

## **PROGRAMA MULHERES MIL: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DESTINADA AO GÊNERO FEMININO<sup>1</sup>**

Kelly Cristine Ferreira Prado Duarte/ Mestranda em Educação  
krisferr@gmail.com

Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago/Pós-doutora em Filologia e Língua Portuguesa  
lurdinhapaniago@gmail.com

**Resumo:** Este artigo objetiva refletir sobre o Programa Mulheres Mil (PMM), uma política pública educacional inserida no Norte e Nordeste brasileiros em 2007 e expandida para todo o país em 2011, direcionada a mulheres com baixa escolaridade, em condição de vulnerabilidade, e voltada para a profissionalização do gênero feminino. Para tanto, apresenta uma explanação sobre a educação profissional no país, seguida de uma sucinta exposição sobre a questão do gênero feminino, acompanhada de uma breve análise do PMM. Diversos autores sustentam a discussão aqui desenvolvida, dentre eles Arroyo (2010), Frigotto (2009) e Kuenzer (2010) e (2007), para tratar da educação profissional; Alambert (1986), Haug (2006) e Saffioti (1999), para discorrer sobre o gênero feminino; e outros. As desigualdades sociais parecem nortear a educação profissional no Brasil, num processo de controle da exclusão, sobretudo no que se refere ao gênero feminino. Este, muitas vezes, acaba por ser duplamente oprimido, em razão de sua condição socioeconômica e também da discriminação sócio-histórico-cultural de gênero. Contudo, a construção de uma consciência coletiva da classe trabalhadora - assim como a inclusão de políticas sociais afirmativas de fato, em um cenário em que o Estado vá além das relações de mercado - pode favorecer uma reversão das relações de poder que envolvem o PMM e outras iniciativas similares, especialmente no que tange à educação profissional.

**Palavras-chave:** Programa Mulheres Mil. Educação profissional. Gênero feminino.

## **WOMEN THOUSAND PROGRAM: PROFESSIONAL EDUCATION DIRECTED TO THE FEMALE GENDER**

**Abstract:** This article aims to reflect on the Women Thousand Program (MTP), a public educational policy entered in the Brazilian North and Northeast in 2007 and expanded to the whole country in 2011, directed at women with a low educational level, in condition of vulnerability, and dedicated to the professionalization of the female gender. To this end, presents an explanation about the professional education in the country, followed by a short exposition on the subject of female gender, accompanied by a brief analysis of the MTP. Several authors sustain the dispute here developed, including Arroyo (2010), Frigotto (2009) and Kuenzer (2010) and (2007), for professional education; Alambert (1986), Haug (2006) and Saffioti (1999), to talk about the female gender; and others. Social inequalities appear to guide the professional education in Brazil, in a process of exclusion control, especially with regard to the female gender. This often turns out to be doubly oppressed, because of their socioeconomic condition and also discrimination of socio-historical-cultural gender. However, the construction of a collective consciousness of the working class - as well as the inclusion of social policy statements of fact, in a scenario in which the State go beyond market relations - may favor a reversal of power relationships that involve the MTP and other similar initiatives, especially with regard to professional education.

**Keywords:** Women Thousand Program, professional education, female gender.

---

<sup>1</sup>Texto apresentado no 2º ENCONTRO DE LICENCIATURAS DO SUDOESTE GOIANO. 21 a 23/05/2015. UFG/Regional Jataí.

## **Introdução**

O contexto social, histórico, cultural e econômico acaba por traçar o caminho que nos compete seguir, oportunizando-nos limitados percursos, conforme prevê Ianni (2000, p. 30). Nesse sentido, ser pobre no Brasil é uma característica limitadora inclusive na educação, principalmente a profissional, que na história brasileira tem sido destinada ao suprimento das necessidades da elite. Esse quadro é ainda mais crítico se considerarmos o gênero feminino, que tem sofrido um processo de exclusão social-histórico, ainda não superado.

Arroyo (2010, p. 1383) afirma que o “conjunto de desigualdades históricas condiciona as desigualdades educacionais”, e ressalta a importância de as análises das desigualdades educacionais ultrapassarem os limites intraescola e intrassistema, e considerarem fatores “sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo, periferia”.

Nessa perspectiva, o presente artigo objetiva refletir sobre o Programa Mulheres Mil (PMM), uma política pública educacional direcionada a mulheres com baixa escolaridade, em condição de vulnerabilidade, e voltada para a profissionalização do gênero feminino. Infelizmente continua sendo necessário compreender como a subjugação da mulher ocorre sutilmente, como resultado de uma sociedade androcêntrica e patriarcal, que nos educa para naturalizarmos esse fenômeno. O caráter excludente da educação profissional no Brasil precisa ser revisto pelo Estado, especialmente no que se refere ao gênero feminino.

Para atingir aos fins propostos, este artigo contém uma breve explanação sobre a educação profissional no país, seguida de uma sucinta exposição sobre o gênero feminino, e de uma concisa discussão sobre o PMM. Diversos autores sustentam o trabalho aqui desenvolvido, dentre eles Arroyo (2010), Frigotto (2009) e Kuenzer (2010) e (2007), para tratar da educação profissional; Alambert (1986), Haug (2006) e Saffioti (1999), para discorrer sobre o gênero feminino; e outros. As desigualdades sociais parecem nortear a educação profissional no Brasil, num processo de controle da exclusão, sobretudo no que se refere ao gênero feminino.

### **1. Arcabouço da educação profissional no Brasil**

Brandão (2007, p. 58) afirma que há interesses econômicos e políticos que se projetam sobre a Educação, não sendo raro que "a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que

não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos”. Muitas vezes o controle se exerce no ato de definir e legislar sobre a educação que “implica justamente ocultar a parcialidade desses interesses”. Esse jogo tem pautado a educação profissional no Brasil ao longo da história. Manfredi (2002) argumenta que a educação profissional no país foi desenvolvida no curso dos anos com foco na elite. Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2007) afirmam que os jesuítas ofereciam uma educação profissional voltada para as necessidades dos afortunados. Os autores atentam para o fato de, no decorrer da história, a educação profissional ter sido enxergada como assistencialismo para pobres, órfãos e desvalidos.

Kuenzer (2007) afirma que a trajetória educacional no país acabou por separar aqueles que desempenhariam funções intelectuais daqueles que comporiam mão de obra para o trabalho, de maneira a evidenciar a divisão social e técnica do trabalho. Guimarães e Silva (2010) também atentam para o contexto neoliberal, que exigia um novo profissional para ocupar seu papel nessa conjuntura. Essa necessidade motivou o Governo Collor a preparar profissionais que fossem capazes de “absorver, desenvolver e gerar tecnologia”, segundo Kuenzer (2007, p. 40), ressurgia a superada teoria do capital humano. Guimarães e Silva (2010) destacam, por outro lado, a relevância que o Sistema S adquiriu nesse novo cenário, por atender aos anseios do Banco Mundial.

Diversos programas voltados para a profissionalização das massas foram criados ao longo dos governos de Lula e Dilma Rousseff. Kuenzer (2010) assevera que programas como esses são uma resposta “apenas formal” da proposta de formação para jovens em situação de vulnerabilidade, assim, figuram como medidas paliativas em um contexto de exclusão. Brandão (2011, p. 8) também atenta para a necessidade de se tomar cuidado com esse discurso de se oferecer cursos básicos com vistas à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, como forma de “naturalizar” a questão do desemprego ou (...) responsabilizar o próprio trabalhador (o indivíduo) pelo fato de estar excluído do mercado”, sendo que a problemática do desemprego apresenta fatores muito mais complexos, oriundos do modo de produção capitalista, concomitante ao neoliberalismo, que acaba por gerar um “exército de mão de obra”. Nesse diapasão, Frigotto (2009) discute a empregabilidade, pautada na lógica das competências, essa ideologia mascara a lógica utilitarista do capital e transporta para o indivíduo a responsabilidade por sua integração ao mundo do trabalho.

Peroni (2013, p. 245) considera que o Governo Collor “tinha como programa a minimização do papel do Estado com as políticas sociais”; para o Governo de Fernando Henrique

Cardoso o Estado deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e passa a exercer a “função de promotor e regulador desse desenvolvimento”; e o Governo Dilma Rousseff aprofunda os princípios do quase-mercado, por meio da corrente neoliberal. Kuenzer (2010, p. 263), sobre os programas e projetos do Governo Fernando Henrique e do Governo Lula, afirma que eles “não se diferenciam no que diz respeito à concepção das relações entre Estado e sociedade civil, que passam a se dar pelas parcerias entre o setor público e o setor privado”.

Assim, a educação profissional no Brasil tem sido voltada para os interesses da classe dominante, de maneira que as políticas e a gestão educacionais apresentam uma herança colonizadora, escravocrata, além de um capitalismo dependente, conforme já asseverou Frigotto (2009). Logo, a sociedade de classes, o capital e o mercado privado são determinantes em nosso contexto educacional, e acabam por favorecer um desenvolvimento desigual e combinado, inclusive no que diz respeito ao gênero feminino.

## **2. A questão do gênero feminino**

Ao refletirmos sobre aspectos atinentes ao gênero feminino, devemos considerar os aspectos sociais, culturais, históricos e econômicos que o envolvem. Nesse sentido, é importante ter em mente que a sociedade a qual pertencemos apresenta um caráter androcêntrico e patriarcal, que se constitui como um fenômeno universal, em consonância com Alambert (1986). Isso se deve, dentre outros fatores, ao determinismo biológico, que favoreceu a visão androcêntrica do mundo. A mulher era vista como progenitora e o homem como o chefe do lar, aquele que ordena a família e a provê de suas necessidades materiais. A esse respeito, Cunha Bueno (2011, p. 15) afirma que “é a visão androcêntrica que faz da diferenciação morfológica dos corpos o fundamento para a subjugação da mulher ao poder masculino, fazendo crer que os critérios da biologia são imunes aos processos culturais”.

Alambert (1986, p. 117) descortina a naturalização da opressão do gênero feminino ao considerar que a subordinação da mulher e o domínio do homem não se baseiam “unicamente em diferenças biológicas, mas se estabelecem através de relações sociais”. Haug (2006) defende a tese de que o fato de o discurso sobre as relações de gênero estar diretamente associado a determinadas formações sociais acabam por determinar um consenso a respeito do tema e, conseqüentemente delimitar os papéis sociais que competem a cada gênero. Porém, Saffioti (1999) defende ainda a

tese de que o conceito das relações de gênero não é estático, e as transformações sociais também não. Assim, as concepções relativas aos gêneros são passíveis de transformações ao longo da história. Contudo, é oportuno ressaltar, que muitas vezes as próprias mulheres excluem a si mesmas, tornando-se “sujeitas da própria tragédia”, na concepção de Alambert (1986, p. 72).

Goergen (2010) atenta para a globalização, que trouxe consigo a ideologia neoliberal e o capitalismo transnacional. Nesse cenário, a mão de obra feminina é vista como propulsora da economia. Mas, Iasi (1991, p. 01) argumenta que a contemporaneidade trouxe consigo uma noção de igualdade formal entre homens e mulheres, no que tange aos salários, direitos sindicais e participação política. Isso pode deixar transparecer a ilusão de que a igualdade formal também se desenvolve de forma material.

Arroyo (2010, p. 1389) afirma que os desiguais têm sido tratados como problema, e as políticas como solução. Essa visão de Estado como solução acaba por produzir e reproduzir políticas compensatórias, reformistas, distributivas. O problema está nos pobres, nos coletivos sociais. Um Estado que supre carências desempenha um papel bem menor do que “construir uma sociedade igualitária e justa”. Convém observar um exemplo de como essas relações se apresentam nas políticas educacionais brasileiras, no tocante à educação profissional feminina.

### **3. Programa Mulheres Mil**

O PMM foi inserido no Norte e Nordeste brasileiros em 2007 e expandido para todo o país em 2011, com o objetivo de atender às Metas do Milênio, estipuladas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2000, dentre elas: erradicação da extrema pobreza e da fome, promoção da igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres. Ele também integra outro programa, Brasil Sem Miséria, de maneira articulada e com o objetivo de erradicar a pobreza extrema. O PMM objetiva “oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero, mulheres em situação de vulnerabilidade social têm acesso à educação profissional, ao emprego e renda”.

Arnaud e Sousa (2012) apontam para o perfil das mulheres no PMM: oriundas de baixa renda, a maioria “chefes do lar”, com baixa escolaridade. São mulheres que foram excluídas do processo educacional desde muito cedo, não escolheram abandonar a escola, tinham outras obrigações a cumprir, como, zelar dos afazeres domésticos e da criação dos filhos, num processo de determinação social das relações de gênero, conforme defende Ferreira (2013).

Kollontay (1977) se preocupa com o excesso de papéis que a mulher passou a desempenhar na sociedade, principalmente no caso das mulheres proletárias. Mas isso não impediu que elas tenham sido as responsáveis pela revolução que inseriu as mulheres no mercado de trabalho. As razões para esse feito são as mesmas expostas por Hirata (2011), as sucessivas crises econômicas, o desemprego dos maridos, a dificuldade de sobrevivência. Mas esse fenômeno acabou por conduzi-las ao subemprego.

O PMM não parece divergir muito dessa realidade. Ele propõe uma formação de pequena duração, com carga horária mínima de 160 horas, voltado para atender às necessidades do mercado na região em que estiver inserido. Não há um rol de cursos obrigatórios a serem ministrados, mas esses devem estar em consonância com o perfil das mulheres que atenderá, além de oferecer aquilo que o mercado apresenta como sendo preciso em determinada época e região. Contudo, a maioria dos cursos que tem sido ofertada pelo PMM, segundo consta do site oficial, embora desatualizado, abrange as áreas de culinária, hotelaria, costura e artesanato. Notadamente áreas tipicamente ocupadas por profissionais do gênero feminino. As imagens contidas no sítio demonstram um corpo discente carente, desempenhando ações típicas do dia a dia, como a venda de artesanato em tendas improvisadas nas ruas das cidades.

Conforme a cartilha intitulada “Pronatec, Brasil sem Miséria, Mulheres Mil” (BRASIL, 2014) o programa pode ser ofertado por instituições da Rede Federal (Institutos Federais de Educação e Sistema S), sendo que os estados e municípios se apresentam como parceiros demandantes. O município interessado em executar o Pronatec, Brasil sem Miséria, Mulheres Mil necessita aderir a ele por meio eletrônico. Os municípios devem encontrar territórios com maior vulnerabilidade social e incidência de extrema pobreza, observando, sobretudo, o recorte de gênero, no que diz respeito à violência e às desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho, na educação, na saúde, etc (BRASIL, 2014, p. 14).

Depois, os parceiros ofertantes e os demandantes necessitarão desenvolver ações de mobilização no sentido de sensibilizar as mulheres foco do programa a dele participarem. Aos municípios compete realizar a pré-matrícula e às instituições ofertantes a matrícula. O único documento que poderá ser exigido é o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF). Ao município cabe a tarefa de comprovar o cadastro no CadÚnico e a escolaridade não precisa ser comprovada, basta ser autodeclarada pelas mulheres. Mas não há um requisito mínimo determinado, basta que se tenha iniciado o ensino fundamental. O PMM também dispõe de uma Bolsa Formação. Essa assistência

estudantil, na forma de auxílio-transporte e alimentação, deverá ser disponibilizada logo no início do curso, custeada pela instituição ofertante, “podendo ser concedida de forma pecuniária (em dinheiro)” (BRASIL, 2014, p. 16). Todo o material de insumo para realização do curso, como cadernos, canetas e materiais didáticos, também ficarão sob a responsabilidade da instituição ofertante.

O desempenho e a frequência das cursistas devem ser acompanhados, de modo que, no caso de eventual dificuldade, possa ser encontrada uma solução por meio de uma parceria entre as instituições envolvidas (demandante e solicitante). O PMM conta também com o apoio de uma equipe multidisciplinar, tanto no que tange à Secretaria Municipal de Assistência Social quanto à estrutura da instituição ofertante.

Embora o discurso proponha a autonomia da mulher, provavelmente ela terá uma inserção profissional de baixa qualidade, que não a retirará da condição de excluída, mas talvez atenderá a meta de acabar com a pobreza “extrema”, como propôs a ONU. Assim, como prevê Arroyo (2010), as mulheres são tratadas, no PMM, como subcidadãs, por meio de uma política pública “inclusiva” que inferioriza os Outros, mediante um Estado regulador de desigualdades, através de uma gestão controlada da exclusão. Às mulheres são ofertados cursos que, em regra, ofertam aperfeiçoamento técnico em áreas que elas já atuam no mercado, de forma a possibilitar uma melhora em seu desempenho, mas não de maneira a fomentar uma melhoria efetiva na vida profissional das cursistas, abrindo-lhes novos horizontes de atuação ou formas de especialização mais aprofundadas.

Arroyo (2010, p. 1384) ainda atenta para o fato de que à medida que os desiguais chegam ao sistema escolar, as relações entre educação, política e desigualdade ficam secundarizadas e “sejam priorizadas políticas de inclusão, de qualidade, de padrões mínimos de resultados”, de forma que as desigualdades não só continuam, mas se aprofundam.

### **Considerações Finais**

À semelhança de Ianni (2000), Berger (2001) afirma que as pessoas agem dentro de sistemas predefinidos de poder e prestígio, aprendem sua localização e descobrem que não podem fazer muito para modificá-la. Essa reflexão parece coincidir com a trajetória da educação profissional no Brasil, inclusive no tocante ao gênero feminino.

Por necessidade, homens e mulheres se submetem aos programas apresentados pelas políticas governamentais como forma de garantir sua empregabilidade, aderindo ao discurso do Estado que apregoa essa correlação entre estudo e trabalho. Mas o que ocorre é que acabam por perpetuar o ciclo de exploração e controle das classes inferiores e, especialmente, do gênero feminino, duplamente oprimido - em razão de sua condição socioeconômica e também da discriminação sócio histórico-cultural de gênero - sem que haja mobilidade social, cultural, intelectual.

Entretanto, para reverter essa conjuntura, Frigotto (2009) defende a criação de uma consciência coletiva ampla da classe trabalhadora. Goergen (2010) apregoa a necessidade de políticas sociais afirmativas de fato. Dias e Cario (2014) sustentam a premência de as funções estatais irem além do foco no crescimento do mercado. Convém salientar que para Foucault (2010, p. 232) “não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável”. Assim, é possível que a educação profissional - especialmente a que for destinada ao gênero feminino, como o PMM – supere os obstáculos aqui apresentados.

## Referências

ALAMBERT, Z. **Feminismo**: o ponto de vista marxista. São Paulo: Nobel, 1986.

ARNAUD, A. P. A. R.; SOUSA, F. P. **Perfil Socioeconômico do Programa Mulheres Mil - IFPB - Campus Monteiro**: expressão da questão social. Vii Connepi, Palmas: IFTO, 2012.

ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades**: à procura de novos significados. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.- dez., 2010.

BRASIL. **Pronatec / Brasil Sem Miséria**: Mulheres Mil. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 2014.

BERGER, P. L. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. Rio de Janeiro, Vozes, 2001.

BRANDÃO, C. F. **O ensino profissional no Plano Nacional de Educação**: as questões da oferta, do atendimento e da formação profissional. Camine: Caminhos da Educação, v. 3, n. 1, 2011.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo, Brasiliense, 2007.

CUNHA BUENO, M. G. R. **Feminismo e Direito Penal**. 2011. Dissertação. USP, São Paulo, 2011.

DIAS, T.; CARIO, S. **A relação entre Estado e sociedade no século XXI: a perspectiva paraeconômica como estratégia neodesenvolvimentista**. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). ILPES, Nações Unidas, Santiago, Chile, 2014.

FERREIRA, M. J. R. **Educação profissional técnica e escolarização feminina: entre o silêncio e a interdição**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B. & OLIVEIRA, D. A. (Orgs.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

GOERGEN, P. **Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul.- set. 2010.

GUIMARÃES, M; SILVA, M. C. M. As políticas de Educação Tecnológica para o Brasil do século XX. In: MOLL, J. e colaboradores (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

HAUG, F. Para uma teoria das relações de gênero. In: **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Boron, A.; Amadeo, J.; González, S. (Org.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006.

HIRATA, H. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. *Revista Educação e Tecnologia*. CEFET, PR/MG/RJ, 2011.

IANNI, O. **Enigmas da Modernidade-Mundo**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.

IASI, M. L. **Olhar o mundo com olhos de mulher**. Instituto Internacional de Investigação e Formação. Amsterdã, Holanda, 1991.

KOLLONTAY, Alejandra. **El marxismo y la nueva moral sexual**. Traducción de Carlos Castro. México, D. F., Editorial Grijalbo, 1977.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo, Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. São Paulo, Artmed, 2010.

LIMA JUNIOR, L. P. **Gênero e educação**. Conc. João Pessoa, v. 4, n. 6, p. 1-180, Jul./Dez., 2001.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2002.

PERONI, V. M. V. **As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via**. Currículo sem fronteiras, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

SAFFIOTI, H. I. B. **Primórdios do conceito de gênero**. Cadernos Pagu, Campinas, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2008.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; AMÂNCIO FILHO, A. **Políticas de educação profissional: referências e perspectivas**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, 2007.