair. Por que se eu sair eu perco. Porque sempre teve esse negócio de quem sai perde (a casa e a guarda dos filhos). Ai o professor explicou que se ela tiver sendo agredida ela pode sair de casa que não vai perder. (E07)

De um modo geral, as entrevistadas verificaram que o curso exerceu contribuição positiva no aspecto legal, na medida em que ampliou a sua consciência sobre o exercício de direitos. Portanto, justificam que o conhecimento adquirido nas aulas deverá favorecer em uma tomada de decisão mais assertiva frente a situações de privação de direitos, tanto em favor próprio quanto de terceiros. Essas falas apontam para a importância dos conteúdos de base legal que estão inseridos no currículo serem reconhecidos por sua aplicabilidade na vida prática e cotidiana dessas mulheres.

5.4 Dimensão Familiar/Interpessoal

Esta dimensão sugere identificar os aspectos das relações gênero presentes nas experiências de vida dessas mulheres no âmbito familiar e interpessoal. Sendo, para tanto, dividida em 3 (três) subdimensões. A primeira busca analisar qual a forma de participação nos afazeres domésticos; a segunda busca analisar os aspectos referentes ao casamento, observando como ocorreram decisões que impactaram no matrimônio, analisando se essas mulheres passaram por situações como casamento forçado ou abandono; a terceira objetiva analisar se elas sofreram ou sofrem violência doméstica.

5.4.1 Responsabilidade com os afazeres domésticos

Esta subdimensão se propõe a analisar a como as mulheres participam dos afazeres domésticos e se essas tarefas são divididas com o companheiro de modo a não haver sobrecarga para elas. De acordo com relatos, observou-se que três entrevistadas afirmaram serem as principais responsáveis pelas atividades em seus lares, que envolvem decisões, tarefas domésticas e cuidados familiares:

Eu acho que a mulher ainda toma muito a frente porque fica muito a desejar em relação a filho e a marido. As mulheres, geralmente, tomam muito à frente. É ela que resolve! É ela que resolve os pepinos grandes e pequenos! Os homens acham que dando o seu sustento isso é o suficiente, mas a gente como mãe, como mulher, a gente se desdobra, o reconhecimento é nada. (E01)

Eu! Só eu que faço! Mas, tem uns dias que eu digo para o meu menino “Michel, varre a casa!” e aí ele varre. (E03)

Chegava em casa fazia o jantar e ia pro curso e eu já deixava o almoço feito e casa limpa. Meu filho e meu marido ajudavam por cima, meu marido é filho único não sabe fazer nada.(E08)

No entanto, quatro entrevistadas, que são ou já foram casadas, confirmam a participação dos maridos nos afazeres domésticos. No entanto, percebeu-se que em algumas dessas falas são utilizados termos que denotam uma ideia de ajuda, na dimensão já explicitada, e não divisão das tarefas:

Os dois faz os serviços da casa. A casa é pequena, não tem muito serviço para fazer. (...) Quando eu estava trabalhando, assim, tem coisa na casa que o homem não faz, tem que ser a mulher. Cozinhar, por exemplo, aí tem que fazer a comida de noite para no outro dia já estar a comida pronta para sair cedo de manhã. Já passei por isso. É uma situação difícil, mas tem que passar né! (E02)

Mas, no que era possível ele me ajudava. (E04)

Ele sempre me ajuda a fazer o serviço da casa. (E05)

Eu acho que assim, hoje em dia tem melhorado muito, também. Porque antigamente a mulher era só do lar. Mas hoje em dia dependendo do casal, depende do casal, tá sendo uma situação meio dividida. Tipo se o marido tá em casa e a mulher tá trabalhando e tem alguma coisa pra fazer em casa, o marido faz. Pelo menos na minha casa é assim. (E06)

Expressões como “ele me ajuda”, “tem coisa que o homem não faz”, “dependendo do casal” e “situação meio dividida” presentes nesses relatos, reforçam o sentido de que à mulher caberia a responsabilização prioritária com as atividades do lar e os cuidados com a família. No entanto, em nenhuma das falas foi observada a responsabilização dos afazeres domésticos de maneira integral e prioritária aos homens, como foi feito com as mulheres. Corroborando com os dados apresentados pelo Ipea (2010), que indicam que 86% das mulheres ainda são as principais responsáveis pelos afazeres domésticos e “dedicam em média quase 24 horas por semana aos afazeres domésticos. E os homens, apenas 9,7 horas”. (IPEA, 2010). Tendo em conta a percepção das mulheres entrevistadas diante da sobrecarga imposta, percebeu-se que a maioria se mostra insatisfeita:

Eu morava com meu ex-marido, mas eu me sentia, assim, às vezes, muito presa. Aí porque tudo prende, eu sempre trabalhei e casa, filho, tudo para mim se tornava um pouco sufocante. Aí foi quando, realmente, meu casamento acabou. (...) Eu acho que, hoje em dia, mesmo a gente tendo evoluído muito eu acho que a mulher ainda é a que mais se dedica ao lar, aos filhos, a tudo. Mesmo tendo mulheres que trabalham, mas isso é mais em relação a mulher. (E01)

Eu acho que é cansativo para a mulher depois de um dia de trabalho chegar em casa e ainda ter que enfrentar o serviço doméstico, o serviço da casa. (E02)

Eu acho que a mulher carrega muita carga em cima dela! (...) Assim, dos afazeres em casa, de tentar orientar o filho, as vezes os pais nem ligam muito de estar orientando, entendesse? (E03)

Eu acho que, hoje em dia, mesmo a gente tendo evoluído muito eu acho que a mulher ainda é a que mais se dedica ao lar, aos filhos, a tudo. Mesmo tendo mulheres que trabalham, mas isso é mais em relação a mulher. (E05)

A maioria das participantes reconhece que o papel principal nos cuidados domésticos é destinado às mulheres, gerando uma sobrecarga. Os relatos que apontam o acúmulo de tarefas e a sobrecarga depositada retratam, ainda, um descontentamento diante da situação por parte da maioria das entrevistadas. Nesse sentido o relato da entrevistada E01 revela que o sentimento de insatisfação, decorrente da sobrecarga, gerou numa busca pela mudança da situação em que se encontrava, o divórcio. No entanto, percebeu-se também, um sentimento de conformismo e aceitação, perante a situação, conforme os relatos abaixo:

Já passei por isso. É uma situação difícil, mas tem que passar né! (E02)

Eu me sinto uma mulher, eu me sinto bem, eu gosto. Eu sei que eu trabalho estudo, tomo conta de casa, tenho marido, dois filhos, a vida é isso. (E08)

Pode-se notar que apesar da insatisfação de muitas, ainda há mulheres que entendem ser comum o fardo depositado e apresentam uma fala de naturalização e conformismo diante da situação, reproduzindo o tradicional papel de gênero atribuído às mulheres. Mas essa não foi a postura da maior parte das participantes. Em suma, a maioria das entrevistadas se sentem inconformadas e externam críticas em relação ao acúmulo de tarefas domésticas que vivenciam. Desse modo, de acordo com León (1997), é um passo para o empoderamento a rejeição da ideologia patriarcal que aprisiona e subjuga as mulheres, reforçando as relações de gênero na sociedade.

Tendo em conta os relatos apresentados, percebe-se que ainda é comum que as mulheres sejam as principais responsáveis pelas atividades domésticas e cuidados com os seus familiares, mesmo quando trabalham e estudam. Observou-se, ainda, que quando os homens contribuem ou dividem as tarefas com as suas companheiras, não são apresentados (pelas entrevistadas) como responsáveis prioritários dessas atividades como acontece com as mulheres. Ficando, portanto, evidente nos relatos as cobranças e as expectativas feitas às mulheres, corroborando com o que afirma Louro (1997) que a mulher está associada ao mundo privado. Cabendo a ela, em geral, a responsabilização com os cuidados com a família e com o lar, e aos homens, o mundo externo.

5.4.2 Aspectos do casamento

Esta subdimensão identifica os aspectos relevantes referentes ao matrimônio, como escolha do parceiro e se houve omissão do companheiro principalmente nas questões referentes a paternidade. Assim, quanto a decisão sobre o casamento, os relatos apresentados comprovam que todas as entrevistadas tiveram poder de decisão sobre a escolha dos seus parceiros no momento do casamento. No entanto, a entrevistada E04 apresenta como fator motivador para o matrimônio, a falta de liberdade no ambiente familiar que compartilhava com os pais, vejamos:

Aí eu me achava muito presa e aí eu já namorava com ele um tempo e aí eu decidi ir morar com ele e estou até hoje. (E04)

Apesar do relato da entrevistada E04 trazer à tona questões que interferem no poder decisório da mulher, ela justifica que a escolha se deu por conta própria. No entanto, no que se refere a omissão paterna dentro do casamento, três entrevistadas relataram que em algum momento da vida passaram por situações de negligência por parte do pai dos seus/as filhos/as:

Registrou! Ia assumir, ia assumir, mas no final das contas ele não fez porque o objetivo dele era voltar e eu não quis mais de jeito nenhum, nem grávida nem quando eu descansei. (E01)

Eu que tinha uma certa dificuldade financeira no sentido que quando a gente se separava ele não me ajudava eu tinha que me virar com tudo, água, luz, aluguel, fralda, tudo. Ai eu fiquei doente e resolvi vir pra cá por conta da doença (E06)

Quando eu estava com 7 meses o pai dela me deixou , ele viajou para vender uma casa na Bahia e até hoje, minha filha tem 25 anos. Eu fiquei sem nada. (E08)

Os relatos apresentados demonstram que dentre as 6 (seis) entrevistadas que são mães, metade delas já vivenciou omissão por parte do pai dos seus/as filhos/as. Sendo que 3 (três) participantes justificaram que foram abandonadas juntamente com os seus/as filhos/as por seus parceiros e acabaram passando por necessidade e que, no entanto, não buscaram a reparação dos danos causados. A participante E08 traz um questionamento sobre o papel desse homem/pai:

A gente escuta muito: a mulher tem que edificar sua casa, a gente não escuta muito né? Você escuta o homem dizer isso? Alguém diz isso pro homem? Por que só a gente? Que pode ser a mãe, ter a casa, educar. (...) Eu criei mas, não foi fácil. O homem já tem isso na mente dele: eu posso fazer um filho, deixar, sem nem saber se existia, como era, que cor era. E eu mãe, posso fazer isso? Não podia. (E08)

Percebe-se, diante dos relatos apresentados, que foi comum no discurso dessas mulheres a experiência de abandono e desamparo pelos companheiros, ainda assim, questões pessoais as fizeram optar em não buscar os direitos dos seus/as filhos/as. A situação vivenciada por essas mulheres expressam as divergências sociais estabelecidas a partir do gênero inclusive na relação pai/filhos e mãe/filhos. As falas apresentadas demonstram uma inconformidade perante a situação vivenciada e é, nesse sentido, que Landerdahl *et al* (2013) definem que o empoderamento também deve implicar numa rejeição ao abandono e à imposição das decisões unilaterais masculinas que afetam a família como um todo.

5.4.3 Liberdade de violência doméstica

Esta subdimensão se propõe a identificar se as estudantes estão livres de violência doméstica, pois conforme Landerdahl *et al* (2013), o empoderamento envolve mudanças que possibilitam que a mulher tome decisões sobre a sua própria vida e estejam livres de abuso físico, de abandono e de decisões unilaterais masculinas que afetam toda a família. Vê-se, portanto, a importância que estejam livres do *Poder Sobre*, que visa domesticar e diminuir o outro ao tempo que impõe suas vontades, como afirma León (1997). Diante dos relatos apresentados, apenas uma entrevistada afirmou ter sido agredida pelo companheiro, vejamos:

eu mesmo, porque uma época como eu falei da minha vida a gente separado ele chegou a me agredir, fui na delegacia e dei parte (E06)

Com exceção da entrevistada E06, as demais afirmaram nunca terem sofrido situação de violência doméstica por parte dos seus companheiros. No entanto, 6 (seis) dentre as 8 (oito) entrevistadas justificaram já ter presenciado alguma conhecida sendo agredida pelo companheiro:

Antigamente, há uns 15, 16 anos atrás ela até apanhava dele. Agora ele não faz mais isso. Agora que veio esse negócio de maria da penha e ela já denunciou várias vezes e essa última agora, é ele foi e foi arriscado ele ser preso, aí ele parou, ele não faz mais isso (E07)

Aí outra vez teve uma discussão que eu o escutei dando nela de novo, e aí eu chamei a atenção dele. (E03)

mas ela já foi agredida, prestou queixa, mas por gostar da pessoa não levou o caso adiante e eu acho isso absurdo. (E04)

Percebe-se que os relatos de violência doméstica eram atribuídos a terceiros, dentro do convívio familiar, em que o pai agredia a mãe, ou de uma situação próxima de convivência, como vizinhas ou amigas. No entanto, a entrevistada E06 justificou ter sofrido violência e realizado denúncia do ocorrido, mas permanecendo em convívio com o agressor.

O Instituto Maria da Penha (IMP), que se trata de uma organização não governamental e sem fins lucrativos e que se propõe a contribuir para a aplicação da Lei nº 11.340/2006, a Lei Maria da Penha. Além de contribuir com o desenvolvimento de práticas e estimular políticas públicas que favoreçam uma sociedade sem violência doméstica. De acordo com o IMP, em 2013 a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou que o Brasil estaria na quinta posição dos países que mais mata mulheres no mundo e 30% dos casos ocorre dentro

das suas casas. O instituto também revelou que, em pesquisa realizada pelo DataSenado (2013), a cada 5 (cinco) mulheres brasileiras 1 (uma) já foi vítima de violência doméstica. Para o IMP apenas a punição dos agressores e proteção das vítimas não são suficientes para reparar e barrar a violência contra as mulheres, já que se trata de um problema de estrutura social. Assim, alerta a necessidade de outras ações que visem o enfrentamento desse quadro, a criação de mais políticas públicas que favoreçam a prevenção, apoio a pesquisas e dados nacionais, campanhas, além da inserção do tema nos currículos escolares de maneira multidisciplinar.

Os relatos apresentados confirmam o quanto habitual é, na vida dessas mulheres, a vivência aproximada de situações variadas de abusos e violências. Violências domésticas, sofridas por essas mulheres ou por mulheres do seu convívio. Além de situações que vão desde a divisão injusta de tarefas domiciliares, resultando em uma sobrecarga dessas mulheres. Bem como, casos comuns de abandono e omissão por parte dos seus companheiros, principalmente em situações de paternidade, deixando sob a encargo da mulher a responsabilidade integral do cuidado e sustento da família. A maioria das entrevistadas não percebe contribuição do curso na mudança de comportamento frente a dimensão sócio/cultural, o que indica para a necessidade dessa discussão ser inserida de modo mais direto no currículo do curso, principalmente sobre a violência doméstica que é um tema tão presente na realidade dessas mulheres.

5.5 Dimensão Política

A Dimensão Política busca identificar os aspectos relacionados a consciência política das entrevistadas. Para tanto, dividiu-se este item em duas subdimensões que se propõem a compreender se elas conhecem outras políticas públicas específicas de gênero e analisar como essas estudantes enxergam a participação de mulheres na política, se elas entendem como favorável ou irrelevante para o atendimento aos anseios do público feminino e se já votaram em mulher.

5.5.1 Políticas Públicas de Gênero

Esta seção busca compreender se as entrevistadas conhecem outras políticas públicas específicas de gênero. Nesse sentido, constatou-se pelos relatos que apenas uma entrevistada alegou ter conhecimento de outras políticas públicas de gênero. As demais desconhecem

qualquer outra política pública realizada exclusivamente para as mulheres. Assim, corroborando com Malhotra, Schuler e Boender (2002), é necessário ampliar a oferta de políticas públicas com recorte de gênero já que a busca pelo empoderamento requer políticas que se proponham favorecer a igualdade de gênero, buscando a qualidade de vida da população como um todo. Além disso, é fundamental investir em divulgação dessas políticas, para que sejam acionadas pelas mulheres.

5.5.2 Mulheres na Política

Esta subdimensão visa analisar a percepção das entrevistadas a respeito da importância de haver mais mulheres na política, além de identificar se elas já votaram em mulheres. Farah (2004), ao associar o empoderamento ao poder político, afirma que uma forma de favorecer o empoderamento feminino seria ampliar o espaço de decisão de modo a “garantir que estas interfiram de maneira ativa na formulação e na implementação de políticas públicas” (FARAH, 2004, p. 58). Neste sentido, a maioria dos relatos demonstra que as participantes defendem a importância de haver mais mulheres ocupando cargos políticos e acreditam numa influência positiva para o público feminino na medida em que favoreceria aspectos relacionados às pautas de mulheres:

Eu acho que seria um passo muito grande. São poucas mulheres que tem na política e eu também não procuro saber, eu deveria procurar, mas é porque não faz parte daqui a política daqui, então eu não procuro vê isso. (...) A mulher na política ela luta, principalmente, pelo direito da mulher em relação a tudo, a salário, a emprego, a tudo. (E01)

Para lutar pelos direitos das mulheres porque as mulheres são mais desfavorecidas. (E02)

Porque uma mulher sabe o que a mulher precisa, ela sabe o que uma mulher passa, entende né?! (E05)

Sim, o pensamento da gente é um pouco diferente dos homens. Assim, no meu pensamento assim ele vão fazer coisas para as mulheres, mas tendo mulher lá é como se alguma coisa fosse mudar pra gente (...) eu sempre achei que mulher na política seria nada a ver, que política era a cara do homem. (...) Acho que o curso contribuiu para eu parar de pensar assim (E07)

Com certeza. Mulher entende mais a questão da mulher em termo de família, dona de casa, financeiro. (E08)

Pinto (2010) justifica que a presença de mais mulheres nos espaços políticos favoreceria uma maior defesa dos direitos das mulheres. Assim como, enriqueceria a qualidade dos debates sobre as pautas feministas ainda que não haja garantia que as mulheres eleitas sejam feministas. Para a autora, “é muito mais provável que as demandas por direitos

das mulheres sejam defendidas por mulheres do que por homens, independente da posição política, ideológica e mesmo da inserção no movimento feminista” (PINTO, 2010, p. 18). Neste sentido, apesar da minoria das entrevistadas alegar não ter votado em mulheres na eleição anterior, a maioria delas acredita na importância de haver mais mulheres ocupando cargos políticos para a defesa dos direitos e pautas relacionadas às mulheres, corroborando com Pinto (2010). Ademais, percebe-se que um dos relatos evidencia a contribuição do curso na mudança de postura a respeito da dimensão política, as demais não reconhecem qualquer contribuição nesse aspecto. O que demonstra a necessidade do fortalecimento de uma discussão sobre a importância de mulheres em cargos políticos. Pois, conforme visto em Farah (2004), o empoderamento feminino perpassa pelo aspecto político na medida em que busca garantir que essas mulheres possuam poder de decisão e contribuam ativamente tanto na formulação quanto na implementação das políticas públicas.

5.6 Dimensão Psicológica

A Dimensão Psicológica está relacionada ao sentido de mudança individual, que compreende sair do lugar de subalternidade tomando uma posição de protagonista da sua própria vida, que se relaciona ao empoderamento individual. Tornando-se, para tanto, capaz de realizar escolhas e tendo domínio e controle da sua própria vida. Assim, esta dimensão, foi dividida em duas subdimensões: a primeira busca compreender se e como o curso favoreceu a autoestima das estudantes, buscando entender como elas se reconhecem nesse quesito antes de entrar no curso e como elas se enxergam agora; a segunda subdimensão corresponde a auto-eficácia, se elas enxergam que o curso pôde ou não contribuir com esse sentimento de sentir-se capaz.

5.6.1 Autoestima

Esta subdimensão corresponde ao valor que cada pessoa entende que possui, ou seja, o quanto essa pessoa se valoriza em diversos aspectos da vida. Refere-se a auto-avaliação, como essa pessoa se enxerga e se reconhece. Assim, os relatos apresentados por algumas entrevistadas revelam a forma que essas mulheres se avaliam nesse aspecto:

A cobrança que eu acho que eles fazem com a gente. Eles fazem uma pressão tão grande psicológica que a gente perde a vontade de sair, a vontade de criar, a vontade

de arrumar. (...) E essa oportunidade que o IF deu para mim e para as outras me incentivou muito e ninguém podia dizer assim “você não consegue!”, como eu já ouvi da boca até do meu próprio filho “você vai estudar para que nessa idade?” (E01)

Hoje em dia, eu não gosto mais do que faço. Eu trabalho mais em restaurante. Eu não tenho mais aquele pique, não tenho mais muita vontade. Então, essa área que a gente estuda aqui é uma área que eu já queria estudar antes. Eu queria me sentir... A gente na área do trabalho é muito desvalorizada. A gente é desvalorizada começando pelo dono do estabelecimento aos clientes. (E01)

Estou mais otimista pela vida. Eu antes, eu em casa, passei muito tempo sem estudar e aí eu fiquei um pouco depressiva e aí quando eu fui para a escola a gente se sente mais motivação, mais pela vida, senti mais otimista, senti mais feliz. É saudável o estudo! O estudo faz bem. (E02)

Antes de fazer o curso eu não queria nada, só trabalhar, ficar em casa... Depois que eu fiz esse curso, que os professores nos estimularam a estudar. Eu não gostava por exemplo de ler. E os professores falavam que a leitura era importante e eu fui tomando gosto por ler que eu não gostava. Quando eu tava no curso e depois dele eu vim me interessar em ler, em estudar, em não entrar no computador só pra ver rede social. Eu detestava política, mas agora eu me interessei mais. Matemática, tinha conta que eu nunca tinha visto, eu não sabia conta de vezes, eu não sabia fazer conta e depois do curso eu comecei a me interessar por matemática. (E07)

As falas “a gente perde a vontade de sair, a vontade de criar, a vontade de arrumar”, “Eu queria me sentir... A gente na área do trabalho é muito desvalorizada.”, “Antes de fazer o curso eu não queria nada, só trabalhar, ficar em casa...” e “passei muito tempo sem estudar e aí eu fiquei um pouco depressiva e aí quando eu fui para a escola a gente se sente mais motivação, mais pela vida, senti mais otimista, senti mais feliz” demonstram que essas participantes se sentiam desvalorizadas em vários aspectos da vida. Essas mulheres, que sofreram sentimentos de desvalorização pessoal, causados pelo desprestígio oriundo tanto pelo seu meio profissional quanto familiar, desmerecimento por causa da idade e falta de expectativa de melhoria de vida, além de desmotivação para desenvolver os estudos, justificam que a participação no IF foi favorável e contribuiu para a sua valorização pessoal. No que se refere ao sentimento de valorização pessoal após participação no curso:

Eu sempre achei que eu tinha um potencial muito grande, eu tinha um espaço muito grande para mim só que eu mesmo estreitei. E aqui eu fui perceber, aos poucos, que aquela inteligência que eu tinha, quando era nova, só está lenta, mas ele desenvolveu muito porque as coisas que eu aprendi aqui, no curso, o desenvolvimento das matérias. São matérias que eu nunca estudei, mas que eu tinha vontade de desenvolver. Hoje em dia, graças a Deus, eu estou saindo muito bem e daqui para frente espero que eu esteja preparada para outra área. (E01)

O curso ampliou o meu conhecimento. Eu tive uma visão maior do que eu imaginava, do que eu pensava. (E02)

Mas, eu sou da minha família a primeira a entrar numa Instituição Federal, no PROEJA no caso, e depois de mim minha irmã correu atrás e ela hoje também faz o IF. Eu não sei se ela se inspirou em mim ou alguma coisa do tipo, mas eu acho que é isso. (E04)

Diante da fala da participante E01, o resgate da autoestima, enxergar e se reconhecer valorizada, só foi possível após a participação no curso. Para a entrevistada E04 o curso além de imprimir uma valorização pessoal para a estudante, também repercutiu de maneira positiva nas expectativas de pessoas envolvidas em seu meio familiar. De acordo com León (1997), o processo de empoderamento compreende também o empoderamento individual, que envolve as questões referentes a autoestima e a auto-eficácia. Tendo em conta os relatos de subjugação e desvalorização pessoal dessas estudantes, percebe-se a importância que o curso exerceu na vida dessas mulheres contribuindo positivamente no aspecto da autoestima, de acordo com o relato de pelo menos metade das estudantes.

5.6.2 Auto-eficácia

Esta subdimensão corresponde a confiança que o indivíduo possui em si mesmo para realizar alguma coisa. Compreende a confiança em desempenhar algo, sentir-se capaz de realizar o que deseja. Conforme Baquero (2012), “No nível individual, empoderamento refere-se à habilidade das pessoas de ganharem conhecimento e controle sobre forças pessoais, para agir na direção de melhoria de sua situação de vida. Diz respeito ao aumento da capacidade de os indivíduos se sentirem influentes nos processos que determinam suas vidas”. (BAQUERO, 2012, p. 176). Este aumento de capacidade em agir para sua mudança de vida, de sentir-se capaz, caracteriza-se como a auto-eficácia, vejamos os relatos sobre esse aspecto:

Eu acho maravilhoso o que aconteceu comigo para eu achar que eu tinha capacidade porque até então eu estava só estudando só para terminar. Com o curso, aqui, ele desenvolveu uma coisa dentro de mim que até eu mesmo desconhecia, o conhecimento, fui crescendo como pessoa. Como é que eu posso dizer? Tinham muitas coisas que lá fora, dentro da minha casa, tinha que resolver e eu não conseguia, com as aulas daqui e as coisas do projeto, hoje em dia, eu consigo fazer, resolver as coisas, financeiramente.. Eu não tenho que me enfiar em casa pelo fato de eu não gostar mais do que eu faço. Eu tenho que ir em busca embora que não dê certo, mas eu acredito que dá. Hoje em dia, eu vejo que nada é tarde e eu quero que as pessoas me vejam desse jeito. (E01)

Que antes eu ficava em casa e agora eu não quero estar mais em casa, eu quero lutar, batalhar um emprego porque a vida tem que ser assim. A gente tem que correr atrás, tem que trabalhar. (E02)

Através do curso eu abri a minha cabeça mil vezes em relação a querer estudar mais, tipo crescer. Porque antes eu pensei: vou estudar, vou terminar, arrumo emprego e pronto. Depois que eu estou nesse curso eu vou terminar, vou fazer vestibular e eu penso em estudar mais e ampliar meus conhecimentos e se aprofundar mais. (E04)

Até prestei o vestibular pro IF. E no meu pensamento isso tudo foi depois do curso. Comecei a me interessar, estudar. (E07)

O empoderamento, segundo León (2001), compreende que as mulheres alcancem uma mudança de consciência, adquirindo o controle das suas vidas e definindo suas escolhas, quando antes não era possível. Desse modo, os relatos apresentados revelam a visão das entrevistadas quanto a contribuição do curso para o fortalecimento da sua auto-eficácia.

Percebe-se que pelo menos metade das entrevistadas reconhece como positiva a participação no curso para uma mudança de comportamento. Assim, diante dos relatos, foi possível perceber que essas mulheres, após a participação no curso, sentiram-se mais capazes para realizar o que desejam, seja dando continuidade aos estudos, ou em busca de um trabalho melhor, quando já não acreditavam serem capazes disso. De acordo com Costa (2019) a definição do empoderamento ao incluir a dimensão psicológica, assume como fundamental que essas mulheres acreditem na própria capacidade em favorecer suas mudanças, já que é necessário para o processo de empoderamento que o indivíduo exerça domínio e controle da sua própria vida, principalmente quando antes não era possível.

5.7 Atividades desenvolvidas na perspectiva das estudantes

Durante as entrevistas foi perguntado às estudantes como elas percebiam as contribuições do curso em cada uma das dimensões de empoderamento e, também, nos aspectos relacionados à gênero e empoderamento trabalhados em sala. Quanto às atividades desenvolvidas no curso, relataram algumas entrevistadas:

Atividades que o professor faz, exclusivo, para mulheres. Teve um que ele passou semestre passado que foi o papel das mulheres pernambucanas no mercado de trabalho. Eu acho que em uma sala mista não seria esse tema da redação. (...)Eu pensava que tivessem mais mulheres pernambucanas no mercado de trabalho, mas não, o número ainda é muito pequeno. Ainda tem muitas mulheres que ficam só em casa e não trabalham. (E05)

Foi o assunto de empreendedorismo, para fazer uma pesquisa e apresentar, pegar tipo uma mulher que a gente conhecesse, entrevistar ela, saber qual foi a historia dela e depois trazer pra sala para as alunas e o professor. Para contar um pouquinho história de mulheres que estão na área do empreendedorismo e que estão sozinhas,

sem os maridos, e com maridos também porque tem muitas que são casadas e outras que não são, então vêm lutando para criar seus filhos só. (E06)

As atividades relatadas pelas entrevistadas envolvem reflexões acerca da inserção das mulheres no mercado de trabalho. Diante das falas “o número ainda é muito pequeno”, “Ainda tem muitas mulheres que ficam só em casa e não trabalham”, “estão na área do empreendedorismo e que estão sozinhas” e “então vêm lutando para criar seus filhos só” percebe-se que os temas trabalhados na turma estabelecem uma relação entre a esfera econômica/trabalho e os aspectos de gênero envolvidos. Atividades que favorecem uma reflexão crítica sobre as relações de gênero em variadas dimensões são relevantes para o processo de empoderamento das estudantes, pois oferecem um momento reflexivo e necessário sobre as relações de poder presentes nos diversos aspectos da sociedade.

De acordo com León (1997) é necessário que as mulheres reconheçam e não naturalizem as relações de gênero estabelecidas socialmente. Neste caso, percebeu-se que as atividades favoreceram a discussão e a reflexão acerca de temas que remetem a dimensão econômica. De acordo com Costa (2019) o poder pode ser percebido “como um aspecto inerente a todas as relações econômicas, sociais e pessoais” (COSTA, 2019). Neste sentido, as entrevistadas além de relatarem as atividades realizadas que envolveram os aspectos referentes a gênero, também reconheceram que tais atividades não seriam realizadas em turmas mistas, compostas por homens e mulheres. A seguir serão apresentados os relatos dos/as professores/as e da coordenação do curso sobre as discussões e atividades trabalhadas durante o curso que abordaram temas referentes às relações de gênero e empoderamento. Além de analisar qual a percepção dos/as professores/as e da coordenação quanto ao empoderamento das estudantes.

5.8 Análise dos/as professores/as e coordenação do curso

Como já foi mencionado, foram realizadas entrevistas com 6 (seis) docentes do curso e com a coordenação, objetivando identificar se e de que modo o curso contribuiu com os processos de empoderamento das estudantes. Para tanto, as entrevistas foram realizadas buscando compreender, inicialmente, se foi desenvolvida alguma atividade nas disciplinas ou discussões, mesmo que informais, que abordassem temas relacionados à gênero e empoderamento. E, ainda, entender qual a percepção dos entrevistados quanto ao empoderamento dessas mulheres.

5.8.1 Atividades/Discussões sobre empoderamento

Este item objetiva analisar se e como foram realizadas as atividades ou discussões, durante o curso, que abordaram aspectos referentes ao tema empoderamento e relações de gênero. Costa (2019) explica a importância sobre o componente cognitivo do empoderamento que se refere a compreensão das mulheres sobre a condição de subordinação a que estão submetidas, devendo envolver também suas relações e causas sociais. Deste modo, a autora afirma que o empoderamento inclui uma consciência sobre as relações de gêneros impostas socialmente, as quais denomina de componente cognitivo do empoderamento. Neste sentido, atividades e discussões que favoreçam essa reflexão crítica, a respeito dos atravessamentos de gênero inerentes a variados âmbitos da sociedade, favorecem a consciência crítica das estudantes e por isso se configura como uma ação importante de uma política pública educacional que possuam um recorte de gênero.

Assim, o curso Proeja Mulheres objetivou contribuir com tais reflexões tanto de maneira transversal, quando sugere em seu Projeto Pedagógico de Curso (2017) que sejam trabalhados temas sobre a identidade de gênero orientando a discussão por temas transversais. Quanto de maneira mais específica pelo componente de Gênero e Trabalho que propõe em sua ementa abordar as relações de gênero no mundo do trabalho, refletindo sobre as desigualdades e a relação de poder implicadas nas relações de gênero, de acordo com IFPE (2017). Assim a coordenação do curso relata:

Pensamos numa disciplina específica trabalhar esse tema... esse tema muitas vezes é trabalhado em outra disciplina também. Embora a gente tenha discutido isso: de gerar empatia por parte dos docentes dentro do universo das suas disciplinas (...) embora tenha também a autonomia docente, também tem a própria natureza de algumas disciplinas fica mais complicado trabalhar isso. (C01)

O relato do/a participante C01, confirma que os temas sobre relações de gênero e empoderamento, prioritariamente, deveriam ser trabalhados em uma disciplina intitulada de Gênero e Trabalho. No entanto, justifica que houve uma sensibilização para que os/a professores/as abordassem, quando possível, aspectos referentes ao tema em outros componentes curriculares do curso:

O que eu trabalhei com elas de forma mais diferenciada em relação a mulheres foi o fato da aposentadoria da mulher ser diferenciada. (...) eu também tentava me policiar para tentar oferecer para elas o que elas estavam mais precisando, então eu sempre tinha a ementa para seguir mas eu sempre ia em cima de... quem é que trabalha aqui? é direito do trabalho, mas quais são as dificuldades que vocês encontram no trabalho? Quais são as dificuldades que vocês encontram como empresárias? Se encontram alguma dificuldade por ser mulher. (...) a maioria delas não estava

trabalhando então elas tinham uma preocupação maior em como se inserir no mercado de trabalho, então eu procurei muito trabalhar em cima disso (P01)

Foi mais desenvolvido na disciplina de gênero e trabalho pela própria natureza da disciplina. Mas na disciplina de empreendedorismo eu apresentava fatos pra elas que tratavam sobre empreendedorismo feminino. (...) ai eventualmente numa aula ou outra eu falava da mulher no ambiente de trabalho, como era a relação da mulher em certos aspectos, porque tem trabalho que são mais frequentados por mulher e outros por homem. (...) elas entenderam que existe toda uma discussão sobre o lugar da mulher no país, no mundo e que elas atentaram pra isso (P02)

Mas em relação a conteúdos específicos, eu percebi como muitas delas não conseguiam entrar no mercado de trabalho, nós dedicamos mais tempos a inserção dessa mulher no mercado de trabalho. Das dificuldades que a mulher tem pra se inserir. E o que poderia ser feito, não para resolver, mas para minimizar. Então essa discussão era muito ferrenha. (P03)

Citando exemplos e fazendo comentários da importância da educação e do aprendizado do conteúdo de economia para o seu empoderamento do ponto de vista intelectual e sobretudo do ponto de vista no ambiente de mercado. Então eu trabalhei dessa forma (...) o aprofundamento da discussão do empreendedorismo feminino com estratégia de empoderamento e melhoria da qualidade de vida, dentre outros aspectos positivos que ele traz. Eu só conseguia aprofundar porque eu estava numa sala com os discentes com esse perfil, apenas mulheres (P06)

Além da disciplina de Gênero e Trabalho, percebeu-se que a maioria dos/as docentes entrevistados/as justifica ter tido uma preocupação em trabalhar temas relacionados a identidade de gênero, em algum momento da disciplina. Os relatos demonstram que foram abordados aspectos sobre a inserção das mulheres no mercado de trabalho, sobre o papel da mulher no mundo, relações de gênero no ambiente de trabalho e acesso ao emprego, além de serem trabalhadas as legislações a partir das necessidades das estudantes. De acordo com Baquero (2012) o empoderamento envolve os processos de reflexão sobre a ação em busca de uma tomada de consciência sobre fatores econômicos, políticos e sociais que incidem sobre a mulher. Nesse sentido, as atividades trabalhadas no curso fortalecem o componente cognitivo do empoderamento, promovendo debates e reflexões sobre as dimensões econômicas e legais e relações de gênero. Favorecendo uma tomada de consciência das estudantes sobre os temas, considerados relevantes para o empoderamento. No entanto, de acordo com o relato C01, nem todas as disciplinas conseguiram trabalhar temas, ainda que de maneira transversal:

O fato desses elementos não terem sido trabalhados (em algumas disciplinas) está ligado ao fato também da não inserção do tema de maneira específica no PPC... Falhas de comunicação que pode haver também entre a coordenação e os docentes, a própria limitação do docente em contemplar esses temas, então tem limitações nesse sentido. (...) Acho que a gente conseguiu dar conta do tema sobre empoderamento feminino no curso, não em todas disciplinas. (C01)

De acordo com o relato C01 as razões pelas quais, possivelmente, os temas de gênero e empoderamento não tenham sido trabalhados de maneira mais efetiva em todos componentes curriculares envolve desde a carência de respaldo do Projeto Pedagógico do Curso, até a razões ligadas a falhas de comunicação existentes e limitações do/a docente quanto a afinidade com o tema, inviabilizando o processo. Quanto a primeira razão argumentada por C01, é necessário ressaltar que o Projeto Pedagógico do Curso (2017), como dito anteriormente, reforça na página 10 do documento a necessidade de trabalhar o tema sobre a identidade de gênero orientando a discussão por temas transversais¹², além de abordar de maneira mais específica no componente de Gênero e Trabalho. No entanto, corrobora-se, em parte, com a fala do/a entrevistado/a já que não foram contempladas de maneira abrangente no Projeto de Curso, incluindo-se tanto nas ementas dos componentes curriculares quanto nos demais aspectos didáticos, a necessidade da transversalidade desses temas. Ademais, quanto a justificativa das limitações na formação docente para trabalhar com os temas. Justifica-se a necessidade em uma formação específica para o grupo de professores/as do curso a ser oferecida pelo IFPE, que auxilie os/as docentes no desenvolvimento do trabalho pedagógico que envolvam os temas de relações de gênero e empoderamento.

5.8.2 Percepção quanto ao empoderamento das estudantes

Este subitem se propõe a identificar a percepção dos/as docentes e coordenação do curso quanto os aspectos referentes ao empoderamento das estudantes. Objetiva, portanto, analisar se estes/as percebem mudança de comportamento quanto a valorização pessoal das estudantes, autoestima e auto-eficácia, ou outros temas ligados ao empoderamento das estudantes. Nesse sentido, o relato a seguir apresenta a visão do/a entrevistado/a de como percebia essas mulheres quanto a questão da valorização pessoal:

Eram mulheres muito sofridas. Tinham pessoas mais jovens, tinham pessoas que estavam há 20 anos fora da sala de aula. Mas eram mulheres que ou estavam sozinhas, com seus filhos, ou sem filhos. Mas que estavam sozinhas sem um apoio, um apoio de um companheiro... sei lá. Muitas delas eram casadas e o marido delas ficava falando porque tá lá? Se dependesse de mim não estaria. Essas coisas... Então

¹² “Os Temas Transversais caracterizam-se por um conjunto de assuntos que aparecem transversalizados em áreas determinadas do currículo, que se constituem na necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola” [https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/os-temas-transversais-na-escola-basica.htm#:~:text=Os%20temas%20transversais%20s%C3%A3o%20constitu%C3%ADdos,Meio%20Ambiente%20\(Os%20ciclos%20da](https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/os-temas-transversais-na-escola-basica.htm#:~:text=Os%20temas%20transversais%20s%C3%A3o%20constitu%C3%ADdos,Meio%20Ambiente%20(Os%20ciclos%20da)

eu percebi que algumas delas estavam desacreditadas, é como se elas não acreditassem no valor que elas têm e isso pra mim me choca né? (P03)

Os sentimentos de subjugação e inferioridade foram observados pela maioria dos/as entrevistados/as que também enxergam uma contribuição positiva da participação dessas mulheres no curso na dimensão psicológica do empoderamento. Vejamos alguns relatos:

Acho que boa parte das estudantes começou a abrir os horizontes entendendo que mesmo diante das dificuldades elas podiam avançar no sentido educacional. Tanto que algumas estudantes elas terminaram fazendo o vestibular pra gente também. Antes elas tinham uma ideia de que não conseguiam fazer vestibular, ter um curso superior. Eu acho que qualitativamente ficou um saldo positivo. (C01)

A questão da autoestima, eu acredito que isso teve uma amplitude maior. Elas diziam que quando iam ao IFPE elas se arrumavam mais. Colocavam batom, era uma unha diferente. Elas se sentiam importantes. (...) é como se o IFPE fosse a última esperança, acreditavam que o IFPE poderia mudar a vida, na questão de emprego (P03)

No geral é visível que a forma como elas entraram e elas saíram do curso é bem diferente e pra melhor obviamente, algumas até dizendo que iam fazer o curso superior... (P05)

esse tipo de formação está impactando diretamente a mudança, primeiro do pensamento do poder, muitas vezes essas mulheres não conseguiam enxergar esse empoderamento porque alguém disse pra elas que elas não eram capazes. E o IFPE conseguiu mostrar pra elas que eram capazes e muitas vezes elas diziam que iam tentar fazer o vestibular (P06)

Diante dos relatos, percebe-se que numa perspectiva mais ampla, essas mulheres iniciaram o curso demonstrando um sentimento de incapacidade e desvalorização pessoal que a impediam de projetar qualquer expectativa de melhoria na qualidade de vida. No entanto, as falas apresentadas demonstram que, na visão dos/entrevistados/as, grande parte dessas mulheres apresentou mudança de comportamento no que se refere a dimensão psicológica, envolvendo tanto a subdimensão da autoestima, quanto da auto-eficácia após a participação no curso. De acordo com Costa (2019), a autoestima e a auto-eficácia são fundamentais para o empoderamento psicológico. Pois, a partir dessas subdimensões, a mulher estabelece uma ênfase no poder individual que favorece um auto reconhecimento do valor e da capacidade em promover mudanças nas suas vidas. De maneira mais pessoal, mais micro, a participação no curso estimulou um interesse dessas estudantes em se apresentar melhor, se arrumar mais. Ainda assim, tendo em conta o relato do/a docente P03, as mudanças observadas não aconteceram para todas:

Algumas mulheres eram tão fragilizadas pela vida, foram tão massacradas pela vida, que se torna difícil um professor, ou um conjunto de professores, ou um curso de

uma ano e meio, dois anos, reverter os efeitos negativos de todos os não que essas mulheres receberam ao longo de uma vida, tá? Ficava difícil, mas nós conseguimos em algumas (P03)

Percebeu-se, portanto, que os aspectos mais abordados pelos/as docentes entrevistados/as estavam relacionadas à dimensão psicológica (autoestima e auto-eficácia). Nesse sentido, a maior parte dos/as participantes notou uma mudança de comportamento das estudantes, uma vez que em um momento anterior elas não demonstravam se sentir capazes de progredir nos estudos e tampouco se inserir no mercado de trabalho. Após a participação no curso, essas mulheres ampliaram suas expectativas e começam a vislumbrar um caminho profissional ou acadêmico. Sendo assim, de acordo com León (1997), o empoderamento se configura quando as mulheres se sentem capazes de realizar escolhas que serão relevantes para elas, essas escolhas perpassam também pelo aspecto psicológico. Em seguida serão apresentados os relatos dos/as professores/as e coordenação do curso sobre as dificuldades enfrentadas no curso.

5.9 Dificuldades/Possibilidades de melhorias encontradas no curso

Esse subitem traz as observações contidas nos relatos dos/as entrevistados/as docentes e coordenação do curso que envolveram algum entendimento sobre as dificuldades ou questões a serem ajustadas no Programa. As falas orientam uma avaliação sobre o Programa, em busca de uma readequação, podendo contribuir com a renovação do ciclo de Políticas Públicas. Vale esclarecer que os relatos apresentados servirão para atender o objetivo específico desta pesquisa que se trata de uma elaboração de um produto a ser entregue à instituição (Documento Norteador para o Proeja Mulheres). As dificuldades apontadas envolveram 2 (dois) aspectos, o primeiro se referiu a base educacional dessas mulheres, vejamos:

A base delas é menor do que a média que a gente é acostumado, então é elas não têm aquela base de formação, então a gente encontrava muita dificuldade na escrita, algumas dificuldades no entendimento, nas provas. (P01)

A dificuldade é derivada da condição material delas mesmo, a maioria é bastante pobre, tá fora de faixa tem problema de letramento e tal. Então se pedisse algum trabalho que envolvesse conhecimento mínimo de tecnologia era complicado. A própria escrita era complicada também, as vezes eram os pensamentos que estavam embaralhados. (P02)

Algumas alunas não conheciam aspectos simples de informática básica, como acessar uma página na internet, acessar e-mail, usar o sistema operacional... (P04)

Apesar da dificuldade muito grande, tinha aluna que não sabia contar nos dedos, fazendo o ensino médio já no estado, e não conseguia somar nos dedos... as dificuldades foram muito grandes em relação aos conhecimentos prévios dos estudantes. (P05)

Elas tinham muitas dificuldades relacionadas aos componentes de matemática, língua portuguesa.(P06)

Apesar das estudantes estarem cursando o Ensino Médio em regime de concomitância, passaram um longo período de tempo afastadas da escola, o que acarretou em um comprometimento educacional, de acordo com os relatos dos/as professores/as entrevistados/as. Que reconhecem como uma importante dificuldade as lacunas educacionais apresentadas, tanto nos conteúdos matemáticos quanto de linguagem e letramento, como também na falta de habilidade com as tecnologias. O que remete a uma necessidade em estabelecer um diálogo com a escola estadual parceira para que os conteúdos da formação geral, que servirão de base para a qualificação profissional ofertada pelo IFPE, sejam discutidos entre os dois grupos de professores (escola estadual e Instituto Federal). Assim, será possível um reconhecimento dos principais conteúdos da formação geral a serem trabalhados na formação profissional, a fim de se propor estratégias que favoreçam a aprendizagem das estudantes.

A segunda dificuldade apresentada se refere a sobrecarga feminina que influencia em sua participação e aprendizagem em sala de aula, vejamos os relatos dos/as docentes do curso sobre o tema:

Algumas meninas eram muito conservadoras também no conceito familiar, então elas tinham que cuidar do marido, fazer comida, cuidar do filho e tal. Isso consiste num desafio também, porque elas não conseguiam entregar um produto (P02)

Sofri com a questão da ausência, sofri com a questão dos atrasos. Mas eu também tinha que entender que era um perfil diferente e que muitas daquelas mulheres estavam trabalhando, e trabalhando como única forma de sobrevivência. Tá? Provavelmente em empregos informais: “ah professora consegui um trabalho num evento”, e era no dia da minha aula, “ah professora tava costurando”. Então tinha que ser mais flexível em relação a isso. (P03)

Os relatos P02 e P03 demonstram o quanto a sobrecarga atribuída às mulheres interfere na sua produtividade e nas suas conquistas. Apesar de compreender que se trata de um curso exclusivo para mulheres e que tais dificuldades são esperadas, tendo em conta o processo histórico a qual as mulheres foram submetidas, cabendo a elas, prioritariamente, os cuidados com o lar e os afazeres domésticos, conforme cita Louro (1997). Ainda assim as ausências e atrasos por tais motivos são frequentes e comprometem a aprendizagem das estudantes. Conforme cita Costa (2019) a incorporação das mulheres no mercado de trabalho,

apesar de apresentar diversas contribuições, acarretou em uma maior sobrecarga a essas mulheres. Pois, ainda que as mulheres exerçam atividade remunerada e contribuam com o orçamento familiar, à elas ainda são atribuídas as responsabilidades com as atividades domésticas, de maneira prioritária, respaldadas pela ideologia patriarcal ainda muito presente na nossa sociedade. Assim, reforça-se a necessidade de maiores discussões sobre o papel da mulher e as relações de gênero e o patriarcalismo nesses cursos e em outras Políticas Públicas com recorte de gênero. Pois para que exista uma mudança de comportamento, é necessário que essas mulheres reconheçam e rejeitem a ideologia patriarcal que domina, aprisiona e subjuga as mulheres, conforme cita Batliwala (1994 *apud* SARDENBERG, 2006).

Como visto, a análise tomou como base o conceito de empoderamento considerando as 6 (seis) dimensões descritas por Malhotra, Schuler e Boender (2002). O empoderamento, de acordo com León (2001), surge como estratégia para alcançar transformações nas estruturas sociais e o alcance da transformação de consciência das mulheres, só é possível se elas forem empoderadas. Assim, o termo empoderamento compreende que os sujeitos adquirem o controle das suas vidas e definem suas escolhas e pode sugerir tanto um debate de mudança individual quanto coletiva, de acordo com a autora.

Desse modo, o presente estudo apresentou como objetivo geral investigar se e como o curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo do Proeja Mulher, *Campus Paulista*, contribuiu para o empoderamento de suas estudantes. Para tanto, os objetivos específicos exigiram entrevistas com as estudantes em busca de compreender os atravessamentos de gênero e das dimensões do empoderamento na vida dessas mulheres. Além disso, as entrevistas com os/as docentes e coordenação do curso, buscaram identificar, na perspectiva desses/as profissionais, se e de que modo o curso contribuiu com os processos de empoderamento das estudantes. Ademais, todas as informações obtidas mediante as entrevistas realizadas, principalmente no que se refere às dificuldades encontradas no curso, contribuíram na elaboração do produto a ser entregue ao Instituto Federal de Educação, intitulado Documento Norteador para o Proeja Mulheres (Anexo F).

Percebeu-se, diante dos relatos das estudantes, que a maioria das entrevistadas não reconhece contribuição do curso no que se refere a algumas dimensões do empoderamento feminino: a **dimensão Econômica**, evidenciou-se que apenas uma minoria possui emprego formal, mas todas apresentam autonomia no controle da própria renda, além de um protagonismo da maioria das entrevistadas no que se refere as decisões orçamentárias familiares; a **dimensão Sócio-cultural** foi observado um reconhecimento quanto o papel subalternizado da mulher na sociedade e um entendimento de que não há liberdade plena

quando tratamos de mulheres; a **dimensão Familiar/Interpessoal**, identificou-se que é comum a essas mulheres a vivência aproximada com situações de abandono e violência doméstica, seja de maneira pessoal ou de terceiros. Além de ter sido observado que grande parte dessas mulheres é a principal, e por vezes a única, responsável pelos afazeres domésticos; a **dimensão Política**, percebeu-se o reconhecimento da importância para o público feminino ter mais mulheres em cargos políticos, apesar de poucas afirmarem já ter votado em mulheres.

No entanto, ao contrário do que aconteceu com as demais dimensões do empoderamento feminino, as participantes reconhecem a contribuição do curso na mudança de comportamento relacionada a: **dimensão Legal**. Nesse aspecto as participantes apresentaram contradições quanto os relatos sobre necessidade de recorrerem à justiça quando da privação dos direitos. Percebeu-se, ainda, um reconhecimento das estudantes entrevistadas quanto a contribuição do curso nesta dimensão, mediante uma ampliação do conhecimento legal que favorecerá uma tomada de decisão mais assertiva frente a situações de privação de direitos, de acordo com as entrevistadas, e; **dimensão Psicológica**, os relatos demonstram que para as entrevistadas, enxergar-se e se reconhecer mais valorizada, além de se sentir mais capaz para realizar o que deseja, só foi possível após a participação no curso. Deste modo, houve uma percepção positiva das entrevistadas na mudança de comportamento quanto a autoestima e auto-eficácia, após a participação no curso.

Percebeu-se, ainda, mediante as entrevistas com as discentes, com o corpo docente e coordenação do curso, que foram contemplados, na maioria dos componentes curriculares do curso, seja por meio de atividades ou discussões, aspectos referentes ao tema de empoderamento e relações de gênero. Quanto às atividades desenvolvidas no curso relacionadas ao tema de empoderamento e relação de gênero, percebeu-se que de um modo geral as atividades relatadas estariam ligadas ao processo de empoderamento na dimensão econômica das estudantes. Proporcionando reflexões críticas a respeito da relação de gênero e a inserção da mulher no mercado de trabalho. Verificou-se, ainda, que a maioria dos/as docentes, além da coordenação do curso, percebeu a evolução nos aspectos referentes à dimensão psicológica (autoestima e auto-eficácia) das estudantes após a participação no curso.

Deste modo, evidencia-se que tanto o tipo de estudo escolhido para esta pesquisa, somado aos procedimentos de coleta dos dados (entrevistas semiestruturadas), além das técnicas utilizadas no tratamento dos dados, pela análise de conteúdo, foram relevantes para

que os objetivos desta pesquisa fossem atingidos. A seguir serão apresentadas as considerações finais do estudo realizado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi sinalizado, a presente pesquisa teve como objetivo analisar se e como o curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo do Proeja Mulher, *Campus Paulista*, contribuiu para o empoderamento de suas estudantes. O empoderamento é conceituado como um processo e, portanto, não compreende um status de encerramento ou totalidade. Mas, deve corresponder a uma constante busca de todos que anseiam por uma igualdade entre homens e mulheres. Neste sentido, percebe-se a necessidade de frentes individuais e coletivas de mudança, conforme justifica León (2001). Por se tratar de uma política pública com recorte de gênero, foram promovidas diversas atividades e discussões, além de incentivos motivacionais direcionados exclusivamente ao público feminino. Portanto, evidencia-se a contribuição do curso numa conscientização das estudantes do seu direito à igualdade e do seu valor e capacidade de serem protagonistas dessa mudança.

Quanto às dimensões de empoderamento abordadas nesta pesquisa, os dados validam que nos aspectos referentes a autoestima e a auto-eficácia, observou-se uma mudança de comportamento das alunas. Assim, na visão das estudantes, docentes e coordenação do curso entrevistados/as, o curso conseguiu promover uma contribuição positiva na dimensão psicológica das estudantes. Assim como na dimensão legal, que as estudantes entrevistadas reconhecem a contribuição do curso, favorecendo uma ampliação do conhecimento que facilitará uma postura mais assertiva quanto ao exercício de direitos, percebendo uma possível mudança de comportamento após a participação no curso.

Ademais, foi possível compreender a contribuição do curso para uma reflexão crítica dos aspectos da relação de gênero e inserção da mulher no mundo do trabalho, tendo em vista as atividades e discussões desenvolvidas nas aulas. As atividades trabalhadas no curso fortalecem o componente cognitivo do empoderamento, promovendo debates e reflexões sobre as dimensões econômicas e relações de gênero. Favorecendo uma tomada de consciência das estudantes sobre os temas, considerados relevantes para o processo de empoderamento das estudantes na dimensão econômica.

Assim, compreende-se como válida a contribuição do curso na mudança de comportamento dessas mulheres diante das dimensões citadas. No entanto, quanto as demais categorias, não foi possível afirmar que a participação no curso resultou em um efeito positivo no empoderamento dessas estudantes.

Por se tratar de um curso, que de modo geral, envolve um público subalternizado, sem expectativas e que possui especificidades ligadas ao simples fato de ser mulher numa

sociedade patriarcal. Portanto, não se trata de um curso comum e, por isso, deve assumir um currículo que se diferencie de maneira integral ao de um curso misto, contemplando os temas de gênero e empoderamento desde as concepções pedagógicas até as Ementas, perpassando pela matriz do curso, além de incluir atividades de extensão que envolva as estudantes, propondo formação docente, atividades e discussões sobre gênero e empoderamento que envolvam todas as disciplinas relacionadas ao curso.

E, entendendo que se trata de uma primeira iniciativa originada no IFPE de uma política pública com recorte de gênero, reitera-se sua relevância e necessidade de continuidade para fins de reparação dos desajustes sociais. No entanto, compreende-se que muito ainda há de ser feito, esta avaliação revelou uma necessidade de aperfeiçoamento, olhares voltados para uma maior efetividade dos objetivos de uma política pública com recorte de gênero.

Ademais, considerando que o empoderamento implica mudanças também de maneira coletiva e não apenas individual, que envolvem mudanças nas experiências das políticas públicas e nas estruturas culturais (LANDERDAHL *et al*, 2013). Essa reflexão nos auxilia na compreensão de que a contribuição de uma política pública de gênero não recai apenas nas beneficiárias do Programa, mas favorece a sociedade como um todo. Por isso é necessário reiterar a importância na formulação das políticas públicas com recorte de gênero na sociedade, buscando retirar a mulher do papel de coadjuvante, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70 LDA: Imedina Brasil, 2016.

BATISTA, M.; DOMINGOS, A. Mais que Boas Intenções: técnicas quantitativas e qualitativas na avaliação de impacto de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Guarulhos, v. 32, n. 94, p. 1 -24, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294142017.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BAQUERO, M. *et al.* A situação das Américas: democracia, capital social e empoderamento. **Revista debates**, Porto Alegre, n. 1, v. 6, p.173-187, jan.-abr. 2012.

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social?: uma discussão conceitual. **Revista debates**, Porto Alegre, n. 1, v. 6, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/26722>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 jul. 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 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **Estatística de gênero**. Rio de Janeiro: PNE, 2014. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação**: lei nº 13.005/2014. Brasília, DF: PNE, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Mulheres Mil**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos -PROEJA**: documento Base. Brasília, DF: SETEC, 2007.

BRASIL, Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de políticas para Mulheres (SNPM). **Políticas para mulheres**. 2019. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres> Acesso em: 07 ago. 2019

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres. **Plano Nacional de políticas para Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, 2013. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpm_compacta.pdf. Acesso em: 05 jul. 2020.

CAMPOS, A. C. V. *et al.* Empoderamento e qualidade de vida de adolescentes trabalhadores assistidos por uma entidade filantrópica de apoio ao adolescente. **Saúde Soc.** (Online), São Paulo, v. 23, n. 1, p. 238-250, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-12902014000100238&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05 jul. 2020.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, DF, n. 57, v. 5, p. 611-614, set./out., 2004.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COSTA, A. A. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. 2019. Disponível em: http://www.reprolatina.institucional.ws/site/respositorio/materiais_apoio/textos_de_apoio/Genero_poder_e_empoderamento_das_mulheres.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

DOMINGOS, A.; SILVA, L. E. O. **Teoria do programa**: o que é, para que serve e quando fazer?. 2017. Disponível em: <http://www.congressoalacip2017.org/arquivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoZNToiYT0xOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPIjtzOjQ6IjIwMzMiO30iO3M6MT0iaCI7c>

zozMjoiNWZjZDkyYTUzOGY5MmFhNDk3YTlmMjUwMDIyMDcwYjYiO30%3D.
Acesso em: 13 jul. 2020.

FARAH, M. F. S. **Gênero e políticas públicas**. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, n. 1, v. 12, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2004000100004>. Acesso: 06 jul. 2020.

FELIPE, J. Proposta Pedagógica: educação para a igualdade de gênero. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Educação para a igualdade de gênero. **TV Escola**: Salto para o futuro, Brasília, a. 18, boletim 26, nov. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf. Acesso em: 06 jul. 2020.

FERREIRA, S. M. **“Mulheres mil” como política pública de inclusão social**: uma análise do empoderamento feminino. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Recife, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478. Acesso em: 06 jul. 2020.

HAMZE, A. **Os temas transversais na escola básica**. 2020. Disponível em: [https://educador.brasilescola.uol.com.br/gestao-educacional/os-temas-transversais-na-escola-basica.htm#:~:text=Os%20temas%20transversais%20s%C3%A3o%20constitu%C3%ADdos,Meio%20Ambiente%20\(Os%20ciclos%20da](https://educador.brasilescola.uol.com.br/gestao-educacional/os-temas-transversais-na-escola-basica.htm#:~:text=Os%20temas%20transversais%20s%C3%A3o%20constitu%C3%ADdos,Meio%20Ambiente%20(Os%20ciclos%20da). Acesso em: 13 jul. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: características adicionais do mercado de trabalho 2018. Brasília, DF: IBGE, 2018a. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101694_informativo.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: características gerais dos domicílios e dos moradores 2018. Brasília, DF: IBGE, 2018b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101654_informativo.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação 2017. Brasília, DF: IBGE, 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação 2018. Brasília, DF: 2018c. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em 13 jun. 2019.

IPEA. **Sobrecarga no lar impacta ascensão feminina no trabalho**: no dia internacional da mulher, o IPEA divulgou comunicado sobre a desigualdade de gênero no mercado e no emprego doméstico. 2010. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=825. Acesso em: 11 jun. 2020.

IFPE. Campus Paulista. **Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo – PROEJA (Mulheres)**. Paulista: IFPE – Campus Paulista, 2017.

IFPE. Conselho Superior. **Resolução nº 57/2015, de 15 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPE. Recife: Conselho Superior, 2015. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2015/resolucao-57-2015-aprova-o-plano-de-desenvolvimento-institucional-do-ifpe.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

IFPE. **Projeto Político Pedagógico Institucional –PPPI**. Recife: IFPE, 2012. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/campus/recife/o-campus/documentos/projeto-politico-pedagogico-do-ifpe.pdf/view>. Acesso em: 05 jul. 2020.

IFPE. **Termo de Convênio de Cooperação Técnica nº 01/2013**. Recife: IFPE, 2013. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/ensino/documentos-norteadores/termo-de-convenio-de-cooperacao-tecnica-no-01-2013_ifpe-see.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

INSTITUTO MARIA DA PENHA. **O que é violência doméstica**. 2020. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/violencia-domestica/o-que-e-violencia-domestica.html>. Acesso em: 08 jul. 2020.

KINGDON, J. W. **Agendas, Alternatives, and Public Policies**. 2. ed. [s.l]: addison-wesley educational publishers inc, 1995.

LANDERDAHL, M. C. *et al.* Processo de empoderamento feminino mediado pela qualificação para o trabalho na construção civil. **Escola Anna Nery**: revista de enfermagem, Rio de Janeiro, n. 2, v. 17, p. 306-312, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452013000200015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 ago. 2019.

LEÓN, M. El empoderamiento de las mujeres: encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género. **La ventana**: Revista de Estudios de Género. Guadalajara, n. 13, pp. 94-106, 2001. Disponível na internet em <<http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/laventan/Ventana13/ventana13-4.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2020

LEÓN, M. El empoderamiento en la teoría y práctica del feminismo. In: LEÓN, M. (comp.). **Poder y empoderamiento de las mujeres**. Bogotá: Tercer Mundo Editores: Universidad Nacional de Colombia. 1997.

LINDBLOM, C. E. Muddling Trough 1: a ciência da decisão incremental. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento**. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

LOURO, G. Gênero e magistério: identidade, história e representação. *In: CATTANI, D. et al. (Orgs). Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.* São Paulo: Escrituras, 1997a.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997b.

LOWI, T. J. American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory. **World Politics**, Cambridge, n. 4, v. 16, p. 677-715, 1964.

LOWI, T. J. Four Systems of Policy, Politics, and Choice. **Public Administration Review**, n. 4, v. 32, p. 298-310, jul./ago. 1972. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4440249/mod_resource/content/1/lowi-four-systems-of-policy%201972.pdf. Acesso em: 06 jul. 2020

MALHOTRA, A.; SCHULER, S. R.; BOENDER, C. **Measuring Women's Empowerment as a Variable in International Development.** Geneva: Switzerland: World Bank, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ONU. **A carta das Nações Unidas.** 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/carta/>. Acesso em 18 jan. 2020.

ONU. **A história da Organização.** 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/historia/>. Acesso em: 18 jan. 2020.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** 2015. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso: 24 ago. 2019.

ONU MULHERES. **Princípio de empoderamento das mulheres.** 2016. Disponível em: http://onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/cartilha_WEPs_2016.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Recife: Ed. Bagaço, 2005.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, n. 36, v. 18, p. 15-23, jun. 2010

ROSSI, P. H.; FREEMAN, H. E.; LIPSEY, M. W. **Avaliação: uma abordagem sistemática** Thousand Oaks: Publicações Prudentes, 1999.

ROSSI, P. H.; LIPSEY, M. W.; FREEMAN, H. E. **Evaluation: A systematic approach.** Thousand Oaks: Sage publications, 2003.

SALDANHA, R. **Políticas de conciliação do trabalho e família: um horizonte possível?**. **Revista de Cultura**, Recife, n. 11, v. 30, 2012.

SARDENBERG, C. M. B. **Conceituando o “Empoderamento” na perspectiva feminista**. Salvador, BA: NEIM/UFBA, 2006.

SCOTT, J. **Gender: a useful category of historical analyses: Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press. 1989.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, v. 10, p. 49 - 59, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 06 jul. 2020.

SIMON, H. A. **Comportamento administrativo: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.

SIMON, H. A. Strategy and organizational evolution. **Strategic Management Journal**, v. 14, p. 131-142, 1993. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/page/journal/10970266/homepage/contact.html>. Acesso em: 06 jul. 2020

SZYMANKI, H. (Org.); ALMEIDA, L.; PRANDINIR, C. A. R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília, Líber Livro, 2008.

WINTER, S. C. Perspectivas de implementação: status e reconsideração. In: PETERS, G; PIERRE, J. (orgs.). **Administração pública: coletânea**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: ENAP, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2016.

ANEXO A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS ESTUDANTES

Abertura da entrevista:

Apresentação: nome e objetivo da entrevista.

Seguirei um roteiro, no entanto o mais importante é o seu depoimento. Não tem resposta certa ou errada, o que é importante é o que você pensa sobre o tema. Vamos falar um pouco do curso do PROEJA Mulheres, da sua vida envolvendo os aspectos econômicos, socioculturais, familiares e interpessoais, legais, políticos e psicológicos.

- A entrevista será gravada e seu nome será mantido em confidencial, alguma dúvida?

1. Aspectos pessoais: Idade, estado civil, filhos e causa do afastamento dos estudos
2. Aspectos da dimensão sociocultural:
 - 2.1 Atividades desenvolvidas fora do trabalho e escola (redes sociais)
 - 2.2 Liberdade de ir e vir
 - 2.3 Papel do homem e mulher (mudança de normas patriarcais)
 - 2.4 Como se enxerga nesse aspecto antes e depois da participação no curso
3. Aspectos da dimensão familiar/interpessoal:
 - 3.1 3º turno
 - 3.2 Aspectos do casamento (marido, família, filhos)
 - 3.3 Liberdade de violência doméstica
 - 3.4 Como se enxerga nesse aspecto antes e depois da participação no curso
4. Aspectos da dimensão econômica:
 - 4.1 Trabalho
 - 4.2 Controle dos recursos econômicos
 - 4.3 Decisões orçamentárias familiares
 - 4.4 Como se enxerga nesse aspecto antes e depois da participação no curso
5. Aspectos da dimensão legal:
 - 5.1 Conhecimento de direitos
 - 5.2 Apoio a terceiros ao exercício de direitos
 - 5.3 Como se enxerga nesse aspecto antes e depois da participação no curso
6. Aspectos da dimensão política:
 - 6.1 Voto e escolhas
 - 6.2 Representação feminina na política
 - 6.3 Políticas públicas de gênero (como o Proeja Mulheres)

- 6.4 Como se enxerga nesse aspecto antes e depois da participação no curso
- 7. Aspectos da dimensão psicológica:
 - 7.1 Auto-eficácia e auto-estima, perspectivas
 - 7.2 Como se enxerga nesse aspecto antes e depois da participação no curso
- 8. Sobre o curso (diferencial)
- 9. Sobre o currículo (troca com os docentes, avaliações, atividades desenvolvidas)
- 10. Concepção de empoderamento e igualdade de gênero
- 11. Aspectos de empoderamento e igualdade de gênero trabalhados nas aulas
- 12. Como e se o curso contribuiu nos aspectos referentes ao empoderamento na sua vida

– Para finalizar, saber se quer acrescentar algo sobre sua vida ou o curso.

Fechamento:

Muito obrigada pela sua participação. Os dados que foram fornecidos serão muito importantes para a pesquisa. Se necessitar de informação, estarei à disposição.

ANEXO B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM DOCENTES DO CURSO

Abertura da entrevista:

Apresentação: nome e objetivo da entrevista.

Seguirei um roteiro, no entanto o mais importante é o seu depoimento. Não tem resposta certa ou errada, o que é importante é o que você pensa sobre o tema. Vamos falar um pouco do curso do PROEJA Mulheres.

- A entrevista será gravada e seu nome será mantido em confidencial, alguma dúvida?

1. Participação na implantação do curso
2. Disciplina ministrada no curso
3. Temas específicos para mulheres trabalhados em sala
4. Contribuições do curso com a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento das estudantes
5. Desafios e potencialidades do curso

– Para finalizar, saber se quer acrescentar algo.

Fechamento:

Muito obrigada pela sua participação. Os dados que foram fornecidos serão muito importantes para a pesquisa. Se necessitar de informação, estarei à disposição.

ANEXO C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENAÇÃO DO CURSO

Abertura da entrevista:

Apresentação: nome e objetivo da entrevista.

Seguirei um roteiro, no entanto o mais importante é o seu depoimento. Não tem resposta certa ou errada, o que é importante é o que você pensa sobre o tema. Vamos falar um pouco do curso do PROEJA Mulheres.

- A entrevista será gravada.

1. Como foi a sua participação na implantação do curso?
2. Como se deu a adesão dos professores?
3. Como se deu a abordagem sobre gênero e empoderamento no curso (disciplinas, atividades, currículo)?
4. Contribuições do curso com a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento das estudantes
2. Quais os desafios e potencialidades do curso?

– Para finalizar, saber se quer acrescentar algo.

Fechamento:

Muito obrigada pela sua participação. Os dados que foram fornecidos serão muito importantes para a pesquisa. Se necessitar de informação, estarei à disposição.

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: PROEJA MULHERES: UM OLHAR ATENTO ÀS QUESTÕES DO EMPODERAMENTO FEMININO

Pesquisadora Responsável: Fernanda Maria Lira de Menezes

Instituição a que pertence a Pesquisadora Responsável: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE

Telefones para contato (voluntária): ()

Nome _____ (voluntária):

_____RG_____

Eu, Fernanda Maria Lira de Menezes, responsável pela pesquisa “PROEJA MULHERES: UM OLHAR ATENTO ÀS QUESTÕES DO EMPODERAMENTO FEMININO”, proponho-lhe fazer um convite para que você participe como voluntária desse estudo.

Esta pesquisa pretende analisar a percepção das beneficiárias sobre o seu empoderamento após a participação no curso Proeja Mulheres implementado no IFPE em 2018.

Acredito que essa pesquisa seja importante porque tem o potencial de: (1) contribuir com a teoria de forma a subsidiar pesquisa científica em relação às políticas públicas e sobre o empoderamento feminino; (2) fornecer subsídios para a melhoria do programa e contribuir com os processos de tomada de decisão. Para a sua realização serão realizadas entrevistas semiestruturadas com as alunas matriculadas no Proeja Mulheres do Campus Paulista no ano de 2019.

É preciso esclarecer que a sua identidade como voluntária participante da pesquisa será preservada. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

Autorização:

Eu,

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

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

Assinatura da voluntária

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

Assinatura da responsável pela obtenção do TCLE

Fernanda Maria Lira de Menezes

Testemunha

ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO GRAVAÇÃO, USO DE IMAGEM E/OU DEPOIMENTO

Eu _____
_____,CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Fernanda Maria Lira de Menezes autora da pesquisa do projeto de pesquisa intitulado “PROEJA MULHERES: UM OLHAR ATENTO ÀS QUESTÕES DO EMPODERAMENTO FEMININO” a gravar áudio da entrevista que faz se necessária para colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização desta entrevista e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Recife, _____ de _____ de 2019

Voluntária da Pesquisa

ANEXO F – DOCUMENTO NORTEADOR DO PROEJA MULHERES

DOCUMENTO NORTEADOR DE INTERVENÇÃO

– Produto Técnico -

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – IFPE

Autora: Fernanda Maria Lira de Menezes

O Proeja Mulheres, de modo geral, envolve um público subalternizado e que possui especificidades ligadas ao simples fato de ser mulher numa sociedade patriarcal. É neste sentido que se revela e reitera a importância das políticas públicas com recorte de gênero em prol de uma valorização da mulher e em busca de uma sociedade mais justa. Assim, entendendo que se trata de uma primeira iniciativa originada no IFPE de uma política pública com recorte de gênero, reitera-se sua relevância e necessidade de continuidade para fins de reparação dos desajustes sociais. No entanto, compreende-se que muito ainda há de ser feito e esta avaliação revelou uma necessidade de aperfeiçoamento, olhares voltados para uma maior efetividade dos objetivos de uma política pública com recorte de gênero.

Objetivo: Fornecer elementos que venham a colaborar com o Programa, favorecendo uma melhor compreensão e intervenção, buscando compreender quais as dificuldades apresentadas no Proeja Mulheres. Além de favorecer outros estudos sobre avaliação de políticas públicas com recorte de gênero.

ABORDAGENS A SEREM CONSIDERADAS NA
ELABORAÇÃO/REELABORAÇÃO DO CURSO PROEJA MULHERES
(TEMAS):

1. Violência doméstica

Identificou-se o que é comum, na vida dessas mulheres, a vivência aproximada de situações variadas de abusos e violências.

Proposta:

Necessidade do tema ser inserido de modo mais direto no currículo do curso, já que a violência doméstica é um tema tão presente na realidade dessas mulheres. Assim sugere-se:

1. Debates de maneira ampla com profissionais da área, como delegados/as ou advogados/as que orientem como essas mulheres devem proceder no aspecto jurídico;
2. Desenvolvimento de atividades e assistência da equipe Multiprofissional do Campus (pedagogo/a, psicólogo/a e assistente social) que envolvam o tema;
3. Abordagem do tema em um ou mais componentes curriculares.

2. Ausência às aulas por sobrecarga com os afazeres domésticos

Identificou-se ser comum que essas mulheres estejam submetidas a uma sobrecarga doméstica, situação que interfere na sua produtividade e nas suas conquistas. Assim, ausências e atrasos por tais motivos são frequentes e comprometem a aprendizagem das estudantes.

Proposta:

Reforça-se a necessidade de maiores discussões sobre a sobrecarga das mulheres nos afazeres domésticos e cuidados com familiares, bem como o papel da mulher, as relações de gênero e o patriarcalismo, nesses cursos e em outras Políticas Públicas com recorte de gênero. Além da necessidade de acolhimento a tais diferenças que implicam na aprendizagem dessas estudantes. Assim, sugere-se:

1. Incentivo e contemplação no Projeto Pedagógico do Curso de uma abordagem transversal desses temas (sobrecarga doméstica, patriarcalismo, papel da mulher, relações de gênero) nos componentes curriculares;
2. Desenvolver atividades em sala que promovam a discussão sobre tais temas. Além de outras, sugere-se por exemplo:
 - 2.1 Utilização da estratégia da “Tempestade de Ideias” para trabalhar o tema. Inicialmente seria apresentado um vídeo ou texto sobre o tema. Sugiro o curta elaborado pelo Governo do Estado do Ceará, dirigido por Márcio Ramos “Vida Maria”, disponível no YouTube. A animação conta a história de Maria José que por ter que se dedicar aos afazeres domésticos

precisa deixar de frequentar a escola e essa situação passa de mãe para filha. Em seguida pode ser utilizada a técnica “Tempestade de ideias” que se baseia em coletar os questionamentos ou expressões das estudantes sobre o tema e colocar no quadro para que seja utilizado como norte de estudo sobre o tema.

3. Após identificação das estudantes que costumemente se atrasam ou faltam as aulas em razão dos afazeres domésticos, sugere-se que o/a docente do componente se disponibilize em atender as estudantes para auxiliar com o conteúdo da disciplina.

3. Lacunas de aprendizagem

Identificou-se como uma importante dificuldade as lacunas educacionais apresentadas, tanto nos conteúdos matemáticos quanto de linguagem e letramento, como também na falta de habilidade com as tecnologias.

Proposta:

Reforça-se a necessidade de maior apoio a essas estudantes nas dificuldades apresentadas. Sugere-se:

1. Realizar uma avaliação diagnóstica com as estudantes com vistas a nortear o nível de conhecimento delas sobre os componentes de matemática, linguagem (elaboração de texto e interpretação) e informática;
2. Estabelecer um diálogo com a escola estadual parceira para que os conteúdos da formação geral, que servirão de base para a qualificação profissional ofertada pelo IFPE, sejam discutidos entre os dois grupos de professores (escola estadual e Instituto Federal). Assim, será possível um reconhecimento dos principais conteúdos da formação geral a serem trabalhados na formação profissional, a fim de se propor estratégias que favoreçam a aprendizagem das estudantes.

4. Abordar de maneira mais objetiva no Projeto Pedagógico de Curso - PPC as questões de gênero e empoderamento

Identificou-se que o Projeto Pedagógico do curso não especifica o termo empoderamento, nem esclarece quais serão os componentes que irão trabalhar de maneira transversal o tema identidade de gênero. Por se tratar de um curso exclusivo para mulheres é necessário que seu currículo seja pensado para atender as

especificidades das mulheres. Por isso a necessidade de abordar em outros pontos do documento como nos objetivos (geral e específico), além de das práticas pedagógicas previstas a necessidade de trabalhar temas relacionados ao empoderamento feminino e relações gênero. Além de ser necessário que seja citado nas ementas dos componentes que irão abordar o tema, mesmo que de maneira transversal como foi dito. Já que se trata de um curso exclusivo para mulheres e por isso deve assumir um currículo que se diferencie de maneira integral.

Proposta:

Reforça-se a necessidade de uma abordagem mais articulada no PPC dos temas relativos ao empoderamento feminino, identidade de gênero ou relações de gênero a serem trabalhados no curso. Sugere-se:

1. Os temas de gênero e empoderamento devem ser contemplados desde as concepções pedagógicas até as ementas, perpassando pela matriz do curso, além de incluir atividades de extensão e discussões que envolvam as estudantes. Como atividade que se proponha a envolver mais de um componente para tratar o tema, sugere-se, além de outros:
 - 1.1 Utilização de “Projetos” para trabalhar o tema, envolvendo mais de um componente. Para tanto, apresenta-se o tema (ou pelo vídeo citado anteriormente ou outro meio) e a partir daí cada docente pode definir uma atividade ligada ao seu componente que envolva o tema. Na informática pode trabalhar a utilização dos recursos de internet para pesquisa sobre o tema; na matemática poderia trazer os percentuais, valores ou cálculos que foram encontrados nos dados; em linguagem um texto escrito sobre o tema, e assim por diante. Posteriormente, as estudantes deveriam apresentar o Projeto elaborado.
2. O PPC deve ainda propor formação docente, além de contemplar atividades, debates e discussões sobre gênero e empoderamento não apenas dentro da sala de aula, mas que seja aberta e envolva toda comunidade acadêmica.

5. Formação Docente

Identificou-se que alguns/mas docentes sentiram dificuldades em abordar temas específicos de gênero e empoderamento em suas aulas.

Proposta:

Reforça-se a necessidade em ampliar o debate sobre os temas de gênero e empoderamento também com os/as docentes envolvidos no curso. Assim, sugere-se:

1. Realizar formação com os/as docentes envolvidos no curso para que estes se sintam confortáveis para trabalhar os temas nas suas aulas.
2. Sensibilizar os/as professores/as dos componentes envolvidos no curso para a importância em alinhar o seu conteúdo com as abordagens referentes ao empoderamento e relações de gênero.