

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA

LUCAS BUENO DE FREITAS

**O GRITANTE SILÊNCIO EM UMA NOTA DE RODAPÉ: GÊNERO NAS
DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ**

DISSERTAÇÃO

CURITIBA
2014

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA

LUCAS BUENO DE FREITAS

**O GRITANTE SILÊNCIO EM UMA NOTA DE RODAPÉ: GÊNERO NAS
DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Tecnologia. Área de Concentração: Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisa: Tecnologia e Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Lindamir Salete Casagrande

CURITIBA
2014

*Posso não ser mulher
para sentir na pele o que uma mulher sente,
mas tenho mãe, avós, tias e primas
mulheres que me amam incondicionalmente
e que convivem nesse mundo androcentrico e sexista.*

*Às mulheres da minha família,
razões que me levaram a pesquisar gênero,
dedico essa dissertação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai Emerson, minha mãe Rita, minha avó Odette e minha tia Regina, pelo amor incondicional, apoio e incentivo ao longo de toda minha vida. (Ah... e pela paciência nessa fase final de dissertação, já sou chato por natureza, pense na pós-graduação?!).

Ao Tio Rafael, Ana Rafaelly, Felipe, Zilda e Tia Lourdes, pelos ótimos momentos de muitas risadas – e vinho – nos churrascos e festas em família.

Ao Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho, pela dedicação, amizade e ensinamentos ao longo do mestrado; por ter acreditado em mim desde que fui estagiário da secretaria do PPGTE e por ter aceitado o desafio de orientar uma dissertação sobre gênero;

À Profa. Dra. Lindamir Salete Casagrande, que mesmo a distância nunca negou ajuda, participando ativamente da construção deste trabalho. Repito o que disse nos agradecimentos do meu TCC: quem diria que naquela entrevista que fiz pra ser estagiário do PPGTE, no final de 2009, estava em frente não apenas a minha futura “chefa” e orientadora, mas perante uma grande amiga. A certeza e o fortalecimento dessa amizade se deu no processo de construção dessa dissertação.

As professoras: Dra. Ceuli Mariano Jorge, Dra. Maria Lucia Büher Machado e Dra. Nanci Stancki da Luz, por terem atendido positivamente ao convite de participar da banca, contribuir com seus conhecimentos a essa dissertação e por todo o carinho depositado nesse processo.

A todo o corpo docente do PPGTE – em especial ao Prof. Dr. Mario Lopes Amorim e a Profa. Dra. Faimara do Rocio Strahus –, que durante as disciplinas, conversas de corredores e processos burocráticos, me ajudaram e me serviram de fonte e inspiração para chegar a esta etapa.

Aos/às funcionários/as do PPGTE, em especial a Bruna e a Cassiane, que sempre estiveram à disposição para ajudar – e bater alto papos de corredor.

Às/aos colegas mestrandas/os e doutorandas/os do PPGTE, por terem dividido essa caminhada comigo, principalmente a Kaciane Daniella de Almeida, pela parceria, conversas, boas risadas e almoços.

Ao Alysson Balles, parceiro de sofrimento nos jogos do Paraná Clube. Mesmo que nesses últimos anos nós tenhamos saído da Vila Capanema chateados, foram momentos de grande importância para que eu pudesse recarregar minhas energias nas cantorias da Fúria e a cada grito de gol.

Por fim, e mais importante, agradeço – e dedico cada batida do meu coração – ao grande amor da minha vida, meu Senhor e Salvador Jesus Cristo.

Senhor, sou teu desde o ventre materno, e sei que até aqui tens me sustentado.

“E de vós, mocidade Acadêmica, em quem a Nação tem depositado as mais belas esperanças, que sabereis corresponder à sua expectativa, igualmente espero, que atendendo o estado a que nosso infeliz sexo tem sido injustamente condenado, privado das vantagens de uma boa educação, longe de criticardes a minha temeridade, lamentareis a nossa sorte, pois que até em pequenas empresas não podemos desenvolver nossos talentos naturais. Assim como [espero] que, algum dia nas horas vagas de vossos altos ministérios, lançareis vistas de justiça sobre nosso sexo em geral, se não para empreender uma metamorfose na ordem presente das coisas, ao menos para conseguirmos uma melhor sorte, de que não duvidareis, somos dignas. Dest’arte conseguireis nossos verdadeiros louvores, e vossos nomes imortalizados, receberão da Posteridade a brilhante coroa de vossas virtudes.”

Nísia Floresta Brasileira Augusta, 1832

RESUMO

FREITAS, Lucas Bueno. **O gritante silêncio em uma nota de rodapé**: gênero nas dissertações e teses sobre PROEJA no Estado do Paraná. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

O presente trabalho objetiva analisar o não dito sobre as questões relativas à gênero nas teses e dissertações produzidas pelo Grupo Interinstitucional Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo foi pesquisa analítica, do tipo bibliográfica, tendo dissertações e teses como objetos de análise. Em um primeiro momento apresentamos um apanhado teórico sobre questões de gênero, educação e trabalho, bases para a pesquisa. Posteriormente realizamos um breve estado da arte sobre EJA e, mais especificamente, PROEJA, entre os anos de 2006 e 2012 no Banco de Teses da Capes. A partir do resultado buscamos dentre esses trabalhos, dissertações e teses que abordem especificamente a temática de gênero. Em seguida realizamos este mesmo processo em âmbito estadual, mais especificamente em trabalhos produzidos no Grupo Interinstitucional Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná, grupo criado a partir de edital para financiamento vinculado ao MEC/SETEC, foco escolhido para empreender nossa discussão. Após a leitura das 12 dissertações e uma tese selecionamos quatro temáticas comuns às pesquisas para discutirmos junto às teorias de gênero: (a) o ingresso de estudantes no PROEJA, (b) evasão, (c) corpo docente e (d) linguagem utilizada pela pesquisadora e por seus/suas entrevistados/as. Como resultado, apontamos uma grande demanda por pesquisas sobre gênero e EJA, pois na maioria das pesquisas as questões relacionadas à mulher é silenciada e/ou naturalizada, estereótipos construídos sócio-histórico-culturalmente pululam nas dissertações e teses, mas não há discussão ou valorização.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Gênero. Trabalho e Educação. PROEJA. Mulher.

ABSTRACT

FREITAS, Lucas Bueno. **The yelling silence in a footnote:** gender in dissertations and theses about PROEJA in Paraná State. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

This work aims to analyze the not told about the issues of gender in theses and dissertations produced by the the Interinstitutional Group Demands and Possibilities of PROEJA in Paraná. The methodology used to develop the study was analytical research, bibliographical, and dissertations and theses as objects of analysis. At first we present a theoretical overview of gender issues, education and work, bases for the research. Subsequently we conducted a short state of the art about young and adult education and, more specifically, PROEJA, between the years 2006 and 2012 in the thesis database Capes. From the result we seek from these works, dissertations and theses that specifically address the gender issues. Then we perform the same process at the state level, specifically in works produced in the Interinstitutional Group Demands and Possibilities of PROEJA in Paraná, a group created from issuance to financing linked to the MEC/SETEC, focus chosen to undertake our discussion. After reading the 12 dissertations and the thesis, we selected four themes common in the searches to discuss the gender theories: (a) the admission of students in PROEJA, (b) avoidance, (c) teachers and (d) language used by the researcher and his/her interviewees. As a result, we point out a great demand for research on gender and young and adult education, because most of the researches, issues related to women is silenced and/or naturalized, stereotypes culturally constructed socio-historical-swarming in dissertations and theses, but there is no discussion or recovery.

Keywords: Youth and Adults Education. Gender. Work and Education. PROEJA. Woman.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Distribuição da população metropolitana ocupada, por grupamentos de atividade, segundo o sexo – 2009.....	45
GRÁFICO 2 - Rendimento médio habitual da população metropolitana ocupada, por sexo, que concluiu o nível superior, segundo os grupamentos de atividade – 2009.....	45

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Dissertações e teses produzidas no Brasil sobre gênero e EJA 2006 - 2012.....	55
QUADRO 2	Dissertações e Teses produzidas pelo Grupo Interinstitucional Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná 2006 - 2012.....	65
QUADRO 3	Matriculas por ano: Colégio Estadual Wilson Joffre, Cascavel.....	78
QUADRO 4	Matriculas por ano: Colégio Estadual Barão do Rio Branco, Foz do Iguaçu.....	78
QUADRO 5	Matriculas por ano: Colégio Estadual João Manoel Mondrone, Medianeira.....	79
QUADRO 6	Matriculas por ano: Colégio Estadual Professor Francisco Lima da Silva, Cascavel.....	79

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Dissertações e teses produzidas no Brasil sobre EJA 2006 - 2012.....	55
TABELA 2	Dissertações e teses produzidas no Brasil sobre PROEJA 2006 - 2012.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
MEC	Ministério da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
IES	Instituição de Ensino Superior
PPGTE	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
GETEC	Núcleo de Gênero e Tecnologia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PME	Pesquisa Mensal de Emprego
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
SEED	Secretaria do Estado de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
CEEP	Colégio Estadual de Educação Profissional de Curitiba
CEPMAT	Colégio Estadual Prof ^a Maria Aguiar Teixeira
IPPUC	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. GÊNERO	19
1.1. GÊNERO: DELIMITANDO CONCEITOS.....	19
1.2. GÊNERO E EDUCAÇÃO: DA PASSIVIDADE A POSSIBILIDADE	28
1.3. GÊNERO E TRABALHO: UM HISTÓRICO CAMPO DE BATALHA	38
2. PROEJA	49
2.1. IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA	49
2.2. PESQUISAS SOBRE PROEJA EM AMBITO NACIONAL	54
3. EM BUSCA DO “GENERO” OMITIDO: GÊNERO NAS DISSERTAÇÕES E TESES DO GRUPO DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ	65
3.1. INGRESSO, MAS A QUEM?	71
3.2. A NÃO PERMANÊNCIA NO PROEJA: EVASÃO, ABANDONO OU EXCLUSÃO?.....	84
3.3. CORPO DOCENTE: TRAJETÓRIAS E ESTEREÓTIPOS.....	95
3.4. LINGUAGEM: GRITOS QUE ECOAM ENTRE GENERALIZAÇÕES	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERENCIAS	115

INTRODUÇÃO

O programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) – por meio do Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005 – como uma política compensatória, à ausência de políticas educacionais de garantia do direito de uma educação sólida e de qualidade para jovens e adultos (LIMA FILHO et al. 2011. p. 26). A partir do ano de 2006, o governo federal lançou o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos do MEC; da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que contemplou um conjunto de programas e ações para dar suporte ao PROEJA, dentre essas ações encontrava-se a oferta de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e o incentivo à pesquisa, por meio de formação e financiamento, contemplado no edital CAPES/MEC-SETEC 03/2006, de projetos de pesquisa sobre a temática (BRASIL, 2007).

A partir deste financiamento, nove projetos de pesquisa – cada projeto tendo como participantes diferentes instituições de ensino superior (IES) e/ou instituições que ofertam Educação Profissional, tendo uma IES como instituição líder do projeto – foram contemplados no país (APÊNDICE A).

No Estado do Paraná, um grupo formado por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) se uniram, em um “esforço coletivo para o desenvolvimento de redes de cooperação acadêmica com vistas à produção de conhecimento; à formação de pesquisadores e ao exame das políticas educacionais voltadas para a problemática do PROEJA no Paraná e no Brasil.” (LIMA FILHO et al. 2011. p. 07). Desta união surgiu o Grupo de Pesquisa Interinstitucional Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná, doravante Grupo Demandas, liderado pelo Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho, da UTFPR, e contemplado pelo edital supracitado, com um projeto

que objetivava identificar as demandas e potencialidades do PROEJA no Paraná.

A partir de 2010 – enquanto cursava a graduação, estagiava no PPGTE e, por interesse na temática de gênero, participava das reuniões do Núcleo de Gênero e Tecnologia (GETEC), situado no PPGTE –, vários eventos sobre PROEJA foram organizados pelo PPGTE/UTFPR, PPGE/UFPR e PPGE/UNIOESTE nas dependências da UTFPR Campus Curitiba, como o encontro: “Cenários do PROEJA: diálogos interinstitucionais”, realizado em 2010, que reuniu pesquisadores/as, docentes e discentes de vários municípios e instituições paranaenses, e o seminário: “A produção de conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa no Paraná”, realizado em 2011, que celebrou cinco anos de existência do grupo Demandas. Como estagiário, participei da organização de tais eventos, sendo o meu primeiro contato com a temática Educação de Jovens e Adultos.

Porém, durante a ocorrência dos eventos e de leituras sobre a temática, me incomodava, graças aos estímulos teóricos recorrentes da participação no GETEC, a falta da discussão das questões de gênero nas pesquisas e nas falas dos/as participantes dos eventos. As pesquisas generalizavam, avaliando apenas números de docentes e discentes ingressos/as, evadidos/as ou egressos/as, sem especificar quem eram essas pessoas, como se a questão de gênero não influenciasse tais dados. As especificidades das mulheres eram, muitas vezes, deixadas de lado, a diversidade sexual entre os indivíduos do PROEJA sequer era citada.

As questões de gênero não só podem como devem ser contempladas em pesquisas sobre o PROEJA, pois o governo federal, na busca pela consolidação dos fundamentos do dito programa, consolidou seis princípios e, no primeiro e no sexto, encontramos respaldo para buscar a variável gênero em tais discussões. O primeiro princípio se refere à inclusão da população e o sexto considera as condições geracionais de gênero e étnico-raciais como fundantes da formação humana.

Destarte, o objetivo geral desta dissertação é analisar o não dito sobre as questões relativas a gênero nas teses e dissertações produzidas pelo Grupo Demandas.

O termo não-dito é utilizado pela escola francesa de Análise do Discurso, e delimitado por Michel Pecheux (1997).

Para este autor, todo discurso é incompleto e seus sentidos são condicionados, a partir de condições dadas sócio-historicamente, e não vem de uma fonte única, mas de várias, que são repetidas e modificadas ao longo do tempo. Essa repetição não é necessariamente intencional e/ou consciente ao/à enunciador/a. A completude do dito de um sujeito se dará no interdiscurso, que é o conjunto de discursos históricos e culturais passados, é a memória do discurso. Nesta perspectiva, o não-dito, para Pêcheux, é o constituinte do discurso, perante a impossibilidade de uma enunciação completa deste; é o simbólico, o incompleto da linguagem, refere-se ao subtendido, ao implícito (PÊCHEUX, 1997).

Para esta dissertação, o uso do termo “não-dito” irá se referir não ao que as autoras, inconscientemente, deixaram de expor graças a questões sócio-históricas, mas sim o que elas não disseram de fato, deixaram de relevar e expor, no que diz respeito às relações de gênero. Em contrapartida, o “dito”, em nossa pesquisa, surge como o posto, o escrito pelas autoras e, que muitas vezes, trazem questões de gênero, porém não problematizadas.

Além do objetivo geral já apontado, toma-se como objetivos específicos:

- Analisar o dito nas dissertações e teses produzidas no Grupo Demandas a partir da perspectiva de gênero;
- Localizar os silenciamentos sobre gênero nas dissertações e teses do Grupo Demandas;
- Buscar, a partir de análise conjunta das pesquisas, possíveis aproximações e/ou distanciamentos no que diz respeito a Gênero e EJA;

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo será a pesquisa analítica, do tipo bibliográfica, tendo dissertações e teses como objetos de análise.

Segundo Telma Cristiane Sasso de Lima e Regina Célia Tamasso Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica é utilizada nos casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado.

A pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. (GIL apud. LIMA e MIOTO, 2007. p. 40)

Após a delimitação do problema, para empreender a pesquisa bibliográfica, segundo Lima e Miotto (2007), se faz necessário: (a) Coleta de documentação, (b) análise de conteúdo e (c) síntese integradora.

Para a *coleta de documentação*, delimitamos as fontes (dissertações e teses produzidas no grupo interinstitucional “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná”) e o parâmetro cronológico (defendidas entre 2006 e 2012, período de financiamento delimitado pelo Edital Proeja – Capes/Setec nº 03/2006) e selecionamos as obras¹.

Na *análise de conteúdo* retiramos das obras selecionadas as informações de interesse para resolver o problema da pesquisa, ou seja, informações que, mesmo indiretamente, trouxeram dados, falas e discussões que corroboraram para as discussões sob a ótica de gênero. Para tal foi realizada uma leitura crítica (buscando ordenar e sumarizar as informações contidas nas dissertações e teses) e interpretativa (objetivando relacionar as informações coletadas nas pesquisas com o objetivo a que nos propomos).

A *síntese integradora* foi o momento de responder o problema delimitado, de dialogar com as informações coletadas nas dissertações e teses selecionadas, com a finalidade de reflexão sobre o PROEJA sob a ótica de gênero. Para uma melhor compreensão e organização da dissertação, determinamos quatro categorias para dispor as informações previamente selecionadas. As categorias determinadas são: (a) ingresso, (b) evasão, (c) corpo docente e (d) linguagem. Delimitamos tais categorias graças às demandas que encontramos durante o processo de análise de conteúdo. Muitos dos dados, falas e discussões que encontramos nas dissertações e teses se referem ao ingresso e/ou a evasão do PROEJA, porém não problematizados no que diz respeito a gênero; a questão do corpo docente,

¹ Acessamos as dissertações e teses a partir dos sites dos respectivos Programas de Pós-Graduação: PPGTE/UTFPR (<http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/programas/ppgte>), PPGE/UFPR (<http://www.ppge.ufpr.br/>) e PPGE/UNIOESTE (<http://www.unioeste.br/pos/educacao/>).

além de ser objeto de estudo principal de uma pesquisa, encontra-se inserida nas outras dissertações e teses; já a linguagem surge como uma questão problemática nas pesquisas, como veremos no decorrer deste trabalho.

A escolha dessa abordagem metodológica se adéqua à pesquisa aqui proposta, pois há um grande número de pesquisas sobre a temática PROEJA, mas poucas relacionadas às questões de gênero.

Nosso objetivo vai muito além de uma “análise de discurso”, buscamos, a partir do que as dissertações e teses dizem, apontar o que não dizem, pois entendemos que produções científicas são produtos e produtores de orientações políticas e participando da construção e constituição de entidades e relações sociais, concordamos com Eneida Oto Shiroma et al. (2005, p. 427), quando afirmam que “os sentidos não são dados nos documentos [no nosso caso nas produções científicas], são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem”, estão no contexto sócio-histórico em que são produzidos e no uso futuro de seus conceitos e discussões.

É nessa perspectiva, de buscar o não dito, que utilizamos a ideia do *silenciamento*, pois, se algo não foi dito, é porque, ou foi considerado irrelevante, desnecessário, ou porque, por algum motivo, foi conscientemente omitido. Destarte, o título da dissertação “*O gritante silêncio em uma nota de rodapé*” segue essa ideia, de que há um silenciamento das questões de gênero nas pesquisas, mas que, como esperamos demonstrar no decorrer do trabalho, demandam análise e maior atenção do meio acadêmico e social, por esse motivo “gritam”, clamam por atenção nas pesquisas do PROEJA no Estado do Paraná. O uso do termo “nota de rodapé”, no título, se dá porque apenas uma dissertação, de todas as analisadas, trás o conceito de gênero, colocando-o em uma nota de rodapé.

A dissertação, além desta introdução e das considerações finais, compreende mais três capítulos.

O primeiro capítulo objetiva apresentar o conceito de gênero, bem como a abordagem teórica que utilizaremos para realizar a leitura das dissertações e teses. Pretende-se também apresentar um apanhado específico sobre as relações de (a) *gênero e educação*, partindo de dois pressupostos: (a1) a educação e o ambiente escolar como espaço onde ocorre a apropriação e dinamização dos estereótipos de gênero e (a2) a recente história das

mulheres na educação profissional; e (b) *gênero e trabalho*, em que apresentaremos o conceito de Divisão Sexual do Trabalho e percorremos, resumidamente, o contexto sócio-histórico do trabalho na sociedade ocidental bem como a alocação das mulheres neste espaço.

No segundo capítulo objetivamos apresentar o PROEJA, este capítulo está dividido em dois subcapítulos. No primeiro discutimos a implantação do PROEJA no Brasil e no Estado do Paraná e no segundo realizamos um breve “estado da arte” sobre a temática. Inicialmente apresentamos as dissertações e teses produzidas no Brasil sobre a temática EJA dentro do parâmetro cronológico da nossa pesquisa, a partir de então expomos resumidamente as pesquisas sobre EJA e Gênero; depois, apresentamos as dissertações e teses produzidas especificamente sobre PROEJA, salientando também as pesquisas sobre PROEJA e Gênero. Entendemos que tal contextualização é importante para sabermos “o quê” – e “como” – está sendo produzido na área, para melhor compreendermos nossos objetos de análise.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos o Grupo Demandas e as 12 dissertações e uma tese que analisamos atrás dos não-ditos. Em seguida dividimos o capítulo em quatro subcapítulos, cada um com uma categoria determinada para disposição e análise das informações selecionadas nas dissertações e teses por nós analisadas. As categorias são: (a) o *ingresso* de estudantes no PROEJA, (b) a *não permanência* no curso, (c) *corpo docente* e (d) *linguagem* utilizada pela pesquisadora² e por seus/suas entrevistados/as.

Parafraseando Joan Scott (2005), apontamos que esse trabalho arrisca-se a uma “condenação penosa” (p. 11), de ser uma dissertação baseada em paradoxos e questionamentos. Assumimos o risco, pois sem questionamentos e tensões a produção acadêmica tende a entrar em uma estabilidade perigosa, tanto para a perspectiva dialética de um fazer ciência mais democrático, quanto para a conquista da tão sonhada equidade de gênero.

² Como a maioria considerável das pesquisas analisadas foram produzidas por mulheres, utilizaremos substantivos no feminino para nos referirmos a elas.

1. GÊNERO

1.1. GÊNERO: DELIMITANDO CONCEITOS

Estudos da mulher, sinônimo de feminismo, conceito acadêmico; compreender o significado do termo gênero é antes de tudo buscar a compreensão de todo um universo histórico de pesquisas e interesses em que se constituiu essa categoria de análise.

Até meados do século XX, o que hoje entendemos por estudos de gênero, era a busca por trazer à tona a participação feminina na sociedade, invisibilizada e silenciada historicamente. Partia-se do princípio da existência, unicamente, de homens e mulheres – heteronormativamente falando –, e a partir de então se descrevia essa relação dicotômica sem maiores questionamentos ou enfrentamentos. Tal abordagem não supria às necessidades do feminismo, pois tal método de análise apenas reificava a situação da mulher, além de não levar em consideração a participação masculina na sociedade, como indivíduos de gênero, e na relação com as mulheres.

Na busca por contemplar um universo mais amplo, agregando todo um constructo social à pesquisa sobre as mulheres, surge o termo gênero, adequando a temática ao ambiente acadêmico e desnaturalizando os papéis da mulher na sociedade.

Os estudos de gênero permitiram uma ampliação do cabedal teórico para a análise da realidade das mulheres, permitindo um olhar mais “democrático” à posição dos homens, bem como a assunção dos estudos da sexualidade e da diversidade sexual, muitas vezes marginalizados.

Joan Scott (1995) e Claudia de Lima Costa (1994) fazem uma análise dos diferentes enfoques historicamente utilizados nos estudos de gênero.

No artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, Joan Scott propõe a divisão dos estudos de gênero em quatro teorias: (a) a teoria do patriarcado, (b) a teoria feminista marxista, (c) a teoria psicanalítica ou de

relações com o objeto, sendo esta dividida em duas escolas, (c1) a francesa e a (c2) anglo-americana e uma (d) teoria proposta pela própria autora.

Segundo Scott, a tônica da teoria do patriarcado está na subordinação da mulher, sendo esta subordinação originada da “necessidade” masculina de dominar a mulher. A “necessidade” de domínio poderia ser explicada pela capacidade natural feminina de gestação, ora, o homem necessita se aposar da prole – a continuidade geracional é a base do patriarcado (e do capitalismo) – e, para isso, precisa controlar a fonte, ou seja, o corpo da mulher. Um dos caminhos utilizados pelo patriarcado para dominar e subjugar a mulher é a sexualidade, o ato de tornar a mulher um objeto sexual. Citando Catherine MacKinnon, Scott aponta que a objetificação da mulher, antes de partir para um campo real e hegemônico, tem início na linguagem, pois na frase “o homem come a mulher” (MACKINNON apud SCOTT, 1995. p. 77), se apresentam um sujeito, um verbo e um objeto.

Para algumas teóricas do patriarcado – como Mary O’Brien – a libertação feminina viria a partir da compreensão da mulher sobre o processo de reprodução, na conscientização e domínio de seu corpo, outras – como Sulamith Firestone – afirmam que as transformações tecnológicas no processo reprodutivo seriam a chave desta libertação, pois se acredita que em um futuro próximo o corpo da mulher não seria o principal agente – ferramenta – da reprodução. Para as teóricas que focam o aspecto da sexualidade do domínio patriarcal – como Catherine MacKinnon –, a libertação viria após a conscientização compartilhada entre as mulheres, que culminaria em uma ação política.

O feminismo marxista irá se pautar na relação do patriarcado e do capitalismo, sendo esses conceitos considerados separados, mas em constante interação; conforme mudam as relações de produção, mudarão também as relações de gênero, família e sexualidade.

A teoria psicanalítica se distingue em duas escolas: a anglo americana e a francesa, aquela pautada nas teorias de relação de objeto e esta pautada em leituras freudianas estruturalistas e pós-estruturalistas, sendo Jacques Lacan figura central desta última escola. Ambas as escolas se centrarão na formação do sujeito, buscando identificar logo na primeira infância fatores que influenciem a identificação de gênero. A diferença entre as duas escolas está

no fato que as pesquisadoras anglo-americanas irão atentar às experiências concretas dos indivíduos sendo o “inconsciente, em última instância suscetível de compreensão consciente” (SCOTT, 1995. p. 81), já as pesquisadoras da linha francesa irão enfatizar “o papel central da linguagem na comunicação, na interpretação e na representação do gênero” (Idem, Ibid.) postulando o inconsciente como fator decisivo na construção do sujeito.

Joan Scott, após analisar e criticar as teorias apresentadas, irá propor sua própria teoria. Segundo a autora, gênero é uma construção social imposta sobre um corpo sexuado, tal construção se dará por meio de representações simbólicas, construídas e/ou valorizadas/interpretadas por conceitos normativos (como a política, a religião e a ciência) em determinadas instituições e organizações sociais (como igreja, escola e sistema político) em confronto com identidades subjetivas.

Scott ainda afirmará que o poder será articulado no interior ou por meio do gênero. Não considerado campo primário de desenvolvimento do poder, o gênero tem sido, de forma persistente e recorrente, o motivo primário de significação do poder.

Claudia de Lima Costa (1994), no artigo “O Leito do Procusto: gênero, linguagem e a teoria feminista”, irá enfatizar a importância dos estudos de gênero, tendo em vista que estes mudaram a forma de compreender a matriz intelectual e cultural da sociedade, ao passo que alteraram a perspectiva do ponto de vista dos homens para uma perspectiva mais democrática, onde a mulher encontra espaço.

A autora irá classificar os estudos de gênero em seis paradigmas: gênero como (a) variável binária, (b) papéis dicotomizados, como uma (c) variável psicológica, como (d) sistemas culturais, como (e) relacional e (f) pós-estruturalista.

O centro da análise do paradigma da variável binária está no biológico e na estatística, buscando dividir os indivíduos entre os que tem pênis e os que tem vagina, para então, selecionando um destes indivíduos como locutor, determinar suas características linguísticas e cognitivas na busca pelo entendimento de fatores que diferenciam tais indivíduos, ou seja, o agir e o falar masculino e feminino são dados como algo estável, imutável e ligado ao seu órgão reprodutor (COSTA, 1994. p. 144 e 145).

Quebrando esta naturalização binária e alargando a discussão, o paradigma de gênero como papéis dicotomizados buscará enfatizar o caráter social do gênero, postulando o indivíduo como um ator que assume um papel – gênero. Tal papel será construído por meio da socialização, que ocorre de forma diferenciada para meninos e meninas, homens e mulheres, sendo moldado no constructo hierárquico do meio social (COSTA, 1994. p.147).

As pesquisadoras que assumem o gênero como uma variável psicológica acreditam que o fator determinante entre o “ser homem” e o “ser mulher” é a força da personalidade. Este paradigma não aceitará a visão dicotomizada – fixa – de gênero, mas irá propor uma escala em que nos extremos encontram-se a alta-masculinidade e a alta-feminilidade e que, a partir de predisposições, o indivíduo se colocará nesta escala. O grande diferencial deste paradigma em relação aos anteriores é a assunção da existência de indivíduos andróginos, que apresentam características tanto masculinas como femininas, permitindo um estudo, mesmo que restrito, no campo da diversidade sexual. Mesmo com essa abrangência, este paradigma rotulará características linguísticas e cognitivas em uma relação binária, como conjunto de atitudes femininas ou masculinas (COSTA, 1994. p. 150).

Sob a influência do feminismo culturalista o paradigma de gênero como sistemas culturais postulará o gênero em dois sistemas incomensuráveis. Para essas pesquisadoras, a vivência e as experiências de ser mulher/homem cria uma subcultura sociolinguística específica para cada grupo, ou seja, um gênero terá sentimentos, relacionamentos e atitudes diferentes do gênero oposto (COSTA, 1994. p. 153). Ou seja, o indivíduo nasce e será socializado nessa subcultura, se identificando então como homem ou mulher.

O gênero visto como relacional é, segundo Costa, o paradigma mais “frutífero” para os estudos de gênero, pois contempla o gênero, a linguagem e as interações sociais como um todo. Tal proposição não partirá do indivíduo, mas sim do sistema social e no contexto histórico no qual este se situa, sendo seu gênero um determinante em construção, algo dinâmico, cujos significados serão dados por constituições simbólicas, aproximando esse paradigma com a teoria proposta por Joan Scott. Tal paradigma permite também compreender o porquê de diferentes sociedades entenderem as representações de gênero de formas variadas, além de permitir uma pluralidade de masculinidade e

feminilidade, opondo-se a blocos homogêneos e imutáveis para explicar o dualismo homem/mulher.

Há ainda, segundo Costa, o movimento pós-estruturalista (1994. p. 164 e 165), que tem em Judith Butler sua maior representante. Tal visão propõe uma desestabilização das discussões de gênero, que costumam postular esse como uma característica secundária ao sexo. Para as pós-estruturalistas, o biológico é socialmente construído, ou seja, o sexo só existirá a partir das estruturas de gênero, que darão valor ao dito “natural”. Neste universo as possibilidades de representação de gênero serão diversas e não terão nenhuma – ou ínfima – ligação com o biológico, por entender que este é secundário.

Tendo o conhecimento deste leque de possibilidades partiremos de um entender relacional de gênero. Compreenderemos os homens e as mulheres nas pesquisas do PROEJA não como indivíduos naturalmente dados, imutáveis por seu biológico, mas provenientes de um determinado contexto sócio-histórico, que colaborou para o autoentendimento desses indivíduos do que é ser um homem e do que é ser uma mulher. Compreenderemos que tal autoentendimento de gênero será moldado, também, pelo sistema econômico vigente, que terá interesses neste entender-se como homem ou mulher.

Utilizaremos também, junto à perspectiva relacional de gênero, o conceito de patriarcado, pois é a partir deste conceito que os gêneros são percebidos em muitos setores da sociedade, inclusive nas teses e dissertações aqui analisadas. Embora, aparentemente antagônicas, estas duas concepções de gênero serão úteis para a análise aqui proposta, principalmente ao pensarmos em uma perspectiva histórica.

Concordamos com Scott quando afirma que “as teorias do patriarcado não mostram o que a desigualdade de gênero tem a ver com as outras desigualdades” (SCOTT, 1995. p. 78), e é exatamente neste ponto que a discussão relacional de gênero colabora – não exclui – para entender as desigualdades de gênero em um âmbito maior. Scott segue a crítica afirmando que, em segundo lugar, a análise do patriarcado “continua baseada na diferença física, quer a dominação tome a forma da apropriação do trabalho reprodutivo da mulher pelo homem, quer tome a forma da objetificação sexual das mulheres pelos homens” (Idem, Ibid.), e segue afirmando que a assunção

de diferenças físicas “assume um caráter universal e imutável”; concordamos, porém salientamos que sim, motivações biológicas, principalmente no que se refere a reprodução, foram o mote da desigualdade entre homens e mulheres; por isso consideramos pertinente a utilização do conceito de patriarcado, quando posto em um contexto histórico. Concordamos também com Scott que, ao assumirmos fatores biológicos, podemos cair em determinismos, porém esses “fatores” biológicos ainda estão presentes em discursos dominantes, que pregam a superioridade masculina, discursos estes assumidos tanto por homens como por mulheres.

Nesta perspectiva, partimos do conceito de patriarcado de Manuel Castells (2000, p. 159), que afirma que

El patriarcado es una estructura básica de todas las sociedades contemporâneas. Se caracteriza por la autoridad, impuesta desde las instituciones, de los hombres sobre las mujeres y sus hijos en la unidad familiar. Para que se ejerza esta autoridad, el patriarcado debe dominar toda la organización de la sociedad, de la producción y el consumo a la política, el derecho y la cultura.

Se hoje vemos mulheres assumindo postos antes inimagináveis é porque lutas foram realizadas perante um adversário real e que deve – em respeito às mulheres que romperam as barreiras a elas impostas – ser denominado, um sistema – político, econômico e discursivo – chamado patriarcado.

Além dos conceitos de gênero e patriarcado que já expusemos, consideramos importante abrir um parênteses para delimitar outros conceitos que estarão presentes em nosso trabalho: (a) os conceitos de igualdade e equidade e (b) os conceitos de sexismo e androcentrismo.

Em relação a diferença entre igualdade e equidade. Segundo Scott (2005), igualdade “não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (p. 15). A autora ainda segue afirmando que, no ocidente, igualdade tem se referido a direitos. A constituição federal brasileira de 1988 aponta, em seu artigo 5º, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros (...) a inviolabilidade do direito

à vida, à liberdade, à igualdade (...)", e no inciso I, que "homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações". Como veremos nos capítulos "Gênero e Educação" e "Gênero e Trabalho", as mulheres não tiveram, historicamente, os mesmos direitos que os homens, ou seja, em um dado momento, essa igualdade foi oficializada. Porém, será que essa igualdade de direito reflete o fim das relações de poder? Nesta perspectiva surge o conceito de equidade.

A equidade é uma das virtudes definidas por Aristóteles. Em sua obra "Ética a Nicômaco", o autor compara equidade e equitativo a justiça e justo, confrontando estes ao conceito de igualdade.

Para Aristóteles

igualdade implica pelo menos duas coisas. O justo, por conseguinte, deve ser ao mesmo tempo intermediário, igual e relativo (isto é, para certas pessoas). E, como intermediário, deve encontrar-se entre certas coisas (as quais são, respectivamente, maiores e menores); como igual, envolve duas coisas; e, como justo, o é para certas pessoas. O justo, pois, envolve pelo menos quatro termos, porquanto duas são as pessoas para quem ele é de faro justo, e duas são as coisas em que se manifesta — os objetos distribuídos (ARISTÓTELES, 1991. p. 102).

No entanto, Aristóteles adverte que justiça está ligada a lei; ser justo é agir conforme a lei, e esta é universal, não compreendendo certas especificidades. Destarte, o autor apresenta o conceito de equidade o postulando como uma amplitude e humanização do conceito de justiça.

Por isso o equitativo é justo, superior a uma espécie de justiça — não justiça absoluta, mas ao erro proveniente do caráter absoluto da disposição legal. E essa é a natureza do equitativo: uma correção da lei quando ela é deficiente em razão da sua universalidade (ARISTÓTELES, 1991. p. 120).

Nesta perspectiva, a igualdade será a expressão de divisão em partes iguais, a justiça se pautará na lei e a equidade, no discernimento humano.

Simplificando o uso dos conceitos de igualdade e equidade, se um indivíduo A possui 1 litro de água perante um indivíduo B, sedento, e um indivíduo C, devidamente saciado, a lógica da igualdade indicará que o indivíduo A divida 500 ml para o indivíduo B e 500 ml para o indivíduo C, porém

a lógica da equidade, indicará que o indivíduo A disponibilize mais água para o indivíduo B do que para o indivíduo C.

Pensando em uma perspectiva de gênero, a igualdade de gênero, apenas, não soluciona problemas de caráter históricos. A igualdade de gênero é importante, pois é um caminho rumo a equidade de gênero, momento em que as amarras da sociedade patriarcal, persistente conforme Castells, serão, de fato, quebradas.

Em relação a androcentrismo e sexismo, iniciamos com a conceituação lexical das palavras. Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, androcentrismo é um conceito antropológico que significa visão do mundo centrada no ponto de vista masculino³; e sexismo é a teoria que defende a superioridade de um sexo sobre o outro, ou discriminação baseada em critérios sexuais⁴.

No que se refere às questões de gênero, por androcentrismo entendemos quando o homem (indivíduo do sexo masculino) é tomado como referencia, como centro de uma discussão, nesta perspectiva, a mulher é invisibilizada; já no caso do sexismo, a mulher é vista, levada em consideração, porém de forma inferiorizada perante o homem.

Nesta perspectiva, a frase: “o homem veio do macaco”, é androcêntrica, pois generaliza no masculino e coloca o homem no centro, enquanto a frase: “o homem é a cabeça da mulher”, é sexista, porque relega à mulher uma posição inferior ao homem.

Partindo desta delimitação teórica, podemos acompanhar Pierre Bourdieu quando afirma:

Se eu tivesse que caracterizar meu trabalho em duas palavras (...) se eu tivesse que lhe aplicar um rótulo, eu falaria de 'Constructivist structuralism ou Structuralist constructivism. Por estruturalismo (...) quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos (...) estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas ou representações. Por construtivismo quero dizer que

³ "androcentrismo", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [online], 2008-2013. Disponível em <<http://www.priberam.pt/dlpo/androcentrismo>>. Acesso em 14 de novembro de 2014.

⁴ "sexismo", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [online], 2008-2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/sexismo>>. Acesso em: 14 de novembro de 2014.

há, de um lado, uma gênese social de esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo *habitus*, e de outro das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos (...) (BOURDIEU apud FONSECA, 2000. p. 20 e 21)

Assim que um indivíduo com vagina e útero nasce, uma estrutura é imposta sobre esse corpo, afirmando que seu futuro se baseará em ambientes privados, fechados, controlados, na passividade, na calma, no expressar seus sentimentos, na fragilidade, na maior aceitação aos trabalhos monótonos, na necessidade de gerar outro indivíduo; fatores esses que não recaem sobre indivíduos portadores de um pênis. Uma vez que essa estrutura é imposta, no processo de socialização ele torna-se hegemônico, esse indivíduo se assume e se molda como mulher daquela específica sociedade socio-histórica, e muitas vezes não encontra explicação do porque suas interações linguísticas e cognitivas devem ser pautadas por esse *ethos* superior ao seu querer chamado mulher. É um poder simbolicamente recaído sobre esse indivíduo, que o postula como desigual e inferior ao indivíduo condecorado homem, imprimindo em seu corpo, desde o nascimento, uma entidade negativa, ou seja, que se identifica pelo que não possui, portanto, entidade de falta (FONSECA, 2000. p. 28); falta de fé – feminino – falta de pênis e, conseqüentemente, falta de poder e de direitos.

Destarte, o trabalho de Bourdieu e o conceito de poder simbólico tornam-se úteis às análises de gênero aqui propostas, pois seus conceitos validam a compreensão dessas expectativas “pré-nascimento” que postulam homens como superiores e mulheres como inferiores oferecendo uma posição científica e epistemológica que não se situará em determinismos estruturais, permitindo a dinâmica e a quebra dessas estruturas impostas bem como validando as relações sociais nesse processo, tampouco em subjetivismos que afirmam existir um leque de possibilidades de construção do gênero eximindo opressões, como as de classe e de raça, da culpa no processo de “escolha” pelo indivíduo.

“É desse ângulo que hoje se reconhece a sociedade como capitalista e patriarcal, constituindo-se, portanto, tanto o capitalismo como o patriarcado, em estruturas fundantes, estruturadas e estruturantes. A concepção que orienta os

estudos de gênero fundamenta-se, por conseguinte, no tratamento de ambos, capitalismo e patriarcado, como sistemas autônomos, mas interligados, sendo que suas dinâmicas se influenciam reciprocamente, entendendo-se que, nessa interdependência, ambos se auxiliam na consecução de sua reprodução. Evidências históricas, não obstante, mostram que o patriarcado como estruturador das relações sociais entre homens e mulheres tem transcendido o próprio capitalismo, pela sua resistência durante séculos, acompanhando as referentes formações socioeconômicas, transmutando-se nas formas, mas guardando sua inflexível caracterização política de subordinar as mulheres aos homens (FONSECA, 2000. p. 26 e 27)

Bourdieu aponta, em “A Dominação Masculina” (1990), como essas estruturas subordinam as mulheres aos homens e findam em justificar tal subordinação como necessária à ordem social, dando um peso moral negativo aos indivíduos que tentam transpassá-la, marginalizando-os. Bourdieu considera a dominação masculina como a forma paradigmática da violência simbólica, apontando que a eficácia desta violência encontra-se na medida direta de seu ocultamento e transfiguração nos modos codificados, ritualizados e naturalizados na própria cultura (BOURDIEU, 1990).

Nesta perspectiva, aponta-se a necessidade de revelar, por meio dos estudos de gênero, essa codificação e ritualização, compreendendo-as social e historicamente, para que, uma vez reveladas, e em consonância com outras frentes como questões de classe e étnico-raciais, o poder simbólico recue.

1.2. GÊNERO E EDUCAÇÃO: DA PASSIVIDADE A POSSIBILIDADE

Conforme vimos anteriormente, entendemos que “o ser homem” ou o “ser mulher” não será definido por questões biológicas – ter ou não ter determinado órgão reprodutor – mas nas relações entre os indivíduos e em como as características biológicas são representadas e valorizadas no contexto das relações sociais.

Essas relações são formadas historicamente, para que possamos compreendê-las, devemos situá-las no espaço e no tempo que se manifestam. Essas relações estarão perpassadas por diferenças de classe e raça, por

modelos ideais de masculinidade e feminilidade bem como por negações das características de um pelo outro.

Desde o ventre materno, toda uma carga social, contendo essas potencialidades masculinas e femininas recairão sobre o corpo ainda em formação, e, ao longo da vida deste indivíduo, os diferentes espaços/instituições por onde esse menino ou menina passará estarão marcados por questões de gênero, serão espaços generificados, em que este indivíduo construirá seu gênero. Um espaço ímpar em que essa construção social de gênero será apropriada pelo indivíduo, se dinamizará e terá potencialidade para desconstrução é o ambiente escolar.

Segundo Guacira Lopes Louro (2012), a construção de gênero está ligada ao processo de socialização, formação e educação. Nesta perspectiva, para se compreender os processos sociais de formação das identidades masculinas e femininas, deve-se levar a discussão ao âmbito escolar. Neste ambiente, em contato com o outro, o indivíduo desenvolverá e buscará ser “mais mulher” ou ser “mais homem” dentro daquilo que a sociedade define como tais potencialidades de identificação.

“Diferenças, distinções, desigualdades... a escola entende disso. Na verdade a escola produz isso” (LOURO, 1997. p. 57). O branco do negro, o rico do pobre, o masculino do feminino, a escola – tanto o processo educativo como o espaço físico – por meio de seus currículos – explícito e oculto⁵ – especificará tais distinções, pelo reconhecimento do indivíduo por ele mesmo e pela negação ao outro. Informando os lugares e apontando os modelos a escola é parte importante do processo de naturalização destas dicotomias criadas, ao longo da história, por diferentes comunidades, que conceberam e separaram

(...) o tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou o da rua; delimitaram os lugares permitidos e os proibidos (e determinaram os sujeitos que podiam ou não transitar por eles); decidiram qual o tempo que importava (o da vida ou o depois dela); apontaram as formas adequadas para cada

⁵ O currículo explícito é o oficial, regido por normas e divulgado abertamente, já o currículo oculto “ensina normas e distinções ideológicas ‘essenciais’ aos alunos” (APPLE, 2002. p. 60), não está explícito em nenhum documento, mas é por meio dele que “a criança assimila determinados comportamentos, valores, modos de conceber a realidade, etc” (DEIRÓ, s/d. p. 29).

peessoa ocupar (ou gastar) o tempo... Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam “fatos culturais”) (LOURO, 1997, p. 60).

Nesta perspectiva, Bárbara Freitag (1986) segue este raciocínio apontando que o sistema de educação não só enfatizará estas dicotomias naturalizando-as, mas mediará os interesses das classes dominantes, transformando as ideologias destas em “senso comum”, em algo natural, ou seja, o homem, branco, heterossexual, e das classes mais abastadas, serão protagonistas do processo educativo.

“Gestos, movimentos, sentidos são produzidos [pela sociedade] (...) e incorporados por meninos e meninas [no ambiente escolar], tornando-se parte de seus corpos” (LOURO, 1997. p. 61), porém essa incorporação se dá de forma sutil, imperceptível, pois nos documentos oficiais da escola, que instalam e regulam a prática docente, não fica claro, porém nas práticas do dia-a-dia, em que se envolvem diariamente os sujeitos, é que se percebe essa incorporação.

Lindamir Salete Casagrande (2005) e Daniela Auad (2006) lançam vistas ao currículo oculto – produzido pelas relações sociais extra-muro escolar – e demonstram essa incorporação, naturalização, apontada por Louro.

Casagrande demonstra, ao analisar como os gêneros estão representados nos livros didáticos de matemática no início das décadas de 1990 e 2000, que

A representação de homens e meninos é mais frequente que a de mulheres e meninas. Eles são representados em situações mais diversas que elas. São mais autônomos, têm mais iniciativa, além de serem mais aventureiros. (...) Às mulheres está destinado o espaço privado enquanto que aos homens o espaço público (CASAGRANDE, 2005. p. 179).

Em contato diário com essas representações nos livros didáticos, as meninas vão incorporar que seu lugar na sociedade é nos ambientes privados, reclusas, comportadas, podendo apenas assumir determinadas profissões, pois outras só poderão ser exercidas por seus colegas do sexo masculino.

Essa “mentira”, exaustivamente contada, refletirá não apenas no futuro dessas crianças, mas no dia-a-dia da escola, nas relações entre discente-discente e discente-docente.

Por meio do trabalho de Auad (2006, p. 15) podemos compreender como esse currículo oculto se materializa nas práticas escolares. Objetivando demonstrar como a escola, mesmo sendo mista – com meninos e meninas dividindo o mesmo espaço – pode ser um local onde se dá o “aprendizado da separação”, separação esta já apontada por Louro, Auad lança vistas ao dia-a-dia escolar dentro da sala de aula e no pátio.

A autora aponta que o corpo docente acreditava estar agindo de forma igualitária junto aos/às discentes, principalmente por estarem inseridos em uma escola mista, porém, por meio de estereótipos as diferenças de comportamento entre meninos e meninas não só são reforçados, como são usados pelas/os docentes na condução da aula e na manutenção da disciplina.

Esses estereótipos provêm de pré-conceitos, de expectativas das/os docentes, que partem do princípio, sócio-historicamente assumido pela sociedade, que meninos são mais dinâmicos, barulhentos, agressivos, indisciplinados e autônomos; já das meninas se espera tranquilidade, docilidade, subserviência, disciplina, dependência e emotividade (AUAD, 2006).

Previamente assumidos pela comunidade escolar, estes estereótipos irão gerar uma série de consequências. Aos que não se enquadram nessas expectativas devem reprimir-se ou sofrer as pressões negativas ao transgredirem o socialmente esperado. Para os meninos há o domínio do espaço sonoro da sala de aula, refletindo uma capacidade de liderança – eles falam, eles lideram –, conseqüentemente possuem uma maior interação com a/o docente. Já para as meninas só restam os espaços por eles não ocupados, à margem, sendo que, para chamar a atenção docente, a única saída é fazendo aquilo que se espera de uma menina (AUAD, 2006).

Essa realidade também foi percebida por Auad no pátio, onde, com suas brincadeiras, os meninos ocupam grandes espaços em áreas centrais do colégio enquanto às meninas localizam-se em pequenos grupos nas periferias do pátio, em atividades de pouca expressão espacial e sonora. Qualquer semelhança com a realidade histórica das relações homem/mulher não é mera coincidência, pois

Alguns acontecimentos na Escola (...) podem ser enquadrados no registro da violência simbólica, que consiste, segundo Pierre Bourdieu, em uma coação pelos corpos. Para o sociólogo francês, com a masculinização dos corpos masculinos e a feminização dos corpos femininos, opera-se a somatização do livre-arbítrio cultural. (...) Não sem alguma dor (não apenas física), os movimentos exigidos e propiciados pelos jogos e pelas brincadeiras iam adequando os corpos de meninas e de meninos ao masculino e ao feminino (AUAD, 2006. p. 51).

Ou seja, esses fatos encontrados no livro didático, na relação docente/discente e na relação discente/discente, socialmente naturalizadas, acabam por inculcar na criança quais são os papéis masculinos e os papéis femininos na sociedade.

Graças aos trabalhos de Louro, Auad e Casagrande, podemos compreender que as relações de gênero se dão, também⁶, por meio do aprendizado da separação no ambiente escolar, espaço este em que vemos com certa naturalidade a presença feminina. Pesquisas apontam que as mulheres, ou estão pé de igualdade – numericamente falando – ou são maioria em todos os níveis de ensino (GODINHO et al, 2005). No ensino superior, por exemplo, segundo o Censo do Ensino Superior de 2013 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as mulheres representam 55,5% entre os/as matriculados/as e 59,2% entre os concluintes⁷. Mas será que as mulheres sempre tiveram acesso ao ensino?

Louro (1997) afirma que a escola, inicialmente, não foi concebida para todos, apenas alguns tinham o direito de frequentá-la, mas, lentamente, o acesso escolar foi sendo requisitado por aqueles/as aos/às quais inicialmente havia sido negado. Pobres, negros e mulheres, aos poucos, e com muita luta – e resistência –, foram ocupando esse espaço, assumindo esse direito.

Fúlvia Rosemberg (2012, p. 333) aponta que “a educação das mulheres é fato recente e intenso”. No Brasil, o acesso das mulheres à educação só foi “autorizada” em 5 de outubro de 1827, com a Lei Geral de

⁶ Não podemos esquecer que, espaços como: família, trabalho, igreja, associações, clubes, entre outros, também participam deste processo de construção e assunção do gênero pelo indivíduo.

⁷ Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 21 de novembro de 2014.

Ensino. Cheia de restrições, legalmente, as brasileiras só viram as últimas barreiras, que as impediam de conseguir os mesmos direitos masculinos em sala de aula, serem derrubadas em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que atribuiu equivalência entre os cursos secundários, intensamente frequentados pelas mulheres, deixando de ser apenas um curso profissionalizante, possibilitando o acesso ao ensino superior (ROSEMBERG, 2012).

A razão do acesso e progressão das mulheres à educação formal, historicamente, não ia muito além da função doméstico-maternal.

Conforme são retirados os impedimentos e as interdições, as mulheres vêm se educando e educando outras mulheres e homens, a despeito das máximas sexistas que permaneceram ou foram sendo criadas, divulgadas, promulgadas ao longo da história (com mais ou menos sucesso, dependendo da época e da conjuntura) (ROSEMBERG, 2012. p. 338).

Ou seja, independente do momento histórico e dos sonhos profissionais das meninas/mulheres educandas, o capitalismo e o patriarcado moldam-se na busca pela naturalização e conformidade das mulheres com o fato de que o papel de esposa – dona de casa – e mãe são indissociáveis de seu existir. A elas era dado o direito a instrução, mas isso não as afastava de seu “papel” na sociedade. A educação não as empoderava, não as tornava independentes, cidadãs.

Nesta perspectiva, como nos propomos a lançar vistas a dissertações e teses sobre o PROEJA, que contempla a elevação da escolaridade com uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007), vemos a necessidade de compreender a história da mulher na educação profissional brasileira.

Freitag (1986) afirma que o sistema de educação ofertado em nosso país reflete os interesses das classes dominantes. Se relacionarmos o apontamento feito pela autora ao histórico da educação profissional feminina no Brasil, poderemos compreender como, historicamente, a situação da mulher em sala de aula esteve diretamente ligada aos interesses do capital e do patriarcado, estava além da mulher, de suas necessidades e anseios, estava em sua função social de educadora e formadora.

A educação profissional esteve, no fim do império, voltada ao controle e disciplinarização da população, principalmente dos “menores desfavorecidos”, já durante a Primeira República, com o início do processo de industrialização, o foco foi uma formação eficiente de mão-de-obra que potencializasse a produção industrial.

Neste contexto sócio-histórico a instituição escolar era inútil para uma mulher, o que esta necessitava aprender a era ensinada nos afazeres domésticos, ao lado de sua mãe, cozinhando, cuidando dos irmãos e costurando. Para as meninas que não tinham família – as órfãs – sobravam instituições religiosas, administradas por freiras, com vias de dotar as estudantes, antes de tudo, de uma sólida formação cristã e, posteriormente, de capacitação para o trabalho doméstico e para trabalhos manuais de costura.

No final do século XIX surgiram duas opções de formação às mulheres: (a) a enfermagem e (b) o magistério primário. A “opção” da enfermagem as foi concedida graças às políticas higienistas da época, que ressaltavam a necessidade de ordem e limpeza, inexistentes nas instituições geridas por freiras, necessitando uma formação específica para o trabalho; como se trata de um trabalho ligado ao “cuidado”, as mulheres adentram este espaço por ser – segundo a ideologia naturalista – natural do ser feminino cuidar dos outros. A “opção” da docência se deu graças ao processo de urbanização e industrialização, que ampliava os postos de trabalho masculinos, principalmente nas indústrias, que por sua vez deixavam as vagas nas escolas normais para formação de docentes livres, até então ocupadas majoritariamente por homens, para as mulheres (LOURO, 2012, p. 449). Vale ressaltar que ambas as permissões estavam pautadas nas “habilidades naturais” femininas de esmero, paciência, abnegação, cautela e docilidade, consideradas necessárias a essas práticas.

Em 1911, o governo paulista inaugura a Escola Profissional Feminina, com o objetivo de formar mulheres operárias. As futuras operárias⁸ tinham um leque limitado de escolha de cursos, todos no chão da fábrica – sem condições de ascensão –, porém, agora, tinham opções, como os cursos de: rendas e

⁸ Futuras operárias **diplomadas** pela Escola Profissional Feminina, pois as mulheres já eram maioria nos postos inferiores das fábricas, principalmente na indústria têxtil (MORAES, 2003; RIBEIRO, 1986; MATOS e BORELLI, 2012).

bordados, roupas brancas, confecções e flores, e chapéus (RIBEIRO, 1986). O objetivo da Escola Profissional Feminina se equiparava ao da Escola Profissional Masculina: “formação de mão-de-obra assalariada urbana, na expectativa de plasmar um outro perfil de trabalhador: dócil, eficiente, ordeiro e patriota” (OLIVEIRA, 1994. p. 59), perante “a insatisfação de setores empresariais e do próprio governo, com relação ao operariado de então – imigrante, organizado e proprietário de um saber-fazer” (Idem, Ibid. p. 58).

A partir da década de 20 as escolas femininas tiveram que se adequar as mudanças que ocorriam nas escolas masculinas. A modernidade – racionalidade – alcançava as escolas voltadas aos homens, buscando construir um novo homem com técnicas higienistas, sanitaristas e eugenistas. Para as mulheres, até então formadas para o trabalho fabril a partir das mesmas demandas recaídas sobre os homens, receberam – ou voltaram a ter – uma nova incumbência: cuidar dos novos operários, confinadas ao âmbito doméstico. Segundo Sueli Tereza de Oliveira (1994), o próprio diretor da Escola Profissional Feminina afirmava que, mesmo em um processo de escolarização profissionalizante, as mulheres deveriam ser educadas para as atividades domésticas.

Nesta perspectiva as escolas profissionais voltadas às mulheres assumiram a obrigatoriedade de disciplinas como “Moral e Cívica” e “Administração Doméstica” e o trabalho feminino externo ao lar voltou a ser marginalizado. Discutiremos melhor esse processo de marginalização do trabalho feminino no próximo sub-capítulo.

Em 1933 “novos” cursos são agregados na Escola Normal Feminina de Artes e Ofícios, como o de economia doméstica, puericultura e higiene e química alimentar.

Com o passar dos anos e a diversificação da produção requerida pelo desenvolvimento do capitalismo, a indústria passou a necessitar de mais mão de obra, principalmente para atividades semi-especializadas. As mulheres foram requisitadas para assumirem estes postos menos valorizados da cadeia de produção industrial, especialmente por se tratarem de tarefas entendidas como naturais de indivíduos do sexo feminino, dado seu caráter manual.

Um proeminente dirigente da FIESP [Federação das Indústrias do Estado de São Paulo], que também era membro fundador do IDORT [Instituto de Organização Racional do Trabalho], foi ainda mais longe: advertindo que uma formação superdimensionada produziria operários descontentes e inadequados ao meio industrial, sugeria que se contratassem mulheres para as tarefas mais monótonas e cansativas, uma vez que elas eram mais resistentes ao tédio no trabalho. Prova disso, segundo ele, era o fato de que as mulheres eram capazes de tricotar durante horas sem se aborrecer. (WEINSTEIN, 2000. p. 149)

Pelo que pudemos perceber, a presença da mulher na educação profissional esteve ligada aos ditames do capital e aos anseios masculinos, que ora “liberavam” algumas possibilidades de curso, ora fechavam o cerco e dificultavam o acesso da mulher tanto ao mundo trabalho como a postos e cursos de maiores prestígios. Vale ressaltar que todo esse processo era embasado por discursos naturalistas, determinismos biológicos.

Porém não podemos esquecer que, mesmo com tantas dificuldades e barreiras impostas ao longo da história, as mulheres não se calaram, cada espaço assumido foi reflexo de anos de luta de brasileiras que não deixaram que um homem capitalista especificasse o lugar que estas deveriam se colocar. Citamos como exemplo Nísia Floresta (1809-1885), escritora, jornalista e educadora feminista, uma das primeiras a dar voz ao direito das mulheres à educação no Brasil, Maria Lacerda de Moura (1887-1945), educadora e escritora anarquista, Berta Lutz (1894-1976), bióloga e uma das precursoras do feminismo brasileiro, e Maria Rita de Andrade (1904-1998), advogada, primeira mulher negra a obter um diploma de ensino superior no Brasil e militante feminista.

É importante apontar que esse casamento capitalismo/patriarcado não só submetem as mulheres, pois se a ideologia dominante quer a mulher dominada pelos homens, então se deve preparar estes para dominá-las.

Bourdieu discute as ‘obrigações’ que os indivíduos “portadores de pênis” devem assumir como dominantes. O ser macho, o ser viril é questão de honra, e poucos se atrevem/atreverão a negar tais características, com o risco de serem comparados às mulheres e conseqüentemente marginalizados.

Os homens também são dominados, mas dessa vez pela *illusio dominandi* que faz o homem verdadeiramente homem. 'É o princípio indiscutido de todos os deveres em relação a si mesmo, o motor ou o móvel de todas as ações que alguém 'se deve', isto é, que se deve realizar para estar em ordem consigo mesmo, para permanecer digno a seus próprios olhos de uma ideia (recebida) de homem' (BOURDIEU apud FONSECA, 2000. p. 31)

Nesta perspectiva, analisar a educação sob e perspectiva de gênero não visa libertar só as mulheres de seu papel inferiorizado e de subserviência na sociedade, mas também os homens, permitindo-os negar esses ditos "privilégios", esse pré-conceito de masculinidade pautada em competitividades e violências.

Para Casagrande (2011, p. 35), a sociedade está em constante transformação, e as escolas refletem essas mudanças. Destarte é importante falar das escolas levando em consideração a configuração da sociedade na qual elas estão inseridas, pois segundo a autora, "criticar a sociedade significa criticar a escola e as demais instituições que compõem esta sociedade".

A escola é ambiente impar para a discussão e questionamento desta ordem vigente, rumo a uma transformação realmente libertadora. Sendo assim, a escola

precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação (LIBÂNEO, 2003, p. 26).

Pensar tais postulações no âmbito da educação de jovens e adultos é de extrema importância, pois o corpo discente será formado, em sua maioria, por indivíduos já identificados nos estereótipos de gênero. O processo educativo da EJA, pode ser uma ferramenta essencial para a dinâmica, ou não, desses modelos sociais.

Nesta perspectiva, o ambiente escolar surge como espaço onde o indivíduo pode fixar esse entendimento ou ressignificar o "ser homem" e "ser mulher". A escola pode possibilitar às mulheres o entendimento que seu lugar não é obrigatoriamente na cozinha, muito menos em um posto de trabalho precário que nenhum homem queira, mas que o sistema capitalista necessita

de indivíduos neste posto. A escola pode permitir, nessa proposta integradora e de libertação do indivíduo na qual o PROEJA se propõe e que discutiremos mais a frente, o reconhecimento de que ser mãe não é impeditivo de ser estudante ou trabalhadora.

Mais que dar ferramentas para a libertação “do trabalhador”, a escola pode dar ferramentas para a libertação da mulher, libertação de um sistema opressivo e explorador, que se estabiliza, se reproduz e recai sobre o corpo, o biológico da mulher.

Parafraseando Paulo Freire (2011), a educação pode condicionar as mulheres à passividade perante um mundo construído para homens, porém também lhes pode dar a possibilidade de ir além, pois, enquanto inacabadas, não são e – enquanto houver resistência – nunca serão determinadas.

1.3. GÊNERO E TRABALHO: UM HISTÓRICO CAMPO DE BATALHA

Se a escola surge como um espaço central na formação dos estereótipos de gênero, o mundo do trabalho sofrerá os reflexos dessas relações. Nesta perspectiva, e como nos propomos lançar vistas a dissertações e teses sobre o PROEJA, política pública que terá como público alvo homens e mulheres, muitas vezes, já inseridos no mundo do trabalho, surge a necessidade de compreendermos o trabalho sob a perspectiva de gênero.

Para este empreendimento, partimos do conceito de Divisão Sexual do Trabalho, doravante DST, conceito francês da década de 1970. Segundo Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007) “a DST é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos” (p. 599). A sociedade irá se utilizar dos estereótipos apreendidos, construídos e assumidos pelos sujeitos, na família e na escola, sobre o “ser homem” e o “ser mulher”, para, no mundo do trabalho e a partir de determinismos biológicos, afirmar que existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, hierarquizando-os, afirmando que aquele vale mais do que este (HIRATA e KERGOAT, 2007).

Porém, as autoras lembram que o conceito de DST foi sendo cunhado ao longo dos anos e que, inicialmente, o era aplicado em uma acepção sociográfica, estudando a distribuição desigual de homens e mulheres no mercado de trabalho e sua associação a divisão desigual do trabalho doméstico.

Para Hirata e Kergoat, devemos ir além dessa conceituação e da simples constatação das desigualdades no mundo do trabalho, devemos buscar o contexto sócio-histórico dessas desigualdades, para compreendermos a natureza do sistema que dá origem a elas.

O trabalho é, historicamente, fator essencial da vida humana, a partir deste o ser-humano garante a sua sobrevivência e perpetua sua espécie.

Segundo Domingos Leite Lima Filho e Ricardo Vasconcelos (2009, p. 30) “nas sociedades primitivas o trabalho estruturava-se na propriedade coletiva dos meios de produção e dos instrumentos de trabalho.” Quando ocorre a apropriação dos meios de produção por uma minoria, expropriando a maior parte da população de seus meios de subsistência, surge a propriedade privada, consigo a exploração do trabalho e a desigualdade social, dividindo a população em duas classes: a dos proprietários de terra e o dos sem propriedades (MARX, 1989, p. 147).

Com o surgimento da indústria na segunda metade do século XVIII, fortalece-se o modo de produção capitalista com um indivíduo burguês detentor dos meios de produção, explorando trabalhadores e trabalhadoras “livres” que vendem sua força de trabalho em troca de salário.

Por ocasião do surgimento da indústria, tem início a progressiva mecanização e, ao longo dos séculos XVIII e XIX, acentua-se a divisão técnica do trabalho. Esse processo se intensifica no início do século XX, com o surgimento e aplicação do sistema taylorista-fordista, em que busca-se maior rentabilidade, com menor custo e no menor espaço de tempo.

A base do modelo taylorista-fordista, que vigorou nas indústrias ao longo do século XX, foi, segundo David Harvey (2005) a separação entre gerência, concepção, controle e execução, e, especialmente em Ford, a concepção de que “produção de massa significa consumo de massa”, e a proposta de “um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova

política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia” (HARVEY, 2005. p. 121).

Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades. (...) Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade do trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva (ANTUNES, 2002, p.37).

Porém, os anos 60 trouxeram indícios de enfraquecimento do modelo taylorista/fordista. Para Harvey, uma palavra resumiu a dificuldade de manutenção do sistema taylorista/fordista: “rigidez” (2005. p. 135). Para o autor, o sistema era rígido nos investimentos em sistemas de produção em massa, o que dificultava um melhor planejamento a longo prazo, rígido nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho e rígido nas relações trabalhistas, que renderam ondas de greves. Havia necessidade de um novo regime de acumulação, com um novo sistema de regulamentação política e social. “Iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação (ANTUNES, 2002, p. 31)”, surge o neoliberalismo com uma onda de privatizações, desregula-se os direitos trabalhistas, na tentativa de marginalizar e frear os movimentos sindicais, desmonta-se o setor produtivo do Estado.

Harvey usa o conceito de “acumulação flexível” para denominar essa nova face do capitalismo, momento

marcado por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2005. p. 140).

Para Ricardo Antunes (2011, p. 23), essas modificações rumo a acumulação flexível foram tão intensas que podemos afirmar que foi o momento em que o/a trabalhador/a “sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser”.

Voltaremos a essa afirmação de Ricardo Antunes posteriormente, por hora, abrimos espaço para questionar: onde está a mulher nesse contexto sócio-histórico-político-econômico do trabalho?

Margareth Rago (2012) nos ajuda a lançar vistas à trabalhadora brasileira nos primórdios da industrialização de nosso país. A autora afirma que, em meados do século XIX, quando o governo brasileiro procurava atrair imigrantes para trabalhar nas lavouras e nas fábricas que começavam a surgir, havia preferência pela mão de obra feminina e infantil, por ser abundante e barata. Nas duas primeiras décadas do século XX já era clara a maioria feminina no operariado, principalmente na indústria têxtil. Com o avanço da industrialização, as mulheres foram sendo expulsas das fábricas na medida em que se incorporava a força de trabalho masculino.

As barreiras enfrentadas pelas mulheres para participar do mundo dos negócios eram sempre muito grandes, independentemente da classe social a que pertencessem. Da variação salarial à intimidação física, da desqualificação intelectual ao assédio sexual, elas tiveram sempre de lutar contra inúmeros obstáculos para ingressar em um campo definido – pelos homens – como “naturalmente” masculino (RAGO, 2012. p. 581).

Porém o que mais chama atenção, ao pensarmos na relação mulher e trabalho, é a carga moral lançada sobre os ombros femininos, carga esta não lançada sobre os homens.

O controle sobre o/a trabalhador/a, imposto no sistema taylorista-fordista, necessitava ultrapassar os limites da fábrica, precisava alcançar os momentos do não-trabalho. A domesticação do operariado implicava a imposição de um modelo imaginário de família, criado pela burguesia, para contrapor práticas populares promíscuas e anti-higiênicas (RAGO, 1985).

Para que esse projeto burguês tivesse êxito, se propõem um jogo de agenciamento das relações intra-familiares, forjando uma representação simbólica da mulher, em que esta surge como a dona-de-casa-mãe-da-família, afetiva, mas assexuada. Porém as mulheres ainda estavam presentes nos espaços públicos, mas nesta nova conjuntura, com elas, ia uma carga moral, que pregava que o trabalho era um risco para a sexualidade da mulher, tendo em vista a manutenção da virgindade, e o sentimento de culpa por “abandonar” os filhos e o marido, trabalhador de fato.

Para que essa construção simbólica tenha êxito viu-se a necessidade de potencializar a valorização do trabalho masculino e a desvalorização do trabalho feminino. “Essa desvalorização é imensa, porque parte do pressuposto de que a mulher em si não é nada, de que deve esquecer-se deliberadamente de si mesma e realizar-se através dos êxitos dos filhos e do marido” (RAGO, 1985. p. 65). As mulheres somatizam essa ideologia burguesa pois acabam se acostumando a “(...) atividades que a colocaram desde sempre à margem de qualquer processo decisório” (Idem., Ibid.).

O movimento operário, liderado por homens, absorveu esse ideário burguês, pois se chamava a mulher para participar do movimento, porém em lugares específicos, como filhas, esposas e mães, cuidadoras dos trabalhadores. Tanto que as denúncias da imprensa operária sobre a exploração do trabalho da mulher corroboram para o ideário construído pela burguesia em duas frentes: (a) a moral da sexualidade, que representa uma operária frágil, indefesa e suscetível à corrupção física e espiritual; e (b) obstáculos à realização da função materna, afirmando que a ida da mulher para a fábrica desorganiza a família, impedindo a potencialização do trabalho doméstico.

Nesta perspectiva de cuidado com a mulher, a figura do pai, do marido, do líder religioso e sindical, toma uma imensa importância, pois as mulheres, dentro deste ideário burguês, são vistas como incapazes de assumirem a direção de suas vidas individuais ou enquanto grupo social oprimido (RAGO, 1985).

Para demarcar esse espaço doméstico e fundamentar essa “incapacidade” feminina, todo um discurso médico-sanitarista foi criado. Esse discurso utilizou-se de diversos argumentos na tentativa de convencer a mulher

de que deve corresponder ao novo modelo normativo de feminilidade criado. “Não é de admirar que as primeiras medidas da legislação referentes ao trabalho feminino tenham sido tomadas tendo em vista sua função de reprodução e de ‘guardiã do lar’” (RAGO, 1985. p. 69).

Nesse discurso burguês, que marca a entrada e a permanência da mulher no mundo do trabalho no início do século XIX, contrapõem dois “tipos” de mulher: a (a) santa mãe assexuada e devota ao lar e a (b) pecadora lasciva que leva os bons homens trabalhadores para o mau caminho.

Porém é válido apontar que as mulheres não passaram por esse processo de forma passiva, elas lutaram. Como a imprensa operária estava nas mãos dos homens, pouca documentação há sobre greves e manifestações lideradas e/ou assumidas por mulheres. Rago (1985) cita algumas manifestações políticas de maioria feminina que ocorreram no início do século XX, e exalta a presença feminina na imprensa anarquista. Mulheres como Maria Lacerda de Moura, Matilde Magrassi, Maria de Oliveira, Maria Soares Josefina Stefani Bertachi, dentre outras, assinavam em jornais anarquistas se contrapondo a esse ideário burguês, ao discurso biologizante que buscava fundamentar a “inferioridade” feminina, e sempre utilizando da educação como o meio para que as mulheres pudessem alcançar a compreensão dos motivos de sua exploração tanto no ambiente doméstico como no trabalho.

Graças a estas e outras mulheres que seguiram na luta, as trabalhadoras alcançaram grandes conquistas ao longo dos anos, melhorando a sua situação, com direitos trabalhistas, acesso a educação profissional e tecnológica, melhora de salários e acesso a postos de liderança, porém, voltando a DST, “o que é estável não são as situações (que evoluem sempre), e sim a distância entre os grupos de sexo” (HIRATA e KERGOAT, 2007. p. 600), ou seja, a situação da mulher pode ter melhorado, mas ainda há um longo caminho em busca da igualdade e futura equidade com a realidade masculina, fato que podemos observar ainda nos dias de hoje.

Segundo Cristina Bruschini (2000. p. 16 e 17)

a manutenção de um modelo de família patriarcal, segundo o qual cabem às mulheres as responsabilidades domésticas e socializadoras, bem como a persistência de uma identidade construída em torno do mundo doméstico condicionam a

participação feminina no mercado de trabalho a outros fatores além daqueles que se referem à sua qualificação e à oferta de emprego, como no caso dos homens. A constante necessidade de articular papéis familiares e profissionais limita a disponibilidade das mulheres para o trabalho, que depende de uma complexa combinação de características pessoais e familiares, como o estado conjugal e a presença de filhos, associados à idade e à escolaridade da trabalhadora, assim como a características do grupo familiar, como o ciclo de vida e a estrutura familiar. Fatores como esses afetam a participação feminina, mas não a masculina, no mercado de trabalho.

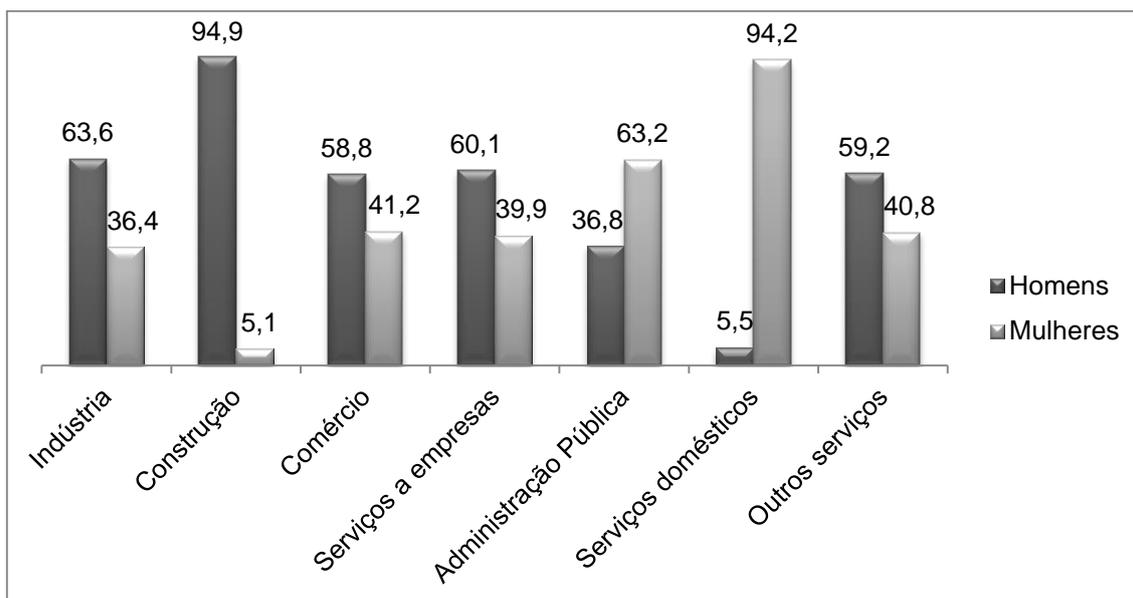
Nesta perspectiva, Graça Druck (2013) aponta alguns atributos exigidos ou recomendados para se tornar empregável no mundo moderno, apontando que tais características são típicas dos indivíduos que vivem na informalidade, fator chave na acumulação flexível, como: “criatividade, dinamismo, adaptabilidade, iniciativa e desprendimento” (p. 65). Ou seja, para uma mulher, atender apenas a essas expectativas não basta, para conseguir inserção no mundo do trabalho a mulher deve ser submetida a critérios ligados à sua vida pessoal e familiar.

Esses critérios, legitimados por uma ideologia naturalista, dificultam a entrada e/ou a dedicação da mulher ao mercado do trabalho ou fazem dela uma trabalhadora de “segunda linha”, em postos em que os salários e as perspectivas de ascensão são menores.

Segundo a Pesquisa Mensal de Emprego (PME), divulgada pelo IBGE no ano de 2010⁹, dentre a população ocupada, com mais de 10 anos de idade, 54,9% são homens e 45,1% são mulheres. Analisando a participação das mulheres ocupadas nos sete grupamentos de atividade apontados pela PME (GRÁFICO 1), observou-se que, na Indústria, Construção, Comércio, Serviços prestados a empresas e Outros serviços, as mulheres eram minoria, já na Administração Pública – onde se ascende graças a concurso público – e nos Serviços domésticos – naturalizado como feminino –, eram maioria.

⁹ Os dados foram publicados em março de 2010, mas referem-se a pesquisas realizadas em 2009.

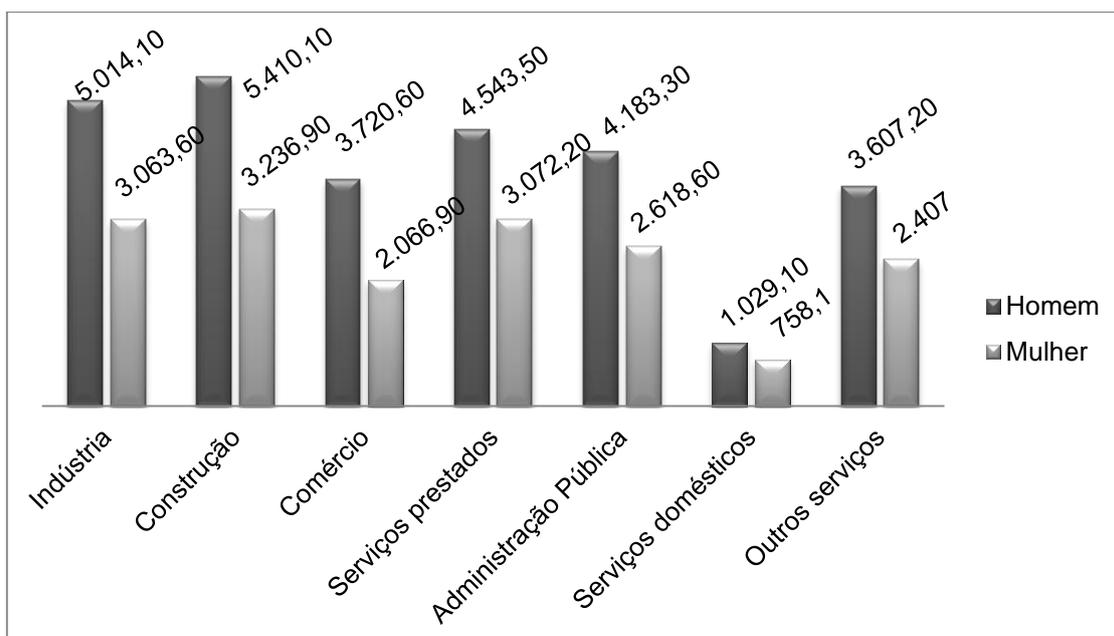
Gráfico 1 - Distribuição da população metropolitana ocupada, por grupamentos de atividade, segundo o sexo - 2009



Fonte: IBGE, março de 2010.

Além dessa divisão, pautada na DST, podemos também visualizar, junto aos dados do IBGE, a diferença entre homens e mulheres no que diz respeito ao salário médio em cada segmento de atividade (GRÁFICO 2).

Gráfico 2 - Rendimento médio habitual da população metropolitana ocupada, por sexo, que concluiu o nível superior, segundo os grupamentos de atividade - 2009



Fonte: IBGE, 2010 apud ROCHA e LUZ, 2011. p. 158.

Em todos os setores o salário médio masculino é superior ao feminino, o que já é uma questão problemática, porém, se de acordo com o GRÁFICO 1 as mulheres são maioria na administração pública, outros serviços e, massivamente, em serviços domésticos, são exatamente esses os setores – junto com o comércio – com as médias mais baixas de salário, principalmente o de serviços domésticos. Os setores da indústria e da construção, onde a maioria massiva é homem, os salários são consideravelmente maiores. Vale ressaltar que até mesmo nos serviços domésticos, onde as mulheres são maioria absoluta, os poucos homens que trabalham neste setor ganham mais que as muitas mulheres, como aponta o GRÁFICO 1.

Não podemos negar que entre os anos de 2000 e 2010, de acordo com o IBGE (2014, p. 136), as mulheres brasileiras aumentaram a participação no mercado de trabalho, de 50,1% em 2000 a 54,6% em 2010 (p. 108) e tiveram um aumento, no mesmo período, de 12,8% na renda média mensal, contra 3,6% de aumento da renda dos homens (p. 136), mas será que esses fatos nos leva a inferir que estamos rumando a uma equiparação salarial, ou a igualdade de gênero no mundo do trabalho?

Mesmo considerando que mulheres conseguem, comparado com períodos históricos anteriores, maior acesso a postos de trabalho com maior remuneração e prestígio, o processo de precarização do trabalho advindo do neoliberalismo, vai gerar um desemprego e uma busca ensandecida por colocação no mercado tanto por homens como por mulheres, e postos comumente ocupados por mulheres, principalmente nos setores de serviços, serão visados por homens.

Bruschini (2000) afirma que

A crescente disputa entre os sexos por postos de trabalho no setor de serviços, geralmente feminino, parece estar aumentando a taxa de desemprego feminino. Logo, o desemprego feminino é reflexo simultâneo de maiores oportunidades de emprego para homens em setores tradicionalmente favoráveis às mulheres (p. 26).

Hirata e Kergoat seguem nesta perspectiva afirmando que “ao mesmo tempo em que aumenta o número de mulheres em profissões de nível superior, cresce o de mulheres em situação precária” (2007, p. 603). Nesta perspectiva

podemos entender que cada mulher que ascende em sua carreira, graças à escolarização, destrona um homem que buscará assumir, em níveis mais baixos, o posto de uma mulher. É uma lógica perversa.

Outro fator que aumenta a taxa de desemprego feminino é a – dita – taxa de atividade feminina, o custo de trabalho feminino, o que o empregador tem que desembolsar além do salário, principalmente no que diz respeito a legislação trabalhista, para empregar uma mulher.

Uma pesquisa realizada por Laís Abramo e Rosalba Todaro (2000), em âmbito latino-americano, indica que o argumento de que essa “taxa” é motivo para não empregar mulheres é falácia. As pesquisadoras analisaram quatro pontos da legislação trabalhista que podem aumentar o custo do emprego feminino, além do salário: licença maternidade, que aumenta 0,7% do custo salário, creche, 0,3%, direito a lactância, 0,8% e substituição durante licença, 0,09%.

São valores muito baixos, e as autoras ainda apontam que em alguns países, como no México e no Chile, os custos adicionais das mulheres são até 2% inferiores ao dos homens, graças ao seguro de acidente de trabalho, ou seja, ainda vivemos em um ambiente hostil à mulher, a teoria do labirinto de cristal, tecida por Betina Steffanelo Lima (2013), nos ajuda a entender essa realidade.

Segundo a autora, a teoria do Labirinto de Cristal vem ao encontro da teoria do Teto de Vidro que aponta um obstáculo invisível, porém real, que impede que as mulheres cheguem a determinadas posições de prestígio nas profissões, porém o Teto de Vidro aponta apenas um obstáculo e um determinado momento da carreira, desconhecendo outros obstáculos e dando a entender que até chegar a um nível hierárquico alto as mulheres não encontram problemas. A teoria do Labirinto de Cristal vem resolver tais falhas, afirmando que os obstáculos encontrados pelas mulheres estão dispostos ao longo de sua vida, até mesmo no ambiente escolar, e são oriundos simplesmente por elas pertencerem à categoria “mulher”.

Hirata e Kergoat (2007) ainda apontam que para as mulheres trabalhadoras que insistem nesse movimento rumo ao espaço público, duas possibilidades se abrem nessa lógica capitalista flexível: (a) conciliar a vida familiar e profissional – dupla jornada de trabalho –, sendo incumbência

exclusivamente feminina operar essa conciliação, os homens e o Estado não participam ativamente deste processo, ou (b) delegar a outras mulheres a sua parcela de “obrigação” doméstica e familiar, o que reproduz a lógica machista e não livra, quem delega, do anátema do “abandono familiar”, da incapacidade de cumprir seu “papel natural” de mulher.

Podemos, agora, voltar a afirmação de Ricardo Antunes (2011), de que as modificações rumo a acumulação flexível foram tão intensas que foi o momento em que o/a trabalhador/a “sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser” (p. 23).

Às mulheres, não basta simplesmente ser escolarizada, possuir um diploma de ensino superior, delegar as “responsabilidades” domésticas à outra mulher e desdobrar-se em duas para conciliar a vida privada e a vida pública para caminhar progressivamente em sua carreira profissional; o caminho rumo a igualdade, de fato, ainda é longo, e precisa ser (re)pensado não apenas no âmbito do mundo do trabalho, mas na sociedade como um todo.

O trabalho, historicamente foi – e continua sendo – um campo de batalha para as mulheres. Simone de Beauvoir afirma que é pelo trabalho que a mulher vem diminuindo a distância que a separava do homem, e somente o trabalho poderá garantir-lhe uma independência concreta.

O direito ao trabalho e a assunção a postos historicamente assumidos por homens não vieram por concessões e benevolências masculinas, mas pela capacidade de inúmeras mulheres de exigirem o que as pertencia, tomando com as próprias mãos quando necessário (RAGO, 2012).

2. PROEJA

2.1. IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA

Sendo uma política compensatória, a ausência da realização do direito de uma educação sólida e de qualidade a uma parcela significativa da população brasileira (LIMA FILHO et al. 2011, p. 26), o PROEJA teve origem no Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, com o nome inicial de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Inicialmente, essa versão do PROEJA visava atender as demandas de oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade EJA, com cursos ofertados apenas na Rede Federal de Educação Tecnológica¹⁰.

Porém havia problemas. Em primeiro lugar, muitos indivíduos jovens e adultos sequer haviam concluído o ensino fundamental, o que inviabilizava o acesso ao ensino médio e, segundo, muitos indivíduos não tinham acesso a uma das unidades da Rede Federal de Ensino Tecnológica, por questões de distância. Havia a necessidade de ampliar a área de abrangência e diversificar os locais de ofertas do PROEJA.

No dia 13 de julho de 2006 promulgou-se então o Decreto nº 5.840, que mudou o nome do PROEJA para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, diversificando os locais de oferta para instituições estaduais e municipais de ensino e incluindo o ensino fundamental à área de abrangência.

O público alvo do PROEJA é formado por alunos e alunas que iniciam a escolaridade já na condição de adulto/a trabalhador/a; jovens e adultos/as que ingressaram na escola regular e a evadiram; e jovens que ingressaram na escola regular e acumularam defasagem entre a idade e a série cursada.¹¹

¹⁰ A Rede Federal de Educação Tecnológica é formada pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, aos Centros Federais de Educação Tecnológica, aos Institutos Federais e à Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

¹¹ Nesta dissertação utilizaremos as seguintes categorias segundo a idade: 0 a 12 anos: criança, 13 a 14: adolescente, 15 a 17: jovem-adolescente, 18 a 24: jovem-jovem, 25 a 29:

Tanto a não permanência na escola como a defasagem ocorre por diferentes motivos, como a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família ou a gravidez precoce, sendo essas, em suas bases, razões de caráter político e econômico, de uma não garantia, pelo Estado, do direito à educação básica na infância e na adolescência (RUMMERT, 2002).

Com o passar dos anos, esses indivíduos buscam o retorno à educação, via EJA, acreditando que o motivo de não conseguirem trabalho advém da falta de um “diploma”, de sua baixa escolaridade, e que, com a formação “colocada em dia”, se inserirão com maior facilidade no mundo do trabalho.

Nas salas de aula da EJA encontramos jovens e adultos que, segundo pesquisa de Sonia Maria Rummert (2002, p. 118),

apesar de todas as dificuldades cotidianas, ainda veem a escola com o olhar da esperança. Esperança de “alcançar um nível melhor perante a sociedade”; de obter “conhecimentos para poder lutar pelos meus direitos”; de tornar-se “o exemplo da família”; de melhor compreender “a vida, porque quem não sabe é cego, mudo e surdo”. Afirmarções como essas explicitam a importância da EJA e apontam para o grande desafio que nos é apresentado.

Nesta perspectiva a EJA volta-se para sujeitos postos à margem do sistema, indivíduos das classes populares, que não tiveram acesso à educação formal e que, muitas vezes, se encontram em situação de empregos precários ou de desemprego. Essa marginalidade é muitas vezes acentuada por fatores raciais, étnicos, geracionais e de gênero – o que embasa nossa pesquisa.

A EJA é constituída por indivíduos diferentes entre si¹², socialmente e culturalmente, com comportamento, valores e atitudes diferentes, mas, principalmente, em anos de permanência na escola quantitativamente diferentes, com diferentes níveis de conhecimento e desenvolvimento acadêmico. Portanto, o processo educativo voltado a esses indivíduos deve

jovem adulto/a, dos 30 aos 64: adulto/a e mais de 65: idoso/a. Essas categorias foram definidas a partir do artigo 227 e 228 da Constituição Federal de 1988 e da Emenda Constitucional 65/2010, que ampliou o conceito de jovem na Constituição e garantiu uma série de direitos aos pertencentes a essa categoria.

¹² Convém salientar que ser diferente não significa ser inferior e tampouco desigual.

levar em consideração que os sujeitos têm uma história e um conhecimento pré-existente antes do reingresso na educação.

Durante décadas a educação profissional visava a formação de trabalhadores/as em uma dimensão técnica, na busca pela produtividade industrial e pela formação eficiente de mão de obra para a indústria nacional (QUELUZ, 2002). Destarte, desarticulou-se a educação dos/as trabalhadores/as, pois por um lado ocorre uma escolarização propedêutica voltada apenas para os conhecimentos gerais e do outro uma formação profissional instrumental. Não se busca a formação de um trabalhador com autonomia intelectual, ética, política e humana, um sujeito emancipado, mas prepara-o adaptando-o para ser um sujeito passivo e subordinado ao processo de acumulação da economia capitalista (BRASIL, 2007. p. 32).

O PROEJA, então, baseia-se em um projeto político-pedagógico integrado; integração de conteúdos e de metodologias, de teoria e prática, de uma formação propedêutica referente ao ensino básico com uma formação profissional.

Como resultado, busca-se

uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com o meio-ambiente e a natureza em geral como centro e na qual a tecnologia esteja submetida a uma racionalidade ética no lugar de estar a serviço exclusivo do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. Nessa sociedade, a produção coletiva do conhecimento deve estar voltada para a busca de soluções aos problemas das pessoas e das comunidades menos favorecidas na perspectiva da edificação de uma sociedade socialmente justa (BRASIL, 2007a. p. 24).

Para alcançar tais fins, a partir de (a) teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo da EJA e de (b) reflexões teórico-práticas desenvolvidas na (b1) EJA, no (b2) ensino médio e nos (b3) cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foram definidos seis princípios para consolidar os fundamentos dessa política:

1. Inclusão da população, questionando como essa inclusão está sendo feita; não se referindo apenas ao acesso, mas também a permanência dos estudantes nas instituições de ensino;
2. Inserção da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos, assumindo a educação como direito e abarcando todo o processo de formação, do infantil ao término do médio, como educação básica, independente da idade do discente;
3. Ampliação do direito a educação básica pela universalização do ensino médio;
4. Trabalho como princípio educativo;
5. Considerar a pesquisa como fundamento da formação do sujeito por uma autonomia intelectual;
6. Considerar as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Nesse sentido, outras categorias para além da de 'trabalhadores', devem ser consideradas pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos. (BRASIL, 2007a).

A partir deste sexto princípio encontramos subsídio para galgarmos nossa pesquisa por meio da ótica de gênero, pois na gênese do PROEJA, contempla-se outras categorias, além da de trabalhador, como constituintes das identidades do corpo discente, como as condições geracionais, étnico-raciais e de gênero.

A palavra “gênero” está disposta ao longo do Documento Base (DB) sem uma definição, o que nos demonstra que houve cuidado e uma certa sensibilidade com a temática, porém, por ser um documento escrito por muitas mãos – muitas delas não sensíveis a temática – “gênero”, muitas vezes, surge apenas como uma palavra solta e não como uma categoria de análise. Segundo Nadia Covolan e Maria Lucia Büher Machado, “as referências a gênero no documento, em parágrafos especiais e ou subsumidas na linguagem

no masculino, faz com que a categoria perca o vínculo com o tecido total do texto” (2012, p. 6). É como se o termo gênero estivesse ali expresso apenas por ser politicamente correto.

De acordo com o Decreto nº 5.840/2006, poderão ofertar cursos no âmbito do PROEJA, instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, vinculadas ao sistema sindical, e instituições do Sistema S¹³ (BRASIL, 2007).

Na Rede Estadual de Educação do Paraná, o PROEJA começou a ser ofertado em 2008, com 43 cursos¹⁴. O Documento Orientador do PROEJA no Estado do Paraná foi elaborado com os mesmos fundamentos e princípios do DB elaborado pelo MEC, as poucas alterações são relacionadas às características específicas adotadas pela Educação Profissional e pela EJA neste Estado.

No Estado do Paraná, os critérios utilizados para a seleção dos/as discentes são “[...] a conclusão do ensino fundamental; a idade igual ou superior a 21 anos; a renda familiar, o egresso de escolas públicas e entrevista” (JORGE; RIBEIRO e FERREIRA, 2014). A nível federal, segundo o DB, as vagas no PROEJA deverão ser ofertadas com edital público, “podendo a seleção ser realizada por meio de processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou a combinação de vários instrumentos seletivos” (BRASIL, 2007. p. 59) enfatizando a democratização do acesso.

Segundo Ceuli Mariano Jorge, o PROEJA chegou ao Paraná contemplado por “uma estrutura física, humana e de formação continuada, existente para a Educação Profissional, e numa experiência de Ensino Médio Integrado já em funcionamento” (2014, p.104) no Estado. “Além disso, assentou-se em uma experiência consolidada de trabalho com a Educação de Jovens e Adultos no Estado, a qual também contava com uma nova configuração desde 2006” (2014, p. 105).

¹³ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

¹⁴ Cursos ofertados pela Rede Estadual de Educação do Paraná em 2008: 15 de administração, 7 de informática, 1 de logística, 7 de segurança do trabalho, 1 de enfermagem, 1 de agente comunitário da saúde, 5 de meio ambiente, 1 eletromecânica, 1 de construção civil e 1 de nutrição (JORGE, 2014).

Tais fatos se comprovam com os documentos “Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos” e “Diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos”, produzidos em 2006. Este último documento contempla a inclusão da mulher como membro de um conjunto de fatores que legitima a EJA no Estado do Paraná, afirmando que historicamente as mulheres sofreram e ainda sofrem “as consequências de uma sociedade desigual, com predomínio da tradição patriarcal que a impediu anteriormente das práticas educativas.” (PARANÁ, 2006. p. 31).

Ou seja, mais que em âmbito nacional, em que as questões de gênero são contempladas em dois princípios, no Estado do Paraná, em que o PROEJA já nasce com uma estrutura política proveniente das gestões 2002-2006 e 2006-2010, as questões de gênero e PROEJA neste Estado deveriam receber ainda mais atenção, pois já reconhece tal especificidade em seus documentos.

2.2. PESQUISAS SOBRE PROEJA EM AMBITO NACIONAL

Para alcançar a especificidade das pesquisas sobre o PROEJA no Estado do Paraná, viu-se a necessidade de compreender a produção acadêmica sobre a temática em um âmbito maior, para fundamentarmos a busca pelos objetivos – geral e específicos – por nós delimitados.

Como o PROEJA é uma modalidade de EJA, iniciamos procurando o que está sendo produzido sobre EJA e Gênero.

Realizamos então uma pesquisa junto ao Banco de Teses da CAPES, no primeiro semestre de 2013. Como nossa especificidade temporal é produção entre 2006 a 2012, período de financiamento estipulado pelo Edital CAPES/MEC-SETEC 03/2006. Os descritores para a seleção das dissertações e teses foram, em um primeiro momento “EJA”, e, posteriormente, “PROEJA”. Os campos em que deveriam aparecer esses descritores nas produções mapeadas foram, título, resumo e palavras-chave.

Constata-se que, entre os anos de 2006 e 2012, foram produzidas 989 dissertações e teses sobre EJA no Brasil (TABELA 1).

Tabela 1 - Dissertações e teses produzidas no Brasil sobre EJA 2006 - 2012

	Mestrado Profissional	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Total
2006	3	63	9	74
2007	9	74	10	93
2008	7	91	13	111
2009	10	115	16	141
2010	14	133	23	170
2011	14	165	29	208
2012	14	147	30	191
TOTAL	71	788	130	989

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados disponíveis no Banco de Teses da Capes. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/>>. Acesso em: 21 de abril de 2013.

A partir dos títulos e resumos, delimitamos quais dessas dissertações e teses abordavam as questões de gênero. Dessas 989 pesquisas, 20 abordaram diretamente a temática gênero (QUADRO 1).

Quadro 1- Dissertações e teses produzidas no Brasil sobre gênero e EJA 2006 - 2012

Univ.	Nível*	Título (autor/a)	Ano
PUC-BA	M	Mulheres trabalhadoras, sim. Alunas, por que não? Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia. (Francisca Elenir Alves)	2006
UNIJUÍ	M	Gênero e alfabetização de jovens e adultos: uma interlocução necessária para a educação. (Silvia Natália de Mello)	2007
UFSCar	M	Educação de jovens e adultos: palavras de mulheres a respeito do processo de escolarização. (Carolina Rodrigues Manzato)	2007
UNIRIO	M	O currículo numa escola prisional feminina: os impasses do cotidiano. (Priscila Ribeiro Gomes)	2008
UFMG	D	Gênero e matemática(s) - dos jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas. (Maria Celeste Reis Fernandes de Souza)	2008
UNEB	M	Histórias Cruzadas: leituras de mulheres negras da EJA. (Leidinalva Amorim Santana das Mercês)	2008
UNISINOS	M	Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber. (Liana Pereira Machado Canto)	2009
UFJF	M	Entre lembranças e silêncios – memórias de mulheres alunas de EJA. (Raphaela Souza dos Santos)	2009
UNESP	M	Um estudo das práticas de escrita de mulheres (escritoras ou não). (Thais Surian)	2009
PUC-GO	M	Jovens negras em processo de escolarização na EJA. (Rosenilda Trindade Da Costa)	2009

UFMT	M	Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA. (Renata Barros Abelha Kabeya)	2010
UFRGS	M	Gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos: um estudo de caso. (Karina Fürstenau de Oliveira)	2010
UFMG	M	A Leitura literária de mulheres da EJA. (Mariana Cavaca Alves do Vale)	2010
ULBRA	M	"Minha vida": autobiografias femininas no contexto da educação de jovens e adultos. (Ricardo De Souza Oliveira)	2010
UFMG	M	Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas na EJA. (Ludimila Corrêa Bastos)	2011
UFAL	M	O lugar, a presença e o tratamento dado as mulheres no livro didático da EJA: espaço negado, espaço reivindicado. (Dalva de Oliveira Costa Pereira)	2011
UNEB	M	Professoras Negras na Educação de Jovens e Adultos: identidades, memórias e docência. (Lílian Almeida dos Santos)	2011
UERJ	M	Tecer cotidianos, tecendo rebeldias - narrativas femininas sobre EJA. (Maria Clara Da Gama Cabral Coutinho)	2012
UFRN	M	A Constituição do Ethos de Alunas do PROEJA em Histórias de Vida. (Amilde Martins da Fonseca)	2012
UNISINOS	D	A experiência escolar na educação profissional integrada à EJA: relações de saber de estudantes mulheres em sala de aula. (Ana Cláudia Ferreira Godinho)	2012

* M - Mestrado / D - Doutorado

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados disponíveis no Banco de Teses da Capes. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/>>. Acesso em: 21 de abril de 2013.

Desses 20 trabalhos, dois – exatamente os dois últimos da lista – falam especificamente do PROEJA, trataremos destes com maiores detalhes mais adiante. Dos outros 18 trabalhos, 17 são dissertações de mestrado e uma tese de doutorado; 17 trabalhos (16 dissertações e uma tese) foram produzidas por mulheres, e apenas um (dissertação) produzido por homem.

Dividida por unidades da federação de origem da pesquisa, identificamos oito Estados diferentes – nenhum da região norte do Brasil – com destaque a Minas Gerais (três dissertações e uma tese) e Rio Grande do Sul (quatro dissertações). Se analisarmos as IES de filiação percebemos 15 IES diferentes (sete federais, três estaduais e cinco privadas), com destaque a Universidade Federal de Minas Gerais (duas dissertações e uma tese) e a Universidade do Estado da Bahia (duas dissertações).

Percebemos que 16 trabalhos abordaram as questões de gênero tendo a mulher como foco principal da pesquisa. Destes trabalhos identificamos duas dissertações com foco nas relações de trabalho, uma dissertação tendo livros didáticos como objeto de estudo, uma tendo o sistema prisional feminino como foco, oito objetivaram analisar e descrever a experiência das mulheres no processo educativo na EJA e quatro especificando a realidade das mulheres negras na EJA, três com alunas e uma com professoras. Esses trabalhos com foco sobre a experiências das mulheres usaram principalmente o gênero literário autobiografia para conhecer essas mulheres estudantes e tecerem suas discussões, o cotidiano da mulher se torna fator primordial nas dissertações, e seus conhecimentos tácitos são exaltados, enfatizando, principalmente, as dificuldades que o “ser mulher” – como a dupla jornada de trabalho e as “obrigações” junto a família –, trazem para as estudantes.

Uma dissertação tem as questões de sexualidade como temática central. Karina Fürstenau de Oliveira, da UFRGS, entende que, para estudantes idosos, o frequentar a EJA supera a necessidade de uma formação ou conclusão dos estudos, mas representa a possibilidade de maior interação social, criando laços de amizade e amores, e conhecimento do corpo. Nesta perspectiva, a pesquisadora busca analisar como questões de gênero e sexualidade aparecem nas práticas escolares e nas falas de discentes com idade superior a 50 anos.

A única tese, dentre essas 18, é exatamente o único trabalho que abordou as questões de gênero trazendo para a discussão o indivíduo homem, não generalista ou como indivíduo dominante, mas buscando reconhecer essa construção de gênero também na fala dos homens estudantes da EJA e suas relações com as mulheres. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, da UFMG, tem como objetivo compreender como se configuram as relações de gênero nas práticas de numeramento de alunas e de alunos da EJA.

Nenhuma pesquisa abordou a temática diversidade sexual, demonstrando como essa temática ainda é um tabu no meio acadêmico.

Dessas 989 teses e dissertações filtrarmos apenas as pesquisas realizadas sobre a temática PROEJA, chegaremos a 182 dissertações e teses conforme indicado no TABELA 2.

Dentre essas 182 pesquisas específicas sobre o PROEJA, encontramos estudos sobre o processo de implementação do PROEJA; estudos sobre acesso, permanência e evasão dos estudantes; currículo integrado; formação de professores; dentre outros, porém apenas duas trataram especificamente sobre gênero, sendo as duas últimas apresentadas no QUADRO 1.

Tabela 2 - Dissertações e teses produzidas no Brasil sobre PROEJA 2006 - 2012

	Mestrado Profissional	Mestrado Acadêmico	Doutorado	Total
2006	0	0	0	0
2007	0	2	0	2
2008	1	2	0	3
2009	1	19	0	20
2010	2	36	2	40
2011	1	47	12	60
2012	3	46	8	57
TOTAL	8	152	22	182

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados disponíveis no Banco de Teses da Capes. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/>>. Acesso em: 21 de abril de 2013.

Como veremos adiante, nenhum dos trabalhos que pretendemos analisar utiliza gênero como categoria de análise, como retiraremos os silenciamentos de gênero dessas dissertações julgamos ser necessário conhecermos os trabalhos feitos em âmbito nacional que pesquisam PROEJA e Gênero.

Desses dois trabalhos que especificam PROEJA e Gênero, o primeiro é uma dissertação intitulada “A constituição do ethos de alunas do Proeja em histórias de vida”, de autoria de Amilde Martins da Fonseca, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, defendida no ano de 2012, e tem como objetivo principal analisar a autopercepção de alunas do PROEJA/IFRN Campus Pau dos Ferros, tendo em vista o retorno à sala de aula. Nesta perspectiva, a pesquisadora busca responder o seguinte questionamento:

Que *ethos* as alunas do PROEJA/IFRN Campus Pau dos Ferros evidenciam na (re)construção de suas histórias de vida? Sabendo-se que na sociedade brasileira as desigualdades de gênero imperam e que a educação reproduz tais desigualdades, que elementos do contexto histórico-social dessas alunas exercem influência sobre a constituição de seu *ethos*? (FONSECA, 2012, p. 09).

Por *ethos*, a autora entende como sendo o caráter que um orador assume para conquistar o público ao qual se dirige, sendo o *ethos* a própria representação do orador, verdadeira ou não (FONSECA, 2012). A autora ainda aponta que o orador não precisa necessariamente falar de si para deixar emanar seu *ethos*, pois ao longo de sua fala indícios são lançados a cerca da autoimagem que o orador tem de si, na busca pela persuasão de seu público, sendo indiferente a veracidade desta autoimagem.

A metodologia utilizada pela pesquisadora para alcançar seu objetivo, identificar o *ethos* das discentes do PROEJA do IFRN, foi a “aplicação de atividade de produção textual escrita do gênero história de vida às alunas” (FONSECA, 2012, p. 49), ou seja, as alunas escreveram em um papel suas histórias de vida. A partir dos 35 relatos obtidos pela pesquisadora, foram selecionados quatro, tendo como critério de seleção o tempo de permanência fora da sala de aula, “a mais adulta permaneceu mais de dez anos fora da instituição escolar, a de 35 anos ficou entre seis anos sem estudar e as duas mais jovens saíram do Ensino Fundamental direto para o PROEJA/IFRN” (FONSECA, 2012, p. 48).

Nas produções das “alunas-autoras” podemos perceber tons de sofrimento e luta, falas que apontam a dependência de uma figura masculina, pai e, em um caso, o irmão. O casamento e os filhos surgem como empecilhos para a continuidade dos estudos. Sentem prazer em afirmar que conseguem dar conta dos trabalhos domésticos, como se cumprissem com o papel a elas determinado, tendo orgulho disso, em uma perspectiva de: “estudo, mas dou conta da minha casa”. Buscam incentivar, por meio dos estudos, as filhas a seguirem uma carreira acadêmica, ou seja, ter uma vida diferente das delas. Chama a atenção o discurso rumando para a superação, deixando claro que a caminhada de suas vidas não foi fácil. O papel materno também é muito presente nas falas, sendo posto como desafio, um fardo que carregarão para a

vida inteira, tendo em vista que a concretude da realização pessoal só se dará com o sucesso dos filhos.

A pesquisa de Fonseca traz a história de vida de quatro mulheres cursistas do PROEJA, apenas quatro histórias, que em seus aspectos gerais sintetizam a vida não só das alunas do PROEJA do IFRN, mas de muitas mulheres de todas as regiões e instituições do país que sofreram e sofrem as mesmas situações, mulheres que deixaram de estudar porque a sociedade patriarcal na qual estão inseridas entende que mulher não deve estudar, mas ser preparadas para o lar, mulheres que sempre estiveram à sombra de figuras masculinas, que ditavam os rumos de suas vidas.

Nesta perspectiva, a autora resume em uma frase a importância de sua pesquisa:

paralelo à abundância de discursos, normalmente produzidos por mentes masculinas, que existem sobre as mulheres, os quais muitas vezes dizem o que elas são e prescrevem o que deveriam ser, nosso trabalho apresenta elas por elas mesmas (FONSECA, 2012, p. 48).

Ao finalizar, a pesquisadora afirma: “encontramos tantos outros elementos, os quais não nos competem analisar neste trabalho” (FONSECA, 2012, p. 84). Quantas outras histórias de mulheres do PROEJA merecem ser ouvidas, merecem ser analisadas, merecem ser valorizadas. Até mesmo a voz do homem, na metodologia utilizada pela pesquisadora, poderia ser fruto de análise sob a ótica de gênero, pois, como já afirmamos ao citar Bourdieu, os padrões de masculinidade também são frutos de discursos sexistas e androcentricos. Um homem, ao retornar a sala de aula para terminar seus estudos, muitas vezes carrega nas costas o fardo imposto pela sociedade de que ele deve suprir todas as necessidades de sua esposa e de seus filhos, caso contrário sua hombridade será posta em cheque.

O outro trabalho que discute PROEJA e gênero é uma tese, produzida por Ana Cláudia Ferreira Godinho. O trabalho intitula-se “A experiência escolar de mulheres na Educação Profissional integrada à EJA: relações de saber em sala de aula”, defendido em 2012 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Por meio de um estudo etnográfico, o objetivo geral do trabalho foi analisar as relações de saber estabelecidas por mulheres estudantes do PROEJA, questionando: “Como alunas do PROEJA produzem relações de saber na sua experiência escolar?” (GODINHO, 2012, p. 19). O objeto de pesquisa foi uma turma do 4º semestre do Curso Técnico em Administração do Campus Sapucaia do Sul do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, localizado na Região Metropolitana de Porto Alegre. A turma, composta por 18 estudantes sendo 16 mulheres, foi acompanhada durante um semestre. Além do estudo etnográfico foi aplicado questionários, entrevistas individuais (GODINHO, 2012, p. 44).

A pesquisadora traz um dado interessante, nos cursos PROEJA do Rio Grande do Sul, de 2006 a 2008, foram compostos por um número maior de mulheres, 61% de alunas e 39% de alunos.

Segundo a autora, “na realização da atividade de sala de aula, estas mulheres mobilizam, confrontam, produzem e (res)significam saberes experienciais de naturezas distintas” (GODINHO, 2012, p. 13), oriundos das relações e atividades humanas tidas ao longo da vida, em espaços como a família, a igreja e o mundo do trabalho. A autora buscou reconhecer esse “conhecimento experiencial” e compreender como este é confrontado com conhecimento escolar e interpretado pelo grupo de estudantes.

Após a etnografia, as entrevistas e a observação do dia-a-dia em sala de aula, Godinho identificou que a linguagem utilizada pelas estudantes – em interação entre estudantes e docentes – demonstra a tentativa de aproximação entre saberes escolares e experienciais, principalmente quando as estudantes buscam ilustrar o saber escolar com experiências de vida. Há também o inverso, apropriação do saber experiencial para instituir o saber escolar, contribuindo para uma horizontalização destes saberes – retirando o experiencial da marginalidade – porém a pesquisadora deixa claro que tal situação é um desafio para a constituição do planejamento curricular do curso.

A autora conclui também que a experiência escolar é marcada por estratégias, criadas pelas estudantes, para garantir a permanência e o êxito no curso. O uso de tais estratégias, segundo a pesquisadora, varia de acordo com as trajetórias de vida das estudantes.

Por exemplo: mulheres que possuem histórico de trabalho doméstico não remunerado em sua trajetória profissional adotam o silêncio como estratégia para passar despercebida em sala, demonstrando uma passividade no processo educativo.

A autora aponta também a solidariedade – apoio e motivação – entre estudantes que possuem semelhança em suas histórias de vida.

As estudantes que possuíam tripla jornada de trabalho (trabalho remunerado, trabalho doméstico não-remunerado e estudo) evidenciaram a sobrecarga ao enfatizar sintomas psicossomáticos e o uso de medicamentos na luta contra os obstáculos rumo a “conquista tanto do direito ao trabalho quanto do direito à educação” (GODINHO, 2012, p. 248).

Além do trabalho, a autora identificou outros espaços em que as estudantes produzem seus saberes experienciais, que acabam sendo confrontados com o saber escolar. Os meios de comunicação de massa, relações familiares, igreja/religiosidade são base para saberes experienciais que circulam na sala de aula e algumas vezes confrontam o saber escolar, gerando tensões e dicotomias, tendo em vista que os saberes experienciais ocupam, além do momento destinado aos estudos, instantes sem controle docente, em que as estudantes se relacionam.

Em relação específica aos saberes do trabalho, quem geralmente os manifesta são as estudantes que atuam na área de formação do curso, ilustrando o saber escola.

Para a pesquisadora, analisar as experiências das alunas é rumar para o debate sobre as práticas educativas na EJA, principalmente o referente à inserção do público feminino, em suas particularidades, nos programas educacionais na área.

A tese da pesquisadora é que

a análise das relações de saber estabelecidas por mulheres na experiência escolar produz um destaque às experiências não escolares e, por consequência, a visibilização dos saberes de mulheres estudantes do PROEJA. Diante disso, a problematização desenvolvida na tese permite indicar elementos para o desenvolvimento de processos educativos emancipatórios no campo da EJA integrada à Educação Profissional, como a incorporação de saberes experienciais em sala de aula, a partir do planejamento curricular do coletivo de

docentes da escola, buscando estabelecer relações horizontais entre saberes escolares e experienciais. Para isso, pode ser útil abordar temas identificados nas interações de sala de aula, que suscitem e, com isso, fomentem a reflexão crítica destas mulheres sobre os saberes experienciais ligados à religiosidade, saúde, ao trabalho doméstico não remunerado, ao direito à educação e ao trabalho, entre outros. Desse modo, o PROEJA contribuirá para a superação da dicotomia e hierarquização dos saberes, que historicamente corroborou a estigmatização das mulheres e a subestimação de suas competências na escola e no mundo do trabalho (GODINHO, 2012, p. 258).

É interessante apontar, a partir da leitura dessas duas pesquisas sobre PROEJA e Gênero, a materialização da teoria de Hirata e Kergoat (2007), sobre conciliação e delegação. Para as autoras, muitas famílias extrapolam o modelo tradicional – mulher cuidadora e homem provedor –, sem maiores tencionamentos – desagradados da família ou da sociedade – graças às mulheres que conciliam a vida profissional e a vida familiar/doméstica, ou delegam esta última a outras mulheres – mãe, sogra, cunhada, irmã, filha, doméstica, babá.

As mulheres pesquisadas por Godinho e Fonseca demonstraram que, para estudar, precisaram ou delegar ou – principalmente – conciliar os estudos com suas “obrigações domésticas”, revelando orgulho por conseguir tal conciliação, assumindo que, realmente, a função doméstico-familiar cabe a elas, somente a elas, sem perceber que apenas às mulheres é incumbida a operação dessa conciliação.

Para Hirata e Kergoat (2007), muitos países propõem políticas econômicas e sociais que “facilitam” a mulher a fazer essa conciliação continuando a “excluir os homens dessa problemática, prosseguindo em uma via maternalista” (p. 606).

Para as autoras esse fato reforçará a divisão sexual do trabalho, pois às mulheres caberão trabalhos remunerados que possibilitam essa conciliação, trabalhos estes muitas vezes de baixa expressão salarial.

Neste capítulo pudemos perceber que considerar as questões de gênero como fundantes da formação humana é fato contemplado pelo Documento Base do PROEJA, porém, em um universo de 182 pesquisas sobre a temática PROEJA, apenas duas lançaram vistas a esta categoria, seguindo a

realidade das pesquisas em EJA, em que de 989 teses e dissertações apenas 20 abordaram as questões de gênero.

A partir da revisão de literatura que vimos até aqui partiremos para a especificidade que objetivamos: as questões de gênero nas dissertações e teses produzidas pelo grupo Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná.

3. EM BUSCA DO “GENERO” OMITIDO: GÊNERO NAS DISSERTAÇÕES E TESES DO GRUPO DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ

A partir de 2006, com o financiamento vinculado ao Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos do MEC, da CAPES e da SETEC¹⁵, nove projetos/grupos foram contemplados (APÊNDICE A).

Dentre esses, um grupo formado por pesquisadores do PPGTE da UTFPR, e dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFPR e da UNIOESTE se uniram, em um “esforço coletivo para o desenvolvimento de redes de cooperação acadêmica com vistas à produção de conhecimento; à formação de pesquisadores e ao exame das políticas educacionais voltadas para a problemática do PROEJA no Paraná e no Brasil.” (LIMA FILHO et al. 2011. p. 07).

Durante a vigência do financiamento do Grupo Demandas pela CAPES (2007 a 2012) foram produzidas, contabilizando alunos/as das três instituições, 12 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado (QUADRO 2), sendo quatro dissertações e uma tese na UFPR, quatro dissertações na UNIOESTE e três dissertações na UTFPR.

Quadro 2 - Dissertações e Teses produzidas pelo Grupo Interinstitucional Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná 2006 - 2012.

Univ.	Nível*	Título (autor/a)	Ano
UTFPR	M	Metamorfose do mundo do trabalho e a qualificação/requalificação de jovens trabalhadores: estudo de caso sobre o ProJovem de Curitiba - PR (Ricardo Afonso Ferreira de Vasconcelos)	2008
UFPR	M	Um estudo do “E” no processo de implantação no Estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas de evasão (Adriana Almeida)	2009
UNIOESTE	M	A formação profissional no ensino médio integrado: discussões acerca do conhecimento (Renata Cristina Gotardo)	2009
UTFPR	M	As atividades culturais na proposta educativa dos	2009

¹⁵ Edital CAPES/MEC-SETEC 03/2006

		cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR (Jovana Aparecida Cestille)	
UFPR	M	A representação do trabalho junto aos professores que atuam no PROEJA: da representação moral ao trabalho como auto-realização (Ângela Maria Corso)	2009
UTFPR	M	Ensino Médio Integrado: um estudo sobre o curso de informática da rede pública estadual do Paraná (Elaine Cristina do Nascimento)	2009
UFPR	M	O currículo integrado do PROEJA: trabalho, cultura, ciência e tecnologia em tempos de semiformação (Eloise Médice Colontônio)	2010
UFPR	D	Educação de jovens e adultos e psicologia histórico-cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados (Graziela Lucchesi Rosa da Silva)	2010
UTFPR	M	Acesso, permanência e evasão nos cursos do PROEJA em instituições de ensino de Curitiba – PR (Flávia de Jesus Mendes Debiásio)	2010
UFPR	M	A construção do currículo integrado no âmbito do PROEJA/PR: a questão da indissociabilidade entre formação geral e formação específica (Jussara das Graças Trindade e Silva)	2010
UNIOESTE	M	Avaliação da Implementação do PROEJA em municípios do oeste do Paraná (Karina Griggio Hotz)	2010
UNIOESTE	M	PROEJA: reflexões acerca do trabalho como princípio educativo (Mayara Cristina Pereira Yamano)	2011
UNIOESTE	M	A política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná (2008 - 2010) (Márcia Sabrina Rosa Blum)	2011

* M - Mestrado / D - Doutorado

Fonte: Elaborado pelo autor

Ricardo Afonso Ferreira de Vasconcelos defendeu dissertação intitulada “*Metamorfose do mundo do trabalho e a qualificação/requalificação de jovens trabalhadores: estudo de caso sobre o ProJovem de Curitiba – PR*”, pela UTFPR, em 2008. Seu objetivo principal era verificar as possibilidades e limites da política pública “Programa Nacional de Inclusão de Jovens” (ProJovem), destinada a qualificação e profissionalização de jovens trabalhadores, em face do desenvolvimento do capitalismo. Foi estudada uma turma do município de Curitiba.

Já Adriana Almeida, no ano de 2009, pela UFPR, defendeu dissertação intitulada “*Um estudo do ‘E’ no processo de implantação no Estado do Paraná*”

do PROEJA: *problematizando as causas de evasão*”, e seu objetivo foi Analisar a eficiência política e social do Programa, bem como as Condições para a Efetividade Social do PROEJA, o perfil socioeconômico e as razões da evasão no ano de 2008 no Estado do Paraná, especificamente as ações da SEED. A pesquisadora estudou o curso Técnico em Administração de três escolas do município de Curitiba e entrevistou cursistas, evadidos/as e membros da coordenação.

Em 2009, na UNIOESTE, Renata Cristina Gotardo, buscando analisar o conceito de conhecimento presente nas políticas educacionais de formação escolar da classe trabalhadora, defendeu dissertação intitulada: “*A formação profissional no ensino médio integrado: discussões acerca do conhecimento.*”

Buscando verificar a contribuição das atividades culturais, como instrumento formativo, a partir das concepções e práticas desenvolvidas no Tempo Escola, para a formação educacional, profissional, ética e política dos educandos e educandas dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR, a partir da visão do corpo discente de uma escola de Maringá, Jovana Aparecida Cestille, defendeu, no ano de 2009, na UTFPR, dissertação intitulada: “*As atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR*”.

Ângela Maria Corso, no ano de 2009, pela UFPR, defendeu dissertação intitulada: “*A representação do trabalho junto aos professores que atuam no PROEJA: da representação moral ao trabalho como auto-realização.*” Seu objetivo foi analisar como o trabalho é representado pelo corpo docente do PROEJA, para isso, pesquisou duas escolas, uma em Curitiba e outra no município paranaense de Palmeira e entrevistou docentes.

Intitulada: “*Ensino Médio Integrado: um estudo sobre o curso de informática da rede pública estadual do Paraná*”, a dissertação de Elaine Cristina Nascimento, defendida em 2009 na UTFPR, objetivou investigar o processo de implantação, em duas escolas curitibanas, do curso médio integrado em Informática.

Eloise Medice Colantonio, no ano de 2010, na UFPR, defendeu dissertação intitulada: “*O currículo integrado do PROEJA: trabalho, cultura, ciência e tecnologia em tempos de semiformação.*” Seu objetivo foi analisar as

concepções de ciência, trabalho, cultura e tecnologia nos documentos normativos que regem o PROEJA no Paraná.

Graziela Lucchesi Rosa da Silva, no ano de 2010, na UFPR, defendeu tese intitulada: “*Educação de jovens e adultos e psicologia histórico-cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados.*” Seu objetivo foi realizar uma crítica a EJA, à luz do referencial da Psicologia, no que tange ao papel do trabalho na aprendizagem de indivíduos precariamente escolarizados.

Pela UTFPR, Flávia de Jesus Mendes Debiásio, defendeu, no ano de 2010, dissertação intitulada: “*Acesso, permanência e evasão nos cursos do PROEJA em instituições de ensino de Curitiba - PR*”, objetivando analisar o acesso, a permanência e a evasão dos jovens e adultos em seu percurso no PROEJA, em três escolas públicas de Curitiba.

Jussara das Graças Trindade e Silva, no ano de 2010, na UFPR, defendeu dissertação intitulada: “*A construção do currículo integrado no âmbito do PROEJA/PR: a questão da indissociabilidade entre formação geral e formação específica.*” Seu objetivo foi identificar nos documentos oficiais do PROEJA a categoria indissociabilidade entre formação específica e geral.

Karina Griggio Hotz, no ano de 2010, pela UNIOESTE, defendeu dissertação intitulada: “*Avaliação da Implementação do PROEJA em municípios do oeste do Paraná.*” Seu objetivo foi avaliar o processo de implantação do PROEJA na rede pública estadual nos municípios do oeste paranaense. Para tal empreitada a pesquisadora estudou vários cursos de três escolas de três municípios diferentes: Cascavel, Foz do Iguaçu e Medianeira.

Buscando problematizar o trabalho como princípio educativo, Mayara Cristina Pereira Yamanoé, defendeu sua dissertação no ano de 2011, na UNIOESTE, com o título: “*PROEJA: reflexões acerca do trabalho como princípio educativo*”.

Márcia Sabrina Rosa Blum, no ano de 2011, pela UNIOESTE, defendeu dissertação intitulada: “*A política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná (2008 - 2010).*” Seu objetivo foi pesquisar como se constitui a avaliação do PROEJA como política pública no Paraná, para isso a pesquisadora entrevistou a coordenação de duas escolas do município de Cascavel.

Cabe apontar que, mesmo o Grupo Demandas se propondo a lançar vistas ao PROEJA, algumas pesquisas internas ao grupo contemplaram um cabedal mais amplo como os trabalhos de Elaine Nascimento (2009) e Renata Gotardo (2009), que abordam o Ensino Médio Integrado, não limitando-se à especificidade do PROEJA, e o trabalho de Graziela Silva, que aborda a EJA de modo geral. A inclusão de tais trabalhos ao escopo de nossa análise se justifica pelo fato de que o PROEJA é uma especificidade, tanto da EJA, quanto do Ensino Médio Integrado.

Já o trabalho de Ricardo Vasconcelos (2008), trata de um programa de governo diferente do PROEJA, o ProJovem, porém sua inserção no Grupo Demandas se deu pelo fato de que os dois programas são provenientes de uma mesma gestão – governo Lula – e dirigidos a formação escolar de trabalhadores. Nesta perspectiva, os dados trazidos por Ricardo Vasconcelos também serão relevados em nossa pesquisa.

A partir das leituras das produções do Grupo Demandas podemos inferir que as pesquisas se orientam pela perspectiva teórico-metodológica do materialismo dialético, em que categorias lógicas como contradição, totalidade e mediação tem papel central. Trabalho e classes sociais são conceitos fundamentais, no entanto tem-se atenção às questões da subjetividade do indivíduo, procurando apreender a condição concreta e a especificidade dos sujeitos do PROEJA. O PROEJA, é analisado pelo grupo em consonância com a apreensão da lógica global do sistema de produção capitalista. Determinantes econômicos, históricos e políticos têm forte presença nas análises e produções do grupo, enquanto que estiveram menos presentes aspectos culturais e da diversidade, em que se possibilitaria a análise de questões de gênero.

Tirando a dissertação de Ricardo, todas as dissertações e a tese foram produzidas por mulheres e nenhuma utiliza a questão de gênero como categoria de análise, a pesquisa realizada por Jovana Cestille (2009) é a única que apresenta uma especificação do conceito de gênero. Em uma nota de rodapé, a pesquisadora traz:

Entendemos gênero como um padrão sócio-cultural construído pela sociedade para determinar como deve ser o

comportamento masculino e feminino, o papel social que cada um deve cumprir, ou melhor dizendo, o que é estabelecido como comum, como certo ou normal, em cada período histórico, ou seja, o que é ser homem e o que é ser mulher, tanto na vida pública quanto na vida privada, são os padrões de comportamento, pensamento, linguagem que vão se moldando a partir das relações sociais desenvolvidas na sociedade. (CESTILLE, 2009, p. 140)

Já Adriana Almeida, traz vários dados separados por gênero – porém a temática não é central em sua dissertação –, o que corrobora com nossa pesquisa, e apresenta uma breve explanação da realidade feminina na sociedade. Para a pesquisadora

convém recordar que as características do gênero feminino tiveram consideráveis modificações com o passar de gerações. O espaço que antes era ocupado pela maioria das mães, “o lar”, foi invertido para os postos de trabalhos formais e principalmente informais. Segundo Marconato (2002) nos últimos vinte anos, cerca de 20 milhões de brasileiras ingressaram na população economicamente ativa, devido a mudanças no conceito de trabalho, que passou a incluir atividades de alto consumo e produção familiar. Por outro lado, esse avanço da mulher no mundo do trabalho não significou necessariamente a igualdade entre os gêneros. A autora menciona que as mulheres continuam a desempenhar dupla jornada de trabalho, ganham salários menores que os homens quando exercem a mesma função, e por vezes são excluídas na hora de serem promovidas a cargos de maior prestígio e poder (ALMEIDA, 2008. p. 84).

Outras pesquisas apresentam algumas explicações sobre a situação da mulher embasadas pelo Documento Base do PROEJA que afirma que a população atendida pela EJA constitui-se de:

[...] sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, **mulheres**, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007, p. 11, grifo nosso).

Tal citação do Documento Base é repetida em algumas dissertações, ou seja, a mulher é identificada como uma minoria, considera-se que deve ser alvo da política pública, porém no processo acadêmico de avaliação do Programa, a mulher encontra lugar apenas em uma citação.

Após análise das dissertações, selecionamos dados e explicações apresentados nas pesquisas para problematizarmos, discutindo sob a perspectiva de gênero.

As dissertações que trazem pesquisas de campo, fontes mais utilizadas para as explicações aqui propostas, foram realizadas em escolas do Estado do Paraná, das redes federal e estadual, além de uma escola de movimento social, de diferentes regiões e com docentes e discentes ingressos/as nos mais diversos cursos.

Para melhor compreendermos o resultado, faremos à análise a partir de categorias, sendo estas definidas a partir da leitura e dos dados obtidos das dissertações analisadas. As categorias definidas são: Ingresso, evasão, corpo docente e linguagem.

3.1. INGRESSO, MAS A QUEM?

Quando se pensa em dados estatísticos e gênero, logo pensamos na divisão numérica entre indivíduos masculinos e femininos, partimos desta “divisão” para empreendermos nossa discussão, tendo por base informações sobre ingresso nos cursos pesquisados, expostos nas dissertações por nós analisadas.

Historicamente a mulher lutou para alcançar um espaço nas salas de aula brasileira, segundo Louro (2012), mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciar e submeter as mulheres, “elas foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos” (p. 478). Um dado estatístico que demonstra que as mulheres obtiveram êxito no acesso e permanência no processo educativo é o referente a média de anos de estudo da população com mais de 15 anos.

Segundo dados do PNAD de 2011, a média de anos de estudo de uma mulher com mais de 15 anos é de 7,9 anos, enquanto de um homem, com a mesma faixa etária, estuda em média 7,5 anos.

As dissertações analisadas também apontam essa realidade, de que o espaço escolar vem apresentando maior igualdade de gênero.

Adriana Almeida aponta que

dados do MEC apresentam que as mulheres iniciam os estudos em minoria nas escolas, ocupam 48,6% das vagas na educação infantil e ensino fundamental, a partir da 6ª série do ensino fundamental o percentual aumenta para 50,4% do total de estudantes. (2008. p. 95).

A pesquisadora faz essa citação para seguir explanando sobre a igualdade encontrada por ela nas turmas pesquisadas, apontando que no curso Técnico em Administração que analisou, 50% dos/as discentes eram do sexo feminino. Na turma do curso de Informática de Ensino Médio Integrado, estudado por Elaine Nascimento (2009), 44% eram mulheres. Ambas as pesquisas foram realizadas em instituições de Curitiba. Ricardo Vasconcelos (2208), aponta que, no ProJovem¹⁶, nacionalmente, a presença feminina é 17% maior que do que a masculina. Jovana Cestille (2009), pesquisando na região norte do Paraná, em uma turma de Agroecologia, traz uma maioria considerável masculina, representando 75% do total da turma, em contrapartida Karina Hotz (2010), em turmas de diversos cursos no oeste paranaense, apresenta maioria feminina, como uma turma de um curso técnico em Administração de Cascavel que apresentava 77% de mulheres.

Como apontado anteriormente, não podemos negar que nas últimas décadas temos visto um aumento considerável do número de mulheres nas salas de aula de todos os níveis educacionais no país. Segundo o IBGE (2014), de acordo com números do censo de 2010, além de as mulheres terem menor taxa de analfabetismo, de 9,1% contra 9,8% dos homens, elas chegam em maioria ao ensino superior, com uma taxa de 15,1% de frequência na população de 18 a 24 anos, enquanto os homens, de mesma faixa etária,

¹⁶ Programa voltado a jovens de 18 a 24 anos, que concluíram a primeira fase do Ensino Fundamental (atualmente do 1º ao 5º ano).

somam 11,3%. Também no ensino médio, com idade entre 15 e 17 anos, as mulheres representam 52,2% da matrícula, contra 42,4% dos homens.

O PROEJA, com uma política integradora vem a contribuir para o aumento da escolaridade feminina.

Adriana Almeida exalta essa igualdade numérica entre os/as ingressantes, afirmando que tal equilíbrio contradiz com a “afirmativa do Documento base (DB) de que a grande maioria dos excluídos pertence a uma categoria especial: jovens, mulheres, negros, pobres, idosos entre outros” (2008. p. 77).

Porém, será que podemos afirmar que tal igualdade numérica nas pesquisas é reflexo de uma equidade de gênero na sociedade, excluindo as mulheres desta “categoria especial” apontada pelo Documento Base, como afirma a autora?

Nenhuma das pesquisas se propôs a se aprofundar sobre a realidade e a história desta “porcentagem feminina” impressa nas dissertações – e eis o problema. Em muitas, a apresentação e análise dos dados divididas por gênero termina no número de discentes em sala de aula; porém com outros dados apresentados nas dissertações podemos tecer outras perspectivas.

Ainda na pesquisa de Adriana Almeida (2008) encontramos dados sobre os motivos que levaram os/as discentes a ingressarem no PROEJA, fazendo a secção dos dados em gênero.

Dentre as razões que levaram os/as estudantes a se matricularem nos cursos técnicos do PROEJA 43% indicaram a necessidade de ingressar no mercado de trabalho, 25% buscavam uma melhor remuneração e mais 25% declararam ter afinidade pessoal com o curso, por fim, 7% declararam se matricular por conciliar os conhecimentos obtidos no curso com o exercício da profissão (ALMEIDA, 2008. p. 81).

Separando tais dados em questão de gênero, para os/as estudantes que se matricularam no curso por conciliar os estudos com o exercício da profissão o resultado foi de 50% de homens e 50% de mulheres. No quesito afinidade com a área de abrangência do curso o resultado obtido foi de 75% de mulheres e 25% de homens. Na busca por uma melhor remuneração os dados se invertem, 75% são homens que objetivam tal fim, contra 25% de mulheres.

A igualdade também se mostra quando o interesse é por ingressar no mercado de trabalho (ALMEIDA, 2008. p. 82).

Conforme a pesquisa, a maioria das mulheres escolheu o curso por afinidade com a área da administração enquanto a maioria dos homens buscou, em primeiro lugar, uma oportunidade de aumentar sua remuneração, ou seja, voltando ao dado dito de “equidade” apontado por Almeida, por mais que homens e mulheres estejam em igualdade numérica, os objetivos e anseios em relação ao curso são diferentes. Inferimos que se o sexto princípio definido pelo MEC (BRASIL, 2007) prega que as condições relacionais de gênero devem ser contempladas na proposta político pedagógicas do curso, tal fato de distinção de objetivos não deve ser ignorado. Uma pesquisa que se proponha a identificar junto ao corpo discente seus objetivos e anseios ao ingressarem na escola e contrapusesse com o projeto político pedagógico do curso e com a metodologia de ensino e a percepção docente sobre o corpo discente, poderia nos ajudar a compreender se o curso pende a satisfação dos anseios masculinos, femininos ou abarca ambos.

Voltando a “exaltação da igualdade”, por termos 50% de homens e 50% de mulheres em uma sala de aula, motivo de, segundo a pesquisadora, contradição do DB que afirma que as mulheres fazem parte de uma minoria excluída, não podemos negar um avanço considerável no que diz respeito às questões de gênero, principalmente por encontrarmos número igual e muitas vezes maior de mulheres em sala de aula, porém devemos observar além do dado número – “número de homens e número de mulheres”. Darrel Huff (2014) em “Como Mentir com Estatística” já alertava, “médias, relações, tendências, gráficos, tabelas, nem sempre são o que parecem”. Por trás de dados estatísticos pode haver muito menos, ou muito mais, o autor afirma ainda que uma estatística “bem embrulhada” pode ser mais eficaz que a ideia nazista de que uma mentira contada várias vezes se torna uma verdade.

No caso em questão, de que 50% de mulheres significa igualdade, podemos apontar a tese de Ana Godinho (2012) para começarmos a indicar o que há além deste dado estatístico. Godinho afirma que no Rio Grande do Sul há mais mulheres do que homens frequentando o PROEJA, 61% de mulheres e 39% de homens – a desatenção aos fatos já nos levaria a comemorar o fim do patriarcado e o início de uma nova era ao feminismo. Ora, a EJA é voltada

para um público excluído do processo de escolarização no tempo “normal”, o fato das mulheres serem maioria nas salas de EJA reflete toda uma exclusão histórica deste público à escolarização, pois, “no Brasil (...) a educação das mulheres é fato recente e intenso” (ROSEMBERG, 2012, p. 333). Seguimos então para uma problematização ainda maior, se as mulheres foram historicamente mais excluídas em comparação aos homens do processo escolar, 50% não reflete uma igualdade, os números do Rio Grande do Sul embasam que 50% ainda reflete em exclusão feminina.

Outro fator que não podemos deixar de apontar ao vermos os 50% da turma de Adriana Almeida é referente à experiência escolar vivida por homens e mulheres. A socialização binária de gênero e, conseqüentemente, a estereotipização de um papel de homem e de mulher na sociedade, refletirão no decorrer das vidas escolares de cada ser humano. Muitos dos homens que retornam aos estudos passam a ter uma dupla jornada, tendo o seu trabalho remunerado, fonte de sustento, e os estudos para dividir seu tempo; já para muitas mulheres, e os trabalhos de gênero e EJA apontados no quadro dois comprovam esse fato, passam a ter tripla jornada de trabalho, pois devem dividir seu tempo entre o trabalho remunerado, o trabalho doméstico – cumprindo suas “obrigações” de esposa e mãe – e os estudos. Falhar para um homem, significa deixar de levar o dinheiro pra casa, para uma mulher do século XXI, falhar significa não “colaborar” com o marido no sustento da casa, sentir que suas crianças não estão bem cuidadas, que a casa está suja, que a janta não está sendo feita, enfim, uma gama de obstáculos não formais/legais – como aponta Lima (2013) ao desenvolver a teoria do labirinto de cristal.

Ou seja, por mais que a igualdade numérica esteja posta, esses 50% de alunas terão maiores dificuldades em concluir o curso. E, retornando a questão dos objetivos apontados pelo corpo discente para ingressar no curso, se homens e mulheres possuem objetivos diferentes, qual objetivo será/é contemplado? O dos 50% de homens ou o dos 50% de mulheres? Pesquisas futuras nos dirão, ao menos esperamos.

A pesquisa de Flávia Debiásio (2011) traz mais oportunidades para analisarmos essa relação entre números e realidade social. As três instituições curitibanas analisadas pela pesquisadora – Colégio Estadual de Educação Profissional de Curitiba (CEEP), com o curso Técnico em Construção Civil;

Colégio Estadual Profa. Maria Aguiar Teixeira (CEPMAT), com o curso Técnico em Informática e UTFPR, com o curso Técnico em Edificações – trazem, mesmo com três cursos construídos sócio-culturalmente como masculinos, um com igualdade numérica entre homens e mulheres, um com maioria feminina e outro com maioria masculina.

No CEEP e no CEPMAT¹⁷, pode-se observar [...] que há um equilíbrio quanto ao gênero, ficando em torno de 55% de mulheres e 45% de homens. Embora o curso do CEEP de Construção Civil, seja uma área tradicionalmente voltada para homens, há um equilíbrio entre os gêneros. Na UTFPR observa-se um considerável desequilíbrio: 85% de homens e 15% de mulheres (DEBIÁSIO, 2011, p. 85).

A porcentagem ajuda a mascarar um problema ainda maior, identificado quando observamos os números reais de discentes: o CEEP conta com quatro homens e quatro mulheres, o CEPMAT com quatro homens e seis mulheres e na UTFPR 12 homens e apenas duas mulheres (DEBIÁSIO, 2011, p. 85). Por que na UTFPR a discrepância é tão grande em favor dos homens?

A pesquisadora explana sobre as diferenças entre as instituições, uma da rede federal e duas da rede estadual, quando analisa as formas de divulgação dos cursos:

[...] percebe-se que a UTFPR [instituição federal], dada sua importância, tem uma diversidade de maneiras de exposição, como a mídia televisiva, a internet, o próprio corpo estudantil e o já tradicional Guia do Candidato utilizado pela instituição para divulgar todos os seus concursos. Por outro lado, a UTFPR, ainda conhecida por grande parte da população do Paraná como CEFET, tem uma história longa, centenária, de oferta de educação profissional, com referência social de qualidade, muito valorizada pela população. Já as escolas estaduais de Curitiba divulgaram o PROEJA de forma independente por meio de panfletos e faixas. É importante evidenciar que por se tratar de uma nova modalidade de ensino público e gratuito, destinou-se pouco investimento para divulgação. Ressalta-se que de modo distinto da UTFPR, a rede estadual não tem uma referência tão forte, para a população, como escolas que ofertam educação profissional, apesar de muitas escolas estaduais já a oferecerem há mais de 50 anos, como é o caso do CEEP (DEBIÁSIO, 2011, p. 93, grifo nosso).

¹⁷ Na dissertação, a pesquisadora escreveu UTFPR ao invés de CEPMAT, porém, como na UTFPR não houve equilíbrio em relação a gênero, supõem-se que houve um erro de digitação.

Ora, podemos avançar na análise de Flávia Debiásio e entender que uma instituição federal centenária, reconhecida nacionalmente, no centro da capital, impõe barreiras – não formais/legais, que veremos mais adiante – à participação feminina, enquanto uma instituição estadual como o CEPMAT, em um bairro mais afastado do centro, é via de maior facilidade para o trânsito feminino.

Mais uma vez os dados apontam uma armadilha, de naturalizarmos tais fatos e não problematizarmos. Levemos esses dados numéricos, da presença numérica de homens e mulheres, e façamos a comparação à instituição em questão e o bairro em que se localiza tal instituição.

Temos três cenários diferentes: a UTFPR, instituição federal no centro de Curitiba, historicamente apontada como instituição de formação superior principalmente nas áreas de exatas e tecnológicas, áreas predominantemente masculinas – o número de homens nesta instituição comprova o fato, o CEEP é uma instituição estadual, localizada no bairro do Boqueirão, um dos maiores bairros de Curitiba, e conta com duas modalidades de ensino: subsequente ao ensino médio (técnico) e ensino médio integrado aos cursos técnicos em Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Meio Ambiente e Química Industrial – todos da área de exatas, já o CEPMAT é uma instituição estadual localizado no bairro Capão da Imbuia, e oferece principalmente ensino fundamental e médio regular. Tal delimitação não é contemplada na dissertação.

Segundo Flávia Debiásio, a UTFPR possui uma ampla divulgação – tendo direito a um departamento específico de comunicação –, enquanto as estaduais utilizam de divulgação independente por meio de material impresso. Para ter acesso à UTFPR, onde a maioria é masculina, é necessária a realização de um processo seletivo, que selecionará apenas os/as de melhor nota, já no CEPMAT, de maioria feminina, basta ir até o local e realizar a matrícula. Para uma mãe-dona-de-casa estudar em uma escola próxima à sua residência é um atrativo ante a se “aventurar” com transporte público rumo a uma instituição de grandes proporções repleta de futuros – e poucas – futuras engenheiros/as. Enfim, simplesmente apontar os dados entre homens e mulheres não supre toda uma problemática que se desvela por trás destes números.

Se tais questões fossem objeto de estudo contribuiriam sobremaneira não só para o avanço do direito das mulheres, mas de toda a sociedade e principalmente da modalidade EJA, pois a luta das mulheres é também a luta dos homens contra pré-conceitos impostos pela sociedade patriarcal.

Em relação às turmas dos cursos analisados por Karina Hotz (2010), em municípios do oeste paranaense, divididas por sexo, temos:

Quadro 3 - Matrículas por ano: Colégio Estadual Wilson Joffre, Cascavel

Colégio Estadual Wilson Joffre, Cascavel.			
Curso Técnico em Administração			
Ano	Matriculados	Homens	Mulheres
2008	39	9	30
2009	45	20	25

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponíveis por Hotz (2010. p. 183).

Neste colégio (QUADRO 3) notamos que houve um aumento no número de discentes entre 2008 e 2009, porém o número de mulheres caiu, enquanto aumentou o número de homens. Estes números foram apresentados sem nenhum questionamento sobre as razões que levaram a este panorama, relegando uma excelente oportunidade de discussão da temática.

Quadro 4 - Matrículas por ano: Colégio Estadual Barão do Rio Branco, Foz do Iguaçu

Colégio Estadual Barão do Rio Branco, Foz do Iguaçu.			
Curso Técnico em Segurança do Trabalho			
Semestre/Ano	Matriculados	Homens	Mulheres
1º/2008	17	15	2
2º/2008	35	15	20

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponíveis por Hotz (2010. p. 184 e 185).

Já no colégio iguaçuense (QUADRO 4), entre o primeiro e o segundo período de 2008, o número de alunos homens manteve-se igual, o crescente aumento de matrículas foi causado pela presença feminina. Se comparado ao

colégio de Cascavel (QUADRO 3), o número de mulher foi maior graças ao curso? Ao ano diferente da pesquisa? A localidade da escola?

Quadro 5 - Matrículas por ano: Colégio Estadual João Manoel Mondrone, Medianeira.

Colégio Estadual João Manoel Mondrone, Medianeira.			
Curso Técnico em Administração			
Ano	Matriculados	Masculino	Feminino
2008	39	18	21
2009	36	13	23

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponíveis por Hotz (2010. p. 186 e 187).

Em Medianeira (QUADRO 5), no primeiro ano houve uma proximidade entre o número de homens e mulheres, três mulheres a mais que homens, porém em 2009 a diferença aumentou para 10 mulheres a mais que homens.

Quadro 6 - Matrículas por ano: Colégio Estadual Professor Francisco Lima da Silva, Cascavel.

Colégio Estadual Professor Francisco Lima da Silva, Cascavel.			
Curso Técnico em Secretariado			
Ano	Matriculados	Masculino	Feminino
2008	23	17	6

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponíveis por Hotz (2010. p. 188).

Este último colégio (QUADRO 6) traz um dado surpreendente, pois em um curso comumente feminino, como o de secretariado, os homens são maioria.

A pesquisadora não problematiza nenhum destes dados, nem deixa específica se esses colégios tiveram processos de seleção diferenciados, porém em relação à igualdade e em alguns casos maioria feminina, Karina Hotz aponta que

no Oeste do Estado do Paraná, o Programa vem atendendo a um dos segmentos sociais ao qual se destina, ou seja, o sexo feminino, considerado pelo Documento Base Nacional do

PROEJA (BRASIL, 2007, p. 15) como um público que, historicamente, vem tendo menos condições de escolarização e inserção social, aspectos que acentuam a sua marginalização. Outro fato que justifica o maior número de alunos do sexo feminino na maioria dos cursos do PROEJA estudados se refere ao fato de que esses municípios possuem um elevado grau de urbanização, sendo que a maioria da população que vive no meio urbano desses municípios é do sexo feminino, conforme demonstramos no terceiro capítulo (2010. p. 199).

Ambas as argumentações propostas pela pesquisadora – urbanização e históricos entraves quanto a escolarização feminina –, ajudam a compreender a presença maior de mulheres, porém nos intriga que em um curso como secretariado apresente maioria discente masculina, fato não problematizado pela pesquisadora.

Para explicar tal fenômeno, que segundo Karina Hotz não se repete no curso de secretariado de outras instituições (2010. p. 188), podemos retornar a dissertação de Elaine Nascimento. Uma das alunas pesquisadas relata: “muitos dos meus colegas fizeram a matrícula no curso técnico, porque não conseguiram vaga no ‘regular’. Aí eles ficam no técnico até abrir uma vaga pra mudar” (NASCIMENTO, 2009. p. 57). Ou seja, nem sempre a procura por vaga está relacionada ao interesse da formação técnica em alguma área específica. Segundo Elaine Nascimento (p. 57), a matrícula de discentes nos cursos técnicos está “mascarando” a deficiência da oferta de vagas no ensino médio regular. Mesmo considerando que o público entrevistado por Elaine Nascimento é formado por indivíduos mais jovens, por se tratar de ensino médio integrado, podemos corroborar a hipótese do “mascaramento” de Elaine Nascimento com a dissertação de Adriana Almeida, ora, a principal razão das mulheres para se matricularem no curso de administração foi a afinidade, enquanto os homens buscavam melhor remuneração (ALMEIDA, 2008. p. 82), portanto, podemos inferir que, para os homens, a decisão de que curso vai frequentar entra em segundo plano, o importante seria obter o diploma do segundo grau.

Com tal explanação questionamos: As mulheres estão ocupando a vaga no curso que desejam ou apenas ocupam os espaços que os homens não preenchem? Será que nesse curso de secretariado de Cascavel não houve interesse feminino, ou houve, mas os homens, que na verdade buscavam o

ensino regular, preencheram todas as vagas? Como se deu o preenchimento das vagas?

Tais questionamentos respondidos poderiam corroborar para que os dados estatísticos se tornassem mais que simples numerais estampados nas pesquisas e transparecessem a real desigualdade de gênero em nosso país, para que, a partir da realidade, possamos propor ações concretas rumo à igualdade de gênero.

Outro aspecto focado nas pesquisas, que não foram problematizados em relação ao gênero, e que renderia outras possibilidades de pesquisa e interpretação, são questões relacionadas à geração¹⁸.

Para Alda Britto da Motta (2012), quando alguém se dispõe a lançar vistas às mulheres com mais idade enfrenta a escassez de pesquisa e documentação. “O jeito é ir sapeando, apurando as narrativas, compondo e contando devagarinho” (p. 84).

Segundo Adriana Almeida

Entre os jovens e adultos atendidos 72% possuem de 21 a 30 anos, 25% tem idade entre 31 a 40 anos e 3% possuem 41 a 50 anos. Nesse quesito é possível inferir que o Programa conseguiu atingir um dos critérios propostos pelo Documento Orientador do Estado do Paraná (DO), ou seja, matricular alunos com idade igual ou superior a 21 anos. No entanto, verifica-se que o PROEJA atingiu em profundidade a população considerada jovem do país, contudo, também observa-se que os adultos com mais de 30 continuam excluídos do sistema. Assim, esses dados evidenciam a primeira hipótese provável de não-efetividade do Programa descrita no primeiro princípio do DB e DO e nas orientações das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos para o Estado do Paraná (ALMEIDA, 2008. p. 78).

Já Elaine Nascimento aponta que entre o corpo discente do curso Técnico de Ensino Médio Integrado em Informática das instituições por ela pesquisadas, “16% [dos/as discentes] possuem 17 anos, 49% possuem 18 anos, 18% possuem 19 anos, 4% possuem 20 anos, 2% possuem 35 anos e 11% não informaram a idade” (2009. p. 62).

¹⁸ No sentido sociológico, geração é “o período de tempo durante o qual a identidade é construída a partir de recursos e significados que estão socialmente e historicamente disponíveis” (FEIXA e LECCARDI, 2010). Nesta perspectiva, novas gerações criam novas identidades e novas possibilidades para a ação social.

Flávia Debiásio identificou que na UTFPR a maioria dos/as discentes possuíam de 18 a 24 anos, já no CEEP a maioria possuía de 30 a 40 anos, e entre os/as entrevistados/as das três instituições – UTFPR, CEEP e CEPMAT – apenas 12% possuíam mais de 40 anos (2011, p. 86).

Percebemos, ao confrontarmos os dados das três dissertações, que o fato de que pessoas com mais idade não tiveram acesso à escolarização não foi problematizado. Infelizmente as questões de gênero foram deixadas de lado.

Os resultados obtidos por Jovana Cestille apontam essa mesma realidade, porém nos consagra com dados referentes a gênero.

A turma era formada por 24 discentes, sendo 18 homens (75%) e seis mulheres (25%), sendo que a média de idade dos homens é de 21,9 enquanto das mulheres é de 19,6. A mulher mais velha tinha 24 anos enquanto entre os 18 homens três superam essa idade (26, 27 e 31 anos). Entre o total de discentes, os/as três mais jovens tinham 17 anos, sendo um homem e duas mulheres (CESTILLE, 2009. p. 18). Ou seja, analisando o trabalho de Jovana Cestille, podemos inferir que as mulheres – que já são minoria nas escolas estudadas – mais velhas, tiveram maior dificuldade de acesso ao curso, tendo em vista que não foi informado o número da população feminina nos referidos assentamentos.

Se as dissertações problematizassem as questões geracionais junto com questões de gênero poderíamos ter também um mapeamento se as mulheres mais velhas estão tendo acesso ao PROEJA e, se não, o porquê. Segundo Carmen Salgado (2002) a desigualdade de gênero na expectativa de vida gera um número de mulheres idosas, maior que o de homens idosos, há uma feminização do envelhecimento (p. 8) e, para a autora, “o aumento da longevidade dá também a mulher a oportunidade de mudar de trabalho, de profissão, de um novo casamento e outras oportunidades educacionais” (p. 16). Ora, se as mulheres possuem uma maior flexibilização de funções, então a EJA se torna campo primário para o “mais aprender”, para o “mudar de profissão”, mas, se o número de mulheres adultas e idosas é pequeno nas salas de aula, como demonstra, por exemplo, a pesquisa de Jovana Cestille, será que as mulheres adultas e idosas acreditam não serem mais capazes de estudar? Será que pensam que sua atuação como dona-de-casa – âmbito

doméstico-familiar – supera o direito aos estudos? Será que questões como transporte atingem mais essas mulheres do que as mais jovens? E as já matriculadas, enfrentam as mesmas dificuldades das mais jovens? A faixa etária dos filhos influencia no acesso e permanência das mães na escola? Enfim, se consideramos que a evasão escolar feminina é um problema histórico, devemos concluir que muitas mulheres acima dos 40 não possuem uma formação. Devemos investigar onde e em que condições estão essas mulheres.

Alda Motta resume a imagem da mulher idosa brasileira

Antes linda e inteligente, que ficara pobre depois da viuvez súbita, quando ainda era jovem e com filhos pequenos para criar sozinha. Trabalhou arduamente na produção doméstica de comida – marmitas e bandejas de doces para festas –, o que “mulheres finas também sabiam fazer, embora não para a venda. Mais tarde, ousou namorar e ter mais um filho. Ficou “falada”, como se dizia na época. Isolada. Envelheceu depressa. Ninguém adivinharia então a antiga beleza. Ficou também sutilmente exposta, para a neta adolescente, como exemplo meio atemorizante, entre outros casos semelhantes, porque ser “mulher-descarada” – circulava naquele tempo – parecia um defeito hereditário... A capacidade de luta para a sobrevivência da família não seria transmissível, nem objeto de inspiração e nunca foi citada (2012, p. 89).

Será que essa personagem construída por Motta não está no bairro Capão da Imbuia, morando ao lado do Colégio Estadual Professora Maria Aguiar Teixeira, esperando uma oportunidade de se sentir útil, já que a sociedade não valoriza os esforços feitos para a criação de seus filhos/as, e retomar seus estudos?

Motta ainda conta a história de uma idosa que teve que recorrer a uma greve de fome junto a família para poder cursar o primeiro grau (2012, p. 89). Esse também é o público do PROEJA, que anseia acesso/volta ao ambiente escolar; trazer apenas números de quantos homens e quantas mulheres estão em sala de aula é esquecer todo um constructo social sexista que relega a mulher – e principalmente as de maior idade – a segundo plano.

Nesta análise que empreendemos em relação ao ingresso no PROEJA, conforme dados e informações encontradas nas dissertações, pudemos perceber algumas demandas para pesquisas em relação a gênero e EJA.

Percebemos que o contingente de mulheres no PROEJA foi grande, porém não em todos os colégios, como vimos nas instituições pesquisadas no oeste paranaense. Em alguns colégios e em alguns cursos a maioria era masculina, uma pesquisa específica poderia responder o porquê dessas diferenças – em alguns lugares/cursos maioria de homens e em alguns a maioria foi de mulheres –, se foram questões geográficas ou financeiras, tendo em vista que a localização do colégio bem como em que instituição é ofertado o curso pode ser um fator decisivo para o reingresso ao ambiente escolar, como comprovamos com as três instituições de ensino curitibanas. Apontamos também que os motivos que levaram homens e mulheres a se matricularem nos cursos do PROEJA foram distintos, foi de suma importância Adriana Almeida trazer este dado especificando gênero, porém se abre a possibilidade de empreender uma pesquisa que identifique como essa diferença de motivação influencia no andamento da vida escolar do/a discente. Por fim, apontamos que há demanda para se pesquisar a relação gênero e geração no ingresso aos cursos da EJA.

Tais discussões se fazem ainda mais pertinentes se voltarmos ao texto do DB quando afirma que “não se pode subsumir a cidadania à inclusão no ‘mercado de trabalho’, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo (BRASIL, 2007. p.13).” Mesmo o termo “cidadão” estando apenas no masculino, queremos acreditar que se refere a homens e mulheres e, para uma mulher assumir o papel de cidadã pelo trabalho, tendo o PROEJA, ou qualquer modalidade de ensino profissional, como o caminho, precisa ter seus anseios vistos, ouvidos e relevados em sala de aula.

3.2. A NÃO PERMANÊNCIA NO PROEJA: EVASÃO, ABANDONO OU EXCLUSÃO?

Segundo Gaudêncio Frigotto (2006)

Dentro de uma concepção dialética da realidade histórica, as dimensões econômicas, científicas, técnicas e políticas da educação se constroem de forma articulada por diferentes mediações e, por se darem numa sociedade de classes, se produzem dentro de contradições, conflitos, antagonismo e disputas (p 241).

Disputas estas que serão travadas entre dominantes e – potenciais – dominados dentro da lógica do capital.

Porém essa disputa vem tendo um vencedor, no caso, o capital. Para Avelino da Rosa Oliveira (2004), na escola, “as realidades cuja complexidade ontológica não podem ser inteiramente abrangidas pelo capital são excluídas” (p. 144). A exclusão faz parte da lógica do capital, “o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital” (p. 23).

Ou seja, muitas vezes o capital terá uma intenção e o/a educando/a outra. Rummert (2002) afirma que

O acesso à escola é geralmente desejado porque frequentá-la e, sobretudo, obter uma certificação de escolaridade, significa, supostamente, o acesso a bens materiais e simbólicos que a população com baixa ou nenhuma escolaridade é levada a acreditar não possuir por deficiências próprias e individuais. Contudo, o que a escola oferece quase nunca é efetivamente valorizado porque se distancia do viver, dos inúmeros saberes adquiridos ao longo de existências marcadas por enormes esforços de sobrevivência, numa sociedade que não assume como tarefa fundamental a plena democratização do conhecimento, mas que, ao contrário, utiliza-o como instrumento de poder, como arma de discriminação (p. 126).

Se o suposto interesse do/a discente ao adentrar o espaço escolar é aquisição desses “bens materiais e simbólicos” – o que se transforma em interesse do capital – o dia-a-dia deste/a aluno/a não será contemplado neste modelo de educação, o que gera um grande impasse àqueles/as que passam pela escola e que integram a classe trabalhadora.

Os jovens e adultos trabalhadores trazem, para o interior do espaço escolar, uma multiplicidade e uma riqueza de saberes que quase nunca ousam externar por considerá-los inadequados, sem valor, ou mesmo equivocados. A escola, por uma série de razões marcadas por um processo de cristalização de valores ideologicamente construídos pelos interesses dominantes, com frequência também se fecha a esses saberes, ignorando-os ou desqualificando-os (RUMMERT, 2002. p. 126).

Esse processo, somado a uma falta de estrutura por parte do Estado, levará o indivíduo a deixar o ambiente escolar, porém esse “deixar” o ambiente escolar compreende evasão, abandono ou exclusão?

Não se trata apenas de encontrar uma definição para o termo, mas sim entender a relação entre as diversas partes envolvidas, considerando os/as diferentes atores/atrizes, grupos e interesses envolvidos neste “deixar” a escola.

Segundo José Lino Bueno (1993) o termo evasão significa “uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade” (p. 13). Já o termo exclusão “implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento (p. 13)” do indivíduo que objetiva uma formação profissionalizante.

Já o termo “abandono” é descrito por Allan Steimbach como uma noção ambígua, “de que a razão motivadora por tal ato poder ser do sujeito, assim como também o sujeito poder ter sido ‘abandonado’ pela instituição” (2012, p. 88).

A partir das dissertações e teses do Grupo Demandas, e tendo por base essa conceituação, discutiremos essa/e evasão/abandono/exclusão, deixando para tomar uma posição mais a frente, por hora, seguiremos utilizando o termo evasão, pois o consideramos como um processo, não um ato unilateral do/a discente, e por ser o termo utilizado na maioria das dissertações por nós analisadas.

O problema da evasão no PROEJA fica evidente na leitura das dissertações. Adriana Almeida (2008) apresenta uma tabela com dados disponibilizados pela SEED/PR, com números relativos à matrícula, nesta tabela podemos visualizar os dados referentes a evasão do PROEJA no Estado. Segundo a tabela, o Paraná apresenta 43% de evasão, “em alguns casos, o número de alunos evadidos é igual ou superior a 70%” (ALMEIDA, 2008. p. 73). Em um Colégio de Loanda a taxa chega a 76%, em um de Londrina 73%, e outro de Paranaguá 70%. Elaine Nascimento (2009) aponta que nas turmas do ensino médio integrado em que pesquisou, a situação é a mesma; houve, em uma turma, 65,71% de discentes que não permaneceram no curso.

Por meio de políticas públicas, o governo busca evitar tal debandada das salas de aula. Na dissertação de Márcia Blum (2011) encontramos uma dessas ações.

Na busca por uma explicação à evasão escolar, a SETEC, no ano de 2007, iniciou o *Projeto de Inserção Contributiva*, com o intuito de sanar – identificar e estabelecer estratégias – tal problema. Por meio de formulários enviados às instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica. Márcia Blum debate esse projeto e afirma que foi diagnosticado 144 instituições com alta taxa de não permanência, das 30 mais problemáticas, para onde foram enviados formulários, evidenciou-se que, “de acordo com o MEC, entre as causas da evasão nesses estabelecimentos de ensino identificou-se a ausência de transporte e alimentação para o público atendido” (BLUM, 2011, p. 158).

A partir desse diagnóstico iniciou-se a *Assistência ao Estudante PROEJA*, que contemplava o financiamento de R\$ 100,00 por estudante da rede federal, entendendo-se que os problemas – transporte e alimentação – seriam sanados. No ano seguinte, a SETEC voltou a realizar a avaliação e, entre os/as 2.678 estudantes que responderam ao questionário, 2.508 afirmaram que o financiamento resolvia os ditos problemas.

Márcia Blum afirma que outros fatores que podem motivar a saída do/a discente do PROEJA, que não foram mencionados no portal do MEC, foram esquecidos a partir dessa assistência, “evidenciando a preocupação com o resultado, ou seja, a eficiência do sistema e a relação custo-benefício” (BLUM, 2011, p. 159).

Segundo a pesquisadora

Essa é uma afirmação que evidencia o cunho gerencial de maximizar resultados com os recursos disponíveis, uma proposta muito apregoada na década de 1990, de cunho ‘neoliberal’. Essa relação custo/benefício vem em busca de justificar a falta de qualidade do ensino em dimensões como a inadequação do currículo, professores com formação incipiente, metodologia de ensino ultrapassada, pois se garante que, ao sanar indicadores como o da evasão aqui tratado, o sistema escolar será eficaz. A justificativa pela falta de qualidade no ensino se dá nas dimensões mencionadas e sem levar em consideração a falta de recursos financeiros ou a escassez deles (BLUM, 2011, p. 160).

Notamos, por parte da pesquisadora, o tom de crítica a tais políticas de “cunho gerencial”. Assim como apontamos no subcapítulo anterior, que a estatística muitas vezes mascara um problema maior, políticas como essa, de financiamento estudantil, também podem vir a apenas “tapar o buraco”, resolver um problema a curto prazo e, tendo em vista nossa sociedade baseada no capitalismo, não nos surpreende que para membros do corpo discente uma quantia a mais na renda mensal seja considerada “resolução dos problemas”.

Se entendermos que tal política baseou-se, simplesmente, em dados estatísticos, sem realmente buscar conhecer as especificidades dos/as estudantes que obtiveram assistência, já temos um problema; o problema se torna ainda maior se buscarmos procurar em tais especificidades questões de gênero.

Será que podemos considerar que oferecer R\$100,00 reais a um homem e R\$100,00 a uma mulher resolve da mesma forma uma possível evasão?

Adriana Almeida foi a única pesquisadora a apontar seus dados sobre evasão especificando-os em questões de gênero. Ao pesquisar junto aos/às evadidos/as os motivos que levaram estes/as a se evadirem da escola, Adriana Almeida aponta que entre os homens 24% colocaram o horário de trabalho como motivo para a evasão, 10% citaram problemas familiares, 8% problemas de saúde e 8% a localização do colégio, que inviabilizava a sequência no curso. Entre as mulheres 8% deram o motivo do horário do trabalho ser incompatível com o do curso, 14% problemas familiares, 8% problemas de saúde, 10% a localização do colégio e 10% a falta de docentes, motivo este não citado pelos homens (ALMEIDA, 2008. p. 86). Tais motivos extrapolam a questão da alimentação e da condução que, segundo o MEC/SETEC seriam os maiores problemas.

Para as mulheres, o motivo mais citado foi “problemas familiares”¹⁹, e nesta categoria temos uma gama de possibilidades: não ter com quem deixar

¹⁹ Esse fator também foi verificado por Ricardo Vasconcelos (2008) ao estudar o ProJovem. Segundo o pesquisador, no Relatório do ProJovem organizado pelo MEC, entre os motivos de

os filhos, deixar de cuidar da alimentação da família até violência doméstica, por frequentar o ambiente escolar.

Na dissertação, Adriana Almeida apresenta uma fala de uma estudante que corrobora com nossa argumentação: *“Estou com dificuldades familiares, problemas com meus filhos e meu esposo, mas pretendo voltar o ano que vem.”* (2008. p. 96). Outro depoimento que corrobora com a discussão foi o de uma coordenadora de um dos cursos pesquisados, que, ao ser questionada sobre os motivos que levam os/as discentes a se evadirem, respondeu: *“Principal caso foi à família. Por exemplo: por causa de filhos que não tinha com quem deixar”* (ALMEIDA, 2008. p. 92). Até que ponto tais “problemas” familiares, como cônjuge e filhos/as, afetam também a permanência masculina no PROEJA? Ou talvez a maternidade se torna um “problema” específico para a mulher que busca uma qualificação? Enfim, sem maiores aprofundamentos destas questões nas dissertações, mais silenciamentos são postos.

Tais questionamentos corroboram a análise feita por Márcia Blum, de que esses programas de financiamento buscam justificar problemas como “inadequação do currículo, professores com formação incipiente, metodologia de ensino ultrapassada” (2011, p. 160) e pior, chagas sociais que são naturalizadas e dificultam o acesso e a permanência de homens e mulheres na EJA.

Eloise Colantonio (2010, p. 105), em sua dissertação, também aponta que o problema está além do simples financiamento.

Notamos a falta de estrutura e apoio pedagógico que garante tal eixo como princípio norteador dos cursos nesta modalidade. Por mais que seja o esforço na tentativa de legitimar os conhecimentos curriculares a partir dos conceitos de trabalho, cultura, ciência e tecnologia, não há um projeto de permanência do Programa que compreenda os interesses dos alunos matriculados, bem como as razões dos desistentes.

Pensando em questões de gênero, o problema para o homem permanecer na escola se encontra, na maioria dos casos, no “espaço público”: o emprego remunerado; já para a mulher os maiores problemas se encontram no “espaço privado”: o lar. “Cada vez mais é reforçada a ideia de que ser

evasão mais citado pelos homens está o trabalho, para as mulheres, a necessidade de tomar conta dos filhos foi a mais citada como “motivação” para não seguir no curso.

mulher é ser quase integralmente mãe dedicada e atenciosa” (D’INCAO, 2001, p. 229), sua vida em âmbito público, diferente dos homens, não se desconecta de sua vida particular, de suas “obrigações” de mãe e esposa.

Outro dado relevante é que a mulher tem na distância casa/escola uma barreira para a continuação de seus estudos. Uma pesquisa mais aprofundada nos ajudaria a responder o “porque” destes dados, mesmo que o senso comum nos dê uma orientação em relação aos motivos, como, por exemplo, o fato de que a sexualidade da mulher ser mais vigiada do que a dos homens e um tempo maior fora de casa a leve a ser alvo de acusações de infidelidade, e riscos de violência que as mulheres estão mais sujeitas, como estupro.

Uma pesquisa realizada entre alunas do curso PROEJA do Projeto do Ensino Médio para Jovens e Adultos da UFMG e da Fundação de Ensino de Contagem – MG, evidenciou que um dos motivos para o não término dos estudos no período normativo foi a gravidez precoce, e entre os motivos para o retorno à escola estão a busca por dar uma vida melhor para seus filhos/as e por disponibilidade de tempo, graças ao fato dos/as filhos/as já serem adultos/as (REIS e GROSSI, 2011. p. 9 e 10). Ou seja, questões ligadas à maternidade, como não ter com quem deixar os/as filhos/as e falta de estrutura política para colaborar com a experiência materna, ainda é uma barreira para o desenvolvimento educativo da mulher, pois do momento em que engravida até a independência financeira do/a filho/a muitas mulheres permanecem “presas” ao papel de mãe. Portanto, pelos depoimentos acima constata-se que o corpo ou fatores biológicos ainda se tornam percalços para a mulher conquistar seus espaços e isso não foi problematizado pela pesquisadora.

Adriana Almeida aponta que os dois motivos mais citados **pelos/as evadidos/as** para a realização da matrícula no curso, o de profissionalização foi mais citado pelas mulheres (21%), enquanto o desejo de concluir os estudos mais citado por parte dos homens (21%).

A partir da dissertação da pesquisadora, constatamos que os anseios femininos superaram os masculinos nos quesitos busca por qualificação (7% e 4%) e profissionalização (21% e 7%), enquanto os homens buscaram mais uma colocação no mercado de trabalho (14% e 4%) e auxílio na atual atividade profissional (4% e 0%), sendo este último sequer citado pelo grupo feminino. O dado referente a busca pela conclusão dos estudos possui maior equiparação,

mas com vantagem masculina: 21% dos homens e 18% das mulheres (ALMEIDA, 2008. p. 84).

Nestes dados infere-se que o homem evadido quis “um diploma”, concluir o ensino médio e ingressar no mundo do trabalho, ou melhorar na atividade que já ocupa. Já as mulheres quiseram a profissionalização e a qualificação. Tal dado converge para o estigma social de que o homem, como provedor, deve “correr atrás”, sustentar sua família, que o desemprego e subemprego – que sem a conclusão da formação básica se tornam realidade com maior facilidade – é uma mácula, uma marca de fracasso para o homem. Já a mulher, que concluiu seus estudos, mas manteve-se inferiorizada no mundo do trabalho, começa a desvendar a possibilidade de crescer profissionalmente, buscando a qualificação e a profissionalização para futuros voos mais altos. A mulher viu nos estudos uma forma de progredir e se inserir em melhores postos de trabalho.

Outro fator que pode corroborar com a nossa argumentação, que está presente nas dissertações, mas não foi analisado, é a referente à localização das instituições ofertantes de PROEJA, e comparação desse fator com evasão e gênero.

Adriana Almeida analisa três escolas localizadas em três bairros diferentes de Curitiba e apresenta os motivos de evasão segundo a coordenação dos colégios.

Em relação ao colégio C1²⁰, Almeida afirma que “em primeira instância, a coordenadora ressalta que a maioria dos alunos desistiu por motivos de trabalho.” (ALMEIDA, 2008. p. 91). No colégio C2, “a Coordenadora destacou que os motivos principais são as questões familiares, descreveu: ‘Principal caso foi à família. Por exemplo: por causa de filhos que não tinha com quem deixar’” (ALMEIDA, 2008. p. 93). Já no colégio C3

a grande maioria desses alunos desistiu do Curso porque mora longe da escola, e tinham dificuldades para se deslocar, uma vez que é preciso caminhar mais ou menos 5 quadras do terminal de ônibus até chegar à escola e a região é perigosa. Outro fator destacado pelo Coordenador se refere ao horário de trabalho desses alunos, boa parte estava desempregada quando começaram o Curso e no decorrer do semestre

²⁰ Para não identificar o colégio, a pesquisadora os nomeou como C1, C2 e C3.

conseguiram emprego no período de aula (ALMEIDA, 2008. p. 93).

A coordenação do colégio C1 (Bacacheri) deu como motivo de evasão o trabalho remunerado, a do C2 (Ahú) deu como motivo “questões familiares” e C3 (CIC) indicou a distância do colégio como fator decisivo do “abandono” escolar. Vejamos, analisando dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), entre os três bairros o Bacacheri possui uma maior renda, motivo de evasão: trabalho, o Ahú, comparado ao Bacacheri, é mais pobre, não possui creche nem escola municipal, motivo de evasão: família, e a CIC, maior bairro de Curitiba e o mais violento, segundo levantamento do site Crimes Curitiba²¹, motivo de evasão: distância e horário.

Ou seja, moradores/as de bairros diferentes, terão, também, dificuldades diferentes em ter acesso e permanecer na escola, principalmente se levarmos em consideração as mulheres. No bairro Ahú, não há creches, não tendo, portanto, com quem as mulheres deixarem os/as filhos/as pequenos/as – tendo em vista que na nossa sociedade esse cuidado é uma obrigação da mãe – ao surgir uma oportunidade de retomada dos estudos. Já as mulheres moradoras do CIC, encontram maiores dificuldades pela insegurança existente na região. Tais situações, não sendo analisadas com maior profundidade, nem levadas em consideração na organização e gerência do PROEJA – ou qualquer programa educacional, silencia muitas mulheres e demonstra que, como vimos anteriormente, o problema extrapola a condução e a alimentação, R\$100,00, portanto, pode não ser o suficiente para devolver à população excluída do sistema educacional o direito a formação.

Outra questão apontada tanto por Adriana Almeida como por Flávia Debiásio, refere-se à intenção de culpar primeiramente os/as discentes e depois a escola pela evasão, apontando que tais questões se tornaram uma máxima nas falas da coordenação e do corpo docente dos cursos.

Pode-se observar, de maneira subliminar, nas respostas dos Coordenadores, que o “peso” da evasão parece estar atrelado a questões que residem especificamente nos jovens e adultos, sendo excluída da escola a responsabilidade pela inclusão educacional desses alunos para que permaneçam com

²¹ www.crimescuritiba.com.br

sucesso e concluem o Curso Técnico em Administração (ALMEIDA, 2008. p. 94).

Como se todo um constructo social de discriminação e exclusão racial, de gênero e classe, que se manifesta nas instituições de ensino e sistema político vigente não tivesse participação na decisão do/a discente em “deixar” a escola.

Percebe-se ainda, que há uma auto-culpabilização das discentes graças, principalmente, a carga social imposta sobre a mulher. Podemos notar tal situação na fala de uma estudante entrevistada por Almeida (2008. p. 96): “Estou com dificuldades familiares, problemas com meus filhos e meu esposo, mas pretendo voltar o ano que vem”.

A sociedade patriarcal entende que é papel exclusivo da mulher cuidar dos/as filhos/as e da casa, e com o avançar do capitalismo, passou a se vender a imagem de super-mulher, em que esta deve cuidar das crianças, da casa, do marido, trabalhar fora e sempre com um sorriso no rosto. O cansaço faz parte de sua vida, não há porque reclamar, tendo em vista que simplesmente cumpre seu destino por ter nascido mulher. Para aquelas que falham, ou escolhem apenas a família, ou apenas o trabalho assalariado, sobra a mácula da incompetência, da falha.

A fala da aluna na dissertação de Adriana Almeida deixa claro que ela não identifica culpa no sistema social e político vigente, apenas nela mesmo, sua fala transparece que a vaga está ali, ela só não a preenche porque “não quer”, porque seus filhos – como ela coloca – e seu marido necessitam de sua atenção.

Essa questão entra em consonância com o conceito de “indústria da exclusão”, apontado por Arroyo (1992, p.46). Para o autor há uma cultura de exclusão, gerada e mantida ao longo do século republicano, reforçando uma sociedade desigual e excludente, que “não é deste ou daquele colégio, deste ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar”, mas faz parte da “lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas”.

A dissertação de Flávia Debiásio também traz à tona a discussão sobre a importância de se trabalhar com o termo exclusão ao se referir às questões

de evasão escolar. A partir da obra de Alceu Ferraro a pesquisadora afirma que a partir da consideração do termo “exclusão” o questionamento sobre a evasão escolar “muda de ‘por que tantas crianças são excluídas da escola?’ para ‘por que tantas crianças deixam de frequentar a escola ou dela se evadem?’” (FERRARO apud DEBIÁSIO, 2011, p. 59). Desta forma, validamos o problema não como um problema do/a aluno/a, preguiçoso/a ou desinteressado/a, mas como um problema político e social.

A exclusão escolar na forma de exclusão da escola compreende tanto o não-acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria exclusão na escola da conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. Dessa forma, as distintas realidades captadas de forma imediata como o não-acesso, a evasão, a reprovação e a repetência ganhariam unidade primeiramente sob as categorias analíticas de exclusão da escola e exclusão na escola e finalmente sob o conceito mais geral de exclusão escolar (FERRARO apud DEBIÁSIO, 2001, p. 60).

Pensando na perspectiva de gênero, o sistema escolar exclui as mulheres exatamente ao não levar em consideração a história das mulheres nem os estereótipos criados sobre o ser feminino, estereótipos estes que se refletem/manifestam nas estudantes e influenciam sua vivência acadêmica. Essa exclusão é visível até mesmo nas produções acadêmicas sobre EJA no Brasil, se as mulheres estão silenciadas nas dissertações e teses sobre a temática, o que esperar no dia-a-dia na sala de aula?

A partir do que vimos até este momento, e retornando às questões conceituais apontadas no início do subcapítulo, defendemos o uso do termo exclusão escolar, pois as mulheres não deixam a escola porque querem, portanto elas não evadem; e também não vemos, graças a um contexto sócio-histórico-cultural e, principalmente, político, uma ambiguidade de razão para o “abandono” – parte da mulher, parte da escola/sociedade – portanto elas não abandonam. Sem uma estrutura política e ainda sob a égide insistente de uma sociedade patriarcal as mulheres são excluídas do sistema escolar, às que permanecem e ascendem a altos níveis de escolarização só o fazem por insistência e persistência.

Sobre a questão da exclusão, percebemos que o número de indivíduos que são excluídos do PROEJA é grande, porém não temos dados que colaborem para identificarmos um panorama se a exclusão é maior por parte dos homens ou de mulheres, porém identificamos que os motivos da exclusão de homens e mulheres do PROEJA são diferentes, porém não valorizados no combate ao fim desse fenômeno. Nesta linha vimos também que muitas políticas públicas criadas para evitar a evasão – de acordo com o MEC – não levam em consideração o gênero do corpo discente, o que pode gerar o não êxito das ditas políticas, excluindo um determinado público, com determinadas demandas, de sua área de abrangência. Apontamos que, assim como no caso do ingresso, a localização da instituição de ensino também pode influenciar a permanência de mulheres na sala de aula, dadas as características da região em que se encontra o colégio (violência, distância, assistência de creche, entre outras).

3.3. CORPO DOCENTE: TRAJETÓRIAS E ESTEREÓTIPOS

Em algumas dissertações o corpo docente ou é centro da pesquisa ou encontra-se representado nela e, da mesma forma que ocorre com a discussão sobre o corpo discente, questões de gênero são invisibilizadas.

No curso Técnico em Informática de ensino médio integrado, apresentado por Elaine Nascimento (2009. p. 76), o corpo docente era formado 40% por mulheres e 60% por homens, sendo o único dado estratificado em gênero – o número de homens e de mulheres –, pois a pesquisadora revelou a idade desse corpo docente, bem como o tempo de magistério, porém os dados não trazem especificação entre homens e mulheres.

Outra dissertação que traz docentes como sujeitos de pesquisa é o de Angela Corso, que busca entender como o trabalho é representado pelo corpo docente de um curso técnico de administração do PROEJA. Na dissertação, a pesquisadora traz uma tabela com 10 docentes, a tabela contempla a idade, a formação acadêmica, o tempo de magistério e se o/a docente realiza outra atividade profissional. Não há estratificação dos dados em gênero, o que evidencia que a pesquisadora não considerava este fator como relevante para

a pesquisa, porém pela adjetivação referente a outra atividade profissional, podemos identificar alguns indivíduos por sexo. Identificamos, portanto, duas mulheres (funcionária pública – auxiliar administrativa e funcionária pública – fiscal de tributos), quatro homens (Protético, empresário, funcionário da prefeitura e aposentado) e quatro não podemos delimitar o sexo (CORSO, 2009).

A partir destas informações percebemos que as mulheres possuem menor tempo no magistério (uma três e outra cinco anos de magistério) enquanto os quatro homens possuem experiência consideravelmente maior (dois possuíam 25 anos de magistério, um 20 e outro 40).

Porém dados sobre a realidade masculina e feminina param por aí.

Conhecer melhor esses professores e professoras e comparar suas realidades seria de extrema importância, pois:

A ciência é cheia de desigualdades que invadem as carreiras profissionais e o espaço pessoal das mulheres. Se por um lado no século XIX algumas mulheres quebraram as barreiras e entraram nos laboratórios e na carreira acadêmica, a desigualdade de posições e oportunidades persiste (MOREIRA e VELHO, 2010).

Ou seja, no corpo docente de, por exemplo, um curso técnico de informática, encontraremos mulheres formadas em uma área do conhecimento comumente ocupada, em sua maioria, por homens, profissões construídas culturalmente como masculinas. Conhecer o trajeto dessas professoras é procurar diagnosticar a que passo encontramos o fenômeno do “labirinto de cristal”, que vimos no capítulo Gênero e trabalho. Os obstáculos no labirinto estão dispostos “ao longo de sua trajetória acadêmica, e até mesmo antes, na escolha da área de atuação” (LIMA, 2013, p. 885).

A participação feminina superou a masculina em todos os níveis de escolaridade no Brasil, inclusive superior (RISTOFF et al., 2008; GODINHO et al., 2008), porém em alguns cursos como os voltados para as ciências exatas (Matemática, Física e Engenharias) elas permanecem minoria significativa. Cristina Tavares da Costa Rocha e Nanci Stancki da Luz (2011, p. 148), em trabalho sobre gênero, ciência e tecnologia, trazem dados que corroboram com nossa discussão. Segundo as autoras, as mulheres são maioria em áreas da

ciência tidas como “softs” e áreas relacionadas ao cuidado, como saúde e magistério, as mulheres são maioria, nas ciências “hards” e áreas tecnológicas os homens são maioria.

Esse fato é proveniente da Divisão Sexual do Trabalho, que não apenas separa – profissões de homens e profissões de mulheres –, mas também hierarquiza (KERGOAT, 2003). Ora, como já vimos nos gráficos 1 e 2, os setores de trabalho mais ocupados por homens e com melhor remuneração, são as áreas de trabalho das ciências “hards”, como indústria e construção.

As dissertações que objetivam trabalhar com o corpo docente poderiam analisar como se dá a inserção de professoras em cursos do PROEJA, principalmente nos inseridos nas ciências ditas “hard”, como no caso dos cursos de edificações, construção civil e informática apontados por Flávia Debiásio (2010).

Domingos Leite Lima Filho e Neura Maria Weber Maron (2012, p. 165) apontam que o Decreto nº 2.208/97 definiu a não obrigatoriedade de que disciplinas do ensino técnico sejam ministradas por professores/as, instrutores/as e monitores/as, licenciados; pela experiência profissional se poderia exercer a docência.

Como consequência disso, temos uma ampla diversidade de áreas de conhecimento e formação contempladas na EPT [educação profissional e tecnológica], cuja docência é exercida por profissionais graduados em cursos superiores de áreas afins, professores de fato, embora não licenciados para a docência (LIMA FILHO e MARON, 2012, p. 165).

Fúlvia Rosemberg (2012, p. 356) aponta que no ensino médio/2º grau as mulheres são maioria, mas quando vemos dados do PROEJA os homens são maioria. Será que a não obrigatoriedade de licenciatura, apontada por Lima Filho e Maron, corrobora para essa inversão? Ora, as Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes, áreas em que se concentra a maioria dos cursos de licenciatura, são de predominância feminina (ROCHA e LUZ, 2011) Uma pesquisa com as professoras do PROEJA – EJA e Ensino médio integrado a educação profissional – poderia lançar luz a estas questões. As profissionais não licenciadas possuem mais dificuldade que os homens para ingressarem no PROEJA/Ensino médio integrado a educação profissional?

A importância de conhecer esse corpo docente, bem como o entendimento de seus integrantes sobre seus alunos e alunas, homens e mulheres que trabalham reingressantes à escola, também nos ajuda a entender outro dado trazido por Almeida. Segundo a pesquisadora 10% dos discentes excluídos dos cursos analisados por ela afirmaram “ser a falta de professores um dos efeitos desestimuladores para a continuidade dos estudos.” (2008. p. 98)

Como já discutimos no capítulo sobre exclusão, não podemos culpar os/as estudantes pela não continuidade do curso. A pesquisa de Almeida demonstra como a falta de professores e professoras também é motivo para perda do estímulo aos estudos. Mas será que é só a falta de docentes que desestimula ou será que a forma de atuação destes/as, principalmente se trouxermos ao campo das pesquisas de gênero, também pode desestimular os/as estudantes a prosseguir no curso?

Elaine Nascimento traz em sua dissertação algumas falas de docentes, uma delas chama a atenção. Ao ser questionado/a se o ensino disponibilizado na escola capacita os/as estudantes para a atuação profissional um/a docente responde:

Não, a dificuldade não está nem tanto em relação ao ensino, mas no interesse dos alunos. Por mais que os professores façam de tudo para eles, o retorno que dão é pouco. De todos os alunos, pouco se salva. Também, outro fator são empregos em outra área que não seja informática (NASCIMENTO, 2009, p. 97).

Percebemos que o/a docente indivíduo da entrevista coloca a culpa da não permanência no curso no corpo discente. Ele/a reclama dos empregos em outra área que não seja a informática, mas será que esquece que os/as discentes muitas vezes são responsáveis pelo sustento da família? E os estágios na área de informática, será que há vaga disponível para abarcar todo o corpo discente?²²

²² Em uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, junto a alunas dos cursos PROEJA em Edificações, Eletrotécnica e Refrigeração – similares ao estudado por Flávia Debiásio – as alunas afirmaram que uma das maiores dificuldades encontrada no curso é conseguir vaga de estágio, pois seus colegas homens conseguem com maior facilidade (SOUZA e SILVA, 2010). Como o/a docente entrevistado/a

Nesta perspectiva, ao buscarmos a fala discente, percebemos que a atuação docente influencia na motivação, permanência e evasão escolar. Uma aluna, identificada mulher graças ao substantivo utilizado na fala, demonstra frustração em não conseguir concretizar seu anseio graças à falta de docentes:

Bom, queria mesmo me tornar uma técnica em informática, mas devido à falta de professores no primeiro e no segundo ano, acho que não vai dar. Mas pelo que ocorreu, nosso coordenador conseguiu um curso de montagem e manutenção que foi muito pouco tempo (NASCIMENTO, 2009, p. 59).

Não só a falta de docentes, mas a atuação dos mesmos pode servir de desmotivação discente. Uma pesquisa em uma universidade da Alemanha com estudantes de informática – mesmo curso alvo de pesquisa de Elaine Nascimento – evidenciou que os/as docentes, ao introduzirem novos conteúdos, consideravam que todos/as os/as estudantes tinham domínio de conteúdos básicos de informática que, muitas vezes, somente a socialização e a experiência dos meninos permitiam conhecer, o que levava a desmotivação e desistência do curso por parte das meninas. (SELKE apud CASAGRANDE, 2011).

Outro/a aluno/a segue na mesma perspectiva, lembrando que não foi só ele/a que se desmotivou pela atuação docente, mas indicou ser um problema enfrentado por toda a turma:

(...) falta de estrutura e de professores qualificados (que foram os principais problemas durante esses 4 anos), desmotivaram bastante o meu (e da turma) interesse pelo curso (NASCIMENTO, 2009, p. 69).

Como vimos no capítulo anterior, a decisão de “evadir” do curso não parte exclusivamente do/a discente – motivado por preguiça, por exemplo – mas há todo um sistema que colabora para uma desmotivação dos estudos, que finda por excluir o/a estudante do processo educacional. Como vimos, a participação – ativa ou passiva – docente pode influenciar nesta desmotivação, principalmente quando olhamos esta questão sob uma perspectiva de gênero.

por Elaine Nascimento no curso de ensino médio integrado explicaria o desestímulo de uma aluna ao ver seus colegas homens conseguindo estágio simplesmente por serem homens?

Segundo Casagrande (2011), a escola trata o corpo discente como se todos/as fossem iguais, esquecendo que há diferenças no âmbito cultural e de conhecimentos que os/as estudantes apresentam, principalmente se considerarmos jovens e adultos/as.

O grande drama é que, ao ignorar essas diferenças, a escola

acaba favorecendo os/as mais favorecidos/as e desfavorecendo os/as mais desfavorecidos/as” (...), os/as estudantes que chegam à escola com maior bagagem cultural têm mais possibilidade de continuar se desenvolvendo e os que foram menos privilegiados por terem vivido em um ambiente no qual as pessoas são menos instruídas encontram dificuldades de acompanhar as atividades escolares e obter sucesso (CASAGRANDE, 2011, p. 36).

Nesta perspectiva temos a materialização do Efeito Mateus, conceito cunhado por Robert Merton, fazendo alusão versículo do Evangelho segundo São Mateus, que diz: “porque a todo o que tem, muito se lhe dará e terá em abundância; mas ao que não tem, até o que tem lhe será tirado” (Mt. 25:29). Trazendo essa discussão ao campo da educação, o conceito prega que indivíduos que já acumularam determinados conhecimentos explícitos tenderão, por convergência de múltiplos fatores, a progredir ainda mais tanto na aquisição de novos conhecimentos como no reconhecimento de sua produção intelectual, enquanto os menos providos de conhecimentos explícitos tenderão ficar à margem desses processos (MERTON, 1968).

Muitas vezes a escola, ao receber jovens e adultos/as, esquece que esses homens e mulheres tiveram uma educação diferenciada, oportunidades diferenciadas e vivências profissionais diferenciadas, e, dependendo do andar do dia-a-dia escolar, o Efeito Mateus se fará presente em favor aos homens.

Bourdieu (1999, p. 53) argumenta que

partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas.

Percebemos que as dissertações não contemplaram a variável gênero para analisar o corpo docente do PROEJA, e que a falta de docentes, a qualificação e atuação destes também influenciam no dia-a-dia dos/as discentes no curso, principalmente se levadas em consideração questões de gênero, como quando docentes reproduzem o sexismo e o androcentrismo recorrentes da sociedade.

No que diz respeito aos/às docentes encontrados/as nas dissertações, percebemos uma maioria masculina, refletindo o sistema educacional brasileiro em que as mulheres se encontram em maioria no sistema infantil e vão perdendo espaços no magistério quanto mais se aproximam dos níveis superiores, porém diferente do ensino médio regular, em que as mulheres ainda são maioria, na educação profissional os homens é que são maioria. Não encontramos especificação de quem são essas professoras, suas experiências de vida nem suas trajetórias profissionais no magistério, principalmente entre as não licenciadas, se tiveram maior dificuldade para dar aula no PROEJA. Percebemos também que a atuação docente pode influenciar na caminhada acadêmica do corpo discente, se olharmos sob uma perspectiva de gênero, se mostra de suma importância identificar entre os professores e professoras da EJA, qual é a compreensão destes/as em relação às questões de gênero e principalmente seu olhar sobre o público feminino de suas salas de aula, tendo em vista toda a questão de trajetórias diferente e estereótipos entre homens e mulheres que aqui já apontamos.

3.4. LINGUAGEM: GRITOS QUE ECOAM ENTRE GENERALIZAÇÕES

Embora olhemos estas pesquisas buscando com a percepção das relações de gênero como social e culturalmente construída percebemos que o que transpassa nas dissertações e teses é uma visão de sociedade patriarcal. Muitos são os sistemas utilizados por essa sociedade para excluir as mulheres, sistemas esses que integram os obstáculos encontrados no “labirinto de cristal”, como a socialização de gênero (escolhas profissionais, expectativas sociais e familiares, características ditas naturais de uma mulher, como a calma, a docilidade, a emotividade, etc.); a difícil conciliação entre carreira e

família (opta-se por jornadas flexíveis, interrupções da vida profissional, resultado da “ainda” desigual divisão social do trabalho doméstico); fatores biológicos (gravidez e desenvolvimento muscular) entre outros. Um desses sistemas é a linguagem, uma das formas mais sutis de reproduzir o androcentrismo, que generaliza tudo ao masculino, em que as meninas, desde jovens, não se reconhecem na linguagem oral e/ou escrita, ou, findam por se reconhecer no termo “homem”, usado para generalizar quem nasce da espécie humana.

Segundo Ludwing Wittgenstein (1967, p.108), "A pergunta 'O que é uma palavra na verdade?' é análoga a 'O que é uma peça de xadrez?'" , ou seja, devemos entender o contexto social em que essa palavra foi proferida; Butler, em *Excitable Speech*, afirma que

um ato de fala não se dá no momento exclusivo de sua enunciação, mas é a condensação dos significados passados, dos significados presentes e até mesmo dos significados futuros e imprevisíveis. É nesse sentido que os atos de fala são ‘excitáveis’ ou estão fora do controle de seus falantes (ou mesmo de sua compreensão), e isso significa que, como diz Butler, um enunciado sempre pode exceder o momento que ocasiona (BUTLER apud SALIH, 2012, p. 142).

Desta forma, o “falar” acadêmico, também está posicionado em um determinado momento histórico e carregado de representação, ou seja, poderá refletir – e reflete – o androcentrismo e o sexismo da sociedade.

Pessoas da academia geralmente utilizam os substantivos no masculino por entenderem que, no masculino, há neutralidade, contemplando, desta forma, também as mulheres. Ao utilizar “os professores da escola”, subentende-se que, quem fala, está se referindo aos professores homens e professoras mulheres.

Porém um substantivo masculino não é neutro, é masculino. Quando se quer acreditar que “as professoras” são incluídas em “os professores”, na verdade, se está excluído as mulheres, invisibilizando-as.

A linguagem é reflexo da sociedade que a produz e a nutre, ora, se essa sociedade é patriarcal e hostil às mulheres, sua linguagem também o será, refletindo os valores e a hierarquia existente na mesma, reforçando a desigualdade de poder. Não nos assombra que na nossa sociedade, em que

as mulheres só conseguiram acesso ao mundo do trabalho e ao ensino superior abaixo de muita luta, as profissões e títulos sejam comuns aos nossos ouvidos no masculino. Estamos em pleno século XXI, não podemos continuar aceitando que engenheiras, médicas, pesquisadoras, doutoras, dentre outras, permaneçam invisibilizadas.

Segundo Eulalia Lledó Cunil (2002)

Las resistencias a feminizar una profesión o cargo nunca se sostienen en argumentos estrictamente lingüísticos, porque las resistencias no vienen de la lengua, las lenguas suelen ser amplias y generosas, dúctiles y maleables, hábiles y en perpetuo tránsito; las trabas son ideológicas; en el caso que hoy me ocupa tienen que ver concretamente con la resistencia a admitir que las mujeres ejercen cargos que algunas personas (y Academias) preferirían ver ocupadas en exclusiva por hombres; y si no consiguen mantener apartadas a las mujeres de estos lugares, esperan (e intentan exigir) no "mancillar" ciertos cargos con una expresión femenina y "elevar", ni que sea lingüísticamente, a categoría de hombres a las mujeres que, a su entender, los usurpan.

Pensar essa questão em trabalhos acadêmicos que objetivam a análise de uma política pública como o PROEJA se torna indispensável, pois em um país onde a maioria da população é feminina, utilizar apenas o masculino é negar as diferenças que vimos nos capítulos anteriores, principalmente ao nos reportarmos aos motivos de acesso e a exclusão, nos levando a questionar: as políticas públicas brasileiras são para toda a população ou só para os denominados homens? Se uma política pública deve ser voltada a toda a população, porque nos referirmos ao público alvo do PROEJA apenas como “trabalhadores”?

Vejamos essas questões nas dissertações.

Pela busca às mulheres, ao feminino, nas dissertações, nosso primeiro passo foi procurar a incidência da palavra “mulher” nas mesmas.

Apenas uma dissertação não utiliza a palavra mulher em nenhum momento. Procuramos, então, nesta dissertação substantivos femininos, a palavra “trabalhadora” aparece inúmeras vezes, porém em todas, precedida pela palavra classe, não se referindo especificamente às mulheres, a palavra “professora”, quando aparece, precede um nome próprio feminino, a palavra “aluna” não aparece em nenhum momento, nem a palavra “adulta”. As palavras

“trabalhador/es”, “professor/es”, “aluno/s” e “adulto/s” são utilizados para se referir tanto a homens quanto a mulheres.

Devemos realmente acreditar que a frase: “foram criadas fundações vinculadas às escolas estaduais, que então podiam tanto ofertar cursos, quanto contratar **professores** (GOTARDO, 2009, p. 55)” contempla homens e mulheres ou professoras não poderão ser contratadas? Naquela realidade era possível contratar mulheres para docentes?

Sabemos que essa generalização no masculino não é um problema que surge na pós-graduação, desde a infância aprendemos a generalizar no masculino, muito menos podemos acusar as/os pesquisadoras/es de corroborar com o machismo, porém não custa buscar alternativas que tirem o feminino de trás do masculino.

A frase que citamos acima poderia, sem perder o sentido, ser escrita da seguinte forma: “foram criadas fundações vinculadas às escolas estaduais, que então podiam tanto ofertar cursos, quanto contratar **pessoal docente**”. Não foi necessária a flexão do substantivo nos dois gêneros – “(...) quanto contratar professores e professoras” – nem utilizar a barra – “(...) quanto contratar professores/as” – artifícios possíveis porém que, para muitos, deixa a leitura cansativa.

Nas dissertações específicas sobre PROEJA, quem salvou a mulher da total invisibilidade foi o DB do PROEJA, pois todas trouxeram citações do DB como: “Esse largo mundo do trabalho — não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que **homens e mulheres** realizaram (...)” (BRASIL, 2007, p. 17 apud COLONTONIO, 2010, p. 67).

Mas não é apenas androcentrismo que encontramos na dissertação, encontramos também algumas passagens sexistas. Vejamos um trecho da dissertação de Silva (2011):

Ponderamos que se Alves (2001) vê na reprodução do parasitismo uma importante função da escola contemporânea – via alocação de trabalhadores produtivos supérfluos das camadas média assim como a continuidade das gerações que lhe sucedem – entende que esta não é a única, já que no atual estágio do desenvolvimento capitalista é fundamental a esta instituição, por exemplo, reproduzir a ideologia burguesa, liberar a mulher para o trabalho e servir como refeitório e convivência social para sua clientela. (SILVA, 2011, p. 65)

Ora, se há a utilização do termo mulher, então não há generalização no masculino, o que nos leva a entender que quando a pesquisadora se refere a “trabalhadores”, está somente se referindo a homens, pois as mulheres desses trabalhadores, na frase, estão sendo liberadas pela ideologia burguesa. Destarte, a escola contemporânea que reproduz o parasitismo é só para homens? Este trecho é a prova que o masculino não inclui as mulheres, não sendo, portanto, neutro.

Ao se referir ao trabalho, essa visão sexista também é reproduzida. Em entrevista dada a Angela Corso, um professor, ao tentar definir o conceito de trabalho, diz:

O trabalho é complicado de definir ele. Porque ele pode ser o trabalho como ganha pão, ou até um trabalho que eu tenha que fazer na minha casa, como uma rotina da minha vida. **Então por exemplo nós temos aqui no PROEJA agricultores, nós temos donas-de-casa**, nós temos outras pessoas que ganham o seu dia-a-dia até como boia-fria, ou como trabalhadores. Então, por exemplo, **uma dona de casa o trabalho dela é de um tipo, já para o agricultor que trabalha na agricultura, o seu eixo norteador já é outro, ele já tem outra visão, uma visão, uma visão muito mais ampla**. Ele vai ter que trabalhar, ele vai ter que fazer cálculos para saber se está ganhando dinheiro e se vale a pena investir naquilo lá ou não. Então, tem que trabalhar todos os conteúdos para ele saber se está certo ou errado (CORSO, 2009. p. 107).

A própria pesquisadora afirma que o professor apresenta um “ensaio moralista” ao diferenciar o trabalho doméstico do trabalho agrícola. Podemos ir mais além, inicialmente ele coloca o substantivo referente ao indivíduo que atua com o trabalho agrícola no masculino, posteriormente, o substantivo referente ao trabalho doméstico é posto no feminino, o que nos leva a entender que não há generalização no masculino, porém, posteriormente o professor hierarquiza afirmando que **o agricultor** possui uma visão “mais ampla do trabalho” em relação **à dona-de-casa**. Neste caso, a mulher não foi invisibilizada, mas sim inferiorizada, o sexismo fica claro na fala, pois inferimos que a mulher não precisa conhecer todo o conteúdo – por seu trabalho como dona-de-casa não ser tão complexo como o do agricultor.

Na fala deste professor apontado por Angela Corso, vemos a materialização tanto do Efeito Mateus como da Divisão Sexual do Trabalho. Ora, houve a separação – dona-de-casa e agricultor – e a hierarquização – quando o professor se refere aos cálculos que o agricultor terá que fazer – apontados por Kergoat (2003) na DST; e, assim como diz o Efeito Mateus, os homens que historicamente já detêm maiores benefícios graças a sociedade patriarcal continuarão, segundo o professor, recebendo mais conhecimento explícito que as mulheres, representadas na fala pela dona-de-casa. Quem já tem, terá ainda mais; quem não tem, até o pouco que tem será tirado.

Nenhuma dessas análises surgiu nas dissertações. Mesmo não sendo fala da pesquisadora, mas sim de seus entrevistados, atentar para essas representações nas entrevistas pode corroborar para reconhecermos e combatermos o machismo nas salas de aula da EJA, pois essa ideia apresentada pelo professor pode ser a de uma gama considerável de indivíduos docentes e discentes da EJA.

Percebemos que a única dissertação que se aproximou de uma linguagem inclusiva foi a de Jovana Cestille, na qual em nenhum momento se referiu ao ser-humano como “homem”, trazendo trechos como: “Dito de outro modo, todo **homem e mulher**, desenvolve uma atividade intelectual (CESTILLE, 2009. p. 18).” A dissertação de Jovana Cestille também traz – e exalta – a figura de Haidée Santamaría²³, nome escolhido pelo corpo discente para batizar a turma, além de enfatizar a participação da mulher no MST, como quando a pesquisadora explica o que é uma “Brigada”:

Brigada é a denominação que o MST dá a sua forma de organização: a cada quinhentas famílias aproximadamente se constitui uma Brigada, onde se dá a organização dos núcleos de famílias acampadas e/ou assentadas, dos setores, e da Direção Estadual, que **se constitui de um homem e uma mulher** que representam cada Brigada existente no Estado, além de **um homem e uma mulher** de cada setor organizado (CESTILLE, 2009, p. 118 grifo nosso).

Percebemos também certa estereotipização nas falas do corpo discentes e docente, alvos de entrevista das pesquisadoras.

²³ Haydée Santamaría Cuadrado (1922-1980), uma das poucas mulheres que participaram do episódio conhecido como assalto ao Quartel de Moncada, na Revolução Cubana.

Em entrevista para Márcia Blum, uma diretora de escola em Cascavel afirma, ao tentar explicar o porquê da sociedade não valorizar o PROEJA, que: “a sociedade é essa coisa mesmo, a escola não é valorizada, qualquer coisa que você faça que não seja o que o pai quer, acham que você está errado” (2011, p. 163).

A diretora fez uma crítica usando de sarcasmo para expressar como ela enxerga as condições de trabalho dos/as profissionais da escola, muitas vezes condicionadas a fatores externos, porém essa fala transparece rugas de androcentrismo ao colocar na figura do pai, o centro dos anseios dos/as filhos/as, como se a mãe não tivesse participação em uma tendenciosa escolha profissional do filho/a.

Já em uma entrevista para Adriana Almeida um aluno justifica que deixou a escola por “problemas conjugais”: “eu me separei da minha mulher e estudávamos na mesma sala” (2008, p. 96). Como pontuamos anteriormente, o termo mulher foi utilizado, porém em um sentido de esposa. O homem não é definido por sua relação com a mulher, existe o termo “marido” para se referir ao cônjuge masculino, porém a mulher se define por sua relação com o homem.

Também percebemos algumas incursões positivas nas falas discentes, em entrevista para Jovana Cestille uma aluna afirma, ao falar sobre o resgate da cultura camponesa, que

como é que tem que resgatar a cultura camponesa [...]. Qual era a cultura, primeiro o que que é ser camponês? [...] Qual era a cultura do campo? Machismo geralmente, o homem machista, essa cultura patronal, família ali, cada um no seu cantinho. Eu acho que a cultura que a gente tem que resgatar é aquela que tá ali em cooperação, cooperação com o ser humano, com a natureza, daí você traz música, mas você presente, letras, músicas que faça você ficar feliz, e que faça você sempre tá analisando o processo” (CESTILLE, 2009, p. 121).

A própria pesquisadora, ao analisar a fala, demonstra que o MST destaca a importância do resgate da cultura camponesa, questionando o que se deve, de fato, resgatar. Pela fala da aluna, percebemos que o machismo, até então comum a cultura camponesa, deve ser repensado pois “a cultura camponesa como se constitui dentro do sistema capitalista, carrega valores da

ideologia dominante, possíveis, no mínimo, de serem re-significados” (CESTILLE, 2009, p. 121).

Ainda na dissertação de Jovana Cestille, e sobre a “ideologia dominante”, outro momento que chama a atenção é quando os/as discentes discorrem sobre música. Há a percepção por parte discente que músicas podem reproduzir a ideologia dominante e há o uso do termo “lixo cultural”. Quando questionados/as sobre o que se considera ‘lixo cultural’, a resposta foi a seguinte: “música que fala mal da mulher, que desmoraliza, que trata a mulher como objeto, envolve várias coisas.” (2009, 140)

Enfim, percebemos, por meio da linguagem, que questões de gênero pululam nas dissertações, seja positivamente, como no caso da dissertação de Jovana Cestille, que abarcou homens e mulheres em sua escrita e demonstrou que o corpo discente do PROEJA/MST, por meio das entrevistas, está reconhecendo o androcentrismo e o sexismo na sociedade; seja negativamente com generalizações no masculino, reproduzindo o androcentrismo e, utilizando em entrevistas falas sexistas sem maiores problematizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa pretendeu-se problematizar, trazer à tona e discutir sob o sol das teorias de gênero, dados encontrados em dissertações e teses produzidas por pesquisadoras integrantes do grupo “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná”.

Notou-se, após leitura das 12 dissertações e uma tese, que a análise das questões de gênero não foi contemplada. Os trabalhos, ao atenderem seus objetivos propostos, abordaram a temática PROEJA em seus mais variados aspectos: socioeconômico, cultural, construção e aplicação do projeto político pedagógico e de currículos integrados, o ensino das variadas ciências nas salas de aula, políticas públicas, implantação e avaliação em diversos municípios e reflexões sobre o trabalho como princípio educativo; porém a temática gênero não foi considerada ou não foi abordada em profundidade.

Porém isso não significa que as questões de gênero não estavam nas pesquisas, muito pelo contrário, estas encontravam-se silenciadas, por meio de números e generalização no masculino, sem uma discussão acerca da realidade sócio-histórica-cultural encontrada na base de tais números e generalizações. Os estudos demonstraram que as diferenças de participação entre homens e mulheres no PROEJA existem, estando além de questões numéricas, se fazendo necessária uma discussão mais específica e aprofundada sobre a temática.

Inicialmente, a partir de pesquisa no banco de teses da CAPES, percebemos o número reduzido de dissertações e teses que abordam tanto EJA, e, mais especificamente, PROEJA, com foco em questões de gênero, como se não houvesse demanda para esta pesquisa. Após delimitar um número de dissertações e teses – produzidas no Grupo Interinstitucional Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná –, buscamos retirar deste universo questões de gênero para discutirmos em quatro frentes, questões envolvendo o ingresso discente, exclusão, corpo docente e a linguagem na e da dissertação.

Em relação ao ingresso percebemos uma grande presença feminina nas salas de aula do PROEJA, fato apontado em uma dissertação como

representação da igualdade de gênero sem questionar o que está por trás dessa suposta igualdade. Essa realidade não pertence a todos os colégios, como vimos nas instituições pesquisadas no oeste paranaense.

Em algumas escolas e em determinados cursos – principalmente os voltados à área das ciências exatas – a maioria era masculina, uma pesquisa específica poderia responder o porquê dessas diferenças – em alguns lugares e/ou cursos maioria de homens e em alguns a maioria de mulheres –, se foram questões geográficas ou financeiras, tendo em vista que a localização do colégio bem como em que instituição é ofertado o curso pode ser um fator decisivo para o reingresso ao ambiente escolar, como comprovamos com os três colégios curitibanos. As razões para estas diferenças nos números de homens e mulheres matriculadas nos cursos objetos das pesquisas aqui analisadas não foram problematizadas sob a lente de gênero.

Apontamos também que os motivos que levaram homens e mulheres a se matricularem nos cursos do PROEJA foram distintos. Foi de suma importância as pesquisadoras trazerem estes dados especificando gênero, porém se abre a possibilidade de empreender uma pesquisa que identifique como essa diferença de motivação influencia no andamento da vida escolar dos/as discentes, principalmente se esse anseio inicial está sendo sanado/respeitado/validado.

Por fim, apontamos que, de acordo com as dissertações/tese, mulheres com mais idade não estavam presentes nas salas de aula pesquisadas. Ora, se historicamente as mulheres foram excluídas do processo educativo não seria – em uma política educacional que se volta a indivíduos marginais ao sistema e que não tiveram acesso à educação formal – comum vermos um grande número de mulheres com mais idade nas salas de aula do PROEJA? Pesquisas futuras poderão nos responder tal questionamento.

No que diz respeito a exclusão, percebemos que o número de indivíduos que deixam o PROEJA é grande, porém não temos dados que colaborem para identificarmos um panorama se a não permanência é maior por parte dos homens ou de mulheres. Mesmo sem maiores dados, identificamos, graças a pesquisa de Adriana Almeida, que os motivos que levam homens e mulheres a se “evadirem” são diferentes, e mesmo reconhecidos, não são valorizados na busca por estratégias que visem a manutenção do/a discente na

escola, ou seja, muitas políticas públicas criadas para evitar a exclusão do discente não levam em consideração o gênero desses indivíduos, o que pode gerar o não êxito das ditas políticas, excluindo, um determinado público, com determinadas demandas objetivas e subjetivas, de sua área de abrangência. Assim como no caso do ingresso, apontamos que a localização da instituição de ensino em que se oferta o curso também pode influenciar a permanência dos/as discentes – principalmente as mulheres – na sala de aula, dadas as características da região onde se encontra o colégio, seja por questões de segurança, distância casa/escola, existência de creche para atender aos/às filhos/as dos/as discentes, dentre outras.

Em relação ao corpo docente percebemos uma maioria masculina, o que nos leva a sugerir que tal situação reflete o sistema educacional brasileiro em que as mulheres se encontram em maioria no sistema infantil e vão perdendo espaços no magistério quanto mais se aproximam dos níveis superiores, porém diferente do ensino médio regular, em que as mulheres ainda são maioria, na educação profissional os homens são maioria no corpo docente. Nas dissertações analisadas não encontramos especificação de quem são essas professoras, suas histórias e experiências de vida nem suas trajetórias profissionais no magistério, principalmente entre as docentes que não possuem licenciatura, se tiveram maior dificuldade para dar aula no PROEJA.

Outras informações que nos saltam aos olhos apontam a atuação docente como fator que pode influenciar a caminhada acadêmica do corpo discente, sob uma perspectiva de gênero, se mostra de suma importância identificar dentre os professores e professoras da EJA, qual é a compreensão destes/as em relação às questões de gênero e principalmente seu olhar sobre o público feminino existente em suas salas de aula, tendo em vista toda as trajetórias diferente e estereótipos entre homens e mulheres que aqui já apontamos e que são manifestados em sala de aula.

Por fim, todas essas questões nos foram apresentadas – salvo algumas situações – por meio de uma linguagem androcêntrica, que considera natural a generalização no masculino, que, porém, invisibiliza a presença das mulheres no universo do PROEJA, seja como docente, seja como discente. A questão da linguagem também se mostra nas falas dos/as entrevistados/as

pelas pesquisadoras, apontando que o androcentrismo, e até o sexismo, não se encontram apenas em palavras escritas nas dissertações, mas no dia-a-dia das salas de aula do PROEJA.

São questões que se analisadas da perspectiva das teorias de gênero, levando em consideração o resquício de patriarcado insistente em nossa sociedade, poderiam contribuir para consolidar os princípios estabelecidos pelo MEC para fundamentar o PROEJA ou de qualquer programa ou política pública educacional que vise atender o público jovem e adulto.

Ressalta-se também que, tirando a dissertação de Ricardo Vasconcelos, todas as dissertações e a tese analisadas foram produzidas por mulheres, o que não significou uma sensibilidade a olhar a situação das mulheres em suas pesquisas. Partido deste fato, uma outra possibilidade de pesquisa se apresenta: procurar identificar, a partir de pesquisa junto a pesquisadoras e pesquisadores de diferentes temáticas, os motivos pelos quais a categoria gênero não é validada.

Enfim, tendo posse de dados concretos que favoreçam a análise da real situação das mulheres em relação ao PROEJA, pode-se dar base para ações que venham a corroborar para firmar o PROEJA como política pública, como bolsas auxílio, creches em locais estratégicos, para as mães-alunas, transporte público adequado em horários e pontos de parada para a locomoção das estudantes, dentre outras. Mais do que identificar problemas nas salas de aula do PROEJA, uma análise mais apurada das variáveis de gênero pode vir a contribuir para evitar que a EJA continue a ter futuras alunas – jovens excluídas do período normativo –, ora, se entre as alunas do PROEJA for identificado que a maternidade foi um dos principais motivos para a não permanência escolar no período normativo, logo se faz necessário maiores atenções com a gravidez precoce.

Tais políticas não beneficiariam apenas as mulheres, mas todos os interessados em usufruir desta oportunidade de conclusão dos estudos integrado a uma formação profissional. Arquetar políticas sociais não basta; todo um plano de divulgação e garantia de efetivação das mesmas deve ser levado em consideração.

Entre tantos questionamentos e deduções a conclusão que podemos obter deste trabalho é que há espaço para mais investigações sobre o

PROEJA, não apenas pesquisas que deem visibilidade à mulher, mas também pesquisas no âmbito da masculinidade, para compreender o “ser homem” nos indivíduos que retornam às salas de aula, bem como no campo da diversidade sexual, pois não são apenas heterossexuais que possuem o direito ao retorno à sala de aula, há demandas de homossexuais – que existem, mas que, também, estão silenciados – e transexuais – que transgridem a relação direta entre gênero e sexo – na EJA. Investigações que venham a dar voz para essas populações historicamente silenciadas corroborariam para que todas as deduções e questionamentos se transformem em benefícios concretos, não apenas para o homem, branco, heterossexual, mas para toda a população.

Focamos nosso olhar sobre o não-dito sobre gênero nas dissertações e tese aqui analisadas. Percebemos que a questão de gênero não se apresentou como elemento importante para as pesquisadoras, autoras das pesquisas em questão. Ao final deste trabalho permaneceu uma pergunta que grita insistentemente em nossa mente. Por que a questão de gênero foi relegada, invisibilizada e silenciada nestas pesquisas?

Destacamos que as autoras cumpriram com os objetivos a que se propuseram ao pensar seus estudos. Colaboraram para a compreensão do que é a EJA e o PROEJA no estado do Paraná, entretanto deixaram escapar a oportunidade de contribuir para a compreensão da situação das mulheres neste campo de estudo.

Por fim, pontuamos que o modo de fazer ciência, de produzir conhecimento, mesmo que de forma inconsciente, ainda está baseado em questões de poder, de manutenção das desigualdades. Como cientistas e pesquisadores/as temos que ter em mente que nossos trabalhos devem ir além da compreensão e interpretação do mundo, deve rumar para propostas de transformação da realidade vigente.

Nísia Floresta, educadora, escritora e poetisa; guerreira que lutou pelo direito das mulheres à educação, uma das precursoras do feminismo brasileiro, convoca, na introdução de seu livro “Direito das mulheres e injustiça dos homens” escrito em 1932, acadêmicos e acadêmicas a lançaram vista às mulheres, como apontamos na epígrafe deste trabalho, e encerra dizendo:

Em uma palavra, mostremos-lhes, pelo pouco que fazemos sem o socorro da educação, de quanto seríamos capazes se se nos fizessem justiça. Obriguemo-los a envergonhar-se de si mesmos, se é possível, à vista de tantas injustiças que praticam conosco, e façamo-los enfim confessar que a menor das mulheres merece um melhor tratamento de sua parte, do que o que hoje prodigalizam a mais digna dentre nós (FLORESTA, 1989, p. 94).

Em memória a todas as mulheres silenciadas e esquecidas na história da produção acadêmica brasileira, nos envergonhamos, lançando brados de esperança de um fazer ciência mais democrático, em que homens e mulheres, com suas diferenças respeitadas, possam ser mais do que simplesmente vistos e vistas mas, principalmente, ouvidos e ouvidas.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Adriana. **Um estudo do “e” no processo de implantação no Estado do Paraná do PROEJA:** problematizando as causas da evasão. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 5 ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Adeus ao trabalho:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. **Os Pensadores.** v. 2. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ARROYO, Miguel. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas:** relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BLUM, Marcia Sabrina Rosa. **A política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná (2008 - 2010).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Cascavel, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **La domination masculine**. Actes de la Recherche. Tradução de Guacira Lopes Louro e revisão de Tomaz Tadeu da Silva, n. 84, setembro/1990.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>, acesso em: 12 de novembro de 2014.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA: Documento Base**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 5.478. 24 de julho de 2005.

BRUSCHINI, Cristina. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? (Brasil, 1985/95). In.: ROCHA, Maria Isabel Baltar. (Org.) **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. Campinas: ABEP, NEPO/UNICAMP e CEDERPLAR/UFMG. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 13-58.

BUENO, José Lino. A evasão de alunos. **Paidéia**. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, Ribeirão Preto, n. 5. Ago. 1993.

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/>>. Acesso em 21 de abril de 2013.

CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Quem mora no livro didático?** Representações de gênero nos livros de matemática na virada do milênio. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

_____. **Entre silenciamentos e invisibilidades:** as relações de gênero no cotidiano das aulas de matemática. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CASTELLS, Manuel. **La era de la información.** Volumen III: El poder de la identidad. Cidade do México: Siglo XXI Editores, 2000.

CESTILLE, Jovana Aparecida. **As atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR.** Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Curitiba, 2009.

COLONTONIO, Eloise Médice. **O currículo integrado do PROEJA: trabalho, cultura, ciência e tecnologia em tempos de semiformação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2010.

CORSO, Angela Maria. **A representação do trabalho junto aos professores que atuam no PROEJA:** da representação moral ao trabalho como auto-realização. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2009.

COSTA, Claudia de Lima. O leito do procusto: gênero, linguagem e as teorias feministas. **Cadernos Pagu** (2) 1994. p. 141-174.

COVOLAN, Nadia Terezinha e MACHADO, Maria Lucia Büher. Ciência, tecnologia e gênero: um olhar sobre a política pública educacional brasileira do PROEJA a partir de 2007. **IX Congresso Iberoamericano de Gênero.** Sevilla, 2012.

CUNILL, Eulalia Lledó. **Ministras, arrieras y azabacheras.** De la feminización de tres lemas en el *DRAE* (2001). Disponível em :

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/cajetin/lledo.html>. Acesso em 02 de setembro de 2014.

D'INCAO, Maria Angela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

DEBIÁSIO, Flávia de Jesus Mendes. **Acesso, permanência e evasão nos PROEJA em instituições de ensino de Curitiba-PR**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Curitiba, 2010.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos livros didáticos. 12. Ed. São Paulo: Moraes, s/d.

DRUCK, Graça. A precarização social do trabalho no Brasil: alguns indicadores. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. v. 2. p. 55-73.

FEIXA, Carles e LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Sociedade e Estado**., Brasília, v. 25, n. 2, Ago. 2010.

FLORESTA, Nísia. **Direito das mulheres e injustiça dos homens**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1989,

FONSECA, Amilde Martins. **A constituição do ethos de alinas do PROEJA em histórias de vida**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pau dos Ferros, 2012.

FONSECA, Tânia Maria Galli. Utilizando Bourdieu para uma análise das formas (in)sustentáveis de ser homem e mulher. In.: STREY, Marlene Neves; MATTOS, Flora; FENSTERSEIFER, Gilda; WERBA, Graziela (Org.). **Construções e perspectivas em gênero**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000. p. 19-32.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Bárbara. Quadro teórico. In: FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986, p. 15-43.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In.: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Fiocruz/EPSJV, 2006.

GODINHO, Ana. **A experiência escolar de mulheres na Educação Profissional integrada a EJA**: relações de saber em sala de aula. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, 2012.

GODINHO, Tatau. et al. **Trajetória da mulher na educação brasileira: 1996-2003**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

GOTARDO, Renata Cristina. **A formação profissional no ensino médio integrado**: discussões acerca do conhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cascavel, 2009.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução: Adail Ubirajara e Maria Stela Gonçalves. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HIRATA, Helena e KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set/dez. 2007.

HOTZ, Karina Griggio. **Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do oeste do Paraná (2008 e 2009)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Cascavel, 2010.

HUFF, Darell. **Como mentir com a estatística**. Disponível em: <http://www.amattos.eng.br/Leituras/Como_mentir/TXT/capa.htm> Acesso em 13 de novembro de 2014.

IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional**. 2009a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/publicacao_completa.pdf>. Acesso em: 05 de setembro de 2012.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. 2009b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoreminimos/sinteseindicsois2009/indic_sociais2009.pdf>. Acesso em: 05 de setembro de 2012.

_____. **Pesquisa Mensal de Emprego (PME) – mar 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2014.

_____. **Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>>. Acesso em: 5 de novembro de 2014.

JORGE, Ceuli Mariano. **Sentidos da educação atribuídos por egressos do PROEJA no Paraná**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2014.

JORGE, Ceuli Mariano; RIBEIRO, Carina Skura e FERREIRA, Maria das Graças. **Implantação de cursos técnicos da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no Paraná**. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/ceulijorgecarinaribeiromariaferreira.pdf>>. Acesso em: 12 de novembro de 2014.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In.: **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as políticas públicas**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

LEONE, Eugenia Troncoso. Renda familiar e trabalho da mulher na região metropolitana de São Paulo nos anos 80 e 90. In.: ROCHA, Maria Isabel Baltar. (Org.) **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. Campinas: ABEP, NEPO/UNICAMP e CEDERPLAR/UFMG. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 85-111.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Questões de nossa época, v. 67)

LIMA FILHO, Domingos Leite; CÊA, Georgina Sobreira dos Santos e DEITOS, Roberto Antonio. O PROEJA e as possibilidades de sua afirmação como uma política pública: o financiamento em questão. In.: LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. e DEITOS, Roberto Antonio. (org.) **PROEJA: Educação Profissional Integrada a EJA**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011, p. 23-37.

LIMA FILHO, Domingos Leite; MARON, Neura Maria Weber. Desafios para a formação inicial e continuada de docentes da EPT e do PROEJA. In.: ZANARDINI, Isaura Monica Souza; LIMA FILHO, Domingos Leite e SILVA,

Monica Ribeiro da. (Org.) **Produção do Conhecimento no PROEJA**: Cinco anos de pesquisa. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012, p. 161-183.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(3): 496, set/dez, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso. e MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2007. v. 10 p. 37-45.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. “Mulheres na sala de aula” In: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 443-481.

MARX, Karl; **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 3 v

MATOS, Maria Izilda e BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In.: PINSKY, C. B. e PEDRO, J. M. (org.) **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-360.

MELO, Hildete Pereira. Gênero e perspectiva regional na educação superior brasileira. In.: RISTOFF, Dilvo et al (Org.). **Simpósio gênero e indicadores da educação superior brasileira**: Brasília-DF, 6 e 7 de dezembro de 2007. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MERTON, Robert King. The Matthew effect in science. **Science**, v. 159, n. 3810, p. 56-63, 5 jan. 1968.

MORAES, Carmen Sylva Vidigal. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação no Estado de São Paulo (1873 a 1934)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MOREIRA, Maria Ligia e VELHO, Lea. **Pós-graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais numa perspectiva de gênero**. *Cad. Pagu* [online]. 2010, n.35, pp. 279-308. ISSN 0104-8333.

MOTTA, Alda Britto. Elas começam a aparecer... In.: PINSKY, C. B. e PEDRO, J. M. (org.) **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 84-104.

NASCIMENTO, Elaine Cristina. **Ensino médio integrado: um estudo sobre o curso de informática da rede pública estadual do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Curitiba, 2009.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a Exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, Sueli Teresa de. Escolarização profissional feminina, em São Paulo, nos anos 1910/20/30. **Proj. História**, São Paulo, (11) Nov. 1994. p. 57-67.

PARANÁ, SEED / DET. **Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e adultos**. Documento orientador. Versão preliminar. Curitiba-PR, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In.: GADET. Françoise e HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997. p. 61-105.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na república velha, 1909-1930**. Curitiba: CEFET/PR, 2002.

RAGO, Luzia Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

REIS, Márcia Gonçalves e GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. Educação profissional e a identidade das mulheres do PEMJA e FUNEC/EJA e PROEJA. **III SENEPT – Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. GT 07 - Educação Profissional e Tecnológica e EJA. CEFET-MG: Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. Qualificação da força de trabalho: a experiência das escolas profissionais do Estado de São Paulo (1911-1942). In.: _____ (org.). **Trabalhadores urbanos e ensino profissional**. Campinas, Ed. Da Unicamp, 1986.

RISTOFF, Dilvo et al (Org.). **Simpósio gênero e indicadores da educação superior brasileira**: Brasília-DF, 6 e 7 de dezembro de 2007. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

ROCHA, Cristina Tavares da Costa e LUZ, Nanci Stancki. Gênero, ciência e tecnologia: avanços e desafios. In.: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki e CARVALHO, Marília Gomes (Orgs.). **Igualdade na Diversidade**: enfrentando o sexismo e a homofobia. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011. p. 143-166.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e educação para as mulheres. In.: PINSKY, Carla. e PEDRO, Joana Maria. (org.) **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-360.

RUMMERT, Sonia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In: CIAVATTA, Maria e FRIGOTTO, Gaudêncio

(Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 117-130.

SALGADO, Carmen Delia Sánchez. Mulher Idosa: a feminização da velhice. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, v. 4. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 7-19.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

SILVA, Graziela Lucchesi Rosa. **Educação de jovens e adultos e psicologia histórico-cultural**: a centralidade do trabalhona aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2011.

SILVA, Jussara das Graças Trindade. **A construção do currículo integrado no âmbito do PROEJA/PR**: a questão da indissociabilidade entre formação geral e formação específica. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

_____. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(1): 216, jan./abr. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto, CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In.: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005

STEIMBACH, Allan Andrei. **Juventude, escola e trabalho**: razões da permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado. Dissertação de Mestrado: UFPR, 2012.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira. **Metamorfoses do mundo do trabalho e a qualificação/requalificação de jovens trabalhadores**: estudo de caso sobre o ProJovem de Curitiba - PR. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Curitiba, 2008.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira e LIMA FILHO, Domingos Leite. Escola e trabalho em tempos de mudanças tecnológicas. In.:FAGUNDES, Edson e LUZ, Nanci Stancki (Org.) **Universidade tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores**. Curitiba: SINDUTF-PR. 2009. p. 42-61.

WEINSTEIN, Barbara. *(Re)* **Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez; Universidade de São Francisco, 2000.

WITTGEINSTEIN, Ludwing. **Investigações filosóficas**. Traduzido para o inglês por G.E.M. Ascombe. Oxford: Blackwell, 1967.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Projetos de pesquisa contemplados pelo Edital CAPES/MEC-SETEC 03/2006

Título	Coordenador	Instituição Líder	Instituição Participante
Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná	Domingos Leite Lima Filho	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Educação Profissional no Ensino Médio: desafios da formação continuada de educadores de jovens e adultos no âmbito do PROEJA no Espírito Santo	Edna Castro Oliveira	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
Educando Jovens e Adultos para a Ciência com Tecnologias de Informação e Comunicação	Marília Paixão Linhares	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)	Instituto Federal Fluminense
Escola, trabalho e cidadania: um estudo longitudinal com jovens e egressos e não ingressantes de um programa de inclusão de jovens	José Albertino Carvalho Lordêlo	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Experiências de Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul	Naira Lisboa Franzoi	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Instituto Federal Sul-Rio-grandense (IFSUL), Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha) e Colégio Industrial Santa Maria (CTISM)

Formação e Produção Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos	Maria Aparecida da Silva	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).
O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades	João Ferreira de Oliveira	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Universidade de Brasília (UnB) e Instituto Federal de Goiás (IFG)
Políticas Públicas de Formação de Jovens e Adultos para o Desenvolvimento Sustentável: a experiência do SENAC-SP e do CEFETPS no período de 1976 a 2006	Helena Gemignani Peterosi	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEFETPS)	Centro Universitário SENAC-SP (SENAC-SP)
PROEJATEC – Projeto de cooperação acadêmica entre a UFC, CEFET-CE e CEFET-PA, para fomento de ações colaborativas no âmbito do PROEJA-Capes/Setec	Hermínio Borges Neto	Universidade Federal do Ceará (UFCE)	Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE) e Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados dos Fóruns EJA Brasil. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/node/3>>. Acesso em 07 de novembro de 2012.