

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS/OS PROFESSORAS/ES
DO PROGRAMA MULHERES DO INSTITUTO FEDERAL DE
SÃO PAULO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Solange Maria da Silva

Santos/SP

2023

Solange Maria da Silva

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS/OS PROFESSORAS/ES
DO PROGRAMA MULHERES DO INSTITUTO FEDERAL DE
SÃO PAULO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Educação da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS e à Banca Examinadora para obtenção do título de Doutora em educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

Santos/SP

2023

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

S586r Silva, Solange Maria da
Representações sociais das/os professoras/es do Programa
Mulheres do Instituto Federal de São Paulo sobre as
práticas pedagógicas / Solange Maria da Silva ; orientadora
Maria de Fátima Barbosa Abdalla. -- 2023.
310 f.; 30 cm

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação,
2023.
Inclui bibliografia

1. Teses. 2. Representações Sociais. 3. Programa Mulheres do
4. Inclusão Social. 5. (Re) Constituição Identitária.
6. Práticas Pedagógicas. I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa -
II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fátima Barbosa Abdalla (Orientadora)
Universidade Católica de Santos – UNISANTOS/SP

Prof.^a. Dr.^a. Ivanise Monfredini (Membro Titular)
Universidade Católica de Santos – UNISANTOS/SP

Prof. Dr. Agustín Villarreal (Membro Titular)
Universidad Nacional de Misiones (UNaM)- Argentina

Prof.^a. Dr.^a. Maristela de Oliveira Mosca (Membro Titular)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof.^a. Dr.^a. Margaréte May Berkenbrock-Rosito
(Membro Titular) – UNICID

Prof. Dr. Hermínio Ernesto Nhantumbo (Membro Suplente)
Escola Superior de Jornalismo (ESJ) – Maputo/Moçambique

Prof.^a. Dr.^a. Vera Maria Nigro de Souza Placco (Membro Suplente)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

[...] o caráter das representações sociais é revelado especialmente em tempos de crises e insurreição, quando um grupo, ou suas imagens, está passando por mudanças. As pessoas estão, então, mais dispostas a falar, as imagens e expressões são mais vivas, as memórias coletivas são excitadas e o comportamento se torna mais espontâneo”. (MOSCOVICI, 2015, p. 91)

De todos os fatores de mudança, os mais importantes são os que estão relacionados com a transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença entre os gêneros, tais como o aumento do acesso das mulheres à instrução e, correlativamente, à independência econômica e à transformação das estruturas familiares [...]. (BOURDIEU, 2012, p. 107)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais
(*in memoriam*),
À minha família,
Aos meus amigos,
Às minhas amigas,
A todas/os alunas/os,
A todas/os pesquisadoras/es,
A todas/os as/os professoras/es,
A todas/os que lutam pelas “minorias”.

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que estiveram ao meu lado durante a minha vivência. Talvez, eu não consiga nomeá-las individualmente e expressar toda a minha gratidão por meio de palavras...

Agradeço a Deus, por ter abençoado todos os dias de minha vida, por iluminar minha trajetória e me dar forças para seguir sempre em frente.

Aos meus ancestrais, que deram início à minha trajetória.

Aos meus pais, José e Alzira (*in memoriam*), que me ensinaram agir com respeito, dignidade, honestidade e sororidade.

A minha família, pela compreensão com minha ausência durante os últimos anos.

Às/aos alunas/os com quem aprendo a cada encontro, meu afeto e minha sincera gratidão.

Ao Instituto Federal de São Paulo, que concedeu meu afastamento para capacitação e, em especial, às/aos servidoras/es que me substituiriam, tanto nas aulas quanto nos projetos.

Agradeço às/aos professoras/es do Programa Mulheres do IFSP pelo legado, pela disponibilidade em participar como sujeitos e permitir as observações, sem os quais não teria esta pesquisa.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, pela oportunidade de ser sua orientanda e por ser responsável por esta etapa de minha formação acadêmica. Agradeço pela confiança, pela amizade, conselhos e compreensão.

Às/aos professoras/es, profissionais administrativos e colegas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Doutorado em Educação da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, por todos os ensinamentos transmitidos, pela contribuição no meu processo de aprendizado, por conhecer e conviver com cada um de vocês.

E, em especial, agradeço à Prof.^a. Dr.^a. Vera Maria Nigro de Souza Placco, à Prof.^a. Dr.^a. Ivanise Monfredini, à Prof.^a. Dr.^a. Mariestela de Oliveira Mosca, ao Prof. Dr. Agustín Villarreal, ao Prof. Dr. Hermínio Ernesto Nhantumbo e à Prof.^a. Dr.^a. Margaréte May Berkenbrock-Rosito, que para minha alegria e honra aceitaram o convite para compor a Banca desta tese. Agradeço, também, ao Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto e à Prof.^a. Dr.^a. Mary Francisca do Careno, que fizeram parte da Banca de Qualificação.

Às demais pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, na elaboração deste trabalho, participando de minha trajetória, e aquelas que venham a ler esta Tese, fica aqui minha gratidão.

SILVA, Solange Maria. Representações Sociais das/os Professoras/es do Programa Mulheres do Instituto Federal de São Paulo sobre as práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2023.

RESUMO

Esta Tese tem como objetivo central compreender as representações sociais das/os professoras/es que coordenam os projetos de extensão do Programa Mulheres do IFSP sobre as suas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e para a emancipação feminina, a partir das influências/implicações do Programa na (re)constituição identitária desses profissionais da educação. Parte-se da seguinte questão-problema: O que pensam as/os professoras/es sobre as influências/implicações do Programa Mulheres do IFSP na construção de suas identidades docentes e em suas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e a emancipação feminina? Procura-se defender a tese de que as/os professoras/es, ao compreenderem as possibilidades de intervir, por meio de suas práticas pedagógicas na transformação da realidade das mulheres em situação de vulnerabilidade social, podem proporcionar um aprendizado mais significativo e efetivo e promover a inclusão social e emancipação feminina, assim como reduzir as barreiras de acesso à educação. Busca-se o aporte da legislação, que envolve o Programa Mulheres do IFSP, e fundamenta-se em Moscovici (2011, 2012, 2015), Bourdieu (1989, 2011, 2012), Dubar (2009, 2020), Altet (2000, 2017) e outros autores, que contribuem no campo das representações sociais, das políticas educacionais e da formação docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, se desenvolve no IFSP com a participação de quinze (15) municípios do estado de São Paulo, e conta com dezoito (18) professoras/es coordenadoras/es dos Projetos inseridos no Programa Mulheres do IFSP (2016 e 2019), e mais um (1) professor adicionado em 2022. Realizaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico; aplicação de um questionário eletrônico respondido por quatorze (14) professoras/es; entrevistas narrativas com cinco (5) e dez (10) observações *in loco*. Com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2016), desenvolveram-se duas dimensões de análise: 1ª (Re)Constituição da identidade profissional: da trajetória de formação ao *habitus* profissional – destacando como categoria “Das modalidades de influência na (re)constituição identitária”, que se subdivide em três unidades de sentido: *conformidade*, *normatização* e *inovação*; 2ª Representações Sociais (RS) sobre as práticas pedagógicas – que se configura por meio da categoria “Pedagogias de Inclusão para práticas transformadoras e emancipatórias”, abordando três unidades de sentido: *desafios e tensões*, *saberes e práticas pedagógicas* e *espaços de possibilidades para as pedagogias de inclusão*. Os resultados indicam que as/os professoras/es do PMIFSP precisam: 1º compreender seus percursos formativos e as influências das políticas públicas educacionais e/ou institucionais, de modo a não se ajustarem à lógica da conformidade e/ou normatização (relações de força), mas, pelo contrário, lutarem por espaços de possibilidades ou por inovações/mudanças necessárias (relações de sentido); 2º assumir uma atitude e/ou *habitus profissional*, que enfrente os desafios e tensões das políticas educacionais e/ou institucionais, e se disponibilize a superar os problemas advindos da normatização, no sentido de reinventar estratégias variadas e inclusivas que possam mobilizar as mulheres do PMIFSP; 3º apostar em uma sólida formação teórica e prática na direção das pedagogias de inclusão, de modo a: a) privilegiar a análise de necessidades centradas nos interesses e expectativas das mulheres envolvidas, para que se promovam práticas mais coerentes com a realidade social em que se encontram; b) desenvolver saberes teóricos, práticos, profissionais e organizacionais, a fim de se efetivar práticas, que integrem as alunas no mundo social e do trabalho, procurando fortalecer vínculos afetivos, pedagógicos e profissionais; e c) levar em conta as interações e/ou relações interpessoais (domínio relacional), a organização e gestão pedagógicas (domínio pragmático) e a gestão didático-epistêmica das aprendizagens e saberes (domínio epistêmico) na direção da emancipação feminina e da inclusão social.

Palavras-chave: Representações Sociais. Programa Mulheres do IFSP. Inclusão Social. (Re)Constituição Identitária. Práticas Pedagógicas.

SILVA, Solange Maria. Social Representations of Teachers of the Women Program of the Federal Institute of São Paulo on pedagogical practices. Thesis (Doctorate in Education), Catholic University of Santos, Santos/SP, 2023.

ABSTRACT

The central purpose of this Thesis is to understand the social representations of the teachers who coordinate the extension projects of the FISP Women's Program about their pedagogical practices aimed at female inclusion and emancipation, based on the influences/implications of the Program in the (re)constitution of the identity of these education professionals. The starting point is this problem/question: What are the teachers' perspectives on the influences and implications of IFSP's Women Program on the construction of their pedagogical identities and on their pedagogical practices aimed at enhancing female inclusion and emancipation? It is argued that by understanding the possibilities of intervening through their pedagogical practices, teachers can transform the reality of women in situations of social vulnerability, can provide more meaningful and effective learning, and promote social inclusion, female emancipation, and reduce barriers to education. We seek the contribution of the legislation that involves IFSP's Women Program, and seek support in Moscovici (2011, 2012, 2015), Bourdieu (1989, 2011, 2012), Dubar (2009, 2020), Altet (2000, 2017), and other authors, who contribute to the field of social representations, educational policies, and teacher training. Using a qualitative approach, the research is conducted at IFSP, involves the participation of fifteen (15) municipalities in the state of São Paulo, and includes eighteen (18) teachers who coordinate the Projects inserted in IFSP's Women Program (2016 and 2019), and one (1) more teacher included in 2022. In this study, we used the following methodological procedures: Review of the literature; an electronic questionnaire filled out by fourteen (14) teachers; narrative interviews with five (5), and ten (10) *in loco* observations. Two dimensions of analysis were developed based on content analysis (BARDIN, 2016): 1st (Re)Constitution of the professional identity: From the training trajectory to the professional *habitus* - highlighting the category "Of the modalities of influence in the (re)constitution of identity," which is subdivided into three units of meaning: *Conformity, standardization, and innovation*; 2nd Social Representations (SR) on pedagogical practices – which is configured through the "Inclusion Pedagogies for transformative and emancipatory practices" category, addressing three units of meaning: *Challenges and tensions, pedagogical knowledge and practices, and spaces of possibilities for inclusion pedagogies*. The results indicate that FISPWP teachers need to: 1st understand their educational pathways and the influences of educational and/or institutional public policies, so as not to adjust to the logic of conformity and/or standardization (power relations), but, on the contrary, fight for spaces of possibilities or for the necessary innovations/changes (relationships of meaning); 2nd take an attitude and/or *professional habitus* that confronts the challenges and tensions of educational and/or institutional policies and makes itself available to overcome the issues arising from standardization, in the sense of reinventing varied and inclusive strategies that can mobilize the women of the FISPWP; 3rd bet on a solid theoretical and practical training in pedagogies of inclusion so as to: a) favor the analysis of needs centered on the interests and expectations of the women involved to promote practices that are more coherent with the social reality in which they live; b) develop theoretical, practical, professional, and organizational knowledge to implement practices that integrate students into the social and labor world, seeking to strengthen affective, pedagogical, and professional bonds; and c) take into account interactions and/or interpersonal relationships (relational domain), pedagogical organization and management (pragmatic domain), and didactic-epistemic management of learning and knowledge (epistemic domain) toward female emancipation and social inclusion.

Key words: Social Representations. FISP Women Program. Social Inclusion. (Re) Identity Constitution. Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos <i>Campi</i> do IFSP.....	49
Figura 2 - Processo de ensino-aprendizagem do PMIFSP.....	90
Figura 3 - Dendograma da classificação hierárquica descendente (CHD).....	130
Figura 4 - Árvore máxima de similitude do <i>corpus</i>	132
Figura 5 - Nuvem de palavras – <i>Habitus</i> profissional.....	213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento: Banco de Dissertações e Teses da Capes	37
Quadro 2 - Levantamento: Base de Dados SciELO	41
Quadro 3 - Modalidades de cursos ofertados pelo IFSP.....	50
Quadro 4 - Eventos nos Governos Lula e Dilma	55
Quadro 5 - Projetos do Programa Nacional Mulheres Mil	55
Quadro 6 - Programas Institucionais da Pró-reitoria de Extensão (PRX)	76
Quadro 7 - Dimensões e Categorias da educação inclusiva	80
Quadro 8 - Área de estudo das representações sociais	95
Quadro 9 - Histórico dos <i>campi</i> participantes do Mulheres do IFSP	125
Quadro 10 - Projetos aprovados e executados no período de 2016 a 2019	127
Quadro 11 - Formação dos sujeitos e atividades propostas	133
Quadro 12 - Metodização do Questionário	136
Quadro 13 - Síntese das respostas do Questionário	141
Quadro 14 - Síntese das evocações sobre Emancipação Feminina	143
Quadro 15 - Ações para a inclusão socioproductiva das mulheres	144
Quadro 16 - Roteiro da Entrevista	146
Quadro 17 - Breve trajetória dos sujeitos.....	148
Quadro 18 - Agenda das observações - 2022.....	150
Quadro 19 - Domínio relacional - Parte 1.....	152
Quadro 20 - Domínio relacional - Parte 2.....	153
Quadro 21 – Domínio pragmático - Parte 1.....	156
Quadro 22 – Domínio pragmático - Parte 2	157
Quadro 23 - Domínio epistêmico - Parte 1.....	159
Quadro 24 - Domínio epistêmico - Parte 2	160
Quadro 25 - Dimensões, Categorias e Unidades de Sentido.....	165

TABELA

Tabela 1 - Projetos aprovados e executados no período.....	35
Tabela 2 - Taxa de abandono escolar precoce (%).	113

LISTA DE SIGLAS

AC - Autoconhecimento

AI - Aula Inaugural

APE - Acesso Permanência e Êxito

ARAP - Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia

CAE - Coordenação de Apoio ao Ensino

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CF - Constituição Federal

CHD - Classificação Hierárquica Descendente

CNPM - Conferência Nacional de Política para Mulheres

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CONSUP - Conselho Superior

COVID - Corona Vírus Disease

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária

DAE – Diretoria Adjunta Educacional

ENC - Encerramento

FECAP - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado

FIC – Formação Inicial e Continuada

EJA - Educação para Jovens e Adultos

EPCT - Educação Profissional, Científica e Tecnológica

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FIOCRUZ- Fundação Oswaldo Cruz

FISP'WP - Federal Institute of São Paulo

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

HLPF - High Level Political Forum on Sustainable Development

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IF – Instituto Federal

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

IFECT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFPE – Instituto Federal de Pernambuco

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina

IFSP - Instituto Federal de São Paulo

GR – Gênero e Raça

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MMFDH - Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEABI - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígena

NUGS - Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONG - Organizações não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PMM - Programa Mulheres Mil

PMIFSP - Programa Mulheres do Instituto Federal de Educação de São Paulo

PNPM - Plano Nacional de Políticas para Mulheres

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PP – Prática Profissional

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação no Campo
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRX – Pró-Reitoria de Extensão
RMBS - Região Metropolitana da Baixada Santista
RS - Representações Sociais
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGPROJ - Sistema de Informação e Gestão de Projetos
SNPM - Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres
SUAP - Sistema da Administração Pública
TAE – Técnico Administrativo em Educação
TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
TCU - Tribunal de Contas da União
TRS – Teoria das Representações Sociais
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UCE - Unidade de Contexto Elementar
UNB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNISANTOS - Universidade Católica de Santos
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Teto de Vidro	20
----------------------------	-----------

INTRODUÇÃO	27
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

O CAMINHO DO PROGRAMA MULHERES DO IFSP.....	44
--	-----------

1.1 A Rede Federal	44
--------------------------	----

1.2 Instituto Federal de São Paulo	48
--	----

1.3 Programa Nacional Mulheres Mil	52
--	----

1.4 Do Programa Nacional Mulheres Mil ao Programa Institucional Mulheres do IFSP	57
--	----

1.4.1 Primeiro ano do Mulheres do IFSP - 2016	59
---	----

1.4.2 Segundo ano do Mulheres do IFSP - 2017	60
--	----

1.4.3 Terceiro ano do Mulheres do IFSP - 2018	61
---	----

1.4.4 Quarto ano do Mulheres do IFSP - 2019	61
---	----

1.4.5 Quinto ano do Mulheres do IFSP - 2020 e as marcas do covid-19	63
---	----

1.4.6 Sexto ano do Mulheres do IFSP - 2021 e a esperança para covid-19	64
---	----

1.4.7 Sétimo ano do Mulheres do IFSP – 2022.....	66
--	----

CAPÍTULO II

DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ÀS PEDAGOGIAS DE INCLUSÃO: ELEMENTOS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E EMANCIPATÓRIAS.....	69
--	-----------

2.1 Meandros da Extensão Universitária.....	69
---	----

2.2 Das Pedagogias de Inclusão: das políticas públicas voltadas para a inclusão e a necessária formação pedagógica para o exercício da docência	78
---	----

2.3 Dos elementos centrais para a análise de práticas pedagógicas mais inclusivas e emancipatórias	86
--	----

CAPÍTULO III

ALGUNS CONCEITOS SIGNIFICATIVOS E RELAÇÕES POSSÍVEIS NA ABORDAGEM TEÓRICA	93
--	-----------

3.1 Das perspectivas dos estudos em Representações Sociais	94
--	----

3.1.1 Do conceito de Representações Sociais	96
---	----

3.1.2 Formação das Representações Sociais: da <i>objetivação</i> e da <i>ancoragem</i>	101
--	-----

3.1.3 Das modalidades de influência social	104
--	-----

3.2 Um olhar sobre os conceitos fundantes de Bourdieu	107
---	-----

3.3 Formas identitárias e tipos de saberes na construção da identidade profissional	117
---	-----

CAPÍTULO IV

CAMINHOS METODOLÓGICOS	123
4.1 Da Natureza e do contexto da pesquisa	123
4.1.1 Do Programa Mulheres do IFSP: delineando o contexto.....	124
4.2 Dos procedimentos metodológicos	126
4.2.1 Da primeira etapa da pesquisa: dos documentos referentes aos projetos desenvolvidos pelo PMIFSP e das informações sobre os sujeitos de pesquisa ..	126
4.2.1.1 Das informações sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais	133
4.2.2 Da segunda etapa da pesquisa: o Questionário em questão	135
4.2.3 Da terceira etapa da pesquisa: as Entrevistas Narrativas	145
4.2.3.1 Dos sujeitos participantes das Entrevistas Narrativas	147
4.2.4 Da quarta etapa da pesquisa: as Observações das práticas.....	149
4.3 Das técnicas desenvolvidas: a análise documental e a análise de conteúdo..	161
4.4 Dimensões, categorias e unidades de sentido: uma breve síntese	165

CAPÍTULO V

DA ANÁLISE DOS DADOS AOS ACHADOS DA PESQUISA.....	167
5.1 (Re) constituição da identidade profissional: da trajetória de formação ao <i>habitus</i> profissional (1ª Dimensão)	168
5.1.1 Modalidades de influência na (Re) Constituição Identitária (Categoria de Análise)	170
5.1.1.1 Da Conformidade (1ª Unidade de Sentido)	173
5.1.1.2 Da Normatização (2ª Unidade de Sentido)	179
5.1.1.3 Da Inovação (3ª Unidade de Sentido).....	186
5.2 RS sobre as práticas pedagógicas (2ª Dimensão)	193
5.2.1 Pedagogia de inclusão para práticas transformadoras e emancipatórias (Categoria de Análise)	195
•Dimensão Pedagógica da Inclusão.....	195
•Dimensão para responsabilidade profissional.....	199
5.2.1.1 Desafios e tensões (1ª Unidade de Sentido)	203
5.2.1.2 Saberes e práticas pedagógicas (2ª Unidade de Sentido)	206
5.2.1.3 Espaços de possibilidades para as pedagogias de inclusão (3ª Unidade de Sentido)	222
CONSIDERAÇÕES INACABADAS	233
REFERÊNCIAS.....	244
APÊNDICES	264
APÊNDICE I	
Levantamento - Banco de Dados de Dissertações e Teses.....	265
APÊNDICE II	
Levantamento de Periódicos na base de dados SciELO.....	274

APÊNDICE III	
Grade de codificação para tratamento do <i>corpus</i> textual.....	276
APÊNDICE IV	
<i>Corpus</i> textual dos resumos dos projetos.....	277
APÊNDICE V	
Questionário.....	284
APÊNDICE VI	
Quadro de Evocações.....	290
APÊNDICE VII	
Transcrição das citações das Entrevistas Narrativas.....	292
ANEXOS	302
ANEXO A	
Parecer Consubstanciado - Proponente.....	303
ANEXO B	
Parecer Consubstanciado – Coparticipante.....	307

APRESENTAÇÃO

TETO DE VIDRO

Salve Pátria do Progresso!
Salve! Salve Deus da Igualdade!
Salve! Salve o Sol que raiou hoje,
Difundindo a Liberdade!
Quebrou-se enfim a cadeia
Da nefanda Escravidão!
Aqueles que antes oprimias,
Hoje terás como irmão! (SCHUMAHER; VITAL DO BRAZIL, 2007)

O Hino da liberdade dos escravos atribuído a Maria Firmina dos Reis, mulher de origem africana, que dedicou sua vida à educação, serve de inspiração para mostrar o quanto ainda é frágil o *teto de vidro* da mulher, brasileira, afrodescendente e pobre. O que provoca inquietações diante do cenário de perdas de direitos humanos, cortes de verbas na educação, aumento da violência contra a mulher e as condições análogas à de escravidão, enfrentadas pelas trabalhadoras, em pleno século XXI.

Soma-se a este cenário a agressão cotidiana a que são submetidas as pessoas de raízes africanas, que “[...] constituem e potencializam a identidade de brasileiros e brasileiras” (CARENO, 2015, p.39717), muitas vezes levadas à morte, num processo de naturalização da selvageria.

Sou mulher sexagenária, filha de nordestinos, afrodescendente e bisneta de escravos: atributos que, por si, mostram as trincas no *teto de vidro*. Tal analogia foi feita por conta das violências, às quais somos submetidas numa sociedade que perpetuou a hegemonia branca, magra, jovem e rica.

Neste campo de violências e de dominação, que surge, resiste e insurge, passei minha infância com uma educação demarcada com brincadeiras de meninos e meninas, práticas de esportes e com as normas rígidas impostas pela minha mãe, uma preta, determinada a formar uma mulher forte e independente, desde muito cedo. Em contraponto ao desejo do pai, de origem portuguesa, conservador e que queria uma filha educada para o “dever” do lar.

Durante minha jornada educacional, iniciada em 1967, com o ensino primário, atualmente, anos iniciais do ensino fundamental, até a conclusão do curso técnico de Auxiliar de Documentação Médica, em 1978, frequentei escola pública estadual.

No ginásio, nome dado aos anos finais do ensino fundamental, na década de 1970, paralelamente, atuava na monitoria de sala de aula e atividades esportivas. Depois, no colegial, atual ensino médio, lecionava datilografia na igreja, para ter minha própria renda.

Disposta a ser independente, aos 18 anos, tirei minha habilitação e comprei meu primeiro “fusquinha” com recursos próprios, para felicidade de minha mãe e desespero de meu pai.

No início da década de 1980, cursava o bacharel em Economia, na Universidade São Judas Tadeu, à noite. Aos finais da semana, por um semestre, atuei como agente de Economia Doméstica no Projeto Rondon¹, nas comunidades da periferia de São Paulo. Foi a minha primeira atuação com a finalidade de contribuir para maior independência social e econômica das mulheres. Neste sentido, eu as orientava a fazer uso adequado dos recursos materiais e financeiros disponíveis.

Na mesma Instituição, após concluir o curso de Economia, por um ano, fui secretária voluntária no Jornal universitário “Ler É”, e na sequência cursei o Bacharel em Ciências Contábeis, concluído em 1986, devido a uma exigência na carreira de auditora externa.

Da auditoria externa, migrei para a área hoteleira, assumindo diversos cargos de direção e comecei a ser convidada para lecionar na área de gestão hoteleira. Depois de alguns anos de atuação no mercado corporativo, em concomitância com a docência em diversas Instituições de Ensino, em São Paulo, decidi fazer o Mestrado em Controladoria Estratégica, com uma Dissertação defendida, em 2005, na FECAP - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado.

Tive uma empresa de consultoria de negócios e orientação profissional por mais de 15 anos. Sempre, procurei incentivar os profissionais a buscar capacitação e dar continuidade aos estudos, a praticarem esportes, a desenvolverem atividades culturais e de lazer. Também, participei de Organizações Não Governamentais (ONGs) de fomento à formação profissional feminina; além de conciliar o trabalho corporativo às atividades acadêmicas e ao voluntariado.

Desde 2016, dedico-me, exclusivamente, à educação, como professora do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), no *campus* Cubatão, no qual atuo em diversos cursos. E, nos dois

¹ Programa do Governo Federal com a finalidade de promover estágios de serviço para estudantes universitários, objetivando conduzir a juventude a participar do processo de integração nacional, conforme estabelecido no Decreto nº 62.927/68 (BRASIL, 1968).

últimos anos, dediquei-me mais ao ensino médio e aos projetos de extensão universitária, o que me fez buscar formação pedagógica para professores, equivalente à Licenciatura em Matemática (2017).

Ao ingressar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e chegar em Cubatão, percebi que havia muita pobreza no entorno do *campus* e comecei a refletir sobre o que poderia ser feito para reduzir os impactos dos contextos desfavoráveis detectados naquelas comunidades.

O município de Cubatão, localizado no litoral do Estado de São Paulo, é integrante da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), juntamente com os municípios de Santos, Bertioga, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Praia Grande e São Vicente. Teve seu crescimento e expansão decorrentes da oferta de infraestrutura produtiva e de serviços; bem como de empresas de grande porte, públicas e privadas, que se instalaram na região, particularmente, em Santos, São Vicente e Cubatão. Houve, assim, um processo de adensamento urbanístico acompanhado pelo surgimento de invasões e ocupações, em áreas de proteção, beira de estradas e encostas de morros, nas quais se situa a população de mais baixa renda.

O nível de pobreza do município de Cubatão², a falta de opções e formação para aquelas mulheres que estavam no entorno, aliada à preocupação com os problemas econômicos e ambientais existentes, requeriam achar alternativas que as impactassem, reduzindo o estado de pobreza. Mas que também promovesse a permanência das mulheres dentro da escola, como mecanismo de fortalecimento, emancipação e autonomia.

Para compreender melhor o processo de intervenção urbana em comunidades, que não fosse somente o cumprimento de metas, fiz uma visita de observação, sem caráter científico, à Comuna 13, favela que reúne bairros de baixa renda na encosta do oeste de Medellín, na Colômbia. Considerada, no passado, uma das mais perigosas do mundo e que se transformou em um dos destinos mais populares da cidade e rota de turismo. Lá, pude constatar o quanto a ação comunitária colaborativa e o investimento em conscientização, pacificação, infraestrutura,

² De acordo com os dados do PNUD (BRASIL, 2020h, p. 48) em Cubatão, em 1991, havia 2,08% da população vivendo com renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 70,00 mensais. Em 2010, essa proporção aumentou para 2,36%.

e, principalmente, na capacitação e na educação podem transformar a vida de uma sociedade e diminuir as desigualdades.

Não satisfeita e em busca de alternativas, participei de vários cursos e eventos, dentre eles, o “*High Level Political Forum on Sustainable Development*” (HLPF), na sede da Organização das Nações Unidas (ONU), na cidade de Nova Iorque, em 2018, com a intenção de antecipação das discussões e articulação social com os participantes. Tal evento tratou da revisão dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) referentes à Agenda 2030³. Tais objetivos visam a erradicar a pobreza, protegendo o planeta e promovendo a prosperidade para todos. São eles: 1º erradicação da pobreza; 2º fome zero e agricultura sustentável; 3º saúde e bem-estar; 4º educação de qualidade; 5º igualdade de gênero; 6º água potável e saneamento;; 7º energia limpa e acessível; 8º trabalho decente e crescimento econômico; 9º indústria, inovação e infraestrutura; 10º redução das desigualdades; 11º cidades e comunidades sustentáveis; 12º consumo e produção responsáveis; 13º ação contra a mudança global do clima; 14º vida na água; 15º vida terrestre; 16ª paz, justiça e instituições eficazes; e 17º parcerias e meios de implementação.

Em 2019, retornei à ONU, para participar da 63ª Sessão da Comissão sobre o Estatuto da Mulher e, de forma virtual, da 65ª, em março de 2020, com a presença de representantes de mais de 120 países, entre políticos, ativistas, pesquisadores, que apresentaram as iniciativas e ações em prol da igualdade de gênero, redução da violência e do empoderamento das mulheres, entre outras, alinhadas com os objetivos da Agenda 2030. Dessa vez, a intenção foi de aprofundamento das ações e intercâmbio, no campo da educação, que pudessem contribuir para formulação de ações em benefício da comunidade local.

Vale lembrar que, durante o processo de construção e discussão da Agenda 2030, o Brasil era comandado, pela primeira vez, por uma mulher, Dilma Vana Rousseff (2011-2016). E as propostas do Brasil incorporavam ações mais específicas, voltadas para a inclusão e aumento do número de mulheres no campo da educação. O que depende de práticas profissionais da educação como agentes de mudança do contexto social, do aumento do número

³ A Agenda 2030 é um compromisso global assumido, em 2015, pela Organização das Nações Unidas (ONU), composta, naquela época por 193 países, considerados Estados-membros. Trata-se de um plano global de ação para compreender e enfrentar um futuro inclusivo e sustentável, sem fome e pobreza, na promoção dos direitos humanos e do Estado de Direito. Para maiores esclarecimentos, acesse ao *site*: <https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2015/08/odstraduzidos.pdf> (BRASIL, 2015a).

de professores qualificados, ampliação de bolsas de estudos e da possibilidade de parcerias com instituições internacionais. Processo inverso ao ocorrido, após 31 de agosto de 2016, quando Dilma Rousseff sofreu o golpe político, que, segundo Melo (2020, p. 14), consistiu na utilização do rito do *impeachment* com a finalidade de destituir a presidenta eleita democraticamente e tomar o poder.

É importante destacar que, em 27 de março de 2022, o Tribunal Regional Federal da 2ª Região extinguiu por unanimidade uma ação popular movida contra a ex-presidente Dilma Rousseff, em 2016, referente às pedaladas fiscais.

Com o golpe político, o processo de política educacional, que vinha sendo construído pelo presidente Lula (2003-2006; 2007-2011) e pelo governo Dilma, como sua sucessora, consistia, dentre outros planos que contribuíram para a educação, na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (SAVIANI, 2018, p. 299), na expansão da Rede Federal e fortalecimento da relação do ensino com o trabalho, na criação do PROEJA⁴ e do PRONATEC⁵, na redução da exclusão por diversidade, com o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2002), da obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003); e valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2007). Tudo isso, e muito mais, corroído pelos sucessivos cortes no orçamento da Educação e políticas neoliberais, “[...] retomando o espírito autoritário vigente na ditadura militar” (SAVIANI, 2018, p. 302).

Nos dois anos e quatro meses do governo do Michel Temer (2016-2019), empossado interinamente, após o golpe político da presidente Dilma, o orçamento da educação foi alvo de cortes e reduções. A situação de precariedade e desmonte da Educação foi agravada com a entrada no governo do controverso presidente Jair Bolsonaro, em 2019. Em seu governo, o Ministério da Educação (MEC) teve diferentes ministros, contou com propostas de ensino domiciliar, revisão dos livros didáticos, acusação de balbúrdia nas escolas, bloqueio de parte do orçamento das universidades e dos institutos federais, na redução da autonomia universitária

⁴ O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado, inicialmente, pelo Decreto n. 5.478, de 24/06/2005 (BRASIL, 2005), tendo como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

⁵ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011b), com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

com o fracionamento dos institutos federais e nomeação dos reitores, dificultando a ação dos profissionais da educação pública.

As eleições presidenciais de 2022, com a vitória do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em seu terceiro mandato, trouxe a esperança de um recomeço e de novas políticas públicas que elevem e valorizem a educação pública, indicando uma alternativa para redução das desigualdades sociais no Brasil.

Diante das constantes mudanças no cenário político, que refletem diretamente nas práticas profissionais, senti a necessidade de retomar os estudos, com a única clareza de que queria pesquisar práticas pedagógicas das/os professoras/es. Foi quando, no segundo semestre de 2018, entrei, como ouvinte, no Grupo de Pesquisa - Instituições de Ensino, Políticas e Práticas Pedagógicas, do Programa de Doutorado em Educação, da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, com discussões semanais, em especial, da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (1961, 1978, 2012), e da Teoria da Ação, de Pierre Bourdieu (1989, 2007a, 2008b).

Disposta a defender um espaço, dentro da Universidade, para a efetivação do direito à educação das mulheres, no *campus* do IFSP, e para que elas pudessem participar de um processo de inclusão social, produtivo e educacional, para o segundo semestre de 2019, apresentei o curso de Extensão Universitária “Empreendedorismo, Sustentabilidade e Arte para Mulheres”, pela segunda vez, no Programa Mulheres do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), e foi aprovado pela primeira vez.

Os projetos do Programa Mulheres do IFSP visavam, na sua concepção inicial, além da formação profissional, a “inclusão educacional, social, política, econômica e cultural de mulheres em situação de vulnerabilidade⁶” (BRASIL, 2016b).

A minha história de vida, a minha experiência profissional, as provocações, as tensões e contrapontos às propostas submetidas, a participação nos eventos da ONU e as discussões no Grupo de Pesquisa da UNISANTOS, foram determinantes para que eu tomasse a decisão de iniciar o doutorado e pesquisar as representações sociais das/os professoras/es do Programa Mulheres do IFSP sobre as suas práticas pedagógicas e provocar maior intercâmbio das práticas a partir de reflexões que surgiram. Além, de complementar o meu projeto de vida, iniciado na

⁶ Nesta tese, usaremos, também, o termo *vulnerabilidade social*, respeitando o que consta nos editais do Programa Mulheres do IFSP e a linguagem que equipe executora utiliza; no entanto, reconhecemos que o termo passou por diversas conotações e diferentes focos, como *exclusão social* e *contextos desfavorecidos*.

adolescência, de contribuir para a educação daquelas que, de alguma forma, não têm acesso à formação que permita sua inclusão. Em outras palavras: uma inclusão que perpassa a cultura, a renda, o trabalho e a educação, na comunidade na qual atuo, acreditando nesta utopia possível de “virada de jogo” da vulnerabilidade para a autonomia e para a emancipação das mulheres do Programa Mulheres do IFSP. E, aqui, estamos incluindo todas as mulheres, cis e transgênero, de qualquer etnia, religião, iletradas, e outros atributos sociais.

INTRODUÇÃO

Para Paulo Freire, autonomia é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. (MACHADO, 2010, p. 92)

A epígrafe selecionada de Machado (2010) nos ajuda a pensar no conceito de *autonomia*, em especial, enquanto “[...] uma atitude que reflete a determinação de agir segundo os próprios princípios” (p. 120). O que contribui para refletir sobre a temática, que se propõe: de um lado, investigar as práticas das/os servidoras/es⁷ do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), sejam elas/es da carreira docente ou técnica, que atuam como coordenadoras/es⁸ e professoras/es do Programa Mulheres do IFSP, para compreender o que pensam e como agem sobre suas próprias práticas pedagógicas para promover a emancipação e autonomia das alunas; e, de outro, estabelecer um diálogo com autores como Bourdieu (1989, 2003a, 2007a, 2007b, 2007c, 2012), Moscovici (1978, 2011, 2012, 2015) e Dubar (2009, 2020), entre outros referenciais teóricos.

Nesta perspectiva, procuramos compreender a trajetória acadêmica e profissional das/os professoras/es, seus saberes, práticas e manifestações, demarcadas por lutas e resistências para reduzir as desigualdades de gênero e violência contra a mulher. A intenção maior é a de apresentar reflexões e proposições para que as Mulheres deste Programa possam ser emancipadas e exerçam sua autonomia social⁹.

Na possibilidade de exercerem essa *autonomia social*, as alunas integram, assim, o Programa, por serem mulheres em situação de vulnerabilidade social, à margem da sociedade, em um processo estrutural de exclusão e dominação masculina. Neste sentido, será preciso compreender, por exemplo, como diria Bourdieu (2012, p. 18), que existe uma “ordem social”, que “[...] funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça”, pontuando a exclusão feminina.

⁷ Optamos em usar, sempre que possível, o gênero feminino em primeiro lugar, transgredindo a “norma culta” da língua portuguesa, com intuito de não perpetuar a linguagem machista, sexista e misógina numa sociedade de maioria feminina.

⁸ Tratadas como professoras/es pelas alunas do Programa e, assim, serão consideradas/os nesta Tese.

⁹ Para Bourdieu (1998), entender a “autonomia social” seria compreender, sobretudo, a autonomia que se desenvolve no campo; ou seja, as “lutas que têm lugar” na produção desse campo específico, que é o campo educacional.

Considerada como um campo de desigualdades, conforme postula Bourdieu (2012, p. 34), na escola, “[...] a educação primária estimula desigualmente meninos e meninas a se engajarem nesses jogos” de dominação. Diante dessas questões de dominação masculina, mencionamos, também, Lisboa e Manfrini (2005, p. 58), que ratificam as palavras de Bourdieu, ao mencionarem que: “[...] as mulheres pobres no Brasil passam por situações extremamente injustas no que diz respeito a seus direitos e interesses”.

Consideramos que tais direitos e interesses serão conquistados a partir da Educação, tal como foi reconhecida, no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), como um direito que, ao menos no ensino elementar fundamental, deve ser garantido.

Ao tratar de Educação para o século XXI, o Relatório da Unesco (2000, p. 77) aponta que houve progressos no decurso dos últimos anos. Entretanto, as disparidades continuam enormes: dois terços das/os adultas/os analfabetas/os do mundo são mulheres, a maior parte das quais vive em regiões, em que se inclui o Brasil, considerado um país em desenvolvimento. Em escala mundial, a escolarização das jovens é mais baixa do que a dos rapazes.

Adicionalmente, sobre educar para o desenvolvimento humano, a Unesco (2000, p. 82) cita que um dos principais papéis da Educação é dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade, no incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias, ao autoemprego e ao espírito empreendedor.

Neste sentido, o documento da Unesco (2000) destaca que é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, para a criação de novas atividades a fim de fazer frente ao desemprego. E as estratégias educativas precisam, assim, ser concebidas, de uma forma coordenada e complementar, que considere um tipo de ensino adaptado às peculiaridades regionais.

Ainda, sob a ótica da Unesco (2000, p. 147), o primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser: reduzir a vulnerabilidade social das/os jovens oriundas/os de meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso de pobreza e da exclusão.

No contexto do Brasil, no que concerne à Educação, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece, no Art. 205, que a *educação* é “direito de todos e dever do Estado e da família”; e, no Art. 206, que o ensino será ministrado com base, em especial, no seguinte princípio: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”.

Decorridos mais de trinta anos da promulgação da Constituição Federal (BRASIL,1988), percebemos que a realidade ainda deixa fora da educação básica, uma parcela relevante da população, como consta nas estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Por exemplo, o último censo do IBGE (BRASIL, 2017a) indica que a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade, que finalizaram a educação básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio, passou de 45%, em 2016, para 46,1%, em 2017. Desse universo: 49,5% estavam concentradas nos níveis de instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente; com 7,2% sem instrução; 33,8% com fundamental incompleto; e 8,5% com fundamental completo.

Com base nos dados do IBGE (2017a), entendemos que, além de fazer progredir a aprendizagem das/os estudantes, o Brasil precisa buscar soluções para equalizar as oportunidades educacionais e garantir os direitos de aprendizagem, também, para os diferentes grupos e realidades socioeconômicas.

Tendo em vista essas considerações e “realidades”, propusemos, em 2018, juntamente com as/os servidoras/es, um Curso de Extensão Universitária de formação inicial continuada de 162 horas, com oficinas e visitas técnicas voltadas para a prática profissional e para a multidisciplinaridade, envolvendo: psicologia, sociologia, comunicação, artes, raciocínio lógico, empreendedorismo sustentável, saúde da mulher e tecnologia, para a conscientização integral do papel da mulher na economia e na sociedade, assim como reconhecimento de seus direitos, aprovado, em 2019, no âmbito do Programa Mulheres do Instituto Federal de São Paulo (PMIFSP).

Com referência aos direitos humanos, Santos e Chauí (2013, p. 63) destacam que eles podem ser exercidos de duas formas: “A grande maioria é exercida individualmente [...], que se beneficia das ações afirmativas concedidas à comunidade a que pertence, e os direitos que só podem ser exercidos coletivamente [...]”. Segundo esses autores:

Os direitos coletivos existem para minorar ou eliminar a insegurança e a injustiça de coletivos de indivíduos que são discriminados por serem o que são e não por fazerem o que fazem. Muito lentamente, os direitos coletivos têm sido incluídos na agenda política, quer nacional, quer internacional. (SANTOS; CHAUI, 2013, p.64)

Ainda, sobre direitos humanos, Santos e Martins (2019, p. 49) complementam que:

As lutas das mulheres, dos povos indígenas, dos povos afrodescendentes, dos grupos vitimizados pelo racismo, dos gays e das lésbicas marcaram os últimos cinquenta anos

do processo de reconhecimento dos direitos coletivos, um reconhecimento sempre muito contestado e sempre em vias de ser revertido.

As colocações de Santos e Martins (2019) demonstram a luta constante por preservar os direitos. E, quando se observam as mulheres em situação de vulnerabilidade social, percebemos, de imediato, uma base material e estrutural implícita, como diria Bourdieu (2012, p. 34): “[...] nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados”, que, em decorrência, promove desigualdade e dependência.

A base material e estrutural mencionada, inicialmente, foi observada pela estranheza causada, quando da apresentação do Curso aos servidores do *campus*, manifestada de forma velada por alguns, que entendiam ser a vocação do Instituto Federal: formar e educar a “elite”. O que reproduz a dualidade perversa da escola pública, como aponta Libâneo (2012), que exclui os mais pobres por meio dos processos seletivos e de avaliação. Assim, para essas/es servidoras/es, era incompatível conviver com pessoas tão “diferentes” no mesmo espaço social. O que demonstra que as desigualdades sociais são multiplicadas pela Escola, que acaba desenvolvendo estratégias de (re) produção das diferenças sociais (BOURDIEU, 2007b).

Como agravante, a proposta, na forma como foi constituída no *campus* Cubatão, não se encaixava no curso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), profissionalizante em Informática Básica, de dois anos, que ocorria das 19h às 23h, como preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, em seu Art. 37. Logo, assumimos o previsto no Art. 42, que estabelece que “as instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”.

Neste contexto, o curso não faz parte dos cursos regulares, e seus subsídios teóricos se apoiam na Extensão Universitária e levam aos questionamentos de justiça social e de inclusão social de mulheres, temática distante dos eixos tecnológicos.

Como podemos observar, a educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e a relação com as desigualdades sociais apresentam pontos de tensão, como, por exemplo, a rejeição à diversidade e inclusão social por parte de algumas/ns professoras/es e a aceitação de propostas de cursos de extensão universitária que não estejam alinhados com os eixos tecnológicos e a legislação. Esses aspectos requerem atenção das/os professoras/es envolvidas/os no campo da Educação, no espaço social, onde se encontram as

Instituições de Ensino, e no desenvolvimento social local. Pois, são esses aspectos, que geram conflitos e novas representações sociais. O que vem ao encontro do que aponta Duveen (2015), quando tece a seguinte reflexão:

Mais frequentemente, as representações sociais emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro das estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos “direitos do homem”, e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade. As lutas que tais fatos acarretaram foram também lutas para novas formas de representações. (DUVEEN, 2015, p. 16, grifos do autor).

A provocação feita, que exclui da Universidade uma maioria que não consegue exercer os seus direitos de acesso à educação e sofre com a “[...] desigualdade na distribuição do poder e a lógica da dominação” (MOSCOVICI, 2011, p. 21), consideradas “minorias”, fez com que persistíssemos e resistíssemos na manutenção do curso dentro do Programa Mulheres do IFSP, com aceitação pelos demais servidores. Nesta perspectiva, as mulheres participantes seriam, então, capacitadas para geração de renda e incitadas para retomar seus estudos, como forma de promoção da autonomia e emancipação; além da aquisição de novos conhecimentos, por meio de discussões com as/os professoras/es e técnicas/os administrativas/os, com os representantes do governo local, com lideranças comunitárias.

Para compreender, melhor, as questões que perpassam o *espaço social*¹⁰ do Programa Mulheres do IFSP, procuramos aprofundar os estudos em Moscovici e Bourdieu. Tais estudos, como revelam Abdalla e Villas Bôas (2018), apresentam questões distintas, ainda que complementares para ambos os autores, ressaltando que ambos discutem a dimensão simbólica na construção do mundo social e os mecanismos de estabilidade e mudança. Essas questões também fazem parte de nossas preocupações.

Assim, começou o interesse pela abordagem teórica de Moscovici (2011, 2012, 2015) e de Bourdieu (1989, 1998, 2007a, 2007b, 2007c, 2008a, 2012), em especial, pela “curiosidade epistemológica”, como diria Paulo Freire (1997), que temos a respeito de analisar os elementos representacionais, que envolvem a prática das/os professoras/es nos projetos de extensão. Além

¹⁰ Para Bourdieu (2008b, p. 50), o *espaço social* é o *campo de forças* ou *campo de lutas*, “[...] no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados, conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura”.

disso, desejávamos saber o percurso de formação que essas/es profissionais apresentam para consolidar suas práticas no espaço/campo da educação (extensionista).

Ressaltamos que as leituras dos textos, as discussões temáticas dentro do Grupo de Pesquisa CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, a participação em eventos científicos e as orientações, foram nos conduzindo a procurar, nas práticas pedagógicas cotidianas, outros horizontes e questionamentos quanto às trajetórias acadêmicas e profissionais das/os professoras/es que trabalham com mulheres vulneráveis.

Cabe ressaltar que, ao tratar de vulnerabilidade e violências de gênero enredadas nas relações sociais capitalistas, Arruzza, Bhattachararya e Fraser (2019, p. 59) assumem que “[...] a raiz é a vulnerabilidade econômica, profissional, política e racial das mulheres [...]”. Logo, entendemos que estas variáveis serão perpassadas durante a apresentação deste trabalho.

Para atuar com a inclusão de mulheres em situação de vulnerabilidade, formar cidadãos responsáveis, justas, críticas e cientes de seus importantes papéis na sociedade e de seus direitos, assumimos, aqui, que a/o docente reúna, além do domínio dos saberes de sua área de atuação, uma flexibilidade e conhecimento do ambiente comunitário. Ou seja, é preciso que a/o docente conheça o espaço social, em que vivem essas mulheres, e traga, em sua trajetória profissional, a justiça social.

Ao abordar o tema *justiça social* no ambiente escolar, Tedesco (2012, p. 30) postula que “o compromisso com a justiça social e com o conhecimento deve tomar parte da cultura profissional do professor”. O que não constitui nenhuma novidade. E a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Art. 3º, inciso XIII, prevê, como um dos princípios do ensino, a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. Também, institui, no Art. 4º, inciso VII, a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e “*modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades*” (grifos nossos), garantindo-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola.

No entanto, observamos que há um tensionamento entre o que diz a Lei e a própria realidade. E, estamos de acordo com Abdalla e Villas Bôas (2018, p.37), quando afirmam, também, que há diferença entre essas “duas dimensões”; ou seja, “[...] a *normativa*, idealizada e imposta como orientação de conduta, e a *prática*” (grifos das autoras). Neste sentido, por exemplo, a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) prevê aprendizagem, ao longo da vida, mas nada

menciona para aqueles indivíduos que, pela situação de vulnerabilidade social, foram ceifados da oportunidade de estudar, e que não se encontram na condição de frequentar um curso escolar regular, com a frequência semanal exigida e os modelos de avaliação fixados nas normas educacionais.

Dessa forma, o contexto de desigualdade, exclusão e de lutas mostra e justifica o quanto é importante pesquisas que venham contribuir para compreender o campo da Educação, em que estão inseridas/os as/os professoras/es e suas práticas, a fim de ofertar qualificação profissional para a inserção das mulheres no mundo do trabalho, promovendo uma educação inclusiva e emancipadora no âmbito do Programa Mulheres do IFSP.

Nesse sentido, o **objeto** de análise são as representações sociais das/os professoras/es, que coordenam os projetos do Programa Mulheres do IFSP sobre as suas práticas pedagógicas, em um processo de identificação e reconhecimento de suas identidades e relações com o contexto de trabalho frente aos aspectos políticos e legais e suas influências.

É, neste contexto, que a pesquisa se inscreve e pretende se desenvolver, em busca de responder à seguinte inquietação: *O que pensam as/os professoras/es sobre as influências do Programa Mulheres do IFSP e de seus aspectos políticos e legais na construção de suas identidades docentes e em suas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e a emancipação feminina?*

Para responder a essa indagação, a pesquisa tem como **objetivo geral**: compreender as representações sociais das/os professoras/es, atuantes no Programa Mulheres do IFSP, sobre as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e a emancipação feminina, a partir das influências desse Programa na (re) constituição identitária desses profissionais da educação. E, como **objetivos específicos**, buscamos:

- Identificar os aspectos políticos e legais que regulam os Projetos de Extensão do Programa Mulheres do IFSP;
- Investigar as trajetórias acadêmicas e profissionais das/os professoras/es, que participam dos projetos desenvolvidos no Programa Mulheres do IFSP;
- Analisar os elementos representacionais dessas/es profissionais sobre suas práticas pedagógicas, a partir do que pensam a respeito das influências das políticas institucionais e do contexto de trabalho na (re) constituição de suas identidades, a

fim de refletir sobre os desafios e tensões vivenciados e os espaços e possibilidades para as pedagogias de inclusão.

Para nortear a pesquisa, defendemos a **tese** de que as/os professoras/es, ao intervirem, por meio de suas práticas, na transformação e mudança da realidade das mulheres em situação de vulnerabilidade social, podem proporcionar um aprendizado mais significativo e efetivo e promover a inclusão social e emancipação feminina, assim como reduzir as barreiras de acesso à educação.

Nesta perspectiva, trata-se de pesquisa de abordagem metodológica qualitativa, que se desenvolve no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), com a participação das/os coordenadoras/es de projetos desenvolvidos no âmbito do Programa Mulheres do IFSP, no período de 2016 a 2019.

A proposta de pesquisa inicial envolveria as/os professoras/es atuantes até o segundo semestre de 2021. No entanto, as atividades presenciais foram suspensas, em março de 2020, devido à pandemia causada pela covid-19¹¹, primeiramente, pelo período de 16 a 29/03, pela Nota nº 03, emitida pelo Comitê de Crise (BRASIL, 2020a). E, posteriormente, por prazo indeterminado, pela Portaria nº 1.200, de 23 de março de 2020 (BRASIL, 2020b). No primeiro semestre de 2022, as atividades presenciais foram retomadas, gradativamente, por cada *campus*, com base nos indicadores locais referentes à pandemia.

A pesquisa desenvolveu coleta de dados em fontes primárias como: aplicação de questionário eletrônico, com perguntas fechadas, abertas e de evocação livre de palavras a partir dos termos indutores, para identificar o perfil das/os professoras/es; levantamento das narrativas por meio de entrevistas em ambiente virtual; e observações, *in loco*, das práticas, procurando desvendar elementos, que constituem a aprendizagem, sempre com respeito às restrições quanto às atividades presenciais impostas pelo Organização Mundial da Saúde (OMS) e pelos protocolos sanitários do IFSP.

Para identificar os sujeitos da pesquisa, que são as/os coordenadoras/es que desenvolvem diferentes projetos relacionados ao Programa Mulheres do IFSP, efetuamos o levantamento dos editais publicados, no período de 2016 a 2020, no Sistema de Informação e

¹¹ A covid-19 é a doença infecciosa respiratória causada pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2, que se refere, de acordo com a Fiocruz, à expressão em inglês Corona Virus Disease (Doença do coronavírus). Para maiores esclarecimentos, acesse ao site: <https://portal.fiocruz.br/acoes-e-programas>.

Gestão de Projetos (SIGProj) do MEC e do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do IFSP. Constatamos que foram aprovados e executados 25 projetos, nos quais, identificamos 18 professoras/es, distribuídos em 15 municípios de São Paulo. Ressaltamos que três professoras apresentaram três projetos e um professor dois projetos em períodos diferentes. Os detalhes dos editais são apresentados na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Projetos aprovados e executados no período

Ano	Edital	Projetos	Professores		Alunas/ Campus	Alunas/ Total
			Fem.	Masc.		
2016	159 de 14/03/2016	2	1	1	20	40
2017	824 de 29/11/ 2016	5	3	2	20	100
2018	902 de 11/12/ 2017	6	4	2	23	138
2019	218 de 02/04 e 635 de 23/08/2019	12	8	4	25	300
Total		25	16	9	88	578

Fonte: elaborada pela autora com base nos editais do IFSP.

Podemos observar, na Tabela 1, que: a) em relação ao sexo, do total dos projetos, 16 (64%) foram propostos por mulheres e 9 (36%) por homens; b) o número de vagas ofertadas por *campus*, inicialmente, de 20 por curso, subiu para 23; e, em 2019, foram 25 vagas, atendendo, no período, a 578 mulheres; e c) o aumento de alunas atendidas passou de 40 para 300, em quatro anos.

Para o período letivo de 2020, o Edital 840, de 02/12/2019, foi suspenso, devido à covid-19, o que expôs, drasticamente, as camadas da população mais vulneráveis. Como registra Santos (2020b, p.79), a quarentena será particularmente difícil para “as mulheres, e, nalguns casos, pode mesmo ser perigosa [...]. O confinamento das famílias em espaços exíguos e sem saída pode oferecer mais oportunidades para o exercício da violência contra as mulheres”.

Em 2021, o Edital 085, de 09/03/2021, prevê a execução de 13 projetos, com 20 alunas cada. No entanto, a execução dos cursos ocorreu em 2022. Adicionalmente, o Edital nº 116, de 03 de março de 2022, contempla mais três projetos, com 20 alunas cada, com recursos do PRX. O total de projetos executados, em 2022, foi de 16, beneficiando 320 alunas.

Além da necessidade de permitir o acesso à Educação e/ou formação e fazer valer a leis a esse público, é fundamental garantir o direito à saúde, para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia. Por outro lado, também, é imprescindível investir na formação da/o docente, para que ela/e tenha preparo para lidar com as mudanças que já estão acontecendo na

Educação no período pós-pandemia; assim como para que possa enfrentar as políticas sociais e econômicas que estamos vivenciando.

A partir dessa perspectiva, propomos analisar as representações sociais das/os coordenadoras/es e/ou professoras/es dos diferentes projetos, no âmbito do Programa Mulheres do IFSP, sobre suas práticas pedagógicas, considerando, também, sua formação docente e trajetória profissional. E, ainda, avaliar se o desenvolvimento dos projetos submetidos e o alcance dos resultados contribuem para a redução das desigualdades sociais, para a emancipação das mulheres participantes e o aprimoramento do Programa Mulheres do IFSP.

Neste sentido, as formulações de Bourdieu (1998, 2003a, 2007a, 2008b [2011]), Moscovici (2011, 2012, 2015) e Dubar (1997, 2009, 2020) contribuem para fundamentar esta Tese. Além de outros referenciais, tais como: Doise (2001); Sá (1996); Altet (2000, 2017); Jodelet (2001, 2015); Lisboa e Manfrini (2005); Abdalla (2005, 2006, 2008, 2009, 2013a, 2013b, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b; 2017a, 2017b, 2019); Vala (2006); Placco e Souza (2011); Rosa (2011, 2016); Souza e Castioni (2012); Tedesco (2012); Santos e Chauí (2013); Tardif (2014); Duveen (2015); Abdalla e Villas Bôas (2018); Frigotto (2018); Frigotto et al. (2018); Santos e Martins (2019); Abdalla e Almeida (2020); Santos (2020a); Mendonça (2021); dentre outros referenciais teóricos. Tais referenciais propiciam um olhar que aprofunda e amplia o escopo teórico sobre os temas, que envolvem: a ação social em busca de inclusão e justiça social; assim como questões em torno da equidade de gênero; as pesquisas em torno do Instituto Federal e suas políticas de formação para o grupo específico de professoras/es que atuam no PMIFSP; as representações sociais sobre as práticas pedagógicas e os saberes docentes; as questões sobre a (re) constituição identitária, entre outras. Esses estudos possibilitam compreender não só o Programa Mulheres do IFSP, mas as intenções e ações das/os professoras/es sobre suas práticas e suas tomadas de posições no campo da Educação e na formação técnica e profissional das mulheres em situação de vulnerabilidade.

Neste campo, encontram-se os **sujeitos** da pesquisa em questão: as/os professoras/es do IFSP, que coordenaram os Projetos de Extensão do Programa Mulheres do IFSP, no período de 2016 e 2019, e que atuaram de forma direta na capacitação das mulheres participantes. E, como **objeto** da pesquisa, como já foi mencionado, temos as representações dessas/es professoras/es sobre suas práticas pedagógicas como sujeitos de ação social.

Em busca de atingir os objetivos fixados, como etapa preliminar, foi realizada pesquisa junto ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 2016. Ano, em que iniciamos o Programa “Mulheres do IFSP”, para restringir a busca e ampliar a possibilidade de identificar pesquisas relacionadas à proposta temática. Escolhemos como descritores: “Educação para Mulheres”; “Programa Mulheres Mil”; “Programa Mulheres do IFSP”; “Representações Sociais” e “*Habitus*”; “Representações Sociais” e “Educação”; “Representações Sociais” e “Emancipação”; “Representações Sociais” e “Inclusão Socioprodutiva¹²”; e “As Representações e Práticas Docentes”.

Identificamos várias pesquisas científicas sobre as Representações Sociais e a formação do professor na educação e para um público específico. Encontramos, também, pesquisas voltadas para a Educação para Jovens e Adultos (EJA), cuja característica é a ocorrência em ambiente escolar e conteúdos previamente estabelecidos. No entanto, existem, dentre as pesquisas selecionadas, aquelas que se desenvolvem a partir dos programas e cursos de extensão universitária.

Dos registros identificados, foram pré-selecionados 37 com base nos títulos. Após a leitura dos resumos, selecionamos 10 trabalhos, que atendem, parcialmente, aos pressupostos da pesquisa, e se justificam pelo aporte teórico, abordagem metodológica ou campo de pesquisa, e foram sintetizados no Quadro 1, a seguir. Os demais trabalhos versavam sobre temas e métodos sem relação direta com a nossa pesquisa.

Quadro 1: Levantamento: Banco de Dissertações e Teses da Capes

Ano	Programa de Pós-graduação/Instituição	Autoria	Título	Dissertação /Tese
2016	Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati.	FIUZA, D. R.	O papel da educação para mulheres em situação de vulnerabilidade social	Dissertação

¹² O termo “Inclusão Socioprodutiva” aparece na linguagem de documentos legais e institucionais, e indica que se trata de se incluir trabalhadoras/es, de modo adequadamente remunerado, sem quaisquer formas de discriminação, e que tenham garantia de renda e vida digna. Conforme Bacelar (2012, p. 2013), trata-se de propostas para ações socioprodutivas, que incluem, também, “políticas de emprego e qualificação profissional” voltadas para ampliar os “programas de formação”, “reconhecer o trabalho da mulher” e “estimular a geração de ocupações consideradas como trabalho decente pela Organização Internacional do Trabalho (OIT)”. Portanto, entendemos que não se trata somente de acesso ao mundo do trabalho, ao qual todas/os as/os cidadãs/os estão sujeitas/os, mas acesso aos direitos educacionais, econômicos e sociais, que permitam a emancipação feminina.

Ano	Programa de Pós-graduação/Instituição	Autoria	Título	Dissertação /Tese
2016	Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís.	LIMA, S. S	As representações sociais da identidade docente: com a palavra os professores do PROFEBPAR/ UFMA	Dissertação
2016	Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.	ROSA, S. M. M.	Reconhecimento de saberes no Programa Mulheres Mil: entre a colonialidade do poder e de gênero	Dissertação
2017	Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória.	FERREIRA, M. J. R.	Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT	Tese
2017	Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável Universidade de Pernambuco	NASCIMENTO, V. N.	Programa Mulheres Mil: um estudo de caso no IFPE – <i>Campus Ipojuca</i> .	Dissertação
2017	Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.	REIS, A. G.	Representações sociais dos professores formadores do IFAM: discutindo o conceito de professor reflexivo como quebra de paradigma	Tese
2017	Educação Profissional (PPGEP). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal.	ROCHA, R. C.	O Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas públicas de educação profissional no Brasil	Dissertação
2017	Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória.	SILVA, E. M.	Os movimentos das professoras da educação básica do Espírito Santo em face às políticas públicas de gênero para a educação	Tese
2018	Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói.	SOUZA, S. C. M.	Representações sociais sobre inclusão na formação inicial de professores	Tese
2019	Educação (PPGE). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), DF.	LIMA, F. B. G.	Emancipação humana e educação escolar: perspectivas para a formação de professores	Tese

Fonte: Desenvolvido pela autora, com base no Banco de Dissertações e Teses da Capes. Atualizado em maio de 2021.

Um dos trabalhos indicados é o de Fiuza (2016), que trata da educação como forma de empoderamento feminino, com base nos conceitos de pobreza, direitos humanos, gênero e educação, com aporte teórico de Paulo Freire, Boaventura e Bourdieu. A pesquisa usou como método a história oral, nas entrevistas com as mulheres beneficiárias do Programa de Transferência de Renda - Bolsa Família, para tratar da educação e do enfrentamento das condições de pobreza. A temática desenvolvida por esta dissertação se aproxima do que

pretendemos problematizar, tendo em vista a situação das mulheres em situação de vulnerabilidade social.

A segunda dissertação indicada tem a ver com a pesquisa de Lima (2016), que teve como objetivo analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA, na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS, a partir do referencial moscoviciano. Este trabalho foi selecionado por tratar da TRS e da constituição da identidade de professores e alunos, que se relaciona com a nossa própria história.

Os trabalhos científicos, que têm como descritor o Programa Mulheres Mil (PMM), contribuíram para entender o contexto em que o Programa ocorreu e se desenvolveu. Encontramos, assim, no trabalho de Rosa (2016), que participou do projeto piloto do Programa, marcadores importantes entre a educação profissional e a articulação com as políticas de combate à pobreza, no contexto da EJA, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). A autora compreende o Programa Mulheres Mil como uma ação pública na perspectiva da EJA.

Já, na tese de Ferreira (2017), a abordagem é sobre a perspectiva das relações de gênero, os percursos dos processos de escolarização da população feminina no Programa Mulheres Mil (PMM), que corroboram as denúncias e as discussões acerca das dificuldades da inserção da mulher na educação formal. Busca desvelar a processo de escolarização feminina e apresenta o levantamento de vinte (20) dissertações e três (3) teses, a partir de 2011, e atualizado, em julho de 2017, sobre o PMM. Não há nenhum trabalho com o foco nas representações sociais das/os professoras/es.

A pesquisa de Nascimento (2017) trata de analisar os efeitos do PMM, realizado no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – *Campus* Ipojuca, sobre a formação profissional e formação das egressas, nos anos de 2012/2013, por meio de entrevistas e da observação de campo. Também, de certa forma, pretendemos analisar os efeitos e/ou a influências do Programa Mulheres do IFSP na formação profissional e/ou na construção identitária das/os professoras/es deste Programa.

A tese de Reis (2017, p. 41) apresenta uma investigação que considera o histórico de formação profissional e tecnológica dos professores responsáveis pelo processo de formação de professores no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), baseada no modelo racional técnico. No entanto, os resultados apontam para o distanciamento do paradigma racional técnico de

formação, indicando possibilidades de uma formação docente reflexiva. Há aspectos desta tese que também se aproximam da pesquisa que desenvolvemos, em especial, quando trata das possibilidades de uma formação profissional, indicando, também, uma formação reflexiva.

Ainda, sobre o PMM, a dissertação de Rocha (2017) analisa o Programa no contexto das políticas públicas nacionais de educação profissional, verificando quais os avanços e desafios e a ampliação dos direitos, tendo a educação profissional como uma importante dimensão na construção da cidadania para as mulheres atendidas. Novamente, observamos aproximações com o trabalho que desenvolvemos, tendo em vista a dimensão da construção da cidadania das mulheres que são atendidas no Programa Mulheres do IFSP.

Na sequência, Silva (2017) defende a tese de que as ações pedagógicas das professoras, das escolas de educação básica do Espírito Santo, indicam a existência de um movimento pedagógico de gênero em curso nas escolas, que se relacionam com o movimento feminista e de mulheres no campo social. Também, apresenta um arcabouço sobre as políticas públicas e a respeito das questões de gênero, estabelecendo, assim, relações com o que desenvolvemos.

Em sua tese, Souza (2018) aborda a inclusão no esboço da modernidade e a formação docente: entre a reprodução e a emancipação com alguns aspectos, que podem entrelaçar com esta pesquisa. Em especial, à medida em que ela se desenrola, ao tratar de (re) produção do comportamento hegemônico nas escolas e da estrutura patriarcal excludente, e ao tratar de perspectiva para a formação de professores. O que também se relaciona com a pesquisa desenvolvida.

Por fim, Lima (2019) abre um olhar crítico para a emancipação nas propostas educacionais, cujo conceito foi desenvolvido ao tratarmos das práticas pedagógicas mais inclusivas e emancipatórias.

O descritor Representações Sociais aparece nos trabalhos de Reis (2017) e Souza (2018) com contribuições quanto à construção da identidade e à formação de professores, no tocante à inclusão de gênero; além dos aspectos teóricos e metodológicos. Vale ressaltar que as referências às políticas públicas são complementadas pelo trabalho de Silva (2017). Os resumos dos trabalhos referentes ao levantamento no Banco de Dados de Dissertações e Teses/Capes encontram-se no Apêndice I.

Com os mesmos descritores e critérios, utilizados na pesquisa bibliográfica no Banco da Capes, realizamos a pesquisa na Base de Dados do SciELO, cuja seleção resultou em seis

(6) trabalhos apresentados no Quadro 2. Tais trabalhos também contribuem para compreensão das pesquisas voltadas para as temáticas alinhadas ao objeto deste estudo.

Quadro 2: Levantamento: Base de Dados SciELO

Ano	Autoria Periódico	Título
2017	Vieira, Flávia <i>Educar em Revista</i> mar 2017, nº 63, p. 85 – 101.	Formação pós-graduada de professores: construindo uma pedagogia da experiência, rumo a uma educação mais democrática.
2017	Nicolete, Jamilly Nicácio; Almeida, Jane Soares <i>Educar em Revista</i> , set 2017, nº 2, p. 203 – 220.	Professoras e rainhas do lar: o protagonismo feminino na imprensa periódica (1902 - 1940).
2019	Lima, Adriane Santana <i>Educação & Realidade</i> , set 2019, V.44, nº 3.	Educação das Mulheres na América Latina: um olhar decolonial.
2019	Magalhães, Guilherme Lins; Castioni, Remi. <i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> . dez 2019, v.27, nº 105 p. 732 – 754.	Educação profissional no Brasil - Expansão para quem?
2019	Mota Neto, João Colares da; Streck, Danilo R. <i>Educar em Revista</i> dez 2019, v. 35, nº 78, p. 207 – 223.	Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial.
2020	Novaes, Adelina. <i>Novos estudos CEBRAP</i> , abr 2020, vol. 39, nº 1, p.59 – 79.	Professor é uma pessoa: constituições de subjetividades docentes na periferia de São Paulo.

Fonte: desenvolvido pela autora, com base no Banco de Dados do SciELO.

O artigo de Vieira (2017) contribui no sentido de se pensar nas possibilidades para se construir uma “pedagogia da experiência” e quando se busca uma “educação mais democrática”, o que se aproxima de nossas intenções de pesquisa. Já o de Nicolete (2017), ao tratar do protagonismo feminino na imprensa periódica (1902-1940), oferece-nos elementos para refletir sobre o significado do “protagonismo feminino” e repensar o Programa das Mulheres do IFSP. Nesta direção, também, encontra-se o texto de Lima (2019), pois trata da educação das mulheres da América Latina, mas com uma visão decolonial, o que também nos ajuda a pensar nos limites e possibilidades dessa educação. E o texto de Mota Neto e Streck (2019) vem também neste sentido, porque nos faz refletir sobre o significado do “pensar pedagógico decolonial” e em que medida este “pensar” pode estar sendo desenvolvido no Programa Mulheres do IFSP.

Se tomarmos, também, o artigo de Magalhães (2019), o olhar se amplia para as questões pertinentes à educação profissional e o que se considera como sua expansão. O que

nos auxilia para refletir sobre a necessidade da educação profissional no âmbito do Programa, em questão. Já, o texto de Novaes (2020), ao se referir à constituição de subjetividades docentes relaciona-se também com este nosso trabalho, em especial, porque nos possibilita compreender aspectos significativos da (re) constituição identitária do/a professor/a no enfrentamento dos desafios que permeiam o trabalho docente.

Observamos, entretanto, que tanto no Banco de Dissertações e Teses da Capes, quanto na Base de Dados SciELO, não foram identificados trabalhos, que tratassem, especificamente, das representações sociais das/os professoras/es do Programa Mulheres do IFSP.

Ademais, no levantamento realizado por Frigotto *et al.* (2018), referente à produção acadêmica sobre os IFs no Brasil, no período de 2008 a 2014, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram localizadas 42 teses e dissertações, com temáticas voltadas, principalmente, para produção sobre: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA); a formação de professores; o currículo; e a evasão. Nos quadros apresentados, nenhum trabalho versava sobre os descritores propostos nesta pesquisa.

Dessa forma, o rigor metodológico recai sobre os documentos de constituição do Programa, tratados no Capítulo I, no referencial teórico desenvolvido nos Capítulos II e III e nos procedimentos para a coleta de dados. Assim, os documentos, que deram origem e subsidiam o Programa, são substanciais e ganham peso no contexto deste trabalho.

Nesta perspectiva, o **Capítulo I** – *O caminho do Programa Mulheres do IFSP* – aborda os principais aspectos históricos, políticos e sociais, que antecedem a constituição, desenvolvimento e evolução do Programa Mulheres do IFSP.

O **Capítulo II** – *Da extensão universitária às pedagogias de inclusão: elementos que fundamentam as práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias* - trata dos principais marcos históricos da extensão universitária (SANTOS; DEUS, 2014; ALMEIDA, 2015; MONFREDINI, 2015; GADOTTI, 2017) para compreender o Programa Mulheres do IFSP e algumas noções sobre as pedagogias de inclusão (ALMEIDA; ABDALLA, 2017; UNESCO, 2018; ABDALLA; ALMEIDA, 2020) e a respeito das práticas pedagógicas transformadoras e emancipatórias.

O **Capítulo III** – *Alguns conceitos significativos e relações possíveis na abordagem teórica* – apresenta alguns conceitos de Moscovici (2011, 2012, 2015) e de Bourdieu (1989,

2011, 2012, 2015), que contribuem para o entendimento das representações sociais dos/as professores/as do Programa Mulheres do IFSP. E, ainda, é discutida a noção de *identidade*, de Dubar (1997, 2009, 2020), dentre outros autores, que dialogam e justificam a pesquisa.

O **Capítulo IV** – *Caminhos Metodológicos* – descreve os critérios e etapas para o desenvolvimento da pesquisa de campo e o suporte teórico-metodológico, abordando sua natureza, o contexto, os sujeitos de pesquisa e os procedimentos metodológicos, incluindo as etapas da pesquisa, os instrumentos utilizados e as técnicas de análise documental e de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), que contribuíram para a organização das dimensões e das respectivas categorias de análise.

O **Capítulo V** - *Da análise dos dados aos achados da pesquisa* – apresenta as ligações e interações possíveis, para responder à questão-problema: *O que pensam as/os professoras/es sobre as influências/implicações do Programa Mulheres do IFSP na construção de suas identidades docentes e em suas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e a emancipação feminina?* E, por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), os dados coletados na pesquisa foram analisados em duas dimensões - *(Re) Constituição da Identidade Profissional e RS sobre as Práticas Pedagógicas*.

Por fim, nas **Considerações Inacabadas**, são elucidadas algumas exposições e proposições possíveis referentes aos achados da pesquisa, diante da abordagem teórico-metodológica utilizada, na expectativa de ser só o começo do estudo sobre a temática e que ela possa avançar e trazer novos olhares e reflexões que, certamente, irão colaborar com o avanço de outras pesquisas.

CAPÍTULO I

O CAMINHO DO PROGRAMA MULHERES DO IFSP

É no campo político-social que os educadores perspectivam o espaço das possibilidades, o que permite a ação e a tomada de posição perante os problemas da realidade. (ABDALLA, 2006, p. 44)

Este Capítulo tem por objetivo resgatar os principais marcos do cenário histórico, político e social da Rede Federal e do Programa Nacional Mulheres Mil, que antecederam os aspectos de constituição, desenvolvimento e evolução do Programa Mulheres do IFSP, no campo educacional em que ele foi instituído, no caso, o Instituto Federal de São Paulo.

Alguns aspectos da história da Rede Federal são relevantes para o entendimento de todo o processo de transformação da Instituição até a oferta do Programa de Extensão Universitária Mulheres do IFSP, marcada por concepções vinculadas à legislação brasileira. Nesta direção, este Capítulo pretende tratar, primeiro, da constituição da Rede Federal, para, em segundo momento, abordar o Instituto Federal de São Paulo em relação à educação básica, à educação superior e a outros cursos, procurando, depois, colocar o foco no Programa Nacional Mulheres Mil e no Programa Institucional Mulheres do Instituto Federal de São Paulo (2016 a 2022).

1.1 A Rede Federal

A Rede Federal teve sua origem em 1909, com a promulgação do Decreto-lei nº 7.566 (BRASIL, 1909), que estabeleceu, em seu Art. 1º, que: “Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario e gratuito¹³” (BRASIL, 1909).

Vale ressaltar que o Decreto-lei nº 7.566, (BRASIL, 1909), do início do século passado, foi assinado, pelo primeiro Presidente preto, Nilo Peçanha, de origem pobre, e que participou de campanhas abolicionista e republicana.

¹³ Este Art. 1º está de acordo com a ortografia usada à época.

Ao estudar a legislação, que permeia a história da Rede Federal, observamos que sua trajetória atravessou parte da República Velha (de 1889 a 1930).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.151), os acontecimentos políticos, econômicos e sociais da década de 1930 imprimiram um novo perfil à sociedade brasileira, “[...] que passou da elite agrária aos novos industriais”. Neste período, notamos que a Rede oferece ensino profissional primário, em toda a Era Vargas, de 1930 a 1945, com a implantação da Companhia Siderúrgica Nacional (1941) e da Companhia Vale do Rio Doce (1942), com escolas técnicas e industriais, artesanais e de aprendizagem.

Durante a fase da República Populista, de 1946 a 1964, com o crescimento da Petrobras, do Desenvolvimentismo e Conservadorismo político e econômico, a Rede proporcionou a formação profissional básica e de nível superior alinhada às necessidades dos mercados de trabalho. Ultrapassou a ditadura militar, no período de 1964 a 1985, com o “milagre econômico”, procurando a valorização dos cursos técnicos, e entra na Nova República¹⁴ (1985 até hoje), a partir da qual teve seu período de expansão e onde se encontra, depois da redemocratização e abertura econômica.

Foi, durante os governos Lula da Silva (de janeiro de 2003 a dezembro de 2010) e da Dilma Rousseff (de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016), que houve a maior expansão da Rede Federal. O número de *campi* passou de 124, atingidos no período de 1909 a 2002, para 546, ao fim e na terceira fase de expansão, de 2011 a 2014 (OLIVEIRA, 2020, p. 697).

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b), instituiu a Rede Federal de Educação, e cria os Institutos Federais e atribuiu a eles a relevância de Universidade, destacando-se pela autonomia e com a proposta de ofertar educação profissional e tecnológica. O que implica o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; além de promover a verticalização da educação¹⁵ básica à educação profissional e educação superior.

¹⁴ A Nova República teve início, em 1985, como consequência da vitória de Tancredo Neves na eleição presidencial, que não assumiu a presidência por falecimento devido a problemas de saúde, tomando posse seu vice, José Sarney, que sofreu uma sucessão de fracassos na esfera social e econômica. Entretanto, o grande marco da Nova República e da redemocratização do Brasil foi a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), apesar do embate intenso, que foi desenvolvido, segundo Kinzo (2001, p. 6): “[...] em duas direções: de um lado, pelas forças políticas do *anciên regime* tentando assegurar seu espaço neste novo cenário; e, de outro, pelos setores de esquerda que, embora minoritários, adquiriram importante papel no processo constituinte”.

¹⁵ Para Pacheco (2011a, p. 24), “a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica”.

A Rede Federal evolui de escolas de artífices do início do século a polos de inovação, articulando pesquisa, ensino e extensão, e levando educação profissional gratuita e de qualidade a todos os cantos do Brasil.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT) é uma autarquia federal de ensino, que de acordo com o MEC (BRASIL, 2019a) é “[...] especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional”.

Em 2019, a Rede Federal contava com: 38 Institutos Federais; 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais; e o Colégio Pedro II. Ou seja, um total de 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país (BRASIL, 2019a).

A organização e oferta dos cursos dos Institutos Federais resultam, desde sua origem, pela diversidade de modalidades e níveis de ensino, da formação básica à pós-graduação. E essa verticalidade é decorrente da expansão da rede, da união de instituições de setores distintos, além dos “arranjos produtivos locais” por demandas políticas.

A este respeito Frigotto (2018, p. 139) aponta que:

[...] a verticalidade não só requer a definição de uma nova institucionalidade como a de quais cursos, modalidades e níveis de ensino serão priorizados. [...] as tendências são s mais diversas e se definem pelos grupos de gestão dentro das disputas político-institucionais, pelas diferenças entre as áreas denominadas ciências duras em relação às ciências sociais e humanas, e pelo ingresso de um grande número de jovens doutores e mestres sem experiência de ensino e que desejam e lutam para atuar em pesquisa e no nível superior.

Neste sentido, a busca por mais cursos de nível superior afeta, inclusive, o que a legislação define como obrigatório, como, por exemplo, o de que cada um dos IFs tenha 50% de suas vagas reservadas ao ensino médio, nas diferentes modalidades, com 10% para o Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

Entendemos e corroboramos com o pensamento de Frigotto (2018), quando afirma que são, nestas tensões, entre a educação propedêutica e a profissionalizante, entre outros fatores, que se mantém o ensino médio por meio dos programas de fomento e repasse de recursos, como

os do PROEJA, Programa Nacional de Acesso as Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), PRONACAMPO¹⁶, e o cumprimento da obrigatoriedade prevista em lei.

Desde a sua criação, a Rede Federal mantém, além da verticalidade das modalidades, a relação entre escola e trabalho. Estamos, em 2023, e a Rede Federal continua se reinventando, enfrentou as mudanças econômicas, políticas e sociais, a pandemia e o pós-pandemia com a missão de “promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e de novas tecnologias”, como aponta Pacheco¹⁷ (2012) (*apud* SOUZA; CASTIONI, 2012, p. 9).

Dentre as atribuições estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) aos Institutos, estão: a de garantir o mínimo de 20% de suas vagas, para atender a oferta de cursos de Licenciatura, bem como a programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica. Além da responsabilidade em desenvolver soluções técnicas e tecnológicas por meio de pesquisas aplicadas; e promover ações de extensão junto à comunidade com vistas ao avanço econômico e social, local e regional (BRASIL, 2019a).

Podemos observar que o IF acompanhou todo o processo de transformação do mundo globalizado, com adequação das propostas educativas às demandas do mundo do trabalho e às mudanças sociais, incorporando a *diversidade* e a *verticalidade*. Entretanto, não discutiremos aqui as questões da educação profissional no capitalismo e suas implicações no modelo neoliberal de educação brasileira, tema de outras pesquisas e/ou estudos (FRIGOTTO, 2001, 2007; FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005a, 2005b; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006a, 2006b; DOMINGOS SOBRINHO, 2007; VOSSIEK, 2016; MOREIRA, 2017; MAGALHÃES; CASTIONI, 2019; OLIVEIRA, 2020).

No entanto, assumimos que a política educacional no Brasil visa a atender às necessidades de formação para o mundo de trabalho, em uma sociedade capitalista influenciada pelos organismos internacionais. O que foi evidenciado pela própria LDBEN/1996 (BRASIL, 1996).

¹⁶ O Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO) envolve um conjunto de ações articuladas, que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes; bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades, previstas no Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010).

¹⁷ Eliezer Pacheco (2012) escreveu o Prefácio do livro “Institutos Federais: os desafios da institucionalização”, de Souza e Castioni (2012), e tratou brevemente dos principais aspectos da história do IFSP. Ele foi Secretário da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC), de outubro de 2005 a fevereiro de 2012.

O nosso intuito, aqui, é fazer um recorte com aspectos pontuais para posicionar o leitor no campo da evolução e transformações da Rede Federal.

Vale lembrar, mais uma vez, as observações de Frigotto (2018, p. 142) a respeito dos Institutos Federais:

Os IFs têm recebido demandas por parte do MEC e da política mais geral do governo para atendimento às cotas de indígenas, quilombolas e alunos pobres que frequentam escolas públicas (nestes casos por força de lei) e outras demandas como: Mulheres Mil, Formação Inicial e Continuada (FIC) [...].

Mediante às demandas provocadas pelas mudanças e outras abordadas na pesquisa de Frigotto (2018) sobre os Institutos, o autor identificou que: “[...] a construção de uma maior identidade é dificultada pelo caráter constitutivo dos IFs, que é a verticalidade com uma ampla variedade de opções de foco [...]” (p.135). Entretanto, consideramos muito significativo, quando o autor afirma que: “[...] os docentes não se prepararam para tanta diversidade [...]” (p.143); principalmente, pelo motivo¹⁸ de que analisamos, mais adiante, algumas narrativas das/os professoras/es, sujeitos da pesquisa, sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

As mudanças normativas e as diversas modalidades de ensino da Rede Federal dificultam a criação de um ambiente estável e propício para consolidação de uma identidade institucional (FRIGOTTO, 2018). Adicionalmente, presenciamos os constantes cortes no orçamento da educação e o ingresso de docentes inexperientes, levando-nos a refletir sobre a formação e prática das/os professoras/es para esta sociedade, que inclui a educação profissional e a diversidade.

Neste contexto está inserido o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo ou Instituto Federal de São Paulo (IFSP), que recebeu, também, os nomes de Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. A seguir, um pouco de sua história.

1.2 Instituto Federal de São Paulo

O Instituto Federal São Paulo (IFSP) busca oferecer o ensino público, gratuito e de qualidade desde a sua formação, em 1909, em decorrência do Decreto nº 7.566 (BRASIL,

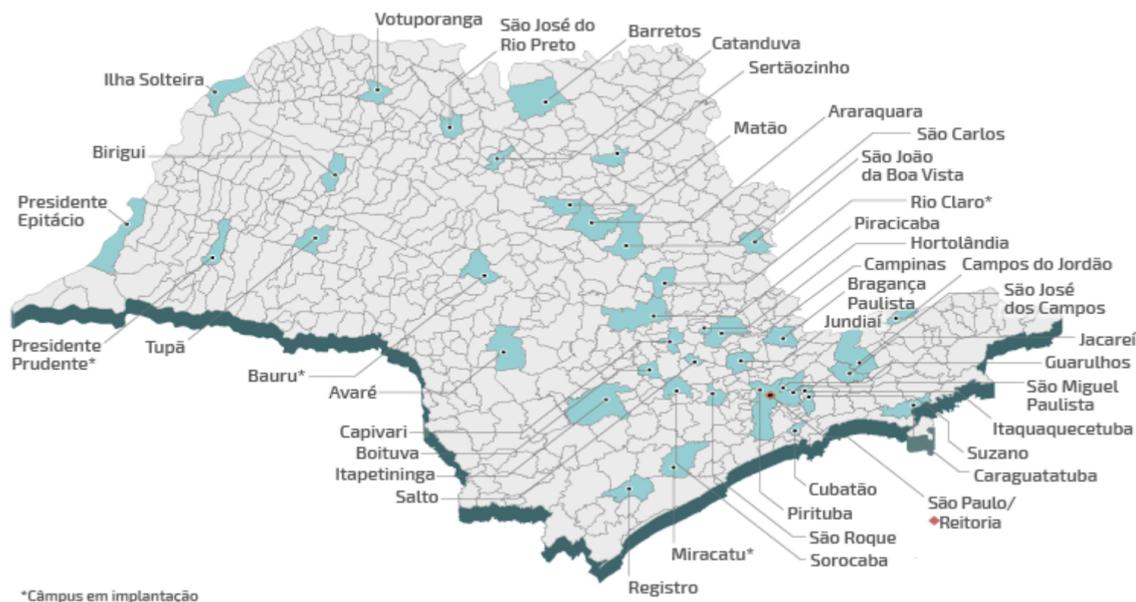
¹⁸ A nossa intenção é a de identificar a formação dessas/es profissionais da educação no âmbito do coletivo do Programa para atender à diversidade que lhes é imposta pelo Projeto Mulheres IFSP.

1909). Com o passar dos anos, o IFSP teve diversas denominações, como ocorreu com as transformações da Rede Federal, como o Liceu Industrial de São Paulo, a partir da Lei nº 378, de 1937 (BRASIL, 1937), e a Escola Federal Técnica, em 1942 (BRASIL, 1942).

Por meio do Decreto nº 5.224, de 01 de outubro de 2004 (BRASIL, 2004a), a Escola Federal Técnica de São Paulo se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica. E, dessa forma, passa a “ministrar ensino superior de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica” (CEFET) (Art. 4º, V) (BRASIL, 2004a).

No ano de 2008, com a previsão da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008b), o CEFET de São Paulo, assim como os demais CEFETs das unidades federativas, foi transformado em Instituto Federal de São Paulo. Atualmente, o IFSP conta com 37 unidades em pleno funcionamento, e 41 autorizadas a funcionar, sendo 4 unidades em processo de implantação, distribuídos nas principais cidades do Estado de São Paulo e mais de 62 mil estudantes matriculados, em 2019 (início desta pesquisa), conforme dados disponíveis no *site* institucional (BRASIL, 2023d), ilustrado na Figura 1, a seguir.

Figura 1: Mapa dos *Campi* do IFSP



Fonte: Portal do IFSP - <https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus> em junho 2023.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LBDEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), em especial, em seu Art. 21, destaca-se que a *educação escolar* compreende: I - *educação básica*, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e II - *educação superior*.

Neste campo, os cursos regulares, oferecidos pelo IFSP, seguem a LBDEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), e a verticalização proposta na Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008b), assim como as demandas regionais.

De acordo com informação institucional do IFSP (BRASIL, 2023a), a partir de 2008:

O Instituto Federal de São Paulo passou a destinar 50% das vagas para os cursos técnicos e, no mínimo, 20% das vagas para os cursos de licenciatura e para os programas especiais de formação pedagógica, sobretudo nas áreas de Ciências e da Matemática. Continuou a oferecer cursos de formação inicial e continuada [extensão], cursos superiores de graduação em bacharelado e de tecnologias, além dos cursos de pós-graduação *lato sensu* [especialização] e *stricto sensu* [mestrado].

São, nesta direção, oferecidos cursos que abrangem da educação básica, a partir do ensino médio à pós-graduação, incluindo a educação a distância (EaD), como exemplificamos no Quadro 3, a seguir. Este Quadro 3 descreve os cursos ofertados pelos *campi*, que participam do Programa Mulheres do IFSP, com a intenção de entender se há alguma influência da vocação dessas modalidades de cursos e/ou áreas sobre os cursos ofertados no Programa Mulheres do IFSP.

Quadro 3: Modalidades de cursos ofertados pelo IFSP

Modalidade	Áreas
Educação Básica	
Técnico Integrado: garante tanto a formação do ensino médio, quanto a técnica profissional.	Açúcar e Alcool, Agroindústria, Alimentos, Automação Industrial, Edificações, Eletrônica, Eletroeletrônica, Eletrotécnica, Eventos, Informática, Lazer, Logística, Mecânica, Mecatrônica, Química, Redes de Computadores.
Técnico Concomitante ou Subsequente: para quem concluiu o ensino fundamental e tenha concluído ou esteja cursando, no mínimo, o segundo ano do ensino médio.	Administração, Automação Industrial, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Automação Industrial, Eletroeletrônica, Eletrotécnica, Eventos, Fabricação Mecânica, Informática, Logística, Manutenção e Suporte em Informática, Mecânica, Mecatrônica, Química.
Proeja: para pessoas que não tiveram acesso ao médio na idade regular.	Administração, Auxiliar em Hospedagem, Logística, Segurança do Trabalho.
Educação superior	
Tecnólogo: formação de profissionais especialistas em nível superior, direcionada aos segmentos atuais e emergentes	Agronegócio, Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Automação Industrial, Gastronomia, Gestão Pública, Gestão de Turismo, Mecatrônica Industrial, Processos Gerenciais, Processos Químicos, Sistemas para Internet.

Modalidade	Áreas
em atividades industriais e prestação de serviços.	
Licenciatura: para formar professores para atuarem na educação básica.	Ciências Biológicas/Biologia, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.
Bacharelado: formação de bacharéis na área de ciências experimentais e tecnológicas para o setor produtivo, pesquisa e desenvolvimento.	Administração, Ciência da Computação, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Biosistemas, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia de Energias Renováveis, Engenharia Mecânica e Engenharia de Produção, Sistemas de Informação, Turismo.
Pós-graduação Lato Sensu: nível de especialização, exemplo de alguns cursos na área de educação.	Ensino Interdisciplinar de Ciências da Natureza e Matemática, Gestão de Tecnologia da Informação, Gestão Estratégica de Tecnologia da Informação, Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação, Docência para Educação Profissional e Tecnológica, Gestão de Sistemas de Informação, Ensino de Línguas e Literatura, Produção Sucoenergética, Gestão de Projetos, Humanidades - Educação, Política e Sociedade, Desenvolvimento de Aplicações para Dispositivos Móveis, Informática na Educação, Humanidades - Ciência, Cultura e Sociedade.
Outros Cursos	
Educação a Distância (EaD): possuem aulas nos polos presenciais	Técnico em Agricultura, Técnico em Secretaria Escolar, e-Tec Idiomas sem Fronteiras, Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio, Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Fonte: Desenvolvido pela autora, em 2021, com base nos cursos ofertados e listados no Portal do IFSP.

Pelos dados referentes ao Quadro 3, percebemos a vocação do IFSP em ofertar cursos voltados para formação do cidadão para o mundo do trabalho, decorrentes das necessidades econômicas, territoriais e as políticas governamentais, corroborando com as diretrizes da Lei 11.892/08 (BRASIL, 2008b).

É importante ressaltar a tendência e/ou tentativa de inclusão de jovens adultos, quando o IFSP oferta cursos do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Também, vale destacar a oferta de alguns cursos, como a Pós-Graduação e o EaD, com alternativas para áreas não tecnológicas, indicando um processo de mudança, mesmo que incipiente, em direção à área de humanidades.

Ao processo de formação educacional e profissional, conforme foi sintetizado no Quadro 3, estão inseridas, nos cursos superiores, as ações de extensão universitária, mais detalhadas no Capítulo II - *Da extensão universitária às pedagogias de inclusão: elementos que fundamentam as práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias*. É, na extensão universitária, que encontramos o Programa Nacional Mulheres Mil, descrito no próximo item.

1.3 Programa Nacional Mulheres Mil

O Programa Nacional Mulheres Mil iniciou em 2007, com cursos de Extensão Universitária, na modalidade de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), voltados para as mulheres do Norte e Nordeste, “[...] porque nessas regiões se localizam os maiores índices de exclusão social em nosso país e, também, porque naquele momento não tinha como estendê-lo a todo o território nacional” (PACHECO, 2011b, p. 6).

Na concepção do MEC, os cursos referentes ao “FIC ou qualificação profissional são organizados para preparar para a vida produtiva e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho”, e são para atender aos “trabalhadores em todos os níveis de escolaridade” (BRASIL, 2022).

É, nesta direção, que o Programa Mulheres Mil foi implementado pela:

[...] Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) e contou com a parceria da Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro (AI/GM), da Agência Brasileira de Cooperação (ABC/MRE), da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica (Redenet), do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (CIDA/ACDI) e da Associação dos Colleges Comunitários do Canadá (ACCC) e Colleges parceiros. (BRASIL, 2011c, p. 3)

A execução dos cursos foi realizada pelos Institutos Federais de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia, Sergipe e Tocantins, como iniciativa piloto e contempla um currículo integrado e interdisciplinar, no qual as mulheres atuam como protagonistas no processo pedagógico.

Conforme Rosa (2011), em 2005, a primeira ação do Programa nasceu de uma parceria entre o Instituto Federal do Rio Grande do Norte e os *Colleges* Canadenses. Decorrente do sucesso, o Programa foi estendido para mais doze estados do Norte e Nordeste.

A pesquisa de Oliveira (2021, p. 99) aponta que, durante o período de 2006 a 2007, os 13 estados participantes efetuaram os diagnósticos e análises dos arranjos produtivos locais e executaram os projetos nos quais:

[...] foram capacitadas 810 mulheres, oriundas de 13 estados do Norte e Nordeste do Brasil, dentre os quais se destacam 24 comunidades da periferia dos grandes centros urbanos, além de presídios e também assentamentos rurais. Quanto à natureza dos cursos ofertados, foi possível perceber que alguns deles contribuem para a inserção em ocupações de caráter autônomo (artesanato, reciclagem, corte e costura); outros ofertam possibilidade de um emprego formal (camareira, cuidador familiar,

manipulação de alimentos, corte e costura). Além disto, destaca-se o caso específico de Roraima, que atuou, exclusivamente, com a alfabetização de reeducandas atendidas pelo sistema prisional. (OLIVEIRA, 2021, p. 101).

A autora, ainda, indica que o “Brasil passava por um processo de reestruturação de sua economia, com a adoção de vários programas de qualificação, visando o treinamento da mão-de-obra, mediante um cenário de competitividade mundial” (OLIVEIRA, 2021, p. 160).

Ao término da cooperação, em 2011, foi significativo compreender o desenvolvimento da Metodologia Brasileira do Sistema de Acesso Permanência e Êxito (APE), que consiste em um conjunto de procedimentos como forma de estruturar as condições para que as mulheres, apesar de sua vulnerabilidade, possam chegar com êxito ao final do processo formativo. Assim, os docentes e servidores que participaram dos projetos pilotos publicaram a apostila do Guia da Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito, decorrente de “[...] um amplo processo de construção, que tem sua origem no acúmulo e na sistematização de conhecimentos desenvolvidos pelos *Community Colleges* canadenses em suas experiências de promoção da equidade e nas ações com populações desfavorecidas” (BRASIL, s.d., p.3).

O Guia da Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito está estruturado como segue:

- I. Metodologia Brasileira de Acesso, Permanência e Êxito: sistema de acesso, aprendizagem de conceitos e plano educacional;
- II. Módulo Permanência e Êxito: Conceituação, Objetivos, Serviços de Assistência e Apoio à Educanda, Aulas na comunidade, Assistência Estudantil, Apoio à aprendizagem e pesquisa, Aconselhamento, assistência e orientação ao emprego, Empreendedorismo, cooperativismo popular e ações solidárias e Incubação tecnológica;
- e
- III. Plano de Comunicação (BRASIL, s.d., p. 3).

Para explicitar, ainda que brevemente, sobre o sistema canadense, que é intitulado “Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia (ARAP)”, Rosa (2016, p. 43) revela que este sistema “[...] consiste, em linhas gerais, em certificar todas as aprendizagens formais ou não formais e proporcionar a qualificação nas áreas necessárias à complementação da formação”. Também, a autora destaca que, com as mudanças e adequações realizadas por conta da realidade nacional, o sistema teve seu escopo ampliado. Diante disso, Rosa (2016, p. 43) enfatiza, ainda, que: “[...] passou a prever a sistematização de um plano educacional que possibilita a elevação da escolaridade na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), integrados ao Ensino Fundamental e/ou ao Médio”.

Nesta direção e em continuidade das ações, o Programa Nacional Mulheres Mil foi reconhecido como política pública afirmativa de *inclusão social* e de *gênero*, em 21 de julho

de 2011, pela Portaria do MEC nº 1.015¹⁹ (BRASIL, 2011a), quando foi instituído nacionalmente, com a meta ampliar o acesso a “todas as unidades da Rede Federal, até o final do mandato da presidente Dilma Rousseff” e “[...] “chegar a 100 mil mulheres até 2014” (BARCELOS, 2011, p. 8).

A Portaria do MEC nº 1.015/11 (BRASIL, 2011a) estabelece, no Art. 4º, que o Programa “Mulheres Mil” abrangerá os cursos de Formação Inicial e Continuada²⁰ (FIC) e a educação profissional técnica de nível médio de trabalhadores, por meio da articulação com o ensino fundamental ou ensino médio, com o objetivo de elevar o nível de escolaridade da mulher.

Tal Portaria estabelece a formação profissional e tecnológica no sentido de promover a elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, como uma das ações do Plano Brasil Sem Miséria. Prevê como diretrizes: possibilitar o acesso à educação; contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres; promover a inclusão social; defender a igualdade de gênero; e combater a violência contra a mulher.

Vale destacar que a oferta do Mulheres Mil, pelo Instituto Federal, vai ao encontro das metas internacionais e está respaldada pelo Art. 42 da LBDEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), que prevê que “as escolas técnicas e profissionais, além dos cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”.

Parte importante do Programa Nacional Mulheres Mil ocorreu durante os governos Lula (2002-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), marcados por eventos que promoveram políticas de igualdade de gênero e elevaram as discussões feministas da sociedade civil para esfera pública. Esses governos tinham como perspectiva o alcance das metas estabelecidas nas agendas da ONU e outros organismos internacionais que promovem metas educativas. Os principais eventos são exemplificados no Quadro 4:

¹⁹ A Portaria/MEC 1.015/2011 (BRASIL, 2011a) determinou, em seu Art. 6º, que fossem indicados os responsáveis pelo processo de reconhecimento de saberes e certificação profissional, previstos na Portaria Interministerial nº 1.082/09 (BRASIL, 2009), de 23/11/2009, e na Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008b), de 29/12/2008.

²⁰ “A denominação Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional, assim denominada na LDB (BRASIL, 1996), também inclui cursos de capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização (BRASIL, s.d.).

Quadro 4: Eventos nos Governos Lula e Dilma

Data	Descrição	Objetivos
Março de 2003	Secretaria de Política para Mulheres (SNPM)	Estabelecer políticas exclusivas para mulheres
Julho 2004	I Conferência Nacional de Política para Mulheres (CNPM)	Elaborar o I Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM)
Agosto 2007	II CNPM	Elaborar o II PNPM
Dezembro 2011	III CNPM	Elaborar o PNPM 2013-2015

Fonte: elaborado pela autora, em 2021, com base em fontes legais (BRASIL, 2013a).

A partir dos projetos pilotos (ROSA, 2011), elaboramos o Quadro 5 que trata da oferta de cursos, para examinar a sua constância e características, de 2012 a 2020, por meio do levantamento dos Institutos que participaram desses projetos. Indicamos, também, que suas informações estão disponibilizadas na página eletrônica de cada um dos *campi*. Foi possível, assim, identificar a diversidade de cursos propostos nos diferentes estados, cujos resultados, apresentamos, sinteticamente, a seguir:

Quadro 5: Projetos do Programa Nacional Mulheres Mil

Instituto	Projetos Pilotos/ Formação	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Alagoas	O doce sabor do ser Venda e preparo de alimentos				X	X	X		X	X
Amazonas	Transformação, cidadania e renda Formação de camareira			X	X					
Bahia	Um <i>tour</i> em novos horizontes Camareira e cuidador domiciliar	X	X							X
Ceará	Mulheres de Fortaleza Camareira e manipulador de alimentos	X	X			X				
Maranhão	Alimento da inclusão Técnica de conservação e manipulação de alimentos	X	X	X					X	
Paraíba	Artesanato e pesca Desenvolvimento comunitário		X		X	X				
Pernambuco	Culinária solidária Qualificação na área de alimentos		X		X		X			
Piauí	Vestindo a cidadania Moda e confecção			X	X		X	X		
Rio Grande do Norte	Casa da Tilápia Beneficiamento do couro do peixe, alimentos e artesanatos	X			X	X	X			X
Rondônia	Biojoias - Rede de Vida Artesanato e biojoias						X	X	X	X
Roraima	Inclusão com educação Elevação da escolaridade de reeducandas	X	X	X	X	X	X			

Instituto	Projetos Pilotos/ Formação	2012	2013	2014	2015	216	2017	2018	2019	2020
Sergipe	Do lixo à cidadania/Pescando cidadania e arte Artesanato com resíduos sólidos recicláveis e arte na culinária	x	x			x	x		x	
Tocantins	Cidadania pela arte Artesanato e bioarte	x	x							

Fonte: elaborado pela autora, com base em Rosa (2011, p. 141 - 143) e dados dos Institutos atualizados em junho 2021.

Decorridos mais de dez anos da institucionalização, podemos observar que os *campi* continuam ofertando os cursos, levando em consideração as peculiaridades locais. Percebemos, ainda, que há lacunas em alguns anos e que a oferta não é contínua.

Também, com base nas informações disponíveis na página institucional de cada *campus*, destacamos que os cursos de 2020 foram suspensos devido à covid-19, exceto no Rio Grande do Norte, que ofertou o curso de Bordado a Mão, de forma remota: uma inovação e uma forma de inclusão digital.

No IF Paraíba, a partir de 2021, os cursos do Programa Nacional Mulheres Mil passaram a integrar o Projeto “Qualifica Mulher”, da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres²¹ (SNPM), que desenvolveu e lançou o Projeto-Piloto Qualifica Mulher, instituído por meio da Portaria nº 3.175/20 (BRASIL, 2020c), de 10 de dezembro de 2020. Neste sentido, destacamos que este dispositivo legal foi alterado pela Portaria nº. 595²² (BRASIL, 2021a), de 19 de fevereiro de 2021, com a finalidade de estimular ações que promovam a autonomia econômica da mulher em contribuição para o desenvolvimento econômico e social do país, trazendo o foco mais para o aspecto econômico da formação.

Recentemente, foi anunciada, no dia 8 de março, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com um conjunto de políticas públicas para as mulheres, a Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023, que institui o Programa Mulheres Mil e revoga a Portaria MEC nº 1.015, de 21 de julho de 2011 (BRASIL, 2023b). Por esta nova Portaria, o Programa é voltado à formação profissional e tecnológica, articulada com elevação de escolaridade e a inclusão socioproductiva

²¹ O Decreto nº 9.417, de 20 de junho de 2018 (BRASIL, 2018b), transferiu a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres para a estrutura organizacional do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH).

²² A Portaria nº. 595/2021 (BRASIL, 2021a) destaca: “§1º O Projeto-piloto Qualifica Mulher visa formar uma rede de parcerias com o Poder Público Federal, Estadual, Distrital e Municipal, entidades e instituições privadas, para fomentar ações de qualificação profissional, trabalho e empreendedorismo, para geração de emprego e renda para as mulheres em situação de vulnerabilidade social”.

de mulheres em situação de vulnerabilidade social, e implementado a partir da articulação entre os sistemas de educação, assistência social e de saúde dos entes federativos.

A coordenação do Programa Mulheres Mil, a partir da Portaria nº 725 (BRASIL, 2023b), fica sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em uma outra virada de jogo, de resgate do Programa Mulheres Mil.

1.4 Do Programa Nacional Mulheres Mil ao Programa Institucional Mulheres do IFSP

O IFSP participou “como executor” do Programa Nacional Mulheres Mil (RAIMUNDO; CUNHA, 2018), no período de 2012 a 2014. Este Programa foi instituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC²³) do MEC. Desde então, a “Prestação de contas ordinária anual: relatório de gestão do exercício” ou, simplesmente, o Relatório de Gestão²⁴ do IFSP, elaborado e divulgado anualmente, referente à prestação de contas do exercício anterior, indica o processo de evolução e adesão a este Programa, em cada período, conforme segue:

- Em 2012 – a oferta de curso FIC (Formação Inicial e Continuada) não sofreu alteração significativa com a inclusão do Mulheres Mil (BRASIL, 2013b);
- Em 2013 – o Relatório apresenta os resultados do “Mulheres Mil” segregados. Participaram quatro *campi*, com 350 alunas matriculadas e 240 concluintes. Os cursos propostos foram de: Manipulação e Reaproveitamento de Alimentos; Produção e Manipulação de Plantas Medicinais e Aromáticas; Pintura em Tela; Atendimento ao cliente; Tricot e Crochet; Consultora do Lar; Reciclagem e Arte: Artesanato Sustentável. Apontaram como dificuldades para ampla adesão dos *campi*: a falta de identificação de alguns *campi* com as ações do Programa e o tempo exíguo para execução do Programa, composição de equipe, planejamento e tramitação dos processos licitatórios (BRASIL, 2014c);
- Em 2014, a adesão ao Programa foi por 8 *campi*, com 663 alunas matriculadas e 534 concluintes. Os cursos propostos foram de: Artesã em bordado à mão; Salgadeira; Preparadora

²³ A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) é responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desenvolvidas em regime de colaboração com os sistemas de ensino e os agentes sociais parceiros.

²⁴ O Relatório de Gestão é um dos pressupostos do processo de prestação de contas, anual, aos órgãos de controle e em atendimento ao Inciso III do Art. 8º, da Instrução Normativa do Tribunal de Contas da União (TCU) nº 84, de 22 de abril de 2020 (BRASIL, 2020d).

de doces e conservas; Panificação; Costureira; Auxiliar Administrativo; Recepcionistas; Agente de Limpeza e Conservação; Trabalhadora Doméstica; Fotógrafa. As dificuldades indicadas foram: tempo exíguo para execução do programa (aplicação da metodologia, planejamento e tramitação dos processos licitatórios e composição de equipe); e falta de identificação de alguns *campi* com o PRONATEC, de modo geral, e/ou com as ações e metodologias específicas do Programa Nacional Mulheres Mil (BRASIL, 2015c).

Observamos que, em 2015, não foram ofertados cursos no âmbito do “Mulheres Mil”. (BRASIL, 2016d). Além disso, como desdobramento das ações realizadas, entre 2012 e 2014, no âmbito do Programa Nacional Mulheres Mil, o IFSP criou o Programa Institucional Mulheres do Instituto Federal de São Paulo - Mulheres do IFSP, em 2016 (BRASIL, 2016b). Este Programa tinha “[...] os mesmos objetivos e metodologias do Programa Mulheres Mil, com vistas a garantir a continuidade do atendimento educacional ao público-alvo em questão, mas assegurando que as especificidades e demandas locais fossem atendidas” (RAIMUNDO; CUNHA, 2018, p.104).

O Programa Mulheres do IFSP tem por objetivo, além da qualificação profissional, formação cidadã, combate a violência, o resgate da autoestima e a inclusão socioproductiva de mulheres, “com a participação exclusiva de mulheres, cis e transgênero, submetidas a algum processo de exclusão social” (BRASIL, 2020e, p. 98).

Desde sua concepção inicial, o Programa está comprometido com as propostas do Mulheres Mil e de organismos internacionais, como o da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no tocante à redução da vulnerabilidade feminina. Não obstante, não trate, diretamente, da formação dos docentes, que submetem estes projetos por meio de editais.

A execução do Programa Institucional Mulheres do IFSP ocorre por meio de Projeto de Extensão Universitária, no segundo semestre de cada ano. O Projeto submetido pelo *campus* interessado deve, obrigatoriamente, contemplar um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), classificado na Portaria nº 2.968/2015 (BRASIL, 2015b), no Art. 18, inciso II, alínea a, tal como segue:

Curso de Formação Inicial e Continuada: voltado para estudantes, que buscam qualificação, objetiva oferecer formação inicial em uma área profissional específica do conhecimento, sendo desenvolvido também, competências ligadas à formação geral, mediante o trabalho com disciplinas específicas ou temas transversais, tendo carga horária mínima de 160 horas.

Os cursos de Formação Inicial e Continuada (FICs), oferecidos no Mulheres do IFSP estão de acordo com o que prevê a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) para a educação profissional, normatizada no capítulo III (Art. 39 a 42), em especial, no Art. 42, em que: “as instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão *cursos especiais, abertos à comunidade*, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008a, grifos nossos).

Os cursos FICs, vinculados ao Mulheres do IFSP, fazem parte dos projetos submetidos e aprovados, por meio de editais. Trata-se de cursos com carga horária mínima de 160 horas e que são desenvolvidos, de forma articulada, no mínimo, a uma das seguintes ações: ciclo de oficinas, minicursos, visitas técnicas, feira de economia solidária e participação em eventos.

A seguir, apresentamos, resumidamente, as informações disponíveis quanto à execução dos projetos submetidos ao Programa, em especial, àqueles contemplados nos relatórios de gestão, elaborados para atender à normativa do Tribunal de Contas da União (TCU), que oferece uma visão concisa sobre os efeitos das ações e atividades.

1.4.1 Primeiro ano do Mulheres do IFSP - 2016

Em 2016, por meio do Edital 159, de 14 de março de 2016 (BRASIL, 2016b), foram selecionados dois projetos pilotos, submetidos na Plataforma Sigproj, que atendem à:

Implementação do Programa Institucional de Formação Profissional de Mulheres do IFSP, mediante o fomento de projetos pilotos que propiciem a *inclusão educacional, social, política, econômica e cultural* de mulheres em situação de vulnerabilidade social, preferencialmente articulados às políticas públicas de educação, assistência social, saúde, segurança e geração de renda (grifos nossos). (BRASIL, 2016b, item 1.1, p. 1)

Observamos que a proposta é ousada e vem ao encontro das necessidades de se romper com o ciclo de exclusão, tanto das alunas, quanto dos professores, que abrem as portas do IFSP para a comunidade e se dispõem a romper as barreiras impostas na execução e mencionadas no Relatório de Gestão anual.

De acordo com o Relatório de Gestão, de 2016 (BRASIL, 2017d, p. 155), os projetos pilotos:

[...] foram compostos por um conjunto de ações, a saber: curso de formação profissional (FIC), oficinas, visitas técnicas e a previsão de participação em feiras de economia solidária e eventos institucionais. Em Avaré, 12 discentes concluíram o curso de Formação Profissional de Artesã e 16 discentes se formaram em Fabricação artesanal de bonecas de pano em São João da Boa Vista.

Neste ano, constatamos que, do total de 40 vagas oferecidas, previstas no Edital 159 (BRASIL, 2016b), 28 alunas conseguiram concluir o curso, representando 70%. Em prosseguimento, o Edital nº 824/16 (BRASIL, 2016c) ampliou a oferta de vaga, cujos comentários são demonstrados no próximo tópico.

1.4.2 Segundo ano do Mulheres do IFSP - 2017

Para o ano de 2017, o Edital nº 824/16 (BRASIL, 2016c) propunha o chamamento de três projetos no Programa Institucional de Formação Profissional de Mulheres, que tiverem as propostas contempladas e divulgadas no Edital nº 162, de 24 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b, p. 1), a saber:

- I.Saber cuidar - Formação cidadã para autonomia e geração de renda para mulheres;
- II.Mulheres Rurais e Agroecologia nos Assentamentos Monte Alegre e Bela Vista do Chibarro: formação para a autonomia econômica;
- III.Programa de extensão para a Qualificação Profissional de Agriculturas Familiares com Curso FIC em Agricultora Familiar de Base Agroecologia. (BRASIL, 2017b, p. 1)

O Edital 162/2017 (BRASIL, 2017b) apresenta as propostas classificadas: “Mulheres de Avaré”, “Mulheril Manutenções”, “Bonecas de Pano Artesanal”, “Empodere-se! Curso FIC em Manicure”, “Mulheres, Arte e Tecnologia e Oficinas de Formação de Copeiras”. E menciona que poderão ser contemplados mais projetos do que os previstos no Edital, caso haja disponibilidade orçamentária. Fato constatado na pesquisa realizada na Plataforma Sigproj, a respeito dos resumos dos projetos aprovados e executados, pois identificamos cinco projetos realizados, sendo: os três contemplados com recursos, e “Mulheril Manutenções” e “Bonecas de pano artesanal”, que foram classificados. E, provavelmente, executados com recursos do próprio *campus* ou suplementar.

O Relatório de Gestão, de 2017 (BRASIL, 2018c, p. 176), ratifica a intencionalidade do Programa Institucional de Formação Profissional de Mulheres do IFSP, ao citar que “contempla projetos que objetivam a *inclusão educacional e socioprofissional* de mulheres em situação de vulnerabilidade” (grifos nossos). Em 2017, a quantidade de projetos fomentados foi

duplicada e abriu perspectivas de ampliação de vagas e maior número de *campi* envolvidos para o terceiro ano, relatado no item a seguir.

1.4.3 Terceiro ano do Mulheres do IFSP - 2018

Em 2018, a seleção dos projetos foi por meio do Edital n° 902 (BRASIL, 2017c), de 11 de dezembro de 2017, com a divulgação da classificação de seis projetos, como segue:

- I. Mulheres de Avaré;
- II. Auxiliar de Manutenção Predial;
- III. Capacitação Profissional das Mulheres da Cooperativa de Recicláveis;
- IV. Agricultora familiar de base agroecológica: ensino, pesquisa e extensão para uma economia feminista;
- V. Saber cuidar - formação cidadã para autonomia e geração de renda para mulheres;
- e
- VI. Formação de Mulheres: sonhos sob medida. (BRASIL, 2017c, p. 1)

O Relatório de Gestão, de 2018 (BRASIL, 2019e, p. 47), não traz detalhes do Mulheres do IFSP; exceto quanto ao fato dos resultados serem mais expressivos em relação ao fomento de programas e projetos de extensão nos *campi*. Além disso, este Relatório indica que o encerramento das atividades do Programa Nacional Mulheres Mil se deu devido a ajustes orçamentários.

Com o aumento das vagas, percebemos a oferta de cursos mais diversificada e a consolidação dos projetos. Esta tendência se confirma com as propostas para o ano de 2019.

1.4.4 Quarto ano do Mulheres do IFSP – 2019

O Edital n° 218, de 02 de abril de 2019 (BRASIL, 2019b), contemplou dez projetos, com foco na formação profissional de mulheres, visando a propiciar o seu *ingresso no Mundo do Trabalho e, conseqüentemente, a sua emancipação social e financeira* (grifos nossos). Conforme o Edital n° 218, são estes os projetos:

- I. Costurando Oportunidades e Construindo Novos Horizontes;
- II. Ela Eletricista: a emancipação da mulher pelo trabalho;
- III. Saber Cuidar: Formação cidadã para autonomia e geração de renda para mulheres;
- IV. Empoderamento Feminino através da geração de renda pelas vendas;
- V. Mulheres de Avaré - Aproveitamento Integral de Alimentos;
- VI. Manutenção: Mulheres em ação;
- VII. Projeto de Capacitação, Valorização de Mulheres em Costura de Sacos Verdes e Agasalhos do Município de Boituva;

- VIII. Associativismo de Mulheres para as Boas Práticas na Manipulação de Alimentos;
- IX. Empreendedorismo, Sustentabilidade e Arte para Mulheres; e
- X. Mulheres de Energia - Curso FIC de Auxiliar de Eletricista. (BRASIL, 2019b, p.1)

Para o mesmo ano letivo, foi publicado o Edital 635 (BRASIL, 2019c), em 23 de agosto de 2019, com o objetivo de fomentar, com recursos liberados no período, os projetos de extensão, submetidos e aprovados no âmbito de alguns editais; inclusive, o Edital 218/2019 (BRASIL, 2019b). Tais projetos não tinham sido contemplados com recursos por indisponibilidade orçamentária, no momento da publicação dos resultados dos respectivos editais. Nesse segundo momento, foram contemplados mais dois projetos, que deveriam seguir as mesmas condições do Edital 218/2019 (BRASIL, 2019b). São eles:

- I. Mulheres Agricultoras do Estado de São Paulo: economia feminista e solidária, autonomia e emancipação – MTO; e
- II. Projeto Mulheres IFSP - *Campus* Guarulhos. (BRASIL, 2019b)

Os projetos de 2019 trazem, como inovações, a previsão no Edital, no item 2.3, de que a demanda do curso de extensão deve, preferencialmente, partir de uma demanda externa, ou de iniciativa do IFSP, desde que tenha anuência expressa da comunidade a ser beneficiada, como forma de garantir a sua viabilização. O que implica uma evolução no processo de democrático e construção participativa. E, também, observamos que, no item 4.3, “Kit de Material Escolar”, há obras literárias para as estudantes, que têm como objetivo promover o desenvolvimento de atividades voltadas à difusão e à produção de linguagens artísticas mediadas pela literatura, na direção oposta aos retrocessos impostos pelas políticas educacionais. Políticas estas que reduzem a educação básica e limitam o desenvolvimento de consciência crítica.

Vale ressaltar que, em 2019, foram adicionados, ao Programa, novos componentes, como a formação e integração da equipe de servidores e das alunas, participantes dos projetos, a saber:

- I Encontro de Formação do Programa Mulheres do IFSP, realizado em 16 e 17 de abril de 2019, no *Campus* Boituva, “[...] voltado para a formação de servidores do IFSP, docentes ou técnico-administrativos, que pretendiam submeter projetos ao programa”; “[...] por meio de oficinas e mesas redondas, objetivou transmitir a metodologia do ‘Acesso, permanência e êxito’, adotada pelo programa” (BRASIL, 2020e, p. 98). O encontro significou a oportunidade de troca de experiências, servindo de fomento para perenidade do Programa;

- I Encontro de Estudantes do Programa Mulheres do IFSP, em Araraquara, realizado ao final da execução dos projetos, durante os dias 14 e 15 de dezembro de 2019, com o objetivo de: “promover a integração entre as participantes dos diferentes *campi* que executaram projetos”. Foram abordados temas como: a identidade da mulher, as possibilidades de inserção no mundo do trabalho, economia solidária e reconhecimento do trabalho realizado pela mulher. (BRASIL, 2020e, p.98)

Podemos constatar os esforços da equipe da Pró-Reitoria de Extensão (PRX), para consolidar as ações do Mulheres do IFSP, e a preocupação com engajamento e formação das/os professoras/es e alunas. As ações do Programa, para o ano seguinte, deu-se pela publicação do Edital nº 840, de 02 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019d), abordado no item a seguir.

1.4.5 Quinto ano do Mulheres do IFSP - 2020 e as marcas do covid-19

Em 02 de dezembro de 2019, foi publicado o Edital 840 (BRASIL, 2019d), que previa a seleção de 10 *campi*, para receber fomento destinado à implementação de projetos vinculados ao Mulheres do IFSP. Apresentava características semelhantes ao Edital do ano anterior, com aumento de recursos para aquisição de materiais.

O Edital foi suspenso, devido ao covid-19, e expôs, drasticamente, as camadas da população mais vulneráveis. A preocupação com o aumento da desigualdade, durante a pandemia, fez a ONU lançar um folheto “Gênero e Covid-19 na América Latina e no Caribe”, que tem como objetivo alertar as autoridades sobre o impacto da pandemia na vida das mulheres e garantir a dimensão de gênero nas medidas tomadas durante a crise (ONU, 2020).

Conforme o Relatório de Gestão, de 2020 (BRASIL, 2021c), a PRX tomou a iniciativa de suspender os editais de fomento relacionados aos Programas de Apoio a Atividades de Extensão, incluindo o Mulheres do IFSP, por entender que: “[...] a necessidade de isolamento social para o controle da pandemia dificultou os trâmites adequados para a implementação dos projetos e que [...] os elaborados e aprovados não teriam condições de serem realizados como planejado” (BRASIL, 2021c, p.97).

Com a suspensão das atividades do Programa Mulheres do IFSP, percebemos a retração da possibilidade de inclusão na educação e a invisibilidade da população mais vulnerável, a qual “a voracidade da tecnologia, coloca fora do sistema educacional” (SILVA,

2020, p. 3). E, observamos que, ainda, está longe da realidade digital em que as/os alunas/os do ensino regular foram submetidos.

A seguir, apresentamos um breve relato sobre as expectativas para 2021.

1.4.6 Sexto ano do Mulheres do IFSP - 2021 e a esperança para covid-19

Em 2020, a Pró-reitoria de Extensão (PRX) submeteu o Projeto “Qualificação e inclusão socioprodutiva de mulheres no Estado de São Paulo” à Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres (SNPM), vinculada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). O Projeto foi aprovado e executado nos termos do Edital nº 085, de 09 de março de 2021 (BRASIL, 2021b), no qual contempla 13 *campi* e sete cursos FICs, descritos a seguir:

- I. Auxiliar de manutenção predial;
- II. Agricultura familiar de base agroecológica;
- III. Auxiliar de eletricista;
- IV. Boas práticas na manipulação de alimentos;
- V. Empreendedorismo, Sustentabilidade e Arte para Mulheres;
- VI. Corte e costura;
- VII. Promotoras de vendas. (BRASIL, 2021b)

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos propostos estão divididos em eixos tecnológicos, conforme organização estabelecida no Guia Pronatec de Cursos FIC (BRASIL, 2016a):

- Eixo tecnológico Recursos Naturais: inclui os projetos de agricultura familiar de base agroecológica;
- Eixo tecnológico Controle e Processo Industriais: auxiliar de eletricista e auxiliar de manutenção predial;
- Eixo tecnológico Infraestrutura: especialistas em manutenção predial;
- Eixo tecnológico Gestão e Negócios: promotoras de vendas;
- Eixo tecnológico Produção Alimentícia: boas práticas na manipulação de alimentos;
- Eixo tecnológico Produção Cultural e *Design*: artesanatos e costura;
- Eixo tecnológico Ambiente e Saúde: cuidadora de idosos. (BRASIL, 2016a)

Adicionalmente aos cursos FICs aprovados, o item 2.5 do Edital nº 085/2021 (BRASIL, 2021b) estabelece que os projetos deverão ser compostos, obrigatoriamente, por minicurso de inclusão digital, colocando o foco no empreendedorismo digital; assim como deve considerar as demandas geradas pelo cenário de pandemia da covid-19, as palestras e outras ações sobre Direitos das Mulheres, a Lei Maria da Penha e o Observatório de Oportunidades.

Além de observarmos a supressão da palavra “elevação de escolaridade”, nos objetivos das propostas, vimos os projetos aprovados submetidos à pasta do Ministério da Mulheres, da

Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). E, nesta dinâmica migratória, os projetos estão construindo a sua identidade, na passagem do Mulheres Mil para Mulheres do IFSP, ambos na pasta do MEC. É preciso destacar, aqui, que os projetos referentes ao Edital nº 085/2021 (BRASIL, 2021b), ao Programa Mulheres do IFSP, estão sujeitos à aprovação e regras do MMFDH.

Como afirma Dubar (2009, p. 220), “as palavras estão no cerne dos processos identitários”, que configuram algumas características da identidade da rede, ou a crise dessa identidade, constituindo elementos que influenciam as representações sociais das/os coordenadoras/es, que atuam diretamente nos projetos.

De acordo com Relatório de Gestão de 2021 (BRASIL, 2022c, p. 100), havia “o compromisso de que as ações fossem desenvolvidas durante o ano de 2021”. No entanto, devido à pandemia, a execução dos projetos foi condicionada à liberação das atividades presenciais e foi estabelecido, junto a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres (SNPM), um “novo cronograma e acompanhamento das tratativas para a oferta do Programa/Projeto. Ficou acordado que seriam realizadas atividades de capacitação para a equipe executora”.

Assim, por se tratar de um projeto por adesão, com cronograma único, observamos que se colocam em uma situação de maior engajamento.

Neste íterim foram realizadas outras atividades de forma remota, como as elencadas a seguir:

[...] foram realizadas reuniões bimestrais com a equipe técnica multicampus de execução, acompanhamento e avaliação do Projeto. Ao longo do ano foram realizadas as tratativas junto à Fundação de Apoio para a aquisição dos materiais que serão utilizados pelos 13 *campi* que ofertarão as ações de qualificação para as mulheres em situação de vulnerabilidade. Também foi planejado e executado um curso on-line de formação de servidores(as) do IFSP e da rede de parceiros com o tema “Formação de Articuladores de Ações de Geração de Trabalho e renda para Mulheres”. [...] O curso foi elaborado pelo coletivo e sediado no Campus Avaré, que contou com 104 matriculados(as). (BRASIL, 2021c, p. 100)

E, assim, as esperanças foram frustradas, em 2020 e 2021, sem atividades voltadas para as mulheres em situação de vulnerabilidade devido à covid-19.

1.4.7 Sétimo ano do Mulheres do IFSP – 2022

Por meio do Edital nº 116 e 03 de março de 2022 (BRASIL, 2022a) foram selecionados três projetos com fomento do IFSP e execução, no segundo semestre de 2022, totalizando 16 projetos. Dados ratificados no Relatório de Gestão de 2022:

Outra ação que integra o planejamento estratégico da PRX, o Programa Institucional de Formação Profissional de Mulheres do IFSP, contemplou 3 projetos, aportando R\$ 18.000,00 por ação. Além do fomento institucional, o projeto qualificação e inclusão socioprodutiva de mulheres no Estado de São Paulo, contemplado pela Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, financiou mais 13 projetos. (BRASIL, 2023c, p. 119)

Nesse Relatório, aprovado pelo Conselho Superior (CONSUP), pela Resolução nº 303, de 21 de março de 2023 (BRASIL, 2023c), percebemos maior destaque para as ações do Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade do IFSP (NUGS), que aponta 52 projetos executados em 2022, com as temáticas: “Diversidade; Feminismo; Gênero; LGBT; LGBTQIAP+; Machismo; Mulher e Sexualidade”. E cita o Programa Mulheres do IFSP do *Campus* Catanduva incluso nestas ações, demonstrando a formação de interações no interior do IFSP, a fim de cumprir o papel da “consolidação do trabalho educativo em gênero e sexualidade, os princípios éticos e políticos fundamentais à educação não sexista” (BRASIL, 2023c, p. 148).

Para 2023, em andamento, em um outro momento político com a eleição, para o terceiro mandato do presidente Lula da Silva, foi instituído, pela Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023 (BRASIL, 2023b), o Programa Mulheres Mil, inserido no Plano Brasil sem Miséria. Até o momento da finalização deste trabalho, não há a publicização dos *campi* selecionados e que optaram pela adesão ao Programa Mulheres Mil.

No IFSP, por meio do Edital nº 099, 07 de fevereiro de 2023 (BRASIL, 2023a) foram selecionados, somente três (3) projetos, com fomento da PRX, para serem executados no segundo semestre de 2023. São eles:

- i) *Campus* Birigui - LabSol Mulheres Empreendedoras: Formando Mulheres na perspectiva da sustentabilidade;
- ii) *Campus* Tupã - Promotora de vendas; e
- iii) *Campus* São João da Boa Vista - Mulheres do Resedás.

Nesse Edital, percebemos que foi criada uma facilidade para a/o coordenadora/or do projeto, no que diz respeito à aquisição de material para a execução das atividades, ou seja: “o recurso destinado à aquisição de material de consumo será disponibilizado por meio de Cartão Pesquisador, conforme normas e orientações a serem publicadas pela PRX junto ao resultado final deste Edital” (BRASIL, 2023a).

É, neste ambiente de desafios, com a inclusão de mulheres vulneráveis, e com a responsabilidade de formar cidadãs justas, críticas e cientes de seu importante papel na sociedade e de seus direitos, que se encontra a/o docente, com a agravante da pandemia covid-19, que, por dois anos, não permitia retomar as atividades presenciais. Tratou-se de um processo que excluiu as “minorias”, infringiu os direitos, rompeu com as identidades, reproduziu violências. A partir dessa situação vivenciada é que buscamos apresentar e analisar os elementos representacionais das/os professoras/es sobre suas práticas vivenciadas e por viver.

Nesta perspectiva, lembramo-nos de Moscovici (2015, p. 349), quando nos ensina:

[...] as minorias são consideradas como existindo na fronteira social, ou mesmo fora dela. A situação de uma minoria é a situação de um grupo ao qual foi negada a autonomia e responsabilidade, que não tem confiança, nem é reconhecido por outros grupos, tanto porque ele é dominado, ou devido a sua posição dissidente, herética, etc. Tal grupo não se reconhece nos sistemas existentes de poder, crença e não representa tal sistema para ninguém.

As/os professoras/es e as alunas compõem os grupos minoritários e ficam no aguardo de definições, em um processo de contradições entre as necessidades e expectativas que apresentam e diante dos avanços e retrocessos no fomento dos recursos, de continuidade do Programa. Além disso, há conflitos com as classes dominantes, que influenciam as tomadas de posições, para as quais a situação de vulnerabilidade das mulheres do Programa IFSP se acentua e as exclui do campo acadêmico.

É preciso destacar, ainda, que durante a covid-19, presenciávamos, no ensino regular, vários movimentos e esforços para a continuidade das aulas, mesmo que precariamente, de forma remota. Entretanto, o mesmo não ocorria com as mulheres do PMIFSP, pois não havia nem o (re) conhecimento, em termos de propostas, para minimizar os efeitos da pandemia.

É, a partir da violência provocada nesse estrato da sociedade, ou seja, com mulheres em situação de vulnerabilidade, com dificuldade de acesso à educação e aos espaços de formação, que apresentaremos, no próximo Capítulo, alguns marcos significativos da extensão universitária e noções referentes às pedagogias de inclusão. Tais pedagogias fundamentam (ou

deveriam fundamentar), a nosso ver, as práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias, possibilitando (ou não) levar à mudança desse cenário, para que haja um lugar e espaço de justiça social possível, de inclusão e emancipação feminina.

CAPÍTULO II

DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ÀS PEDAGOGIAS DE INCLUSÃO: ELEMENTOS QUE FUNDAMENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E EMANCIPATÓRIAS

Não há dúvida de que a revolução simbólica supõe sempre uma revolução política.
(BOURDIEU, 2007a, p. 77)

A epígrafe de Bourdieu (2007a, p. 77) nos faz refletir sobre as políticas do IFSP, que levaram à constituição do Programa Mulheres do IFSP como uma política que traz uma “revolução simbólica” no interior de uma “revolução política”, e que pode fomentar pedagogias de inclusão, considerando as especificidades de cada Projeto de Extensão oferecido. Tendo em vista esses aspectos, este Capítulo tem como objetivo contextualizar a *extensão universitária* e as *pedagogias de inclusão*, para tecer reflexões sobre alguns conceitos e/ou elementos que fundamentam, em nosso ver, as práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras e/ou emancipatórias.

Nesta perspectiva, este Capítulo iniciará com os principais marcos históricos, considerados relevantes para a *extensão universitária* (SANTOS; DEUS, 2014; ALMEIDA, 2015; MONFREDINI, 2015; GADOTTI, 2017; MENDONÇA, 2021), para compreender melhor o Programa Mulheres do IFSP. Depois, apresentará algumas noções sobre o que estamos entendendo a respeito das *pedagogias de inclusão* (ALMEIDA, ABDALLA, 2017; UNESCO, 2018; ABDALLA; ALMEIDA, 2020) e das práticas pedagógicas mais transformadoras e emancipatórias (FREIRE, 1997; ALTET, 2000, 2017; DUBAR, 1997, 2009, 2020; ABDALLA, 2006, 2015a, 2017a, 2019, 2021; dentre outros autores).

2.1 Meandro da Extensão Universitária

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino. (SANTOS, 2000, p.1)

A epígrafe de Santos (2000) nos leva a refletir sobre o percurso da extensão universitária, cujas evidências antecedem aos eventos do século XX. Trata-se de um período a

partir do qual colocamos foco nesse trabalho, e que representa para a educação brasileira mais de 100 anos de ciclos de lutas pelos movimentos estudantis e das/e professoras/es pela defesa do ensino público em oposição às escolas isoladas e à privatização da educação.

Neste sentido, as disputas na extensão universitária são para sua valorização, reconhecimento e entendimento conceitual, como veremos a seguir. Além de passar por críticas constantes, “tanto as práticas assistencialistas quanto a sua submissão ao mercado: questiona-se sobretudo a Extensão Universitária como prática separada do ensino e da pesquisa e a própria existência de pró-reitorias distintas” (GADOTTI, 2017, p. 4). Em contraponto a estas disputas, a Extensão Universitária tem avançado “no contexto da curricularização”, como bem aponta Gadotti (2017, p. 3).

É, nesse campo de avanços e retrocessos, que no processo de formação educacional e profissional do IFSP estão inseridas as ações de extensão universitária, cujas primeiras experiências foram no início do século XX, quando o IFSP foi instituído e com a aprovação do Decreto nº 8.659, de 06 de abril de 1911, que aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental (BRASIL, 1911). Por outro lado, também, essa primeira Lei Orgânica do Ensino Superior (BRASIL, 1911), ao “atribuir autonomia curricular e pedagógica às universidades, com a realização das ações, principalmente, pelos movimentos estudantis” (ALMEIDA, 2015, p. 60), possibilita uma abertura às experiências de extensão universitária, em que se enquadraria, hoje, o Programa Mulheres do IFSP.

Para Santos e Deus (2014), as primeiras mobilizações em torno de se pensar e se reivindicar a abertura e a atenção da Academia para as questões sociais devem-se ao Manifesto dos Estudantes, ocorrido em 21 de junho de 1918, na cidade de Córdoba, na Argentina. Dentre as questões, os estudantes incluíam no pleito: a gratuidade do ensino superior, a autonomia universitária, o ingresso público para a carreira docente e as eleições diretas para os reitores. O que influenciou, significativamente, nossos estudantes brasileiros na defesa das Universidades populares.

Em 11 de abril de 1931, com a publicação do Decreto nº 19.851/1931 (BRASIL, 1931), no início da República Populista da Era Vargas, é criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que estabelece, no Art. 35, que, nos institutos de ensino profissional superior, seriam realizados, entre outros, cursos de extensão universitária destinados a prolongar, em benefício coletivo, sua atividade técnica e científica. Nesta perspectiva havia uma concepção

americanizada, com a incorporação de conteúdos mais técnicos e com foco na prestação de serviços voltada à profissionalização, mas que não levava em consideração muitas das reivindicações dos estudantes.

De acordo com Almeida (2015), foi, em 1937, com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), que “intensificaram os protestos e ações do movimento estudantil, retornando com muita força a discussão da proposta de extensão universitária” comprometida com a sociedade. Este movimento foi interrompido, em 1964, em virtude do Golpe Militar, e os estudantes passaram a “atuar na clandestinidade” (ALMEIDA, 2015, p. 61). Vale destacar que os movimentos da UNE foram importantes para a institucionalização da extensão universitária.

Neste contexto, entre os anos 1950 e 1960, Paulo Freire se destacou com a criação do Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife; em especial, com o Movimento de Cultural Popular, o Movimento de Educação de Base e o Centro Popular de Cultura da UNE. Tais movimentos tiveram, como oposição, o “golpe militar de 1964”, que se constituiu em um “golpe contra a Educação Popular” (GADOTTI, 2017, p. 1).

Nesse período, para Beiseigel (2008), Paulo Freire já fazia crítica à educação escolar e apontava, principalmente, para ausência de entrosamento entre a educação e a realidade brasileira. No entanto, a “[...] a conjuntura política daqueles anos era de busca de alternativa para a saída do regime militar autoritário” (GOHN, 2012, p. 52). As demandas encontravam, no poder público local, seu espaço de prática social e os programas de educação popular, que assumem um caráter político e não mais de educação para alfabetização.

Durante a ditadura militar (1964 a 1985), o governo brasileiro, pelo “entendimento de que a extensão universitária, pelo seu caráter emancipador, poderia ser um risco aos regimes impostos” (SANTOS; DEUS, 2014, p. 8), atua com ações de extensão universitária, objetivando o controle político. Controle este “[...] expresso no Projeto Rondon, no Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e no Movimento Brasileiro de Alfabetização” (MOBRAL) (ALMEIDA, 2015, p. 61). O que transforma o espaço acadêmico em um campo de reprodução do regime militar e a extensão com função assistencialista.

No final da década de 1960, a Extensão Universitária aparece na Lei da Reforma Universitária ou Lei 5.540 de 1968 (BRASIL, 1968b), que legaliza a indissociabilidade entre ensino e a pesquisa. E, no Art. 40, estabelece que as instituições de ensino superior “por meio

de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento” (BRASIL, 1968b).

Monfredini (2015) menciona que, na década de 1980, com o fim do regime militar e a democratização, nas universidades públicas, organiza-se, em 1987, o Fórum Nacional de Pró-reitores das Universidades Públicas Brasileiras, hoje denominado Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), que “traz novamente à discussão a agenda dos estudantes” (MONFREDINI, 2015, p. 37846). E, complementando, conforme Mendonça (2021, p.71), esse Fórum “passa a ser um agente diretivo das ações extensionistas, [...] resultantes da articulação entre a instituição e a comunidade, bem como a formação do indivíduo como um cidadão participante da sociedade em que estiver inserido”.

Com a criação FORPROEX, a Extensão Universitária foi ressignificada e passou a ser “entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”, conforme Gadotti (2017, p. 2). Este mesmo autor destaca também que há uma “[...] troca de saberes acadêmicos e populares que tem por consequência não só a democratização do conhecimento acadêmico, mas, igualmente, uma produção científica, tecnológica e cultural enraizada a realidade” (GADOTTI, 2017, p. 2).

Os anos 1980 foram caracterizados por negociações, alianças, pactos e construção de estratégias em um longo processo de transição, considerado como a década perdida. Como diria Gohn (2012, p. 64): “Diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime político vigente, [...] reivindicar aumentos salariais, [...] pressão de grupos de intelectuais engajados se mobilizaram em função de uma nova Constituição do país”, que foi promulgada em 1988 (BRASIL, 1988).

Com a evolução do processo de democratização, a extensão universitária passou a figurar, desde 1988, na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Art. 207, ao destacar, por exemplo, que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Se tomarmos este princípio, podemos observar que o IF incorpora esta

política pública nacional, que aplicada em favor das minorias, resulta na troca de conhecimento popular, com vivências e práticas diferenciadas, que ultrapassam as barreiras do muro da escola.

Vale lembrar o que afirmam Wociechoski e Catani (2022, p. 5): “as ações de extensão tradicional/funcionalista, em sua maioria, eram, e em alguns casos ainda hoje são, práticas assistencialistas”. No entanto, “após a abertura política brasileira no final dos anos de 1980, com o fortalecimento dos movimentos populares e de sindicatos, a extensão processual levada a cabo pelas universidades surgiu preocupada em superar os traços de assistencialismo”. E, assim, priorizar a processo educativo, cultural e científico.

Na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL,1996), as atividades de extensão estão previstas no Art. 43, no inciso VII, e têm como finalidade serem abertas “[...] à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”. E o Art. 53 ratifica que: “No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: [...] III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e *atividades de extensão*” (grifos nossos).

Em 2014, a Lei 13.005 (BRASIL, 2014a), que fixa o Plano Nacional de Educação, na estratégia 12.7, passa a “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”. O que se denomina como de *curricularização da extensão*, reconhecendo, assim, a extensão como função acadêmica integrada ao currículo.

No IFSP, a estratégia prevista no Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) (BRASIL, 2014a), consiste na adequação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), direcionados para as atividades de extensão e orientados, prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social (Meta 12.7, da Lei nº 13.005/2014) (BRASIL, 2014a). O IFSP encontra-se na fase de implantação da Curricularização e o Programa Mulheres do IFSP não está inserido neste contexto. No entanto, tem o desafio de adequar os programas e projetos para além de mera prestação de serviços assistencialista, mas em um espaço de construção do

conhecimento. Ou seja, em um processo dialógico, crítico, reflexivo, educativo, científico, interdisciplinar e emancipatório²⁵.

Entretanto, historicamente, observamos movimentos políticos que ameaçam a autonomia universitária, exigindo que haja legislação específica para complementar e arregimentar a extensão, como a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018a). Destacamos, em especial, o seu Art. 3º, que considera que a Extensão, na Educação Superior Brasileira, é uma “[...] atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico”. E, no Art. 6º, inciso III, que é atestada pelo “[...] compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação [...]” (BRASIL, 2018a).

Essas citações permitem compreender os movimentos de lutas e resistências para firmar a extensão universitária como um espaço escolar de *inclusão* e de *diversidade*, complementando a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, que nem sempre é equilibrada. Pois, como indicam Freire, Verona e Batista (2018, p. 73), ao citarem a preponderância do ensino e da pesquisa. “Nem todas as ‘pernas’ têm a mesma força e tamanho”.

Neste sentido, Mendonça (2021, p. 288) compreende a extensão como “capaz de promover a democratização e socialização do conhecimento produzido na instituição e o estabelecimento de uma relação dialógica com a sociedade”.

Diante do processo de curricularização da extensão e entendendo o Currículo, em seu sentido e significado, como “na acepção freireana²⁶, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2010, p. 186, grifos nossos), é que temos a esperança de práticas extensionistas. Práticas estas, que vão ao encontro de uma “nova hegemonia”, cujos elementos são reproduzidos, aqui, resumidamente: crítica à educação bancária, recusa do otimismo ingênuo e do pessimismo mecanicista, necessidade de ações dentro e fora dos espaços formais da educação e a participação ativa dos sujeitos (SAUL; SAUL, 2018, p. 1167). Isso só

²⁵ Maiores detalhes sobre a curricularização da extensão no IFSP podem ser encontrados na página eletrônica oficial da Instituição: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/115-assuntos/extensao/extensao-botao/894-curricularizacao-da-extensao>.

²⁶ Saul (2010) usa o adjetivo freireana/o e flexões para manter a grafia integral do sobrenome do autor, dando maior vigor à procedência das produções.

será possível se o percentual de carga horária dedicado à extensão não virar disciplina ou algo similar.

Em complemento, Monfredini (2015, p. 37846) assevera que:

As práticas extensionistas são diversas e condicionadas às particularidades institucionais, aos diferentes significados para a universidade e, em consequência, para o ensino, a pesquisa, que refletem-se na sua gestão e na distribuição dos recursos, tempos e espaços acadêmicos para essas atividades.

No percurso da Extensão Universitária brasileira, observamos que ela foi constituída conjuntamente com a história do Ensino Superior, no contexto social, político e econômico do cenário nacional.

Neste sentido, as ações extensionistas do IFSP são frutos deste movimento histórico, previstas nos documentos institucionais e legais, e são desenvolvidas de acordo com a demanda da comunidade e a disponibilidade de recursos e a estrutura física. A Portaria nº 2.968, de 24 de agosto de 2015 (BRASIL, 2015b), estabelece, por exemplo, as *ações de extensão*, que, segundo o Art. 1 e de acordo com o parágrafo 3º: “[...] devem promover o desenvolvimento sociocultural e regional sustentável como tarefas centrais a serem cumpridas, fundamentadas na diversidade cultural e defesa do meio ambiente e dos direitos humanos”. Para este estudo, é importante descrever que essas ações de extensão são configuradas em:

Programa - conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos e prestação de serviços), com caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio ou longo prazo, integrando ações de extensão, pesquisa e ensino.

Projeto - conjunto de atividades interdisciplinares [...] com objetivos específicos, e prazos determinados, visando à interação transformadora entre a comunidade acadêmica e a sociedade [...].

O **Curso** de extensão é a ação pedagógica de caráter teórico e prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático a atender a necessidade da sociedade, visando o desenvolvimento, a atualização e o aperfeiçoamento de conhecimento [...]

Evento – ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou direcionada, com envolvimento da comunidade externa, do conhecimento ou produto cultura, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pelo IFSP.

Prestação de serviços – ação à comunidade em torno do IFSP, a partir da capacitação técnico científica do Instituto, que envolva a realização de assessorias e consultorias, a emissão de laudos técnicos, análise laboratoriais, palestras e outras, vinculadas às áreas de atuação da instituição, que dão respostas às necessidades específicas da

sociedade e do mundo do trabalho, priorizando iniciativas de diminuição das desigualdades sociais. (BRASIL, 2015b)

Em consonância com a configuração estabelecida na Portaria 2.968/15 (BRASIL, 2015b), as propostas extensionistas ocorrem de forma articulada, compreendendo mais de uma ação, como podemos constatar nos programas institucionais de extensão, vigentes em 2021, apresentados no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6: Programas Institucionais da Pró-reitoria de Extensão (PRX)

PROGRAMAS	OBJETIVOS/AÇÕES
Cultura Extensionista	Consolidar as diretrizes e os conceitos extensionistas pactuados na Rede Federal de EPCT e impulsionar o desenvolvimento da extensão.
Curricularização da Extensão	Debate institucional, envolvendo os diversos atores - Lei Federal nº 13.005/2014, que estabelece como uma de suas estratégias: (12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária.
Mundo do Trabalho	(1) Projeto Estágios; (2) Projeto Jovem Aprendiz; (3) Projeto Prestação de Serviços; (4) Programa Educação Empreendedora; e (5) Seminários Mundo do Trabalho.
Formação Profissional	(1) Projeto Formação em Extensão para consolidar as Comissões de Cursos de Extensão dos <i>campi</i> do IFSP; (2) Projeto Currículos de Referência em Extensão para aperfeiçoar a estrutura curricular dos Cursos de Extensão (Livres e FIC - Formação Inicial e Continuada). Ofertados pelos <i>campi</i> ; e (3) Projeto Gestão e Normatização da Qualificação Profissional, para estabelecer procedimentos para gestão da oferta dos Cursos de Extensão e propor a regulamentação de procedimentos.
Extensão na Educação Básica	(1) Programa de Cursinhos Populares para jovens e adultos, oriundos da rede pública de ensino ou em situação de vulnerabilidade social; (2) Projeto de Extensão na Educação Básica em parceria com escolas públicas ou no âmbito das secretarias de educação (estadual e municipais); e (3) Projeto Extensão desde o Básico, que tem como objetivo ampliar a participação de discentes da Educação Básica do IFSP em programas e projetos de Extensão, dialogando com a curricularização.
Arte, Cultura, Esporte e Lazer	(1) Programa de Arte e Cultura para institucionalizar a criação de Núcleo(s) de Arte e Cultura do IFSP, com amplo diálogo e participação de arte educadores e realizadores culturais da instituição; (2) Programa de Esporte e Lazer, que busca incorporar os aspectos educacionais, participativos e de rendimento, somados ao lazer; e (3) Programa Direitos Humanos e Diversidade, que tem como objetivo criar espaços de formação e de discussão acerca da temática nos <i>campi</i> do IFSP, em parceria com o NEABI e o NUGS.
Mulheres do IFSP	Ampliar o acesso à educação profissional e à qualificação de mulheres em situação de vulnerabilidade social, que residem no Estado de São Paulo. Promover e orientar sua organização produtiva e, concomitantemente, realizar a formação de docentes, técnico-administrativos e discentes para atuarem com a metodologia do Programa Mulheres do IFSP.

Fonte: elaborada pela autora com base nas informações do Portal do IFSP (2021).

A Portaria nº 2.968 (BRASIL, 2015b), neste sentido, norteia os projetos de extensão e, por conseguinte, o Programa Mulheres do IFSP e estabelece uma estrutura hierárquica. Este Programa tem as diretrizes estabelecidas pela Pró-reitoria de Extensão (PRX), divulgadas por meio de editais. As/os professoras/es interessadas/os em desenvolver projetos, dentro das diretrizes, submetem seus projetos, que devem contemplar um curso de, no mínimo, 160 horas e outras atividades.

Vale destacar que não há, até este momento, nenhum marco regulatório específico para o Programa Mulheres do IFSP. De acordo com Raimundo e Cunha (2018, p.105), “a Pró-reitoria de Extensão tem publicado, desde 2016, editais anuais para seleção de *campus* que tenham interesse em receber fomento para implementar ou dar continuidade a projetos vinculados ao Programa Mulheres do IFSP”.

Os cursos de Formação Inicial e Continuada do Programa Mulheres do IFSP se inscrevem na extensão universitária e suas especificidades, e são direcionados a um estrato da população específico: mulheres maiores de 16 anos em situação de vulnerabilidade social, que apresentam pouca ou nenhuma escolarização e habitam o entorno do *campus*. Adicionalmente, o curso de extensão deve prever em seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), como pré-requisitos dos editais, os que seguem: a qualificação profissional; a consolidação da cidadania; a inclusão social, digital e cultural; o combate à violência contra a mulher; o desenvolvimento sustentável; e a geração de renda, entre outros.

Neste contexto, nos projetos de Extensão do Mulheres do IFSP, as atividades são diversificadas, e vão além dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Dessa forma, para estimular e promover a capacitação das mulheres envolvidas, são propostas outras ações de extensão. No Edital 218 (BRASIL, 2019b), a obrigatoriedade era de, no mínimo, duas ações de extensão, escolhidas entre as que seguem: ciclo de oficinas, ciclo de palestras, minicursos, visitas técnicas, feira de economia solidária e participação em eventos. Algumas dessas ações são definidas em outros editais, como, por exemplo, o que prevê o Edital 902 (BRASIL, 2017c):

- i) *Ciclos de oficinas*: com destaque para a promoção de oficinas temáticas que complementam a formação das alunas [...].
- ii) *Ciclos de palestras*: relativas às diferentes temáticas trabalhadas, que poderão envolver possíveis parceiros [...].

- iii) Visitas técnicas: envolvendo atividades pedagógicas supervisionadas, realizadas em ambientes externos à instituição, que promovam a integração entre a aprendizagem adquirida e sua aplicação na sociedade.
- iv) Feira de economia solidária: atividade de divulgação do Programa, mediante exposição dos trabalhos realizados pelas alunas, com vistas à sua inclusão produtiva e social, por meio da geração de ocupação e renda.

Os editais estabelecem que os Projetos de Extensão sejam antecedidos pelo processo de Busca Ativa, que consiste na articulação do *campus* com os órgãos de assistência social e/ou movimentos comunitários locais, para apoio no processo de sensibilização e seleção das alunas, como forma de incluir no processo de ensino e capacitação profissional as mulheres mais desfavorecidas socialmente.

Nesta perspectiva, a próxima seção apresentará alguns elementos e/ou noções que definem e/ou discutem as *pedagogias da inclusão*, para depois, buscar discutir outros aspectos que consideramos significativos para o entendimento das práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras e/ou emancipatórias.

2.2. Das Pedagogias de Inclusão: das políticas públicas voltadas para a inclusão e a necessária formação pedagógica para o exercício da docência

Muitos estudos e pesquisas têm assinalado que há uma profunda desigualdade de natureza socioeconômica e cultural nos sistemas educativos de vários países (AGUERRONDO, 2008; KASSAR, 2012; INGLES *et al.*, 2014; SOUZA, 2014; GISI; BUCCIO, 2015; ALMEIDA; ABDALLA, 2017; ABDALLA; ALMEIDA, 2020, entre outros). Nesta perspectiva, é importante destacar que Almeida e Abdalla (2017, p. 3) afirmam que essa *desigualdade* se reflete “[...] nas diferenças entre as escolas e o rendimento dos alunos, especialmente quando se considera o tipo de população escolar atendida”. Neste sentido, anunciam as autoras de que é preciso: “[...] promover a educação inclusiva em que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem” (p. 3), reforçando, assim, a democratização de ensino.

Nesta linha de pensamento, como já foi mencionado, a Unesco coloca o foco na promoção do compromisso internacional sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) referentes à Agenda 2030, aprovada pela Assembleia das Nações Unidas, em setembro de 2015 (ONU, 2015). Dentre esses ODS, a Agenda estabelece, conforme a OREALC-Unesco

(2018, p. 5), a necessidade de: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas²⁷”.

O importante, aqui, é destacar que, com este objetivo, a OREALC-Unesco Santiago (OREALC-UNESCO, 2018) criou a “Estratégia Regional sobre Docente”, no ano de 2010. E, em 2017, decidiu realizar uma pesquisa, que tratou do tema: “Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina: análisis comparativo de siete casos nacionales”.

A pesquisa, em questão, desenvolveu-se em 7 países da América Latina²⁸, incluindo o Brasil; e tinha, como um dos objetivos centrais, tratar de questões sobre a *educação inclusiva* (UNESCO, 2018), considerando que a mesma: “Cruza al conjunto asimismo, discursos y justificaciones que combinan conceptos de inclusión en términos socioeconómicos e interculturales macro, con conceptos de inclusión en términos de la niñez con necesidades educativas especiales²⁹” (UNESCO, 2018, p. 8). A intenção dessa pesquisa foi também destacar o significado da *educação* como *justiça social* para todos os atores envolvidos.

Apesar de apresentar alguns elementos deste Informe Final (UNESCO, 2018) e do Informe elaborado por Almeida e Abdalla (2017), que tratam das questões no nível de nosso país, o que nos interessa é somente levantar aspectos que podem contribuir com a análise que faremos em relação às práticas pedagógicas mais inclusivas e emancipadoras, desenvolvidas por nossos sujeitos de pesquisa, professoras/es dos Projetos de Extensão referente ao Programa Mulheres do IFSP.

Diante dessas colocações, é importante destacar, também, que Almeida e Abdalla (2017) reforçam que, para se alcançar a democratização do ensino, no contexto da educação inclusiva, será preciso, pelo menos, propor três etapas, conforme anunciam as autoras:

- (i) o *acesso à educação*, ou seja, garantia do acesso à escola e ao conhecimento sistematizado; (ii) o *acesso à educação de qualidade*, o que pressupõe a qualidade do ensino oferecido e o prolongamento do tempo de permanência na escola, para que os estudantes possam se preparar para estudos posteriores. Para tanto, é fundamental o

²⁷ Texto original.

²⁸ Foram analisadas as políticas nacionais, que regulam a Formação Inicial Docente, em sete países da América Latina: Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Guatemala, México e Peru, e o intuito era de “[...] conocer distintas formas de pedagogías para la inclusión y su contribución al desarrollo de habilidades para el siglo XXI” (p. 4). Também, esta pesquisa estava em concordância com a Agenda 2030 e, de acordo com seu desenvolvimento, “[...] basado en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas” (p. 4);

²⁹ Texto original.

aperfeiçoamento dos currículos, da formação pedagógica e do material didático; (iii) e, a terceira etapa, somente é possível depois de estabelecer essas estruturas básicas e contar com um *sistema de educação* que possa considerar as *necessidades individuais dos estudantes*. A prioridade é a remoção de barreiras à aprendizagem e ao apoio adequado para todos os alunos, tendo em vista facilitar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. (ALMEIDA; ABDALLA, 2017, p. 6, grifos nossos)

Será preciso, então, neste contexto voltado para as pedagogias de inclusão, incentivar a cooperação entre os diferentes profissionais no sentido de práticas mais colaborativas, capazes de atender a grupos heterogêneos, como assinalam Almeida e Abdalla (2017, p. 6), apoiadas em Halinen e Järvinen (2008).

Um outro ponto de destaque de Almeida e Abdalla (2017) diz respeito, ainda, ao contexto das reformas referentes às instituições formadoras, alertando para a necessidade de se oferecer oportunidades de *formação pedagógica* para que futuras/os professoras/es possam “[...] enfrentar os complexos desafios de aprendizagem escolar com estudantes de origem sociocultural diversa e em um momento de aceleradas mudanças sociais e culturais” (p. 3).

Nesta linha, para a Unesco (2018), era necessário acompanhar e avaliar se as pedagogias de inclusão estavam sendo desenvolvidas e de que forma se desenvolviam. E, neste sentido, indicaram duas dimensões a serem analisadas: a *pedagógica da inclusão* e a de *responsabilidade profissional*, conforme o Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Dimensões e Categorias da educação inclusiva

INCLUSÃO	
Dimensão pedagógica da inclusão	Dimensão de responsabilidade profissional
Categorias	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração de planos de ação individuais ▪ Planejamento e adaptação curricular ▪ Conhecimento pedagógico para um ensino eficaz em contextos desfavorecidos ▪ Estratégias metodológicas variadas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho colaborativo ▪ Participação da comunidade escolar ▪ Espaços de reflexão entre profissionais da educação

Fonte: elaborado por Almeida e Abdalla (2017) a partir do material oferecido pela Unesco (2017)³⁰.

³⁰ Proposta encaminhada pela Unesco (2017), intitulada “Términos de Referencia para formulación de informes nacionales sobre la formación inicial de docentes en pedagogías para la inclusión y en competencias para el siglo 21 en América Latina”.

Conforme anunciam Almeida e Abdalla (2017), as duas dimensões - *pedagógica da inclusão* e de *responsabilidade profissional* – destacam diferentes categorias de análise. As que se relacionam à dimensão *pedagógica da inclusão* são referentes:

1ª *À elaboração de planos de ação individuais* – que trata de organizar planos de ação, para atender à educação inclusiva, e compreendem: a preparação dos professores no domínio de conhecimentos e de um repertório de estratégias de aprendizagem e metodologias adequadas às necessidades dos alunos, aos estilos de aprendizagem, aos instrumentos de avaliação, entre outros aspectos;

2ª *Ao planejamento e adaptação curricular* – que diz respeito ao grau de adaptação curricular que a instituição educacional realiza para responder às necessidades de aprendizagem de seu alunado, e, ao mesmo tempo, saber qual o nível de consciência que os/as professores/as possuem da gestão do currículo para atender a educação inclusiva voltada para diversidade. E, neste sentido, identificar quais os “protocolos de convivência” e as “lógicas de planejamento do currículo”, que podem traduzir as possibilidades de uma comunidade escolar no sentido de superar os problemas das diferenças e abrir espaços para as políticas de inclusão;

3ª *Ao conhecimento pedagógico para um ensino eficaz em contextos desfavorecidos* – trata-se aqui de compreender os três componentes fundamentais em relação à docência, que são: o conhecimento da disciplina; o conhecimento dos alunos e de seu contexto social; e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Para isso, é necessário que o/a professor/a tenha um conhecimento crítico dos contextos desfavorecidos e de seus efeitos sobre as características de seu alunado, como indica o documento Unesco (2017);

4ª *Às estratégias metodológicas variadas* – segundo o documento citado, as estratégias metodológicas inclusivas terão que ser variadas, múltiplas, atraentes, interativas, levando em conta os conhecimentos prévios dos estudantes e promovendo o apoio entre os pares. Além disso, os estudantes devem desenvolver uma atitude/postura baseada na escuta, no respeito e na participação (UNESCO, 2017).

Quanto às categorias, que fazem parte da outra dimensão - *responsabilidade profissional* -, há três indicadas pelo documento da Unesco (2017), e se relacionam:

1ª *Ao trabalho colaborativo* – que supõe uma cultura de trabalho comum e uma vontade coletiva de incluir todos os membros da comunidade educativa; o que requer um trabalho de equipe que conheça e compreenda as situações a ser enfrentadas;

2ª *À participação da comunidade escolar* – para promover uma dinâmica de relações sociais, que viabilize um trabalho com os distintos tipos de diversidade e as dinâmicas de convivência, no sentido de integrar os estudantes e posicioná-los contra qualquer tipo de discriminação social e cultural; e

3ª *À promoção de espaços de reflexão entre profissionais da educação* - para que possam refletir coletivamente sobre preconceitos e estigmas existentes, as situações vivenciadas e as estratégias e metodologias para abordar os desafios a serem enfrentados.

E que, neste sentido, possam se construir vínculos com as famílias dos estudantes para que haja confiança e respeito mútuo, conforme assinalam também Almeida e Abdalla (2017) e Abdalla e Almeida (2020).

Por outro lado, se trouxermos essas questões da formação de profissionais para uma *educação inclusiva* e voltada para a *diversidade*, no contexto brasileiro, será preciso rever, por exemplo, alguns dispositivos legais, que tratam da educação inclusiva. E partimos, aqui, das *finalidades da educação superior*, que estão descritas na LDBN 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Cap. IV, Art. 43:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996)

Notamos que algumas dessas *finalidades* podem, também, ser traduzidas no contexto das *pedagogias de inclusão*, e, em especial, nos Projetos de Extensão do Programa Mulheres IFSP, conforme descrito no item VII, que propõe: “Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológicas geradas na instituição”.

Também, documentos como a “Declaração Mundial de Educação para Todos” (ONU, 1948; 1990) e a “Declaração de Salamanca” (ONU, 1994) passam a influenciar a formulação de políticas públicas de *educação inclusiva*. E, em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994).

Nesta perspectiva, em 2002, é promulgada a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como meio legal de comunicação e expressão. E, a partir disso, a disciplina de Libras torna-se parte integrante do currículo dos cursos de formação de professores. Somente, em 2003, é que se implementa o Programa “Educação Inclusiva: Direto à Diversidade”, que pretende apoiar a transformação de sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos.

Em 2004, a Resolução nº 1, de 17 de junho 2004 (BRASIL, 2004b), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e também prevê a introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação de: a) análises das relações sociais e raciais no Brasil; b) conceitos e suas bases teóricas, tais como: racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; c) práticas pedagógicas; e d) materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. Logo, a discussão da questão racial passa a ser parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

Mais tarde, a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a), que se refere ao Plano Nacional de Educação (2014-2024), destaca que: “a elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias”. A Meta 8 também diz respeito às

desigualdades e a valorização da diversidade; uma vez que se pretende elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, reconhecendo, aí, as populações mais pobres e igualando a escolaridade média entre negros e não negros.

Destacamos, ainda, que, de acordo com Almeida e Abdalla (2017), há muito pouco na legislação específica sobre a *educação inclusiva* voltada para a *diversidade*. Entretanto, como indicam as autoras (2017, p. 20), “[...] entende-se que este tema exige políticas vigorosas para o seu enfrentamento, no sentido de colaborar cada vez mais com as ações de professores e gestores no interior de nossas Escolas e Universidades”.

Diante dessas questões, é mais do que necessário compreender o que significa tomar, nesta Tese, uma perspectiva para a educação inclusiva no contexto do PMIFSP, como foi explicitado anteriormente.

Consideramos, também, que será preciso entender o significado de inclusão via “marginalização educativa”, revisitando o que Braslavsky (1985, *apud* AGUERRONDO, 2008) revela a respeito dos “tipos de marginalização educativa”, que se desenvolvem por meio de três formas: 1ª *a marginalização por exclusão total* – em que não há ingresso ao sistema educativo, o que resulta na total exclusão ao acesso ao conhecimento escolar; 2ª *a marginalização por exclusão precoce ou evasão do sistema escolar* – que ocorre antes que as habilidades básicas sejam consolidadas pelo alunado; e 3ª *a marginalização por inclusão* – que implica na permanência no sistema escolar sem assegurar o aprendizado, o que significa que mesmo que o processo de escolarização seja concluído, não há garantias que, de fato, os conhecimentos escolares tenham sido adquiridos.

Com os tipos de marginalização apresentados, percebemos que se reafirma a exclusão do/a estudante, em seus diversos âmbitos, seja educacional, social, cultural, ou mesmo, na política, na economia, reduzindo ou não permitindo sua ascensão educacional e social.

Aguerrondo (2008) ainda destaca que é imprescindível estudar a relação entre *educação e exclusão/inclusão*, quando se deseja compreender os modelos que pretendemos desenvolver a fim de contribuir para uma educação na perspectiva da inclusão. Segundo a autora (2008, p. 72), há dois aspectos a serem considerados, que envolvem *perspectivas* diferenciadas: a *primeira*, que denomina como “retrospectiva” – que é aquela que explica as respostas já desenvolvidas no século passado sobre a “equidade”, quando se pretende, por exemplo, “[...] oferecer ‘igualdad de oportunidades’ de acceso a la escuela” (p. 72); e a *segunda*, que

Aguerrondo (2008) dá o nome de “prospectiva”, afirmando “que implica que equidad es dar a cada uno según sus necesidades, es decir dar diferente (y posiblemente más) a quien es diferente (y posiblemente tiene menos)³¹” (p. 72).

Além disso, Aguerrondo (2008) afirma que, nas últimas décadas, foram realizados esforços, mas com poucos resultados. Segundo a autora, isso se deve não só por falta de financiamento, mas, sobretudo, pelo sentido que aqueles que implementam as políticas públicas dão às reformas educativas em uma série de países da América Latina. Afirma, neste caso, que o “Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe (OREALC, 1980-2000)” não conseguiu alcançar a meta de “erradicar o analfabetismo para o ano de 2000” (p. 73). Conforme a autora, “[...] no es un problema de ser un país rico o pobre, sino de querer o no volver a lo viejo de mirada *retrospectiva* o *prospectiva*³²” (grifos nossos) (AGUERRONDO, 2008, p. 75).

Mediante suas colocações, Aguerrondo (2008, p. 76) indica, também, que a ideia de “incluir” deveria ser entendida como uma “ideia-força” a sustentar uma “sociedade mais justa e democrática”. E, para a autora, isso implica em desenvolver diversos pontos de vista (ou dimensões), que considera como fundamentais, tais como: a) o *político-ideológico* – por pretender desenvolver o ideal de justiça e democracia, visando à educação como um direito; b) o *epistemológico* – ao apoiar novas propostas educativas sob a teoria da complexidade; c) o *pedagógico* – quando se adotam os avanços das novas ciências da educação por meio do que a autora denomina como “uma nova tecnologia de produção de educação” (didática), que possa garantir a capacidade de pensar de todos; e d) o *institucional* – revisando a ideia de “sistema escolar” e avançando para outros espaços institucionais de formação, entendendo o conjunto da sociedade como “entornos de aprendizagem” (AGUERRONDO, 2008, p. 76-77).

Para nós, será importante retomar esses pontos de vista ou dimensões - *político-ideológico, epistemológico, pedagógico (didático)* e *institucional* - a fim de compreender quais as intenções do Programa Mulheres IFSP, *o que* pensam as/os coordenadoras/es dos diferentes Projetos de Extensão que articulam e desenvolvem as ações desse Programa e *como* o fazem em suas práticas de professores/as.

³¹ Texto original.

³² Texto original.

Nesta direção, levantamos, a seguir, alguns elementos centrais, que podem ser levados em conta em um estudo, em que se analisem as *práticas pedagógicas* no sentido da *inclusão*, tal como nesta tese, que trata das mulheres participantes do PMIFSP.

2.3 Dos elementos centrais para a análise de práticas pedagógicas mais inclusivas e emancipatórias

Quando pensamos em práticas pedagógicas mais inclusivas ou pedagogias de inclusão, estamos levando em conta que buscamos reduzir as desigualdades na sala de aula e no espaço educacional, em nosso caso, no Programa Mulheres IFSP. Diante dessa questão central, perguntamos: *Quais elementos precisariam ser levados em consideração para que possamos pensar práticas pedagógicas mais inclusivas e emancipatórias?*

Segundo Abdalla (2006, p. 109), para pensar na “produção de novas práticas docentes”, alguns elementos poderiam ser enfrentados: 1º levar em conta que “a aprendizagem da profissão se dá através do entendimento dos professores sobre as formas de (re)conhecer, (re)fazer e (trans)formar a própria prática docente” (p. 109); 2º concentrar-se na “organização do espaço de possíveis”; ou seja, “pensar em estruturas estruturantes que destaquem as tomadas de decisão colaborativas entre seus membros, de forma a atender às necessidades da escola e dos agentes que nela trabalham” (p. 109); 3º refletir sobre o “papel crucial da direção e da coordenação para apoiar os espaços de reflexão, investigação e tomadas de decisão colaborativas” (p. 110); e 4º considerar “a necessidade de se pensar em uma cultura colaborativa, em que a escola possa emergir como instituição social” (p. 110).

Esses *quatro* elementos, destacados por Abdalla (2006), que compreendem - as formas de conhecer/fazer e transformar a prática docente, o como organizar os espaços de possíveis de modo atender às necessidades institucionais e de seus agentes, saber em que medida a direção e as/os próprias/os coordenadoras/es dos Projetos de Extensão do Programa Mulheres do IFSP podem propiciar espaços de reflexões e decisões colaborativas, e como pensar em uma cultura colaborativa -, certamente, contribuíram para uma reflexão sobre o que pensam nossos sujeitos de pesquisa no que diz respeito às suas próprias práticas pedagógicas.

Para além desses elementos, também, consideramos alguns outros, que, para nós, são necessários para identificar, nos discursos (e/ou representações) das/os professoras/es do

Programa Mulheres IFSP, o que entendem sobre o que fazem diante das situações pedagógicas que desenvolvem no cotidiano deste Programa.

Nesta direção, Altet (2000) e Abdalla (2011, 2015b) contribuem para a nossa análise, quando nos ajudam a identificar algumas noções imprescindíveis para se conhecer, mais a fundo, o campo das práticas das/os docentes. Dentre essas noções, distinguimos, a seguir, algumas desenvolvidas por Altet (2000), tais como: ensino, pedagogia, função da/o Professora/or, processo ensino-aprendizagem, saberes para ensinar, situações pedagógicas e situações de ação didática e interações professor-aluno. Algumas dessas noções são reforçadas por Abdalla (2011, 2013b), em especial, ao discutir os saberes docentes e indicar o significado das situações pedagógicas e das ações didáticas. Senão vejamos.

1º *Ensino* - que, segundo Altet (2000, p. 14-15), cobre dois “campos de práticas”: aquele que pertence ao *domínio da didática*, e que é gerado pela “gestão da informação, da estruturação do saber pelo professor e o da sua apropriação pelo aluno” (p. 14); e o outro, que é do *domínio da pedagogia*, que diz respeito ao do “campo de tratamento e da transformação em saber pela prática relacional e pela ação docente” (p. 15);

2º *Pedagogia* – é, conforme Altet (2000, p. 14), “[...] este *campo da transformação da informação em saber pela mediatização do professor*, através da comunicação, da acção interactiva numa situação e das tomadas de decisão na acção³³” (grifos da autora). Nesta perspectiva, a autora conclui que:

A pedagogia contribui para a transformação da informação em saber mobilizando aspectos cognitivos e socioafectivos, postos em prática pelo professor, durante o tempo real da intervenção, pelas interacções, retroacções, modos de ajustamento, adaptações interpessoais e decisões na aula. (ALTET, 2000, p. 15)

3º *Funções da/o Professora/or* – que se traduz por uma “dupla agenda do professor”, conforme Leinhardt (1986, *apud* ALTET, 2000, p. 15). E, neste sentido, continua Altet (2000, p. 15): “[...] qualquer professor preenche duas funções interligadas e complementares: uma *função didáctica* de estruturação e de gestão dos conteúdos e uma *função pedagógica* de gestão interactiva dos acontecimentos na aula” (grifos nossos);

³³ Texto original referente à língua portuguesa usada em Portugal.

4º *Processo ensino-aprendizagem*³⁴ - para analisar esta noção, Altet (2000, p. 15) considera a “dinâmica” deste processo. Neste sentido, chama a atenção “[...] para a evolução dos fenómenos preparados de forma interactiva e para analisar a sua lógica funcional³⁵”. Também, a autora indica que, ao nível teórico, é preciso fazer uma distinção na forma com que os campos da pedagogia e da didáctica analisam o processo ensino-aprendizagem como objeto de pesquisa, concluindo que:

Ao nível teórico, pedagogia e didáctica têm o processo ensino-aprendizagem como objecto de investigação mas abordam-no por entradas e ângulos de ataque diferentes: a *pedagogia* debruça-se sobre a articulação do processo ensino-aprendizagem ao nível da *relação funcional professor-alunos* e da *acção do professor em situação*; a *didáctica* estuda a *articulação do processo ensino-aprendizagem* ao nível da *estruturação do saber* e da sua *apropriação pelo aprendiz*³⁶. (ALTET, 2000, p. 15, grifos nossos)

5º *Saberes para ensinar* – Altet (2000, p. 30) alerta que, “nas situações práticas”, são elaborados diferentes saberes teóricos, tais como: 1) os *saberes disciplinares* – que são os saberes constituídos pelas “ciências de referência”; 2) os *saberes da cultura do/a professor/a* – ou seja, o conhecimento que se tem sobre o sistema educativo, quando o/a professor/a exerce sua função; 3) os *saberes didáticos* – que são resultantes das didáticas das diferentes disciplinas, que são legitimadas pela instituição superior; e 4) os *saberes pedagógicos* – que se relacionam com a gestão interativa na aula, e que são saberes resultantes de pesquisas, que se desenvolvem “[...] sobre os diversos parâmetros do processo de ensino-aprendizagem” (ALTET, 2000, p. 30).

Em relação aos saberes para ensinar, é preciso ter em mente, conforme Abdalla (2015b, p. 220), “[...] que os saberes docentes não são teóricos, mas *conhecimentos práticos*. São marcados e moldados por esses contextos formativos e precisam ser, de fato, (re) conhecidos pelos professores” (grifos nossos), tal como os sujeitos da pesquisa em questão. Neste sentido, destacamos, segundo a autora, que há: 1) *saberes teóricos e/ou científicos* – que fazem parte de uma “base de conhecimentos” (*knowledge base*), e que “[...] dizem respeito a toda uma reflexão

³⁴ A expressão “processo ensino-aprendizagem” foi registrada dessa forma, por Altet (2000), e ela explica que: “Abordar o ensino na sua articulação com a aprendizagem, numa dada situação pedagógica e no seu contexto, em termos de processo e de interações, é escolher uma abordagem sistémica e privilegiar uma investigação sobre as *interações* (mais do que sobre as estruturas) e sobre a *circulação dos fluxos de informação* entre os actores professor-alunos) (grifos nossos).

³⁵ Texto original.

³⁶ Texto original.

filosófica e histórica (já realizada por diferentes movimentos e/ou tendências educacionais” (p. 222); 2) *saberes de ação e/ou saberes práticos teorizados* - que “são saberes que se mobilizam na prática pedagógica e que geram um espaço de reflexão por parte do coletivo (professores e alunos), sendo descritos, analisados e avaliados, ou seja, trata-se de uma interpretação teórica da experiência vivenciada” (p. 222-223); e 3) *saberes profissionais* – que “são aqueles que refletem sobre os contextos socioeducacionais e institucionais nos quais se exerce a profissão”; ou melhor, são aqueles “saberes da prática social mais ampla que incluem conhecimentos externos sobre as diretrizes, normas e condições de trabalho, plano de carreira, políticas de formação e *status* profissional; incluindo, aí, a ética profissional” (ABDALLA, 2015b, p. 223);

6º *Situações pedagógicas*: conforme Abdalla (2011), as situações pedagógicas são permeadas por “ações didáticas”, que se definem “[...] dentro de uma *perspectiva situacional*, que não é meramente técnica, mas imbuída de *sentido (direção)*, o que lhe impõe uma forma complexa, reclamando, assim, *aprendizagens específicas*” (ABDALLA, 2011, p. 361, grifos nossos). As *ações didáticas* se destacam, então, como *estruturas situacionais*, “[...] que direcionam o pensamento e as atividades de professores e alunos” (p. 360), e configuram-se por situações definidas pela:

a) *intenção* – que se constitui, como revela a autora, quando se assume “[...] o sentido do processo e dos produtos que desejamos alcançar para a realização de um projeto” (p. 360). E se desenvolve, também, na “*proposta didática* apresentada como um *programa de ação*” (p. 360) (grifos nossos);

b) *operação* - que é “utilizada para gerar o processo e seus produtos” (p. 360); o que implica, conforme Abdalla (2011, p. 361), no: “domínio das regras dos jogos enfrentados em situações de aula, tanto no nível da intenção quanto da operação, estabelecendo uma relação de sentido para o domínio prático de um conjunto de esquemas de pensamento e de ação”;

c) *regulação* – que é “uma das funções do professor, tendo em vista a sua ação didática” (ABDALLA, 2011, p. 362). O que significa que é a *ação* que “reinterpreta os movimentos anteriores: a *intenção* e a *operação*. Em outros termos: quanto mais o professor estiver em condições de regular, acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas por ele e por seus alunos, tanto mais terá autonomia em suas escolhas e decisões” (grifos da autora) (p. 362).

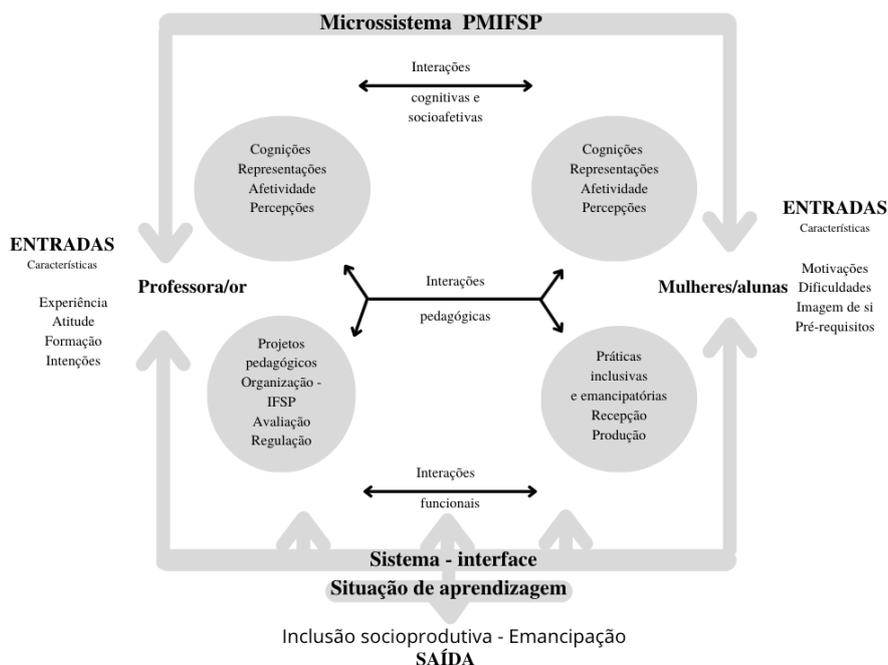
Para Altet (2000), as *situações de ação didática* se configuram por meio dos objetivos e da avaliação do processo ensino-aprendizagem. E, neste processo, tratam dos conteúdos a

serem desenvolvidos, das formas de trabalho didático, das mediações necessárias, dos processos de aprendizagem e das formas de agrupamento. Por outro lado, Altet (2000) aborda as *situações de ensino-aprendizagem*, que também partem dos objetivos e da avaliação desse processo. Dessa forma, indica como elementos a serem desenvolvidos: os conteúdos voltados para os processos de aprendizagem, as formas de agrupamento, as mediações necessárias e as formas de trabalho didático. E considera que “o *processo interactivo ensinar-aprender* numa dada situação é de facto o objecto da didáctica geral³⁷” (ALTET, 2000, p. 22). E, é por esta razão, que elencamos a próxima noção;

7º *Interações professor-aluno*: conforme Altet (2000, p. 39), é quando se pensa na “[...] adequação e no ajustamento dos comportamentos e dos processos mediadores cognitivos e socioafectivos do professor em relação aos alunos, numa dada situação pedagógica”. E alerta, então, apoiada em Dréveillon (1980), que é preciso identificar “[...] as práticas resultantes de interacções professor-alunos” (p. 39).

Nesta perspectiva, a Figura 2, a seguir, descreve como pensamos o processo de ensino-aprendizagem do PMIFSP conforme o que segue:

Figura 2: Processo de ensino-aprendizagem do PMIFSP



Fonte: elaborado pela autora, com base em Altet (2000, p. 39).

³⁷ Texto original.

De acordo com Altet (2000), explicitamos a Figura 2, logo acima, iniciando por descrever que tratamos do “[...] processo ensino-aprendizagem como a articulação funcional entre dois subsistemas ao mesmo tempo interdependentes e autônomos (o subsistema ensino e o subsistema aprendizagem) [...]” (ALTET, 2000, p. 15). Para chegar a esta ideia de “sistema”, Altet (2000) parte das ideias de Rosnay (1975, *apud* ALTET, 2000, p. 17), que define um “sistema” como: “[...] um conjunto de elementos interdependentes, em interação dinâmica, organizados em função de uma finalidade, num dado contexto, com o qual mantém inter-relações, mas preservando a sua autonomia³⁸”.

Podemos observar, ainda na Figura 2, que, de um lado, encontram-se as características do/a professor/a, que são geradas por suas experiências profissionais, pelas atitudes nas escolhas e decisões diante das inúmeras e diversas situações pedagógicas/didáticas. Situações, que passam, certamente, pelo nível de formação do/a docente e por suas intenções frente aos conteúdos, às formas de trabalho didático, às mediações, às suas expectativas em atender aos processos de aprendizagem e às formas de agrupamento em relação aos conteúdos e aos procedimentos didáticos e/ou às estratégias para que seu alunado aprenda. De outro lado, estão as características das Mulheres/alunas do Programa, que apresentam diferentes motivações, dificuldades, apresentando “imagens de si”, que são caracterizadas por uma série de aspectos, que denunciam, inclusive, os seus “pré-requisitos” para terem feito suas escolhas em determinados Projetos de Extensão.

Este microssistema do PMIFSP é vivenciado por sujeitos, que trazem suas cognições, suas representações, afetividades e percepções, que passam por situações pedagógicas e didáticas, em que interações são envolvidas em seus aspectos de caráter cognitivo, socioafetivo, pedagógico e funcional. Interações, que partem das intenções e ações das/os professoras/es, no enfrentamento das situações pedagógicas/didáticas e nas formas de superação via estratégias didáticas/pedagógicas, nas formas de avaliação e de regulação necessárias para viabilizar o processo ensino-aprendizagem esperado. E que são imbuídas de intenções e ações para que as alunas possam usufruir de práticas mais inclusivas e emancipatórias e desenvolver processos de recepção e de produção de saídas para o enfrentamento dos desafios vivenciados pelas condições de vulnerabilidade social, em que se encontram.

³⁸ Texto original.

Diante de um processo de observação das práticas pedagógicas, é importante considerar, também, o que Altet (2017) denomina como “Modelo Global de Observação”, que compreende três domínios, que são constitutivos das práticas de ensino de professoras/es. São eles: i) *Domínio 1* - que trata de como as/os docentes se relacionam no ambiente, como desenvolvem suas interações verbais e não verbais; ii) *Domínio 2* – que se refere à organização e gestão pedagógica dessas/es profissionais; e iii) *Domínio 3* – que se relaciona com a gestão didático-epistêmica das aprendizagens e dos saberes (ALTET, 2017, p. 213).

Sendo assim, consideramos que todos esses elementos, aqui descritos, e, mais adiante, usados para a análise e interpretação dos dados, compõem a lógica das práticas. Lógica esta, que religa cada uma das noções, aqui desenvolvidas, e permite que compreendamos as representações sociais das/os professoras/es sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem no Programa Mulheres IFSP.

A seguir, o próximo Capítulo trata de outros referenciais teóricos, colocando o acento em determinados conceitos e suas relações, na direção de trazer alguns fundamentos para a análise, que faremos em um outro momento posterior.

CAPÍTULO III

ALGUNS CONCEITOS SIGNIFICATIVOS E RELAÇÕES POSSÍVEIS NA ABORDAGEM TEÓRICA

O que nos une é que os objetos que estudamos são inscritos em um contexto social e cultural e um tempo histórico. E este é um desafio para a nossa prática científica que deve articular observações e descrições localizadas e particulares com formulações teóricas que têm um caráter geral³⁹[...] (tradução livre). (JODELET, 2015, p.79)

A epígrafe de Jodelet (2015, p. 79) serve para indicar o propósito desse Capítulo, que é tratar de alguns conceitos significativos e das relações possíveis, que entrelaçam a Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 1978, 2012, 2015), a Teoria de Ação (BOURDIEU, 1989, 2007a, 2007b, 2011) e a teoria sociológica da identidade (DUBAR, 1997, 2009, 2020), “em um contexto social e cultural e um tempo histórico” do Programa Mulheres do IFSP.

Nesta perspectiva, este Capítulo iniciará com alguns conceitos da TRS (MOSCOVICI, 1978, 2012, 2015), a partir também das perspectivas esboçadas por Jodelet (2015). Em um momento posterior, indicaremos a matriz conceitual de Bourdieu (1989, 2007a, 2007b, 2011), buscando algumas interfaces e aproximações, no que tem a ver com um estudo mais sociológico do Programa Mulheres do IFSP. E, por último, desenvolveremos a noção de *construção social da identidade*, via Dubar (1997, 2009, 2020), considerando que a teoria sociológica de identidade poderá contribuir para a compreensão da (re) constituição identitária das/os professoras/es do Programa em questão.

Também, iremos nos apoiar em estudos e pesquisas de autores nacionais, considerando a importância das especificidades que temos enfrentado no contexto social, político e cultural do Brasil.

³⁹ Texto original: “Ce qui nous réunit tient à ce que les objets que nous étudions sont inscrits dans un contexte social et culturel et un temps historique. Et ceci constitue un défi pour notre pratique scientifique qui doit articuler les observations et les descriptions localisées et particulières avec des formulations théoriques qui ont un caractère general” (JODELET, 2015, p. 79).

3.1. Das perspectivas dos estudos em Representações Sociais

Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismo, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. (JODELET, 2001, p. 17)

Perante a colocação de Jodelet (2001), recorremos a Spink (1995, p. 89), que aborda a “diversidade de objetivos de pesquisa e de procedimentos utilizados para a coleta e análise de dados”, ao tratar da complexidade da noção de *representação social*. Neste sentido, Spink (1995, p. 89), afirma que é preciso “entender sempre, como o pensamento individual se enraíza no social [...] e como um e outro se modificam mutuamente”.

Com esta linha de pensamento, Jodelet (2016, p. 1265) explicita que é necessário compreender o “jogo das representações em diversos níveis: como ferramenta da transdisciplinaridade; como expressão de uma visão do mundo; como fundamento de um sistema de saberes e crenças; fenômenos que se constroem e agem socialmente”. Nesta perspectiva, a autora afirma que o caráter transdisciplinar das representações leva as diversas correntes, que consideram “as representações como operadores simbólicos e lógicos da vida social” (JODELET, 2016, p. 1265).

No entanto, explicita a autora, cada disciplina “privilegia um momento particular para sua intervenção” (p. 1265). Neste caso, a sociologia privilegia, por exemplo, “as transformações sociais induzidas por ou baseadas nos fenômenos representativos” (p. 1266) como “concepções que incidem no próprio curso da vida social e no terreno da política” (JODELET, 2016, p.1267).

Além disso, Jodelet (2015; 2017), em seu trabalho sobre representações sociais, ao tratar das especificidades das representações no meio investigativo, considera três perspectivas, que permitem identificar as características, abordagens, aspectos e riscos, que lhes são atribuídos. São elas: a) a representação: forma de expressão social e cultural; b) a representação: resultante de uma dinâmica psicossocial; e c) a representação: forma de pensamento social. Apresentamos uma breve síntese no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8: Área de estudo das representações sociais

Descrição da Representação	Forma de expressão social e cultural	Resultante de uma dinâmica psicossocial	Forma de pensamento social
Características	Guia de leitura dos códigos, valores, modelos, ideologias que a sociedade veicula, e dos sistemas de interpretações.	As RS são resultantes do jogo de mecanismos psicológicos e sociais. São analisadas no plano dos indivíduos marcados por seu pertencimento a uma unidade social.	As RS como forma de pensamento social seguem a três particularidades: - As RS são apreendidas como modalidades de conhecimento; consideradas como fenômenos sociais; e devem ser relacionadas em sua gênese, funcionamento e função aos processos que afetam a organização, a vida e a comunicação sociais, aos mecanismos que contribuem para a definição da identidade e especificidade dos grupos sociais e às relações que esses grupos mantêm entre si.
Abordagem das Pesquisas	Tratam das RS como produtos socioculturais que dão acesso a formas culturais de expressão, situando-as entre dois polos da significação e da ideologia. Essa oposição articula o sentido dos objetos a uma oposição mais fundamental, ou seja, à relação indivíduo / sociedade, na qual são projetados os valores de grupo” (JODELET, 2017, p. 41).	Há dois paradigmas: 1º Triangulação entre: - Uma situação social em que o indivíduo está em uma rede de imposições e de projetos específicos; - Há desejos ou carências que fazem intervir o imaginário e suas expressões imaginadas; - As RS refletem as condições e seus efeitos. 2º Há uma estruturação dos elementos sociais da experiência dos autores inscritos em contextos funcionais. São elementos “organizadores socioculturais”, retirados da história e da cultura dos indivíduos, que se alinham aos “organizadores psíquicos” referentes à história psicogenética.	Trata das representações como pensamento constituinte e pensamento constituído, considerando: - a construção mental e seus aspectos sensíveis, imaginários e cognitivos; - a tripla função de base (organização e interpretação da vida, orientação de comportamentos e comunicações), que cria modalidades de conhecimentos práticos, que dependem de concepções, interesses, sistemas de valores e normas pregnantes em uma formação social ou de grupo; e - a articulação dos elementos representacionais em suas operações de pensamento.
Aspectos positivos/negativos	O processo representativo é reduzido a uma simples imposição de sentido. O que implica em aspectos negativos: porque limita-se ao “aspecto significante das representações”; e os “efeitos de sentido”	Esses dois paradigmas articulam o psicológico e o social na elaboração representacional. O 1º acentua uma dinâmica psíquica associada a uma posição social; e o 2º questiona a relação entre representação individual e representação social; e	Como pensamento constituído, as representações transformam-se em produtos que operam a vida social, no plano intelectual e prático.

Descrição da Representação	Forma de expressão social e cultural	Resultante de uma dinâmica psicossocial	Forma de pensamento social
	são ilusórios e relativizantes.	permite uma abordagem sistêmica global e esclarece a produção de sentido.	
Riscos	- Individualizar as representações e ignorar o seu caráter de conhecimentos sociais e de construção operacional real; e - Gerar descrições impressionistas.	Sua generalização se inscreve em uma abordagem sintética das representações.	Esta veia de investigação, ainda não explorada suficientemente, está marcada pelos trabalhos de Moscovici. E promete descobertas mais fecundas para captar as transformações sociais.

Fonte: elaborada pela autora com base em Jodelet (2015a, p. 46-50; 2017, p. 40-45).

A partir da “existência de fenômenos indissocialmente psicológicos e sociais, os quais a sociologia e a psicologia não podem isoladamente solucionar, como afirmam Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 20), partimos do pressuposto de que a perspectiva resultante da dinâmica psicossocial e aquela que considera o pensamento social, demonstradas no Quadro 8, são as que mais se aproximam de nosso objeto de pesquisa. Pretendemos, assim, tomar algumas de suas características para a análise que faremos no Capítulo V.

Justificamos este caminho, tendo em vista a necessidade de contemplar os paradigmas sociais e as representações sociais que os/as professores/as do Mulheres do IFSP assumem sobre suas práticas pedagógicas. Práticas essas, que detêm uma história de vida e uma identidade partilhada e compartilhada em um mundo real, com seus desejos, medos, causas e efeitos, articulando pensamento e ação em um processo de (re) construção de representações sobre as práticas e da (re) constituição da identidade profissional.

Neste sentido, no próximo item, aprofundaremos o conceito de *representações sociais* (RS), que é fundante na Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1961, 1978, 2012, 2015).

3.1.1 Do conceito de Representações Sociais

Abordar o conceito de Representações Sociais (RS), tal como foi desenvolvido por Moscovici (1961/1976, 1978, 2012), no campo da Psicologia Social, significa partir da atualização do conceito de *representações coletivas*, elaborado por Durkheim, e reconhecido pelo próprio Moscovici como seu antecessor. Entretanto, como Moscovici (2012, 2015) nos

ensina, há uma diferença entre “representações coletivas” e “representações sociais”; uma vez que o termo “representação social” indica uma qualidade dinâmica para a representação, ao contrário do termo “representação coletiva”, que reforça algo mais “fixo” e “estável”.

Duveen (2015, p. 13-18), também, explicita essa questão introduzida e discutida por Moscovici, assinalando, em especial, que:

[...] enquanto Durkheim vê as *representações coletivas* como *formas estáveis* de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a *variação e a diversidade* das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria *diversidade* reflete a *falta de homogeneidade* dentro das sociedades modernas, em que as *diferenças* refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma *heterogeneidade de representações*. (DUVEEN, 2015, p. 15, grifos nossos)

Para Moscovici (2012, p. 26), então, o fenômeno da *representação social* não pode ser apreendido de modo passivo, “[...] como o reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de ideias exteriores a ela”. Como reforça este autor: “Na verdade, devemos considerá-la de modo ativo. Por que seu papel é moldar o que é dado pelo exterior, os indivíduos e os grupos colocando seu interesse mais nos objetos, ações e situações constituído por e durante uma infinidade de interações sociais” (MOSCOVICI, 2012, p. 26).

A noção de *representações sociais*, neste trabalho, parte, assim, da Psicologia Social desenvolvida por Moscovici (1978, 2012, 2015) e de aportes de outros estudiosos como Vala (1997), Sá (1996), Jodelet (2001, 2007, 2015, 2016), Doise (2001), Abdalla (2008, 2009, 2013a) e Abdalla e Villas Bôas (2018).

Moscovici (1978, p. 27) compreende que: “[...] uma *representação social* é, alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado” (grifos nossos). E que “[...] é sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa” (p. 27). Moscovici (2015, p. 79), também, indica, complementarmente, que “[...] as representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”. Ainda, segundo este autor, o fenômeno da *representação social* “[...] toma como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e previsibilidade”.

Neste sentido, Moscovici (2015, p. 307) ratifica que “as representações sociais estão, é claro, relacionadas ao pensamento simbólico e a toda forma de vida mental que pressupõe

linguagem [...]”. Logo, trata-se de um conceito muito complexo em que se constitui (ou a reconstitui) a partir das relações sociais envolvidas (MOSCOVICI, 1978, p. 78) e das influências sociais nos diferentes contextos de construção das representações (MOSCOVICI, 2011).

É importante destacar, também, que as *representações sociais*, conforme Moscovici (1961, p. 307), tem como funcionalidade específica: “Contribuir para os processos formadores e para os processos de orientação das comunicações e dos comportamentos⁴⁰” (tradução livre).

Quando Vala (1997, p. 354) se refere à noção de *representações sociais*, afirma que elas “[...] podem ser entendidas, num primeiro ponto de vista, como um reflexo do mundo exterior”. Entretanto, na perspectiva de Moscovici (1961), “[...] a representação não é entendida como reprodução, mas como *construção*. É este o estatuto epistemológico e teórico que Moscovici atribui ao conceito de representação e no quadro do qual desenvolve o conceito de representação social” (grifo do autor) (VALA, 1997, p. 355).

Por outro lado, Sá (1996, p. 30), ao tratar do conceito e definição de *representações sociais*, escreve sobre a resistência de Moscovici em apresentar uma definição precisa, por julgar que uma tentativa, neste sentido, poderia acabar resultando na redução de seu alcance conceitual. O que, de certa forma, está expresso na seguinte citação de Moscovici (1978, p. 41): “se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito”.

Para Jodelet (2001, p. 22), a “representação social é caracterizada como uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Nesta direção, “a noção de *representações sociais* constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto [...]” (grifos nossos), conforme discute Moscovici (1978, p. 44). Mundo esse, em nosso caso, que coloca as/os professoras/es do Mulheres do IFSP na encruzilhada da: inclusão x exclusão; igualdade x desigualdade; educação x ilusão... E, com a pandemia, mais uma via foi adicionada: presencial x virtual, na qual, o “senso comum está continuamente sendo criado e re (criado)” (MOSCOVICI, 2015, p. 95).

Além disso, não podemos deixar de registrar que, para Moscovici (1978, p. 49):

⁴⁰ Texto original: “[...] une fonction qui lui est propre: à savoir la contribution de la représentation aux processus formateurs et au processus d’orientations des conduites et des communications sociales”. (MOSCOVICI, 1961, p. 307).

[...] se a representação social é uma “preparação para ação”, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes.

Nesse sentido, ao tomarmos as representações sociais das/es professoras/es sobre suas práticas, levamos em conta o contexto do PMIFSP, a rede de relações e o ambiente da educação, com as modalidades de influências que configuram seus elementos representacionais e identitários, ativados na prática pedagógica.

Como complementa Jodelet (2001, p. 21):

[...] as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens etc.

Na perspectiva das representações como ação na vida social, como aborda Jodelet (2001), na citação anterior, é necessário que entendamos que as *representações sociais* têm por finalidade tornar a comunicação, dentro de um grupo, relativamente não problemática, e reduzir o “vago” através de certo grau de consenso entre seus membros (MOSCOVICI, 2015). Consenso que, sob a visão de Doise (2001, p.192), haveria “mais que opiniões consensuais”; pois, “as representações sociais são tomadas de posição de natureza diferente, mesmo que, às vezes, possam ser utilizados pontos de referência comuns”.

Jodelet (2015a, p. 42-43), ao escrever sobre “Consensos e disparidades”, distingue três áreas de pesquisa sobre *representações sociais*: 1ª a que trata, mais especificamente, da difusão de conhecimento e da vulgarização científica no campo social; 2ª a que integra a noção de representação social como variável, intermediária ou independente no tratamento de questões clássicas da psicologia social (cognição, conflito e negociação, relações interpessoais e intergrupais); e 3ª a área que é mais ampla e menos estruturada, na qual, segundo a autora, “[...] as representações sociais são captadas em contextos sociais reais ou grupos circunscritos na estrutura social, a partir de formações discursivas diversas” (p. 43). E, a partir disso, Jodelet (2015a) afirma que há *consenso* sobre as *representações sociais*, quanto:

- à pertinência social e cultural dos fenômenos simbólicos que a noção permite identificar e estudar;

- à sua estrutura: conjunto complexo e ordenado compreendendo elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, opiniões, imagens, atitudes etc.;

- ao processo de sua constituição como modalidades de conhecimentos [...]”. (JODELET, 2015a, p. 42)

Concordando com as colocações de Jodelet (2015a), em especial, a respeito do *consenso* sobre as *representações sociais*, procuramos compreender as *representações sociais*, que foram captadas por meio dos questionários, das entrevistas narrativas e das observações, a partir de um conjunto de elementos informativos e normativos desenvolvidos pelos dispositivos legais que regulam o Programa Mulheres IFSP. Além disso, consideramos, também, as crenças, valores, opiniões, imagens e atitudes; e, enfim, todo um processo de constituição de modalidades de conhecimento e de influências, que foi possível identificar e analisar.

Como Abdalla (2009) afirma, foi também nossa intenção compreender as relações possíveis dos sujeitos da pesquisa em questão sobre suas práticas pedagógicas frente às condições oferecidas para o desenvolvimento de seus respectivos Projetos de Extensão, revelando *o que*, efetivamente, realizam e *como* o fazem. Em outras palavras, observar se “[...] existe uma certa lógica de resistência e/ou de inovação que estrutura as representações destes professores” (ABDALLA, 2009, p. 176).

Nesta perspectiva, consideramos como explícita Moscovici (1961), as três *condições* que afetam a emergência da representação social: 1ª a *dispersão da informação*, ou seja, aos dados quantitativos e qualitativos, que possibilitem à compreensão do objeto de pesquisa; 2ª a *focalização*, ou seja, as formas ou modos, para que se efetive uma análise de qualidade; e 3ª a *pressão para inferência*, que se concretiza, conforme Abdalla (2008, p. 21), “[...] pela necessidade de ação, de tomada de posição, para se obter reconhecimento ou adesão dos outros”.

Por outro lado, levamos, ainda, em conta, o que Jodelet (2007, p. 21) escreve sobre “as representações do trabalho como finalidade da educação”, em que explicita a respeito do “[...] lugar das representações sociais nas imbricações entre as demandas sociais e os objetivos de ensino, entre os cursos propostos e o *status* dado a eles pelos alunos”. Segundo Jodelet (2007, p. 21), nas pesquisas que tratam da *relação trabalho e educação*, será preciso observar “[...] como as medidas de organização do ensino conduzem à constituição de representações

partilhadas sobre a função da escola, a significação de diversas formações e diplomas, suas finalidades implícitas e explícitas, o *status* dos formados e sua identidade social”. Sem dúvida, Jodelet (2007) anuncia elementos significativos para a análise dos dados coletados.

Também, como afirmam Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 34), é preciso retomar “[...] o conceito de *representações sociais*, que é continuamente (re) construído na interação entre o sujeito e o seu contexto, uma vez que tem por pressuposto a interdependência entre o indivíduo e o outro, entre o ego e o alter” (grifos nossos). Entretanto, para sedimentar este caminho, será necessário desenvolver, a seguir, o que estamos entendendo a respeito dos processos de *objetivação* e *ancoragem*: processos estes que estão articulados e/ou interligados.

3.1.2 Formação das Representações Sociais: da *objetivação* e da *ancoragem*

Para Moscovici (1978, 2012), as *representações sociais* ocorrem a partir de dois processos intrinsecamente ligados por fatores sociais, que são: a *objetivação* e a *ancoragem*.

A *objetivação*, no entender de Moscovici (1978, p. 110), “faz com que se torne real um esquema conceitual”. Neste sentido, é um processo de transformação de algo abstrato (conceito) em concreto (objeto). Para o autor, *objetivar* significa “reabsorver um excesso de significações materializando-as” (p. 111), no qual os conceitos passam a ser incorporados ao cotidiano das pessoas e se tornam quase tangíveis, com a “substituição do *percebido* pelo *conhecido*” (p.112), por meio dos processos de construção seletiva, esquematização e naturalização.

No processo de *construção seletiva*, as informações e as crenças a respeito do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização. Neste sentido, Vala (2006, p. 466) indica que talvez seja útil: “[...] apenas uma parte da informação disponível acerca do objeto”. Também, afirma que “o processo de seleção e reorganização dos elementos da representação não é neutro ou aleatório, depende das normas e dos valores grupais” (p. 466).

No segundo processo de objetivação, ocorre a *esquematização*, que trata da organização dos elementos em um esquema estruturante ou figurativo, em que os conceitos de “esquema ou nó figurativo” são para evocar o fato dos elementos da representação estabelecerem entre si um padrão de relações estruturadas, em que cada elemento de sentido tem atribuído uma imagem. Tal imagem possibilita a “[...] materialização de um conceito ou uma palavra” (VALA, 2006, p. 466).

O terceiro processo é o da *naturalização*. Nele se concretiza a materialidade, os conceitos e/ou palavras retidos no nó figurativo e as respectivas relações constituem-se como categorias naturais (VALA, 2006, p. 467).

Sendo assim, consideramos que é, no entrelaçamento desses processos, que configuramos as categorias de objetivação dos/as professores/as do Programa Mulheres do IFSP. Ou, como diria Moscovici (1978, p. 112), buscamos a “conversão de ideias em coisas localizadas fora da mentalidade individual”, para que possa haver uma “conversão” em uma educação inclusiva e emancipatória, por meio da *ancoragem*⁴¹, definida como processo que:

[...] transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriado. [...] mesmo que seja apenas para podermos garantir um mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido [...]. Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. (MOSCOVICI, 2015, p. 61)

É neste processo de incorporação ou internalização “no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente” (CANDAU, 2012, p. 717), que buscamos construir “uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade” (p. 717). E, à medida em que as/os professoras/es assumem, em suas práticas, os objetivos dos projetos do Mulheres do IFSP, no viés de inclusão socioproductiva e emancipação e, segundo uma política pública de alcance estadual, são capazes de ressignificar as relações sociais das mulheres (alunas). E, também, corroboram para transformar a inclusão e os cursos de extensão em algo que faça parte do cotidiano, no sentido de promover inclusão educacional; abrindo, assim, oportunidades de maior aproximação entre a escola e a comunidade.

Na visão de Doise (2001, p. 190), “estudar a ancoragem das atitudes nas relações sociais que as geram significa estudá-las como representações sociais”. Disso, depreendemos que a *ancoragem* se categoriza a partir de conceitos e concepções pré-existentes, com sistema de classificações e de relações “baseadas no consenso”. Diante disso, o objetivo é o de “[...] facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões” (MOSCOVICI, 2015, p. 70).

Neste sentido, interessa-nos, ainda, a relação entre o *sujeito* e o *objeto*, que dá origem ao comportamento observado nas entrevistas, declarado nos documentos e questionários ou testemunhado nas observações *in loco*. Assim, compreendemos que a noção de *representações*

⁴¹ No trabalho de Moscovici (1978), traduzido também como “amarração”.

sociais se converte em um sistema de interpretação e serve de mediação para o entendimento da *análise dimensional*, realizada por meio de três dimensões, propostas por Moscovici (1978, 2012), tais como: a *informação*, o *campo de representação ou imagem*, e a *atitude*, que resumimos a seguir.

A *atitude* é a mais frequente das três dimensões (MOSCOVICI, 1978, p. 74), e “[...] apresenta-se como uma dimensão avaliativa prévia”, favorável ou não. Trata-se, conforme Abdalla (2013a, p.122), de uma “dimensão estruturada em face do objeto, que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito”. E, como complementa Doise (2001, p. 189), “trata-se sempre de uma posição específica que o indivíduo ocupa em uma ou várias dimensões pertinentes à avaliação de uma entidade social”.

A *informação*, para Moscovici (2012, p. 62), “[...] tem relação com a organização dos conhecimentos que o grupo possui com respeito ao objeto social” e a articulação com a manifestação das atitudes.

O *campo de representação ou imagem* “[...] remete-nos à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto das representações” (MOSCOVICI, 1978, p. 69).

Das três dimensões descritas, derivam múltiplas *funções* em uma pluralidade de abordagem e significações, como sistemas de interpretação, que orientam “a relação do indivíduo com o mundo e com os outros sujeitos”, conforme indica Abdalla (2008), com base em Moscovici (1961). Destacamos, a seguir, somente algumas das ideias:

Organização significativa do real: é a função que atribui sentido aos objetos e acontecimentos sociais [...]. Deste modo, as representações sociais possibilitam ao sujeito uma orientação na forma de nomear e interpretar os diferentes aspectos do cotidiano;

Organização e orientação dos comportamentos: [...] as representações constituem uma orientação para a ação ao modelarem os elementos do contexto em que o comportamento ocorre. [...] a ação envolve um sistema representacional que articula o objeto com o seu contexto [...];

Comunicação: [...] os atos de comunicação constituem atos de partilha de consensos, mas também de discussão e de argumentação. É importante salientar que a dinâmica argumentativa no contexto da comunicação remete para a gênese das representações, assim como a comunicação e linguagem também contribuem para a sua gênese e dinâmica.

Diferenciação social: as representações sociais também intervêm para a diferenciação social dos grupos em interação [...]. (ABDALLA, 2008, p. 21-22)

Definidos os elementos da análise dimensional, de Moscovici (1978, 2012), vale considerar que estão presentes, nas interações sociais, as relações das/os professoras/es com a sua formação inicial e continuada e as influências decorrentes das políticas educacionais e institucionais do IFSP em suas práticas. Tais influências se dão por meio de normas e regras, em que, conforme afirma Moscovici (2011, p. 23): “[...] alguns indivíduos estão destinados à submissão, outros à independência, e outros, enfim à oposição”. Consideramos, aqui, que a noção de influência social, assim como as “modalidades de influência”, propostas por Moscovici (2011), detalhadas no próximo tópico, são elementos-chave para a compreensão das representações sociais das/os professoras/es sobre suas práticas pedagógicas e para a análise da (re) constituição da identidade profissional,

3.1.3 Das modalidades de influência social

Moscovici (2011), em sua obra - Psicologia das Minorias Ativas -, apresenta dois processos de influência: 1º o *funcionalista*, que, para o autor (2011, p. 69), provém “[...] direta e exclusivamente do viés do conformismo, que torna impossível levar em consideração a influência exercida pelos indivíduos e as minorias”, apresentando objetivos voltados para o “controle social”; e 2º o *genético*, que está na base da “mudança social” (2011, p.236); ou seja, contrapõe-se ao interior, e “coloca em evidência alguns problemas novos” (p.236). É, neste último, que colocaremos o nosso foco.

Assim, neste trabalho, interessa-nos verificar as modalidades de influências presentes nas representações das/os professoras/es sobre suas práticas pedagógicas. São elas: a conformidade, a normatização e a inovação.

- **Da conformidade**

Ao tratar da noção de influência social, Abdalla (2015a p. 14) recupera o pensamento de Paicheler e Moscovici (1985, p. 176), ao mencionar que “toda influência supõe uma modificação dos indivíduos ou grupos influenciados” com seus efeitos: “a aceitação e a resistência”.

Na proposição de Moscovici (2011, p.178), podemos entender que a aceitação para a *conformidade* tem “[...] a função de eliminar o desvio que ameaça de modo permanente a

integridade de toda a entidade social”. É o que leva o indivíduo ao processo de adaptação de seu comportamento para corresponder ao comportamento dos outros elementos do grupo, assumindo a posição de conformismo, no qual se tem a aceitação social.

Nesta perspectiva, Abdalla (2015a, p. 14) aponta as três distinções da noção de conformidade, mencionada por Paichler e Moscovici (1985, p. 177-178), descritas a seguir:

1° *interiorização* - é a mais permanente e a mais enraizada das respostas à influência social, em que o sujeito internaliza o sistema de valores e condutas dos demais como se fossem seus, e não percebe que tem sido objeto de influência;

2° *identificação* - trata-se de uma resposta à influência social de um indivíduo que deseja ser semelhante ao seu influenciador, adotando o comportamento, atitudes e opiniões das pessoas com o qual se relacionam;

3° *conformidade simulada* - consiste em aceitar de forma pública um comportamento ou um sistema de valores sem aderir de fato a eles, continuando, assim, com suas crenças. Como dizem os autores, “a conformidade simulada, todavia é uma forma de conformidade, porém já constitui uma forma de resistência à influência”. (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985, p. 178, apud ABDALLA, 2015a)

Nessa linha de raciocínio, Moscovici (2011, p.178) indica que, no “jogo de conformidade”, seja de interiorização, identificação ou simulada, temos, por um lado, que “a maioria do grupo está em total acordo”. O que leva a “todos respeitar as regras e normas previamente transmitidas” e excluir a “possibilidade de adotar outras regras e normas”. Por outro lado, a minoria “não tem possibilidade de encontrar no seio do grupo um apoio alternativo, normativo ou cognitivo” (p. 178-179). Trata-se de uma situação que provoca “a incerteza interna derivada da ‘incompreensão’ aparente que a separa da maioria” (grifo do autor) (MOSCOVICI, 2011, p.179).

Ainda, sobre a minoria envolvida em um “conflito interno”, ela é influenciada a tomar uma posição, “quando abandona de modo temporário ou permanente sua própria posição, a fim de adotar plenamente a posição do grupo, ou quando renuncia a sua tentativa de dissidência” (MOSCOVICI, 2011, p. 179). O que provoca a “discrepância entre graus de adesão às normas e opiniões” e “um potencial de mudança” (MOSCOVICI 2011, p. 75), fazendo com que se busque a “redução de conflito” por meio da normatização.

• Da normatização

Na normatização “se sente a necessidade de fazer concessões e se chega a uma convergência de juízos e opiniões, com o desaparecimento e nivelamento das diferenças que

deles emanam” (MOSCOVICI, 211, p. 181). O que, para Moscovici (2011, p. 182), significa “evitar o conflito e de impedir o desacordo em relação ao esquema de referência”. Vale lembrar que, para este autor (2011, p. 104), o “conflito é uma condição necessária da influência”.

Desse modo, a normatização consisti em “suprimir as diferenças” por meio da “cooperação” e “compreensão mútua”, para se chegar ao “consenso” com a adoção de uma “posição menos sujeita à controvérsia” (MOSCOVICI, 211, p. 182).

Também, para Moscovici (2011, p. 163), as “funções do consenso entram no processo de influência, mas são as normas sociais que determinam a função que domina e, portanto, modela as interações sociais e os intercâmbios de influência”. Para o autor, as *normas* estão classificadas em:

- i) Norma de objetividade - representada pela “necessidade de contrastar opiniões e juízos”, para validar que as decisões sejam “universalmente aceitas”;
- ii) Norma de preferência - que “considera o consenso como resultado de uma série de comparações” entre opiniões diferentes; e
- iii) Norma da originalidade - aquela que “seleciona os julgamentos e as opiniões em função do grau de novidade que representam” (MOSCOVICI, 2011, p.163).

• Da inovação

Segundo Moscovici (2011, p. 182), a *inovação* “resulta da ação de uma minoria que não possui um *status* privilegiado quanto à posição social e competência”. Essa inovação pode ocorrer em dois contextos: i) quando “a maioria não possui normas ou ideias bem definidas”; neste caso, “equivale à criação de novas atitudes [...]”; ou ii) quando “a maioria possui estas normas ou estas ideias” mediante as quais estabelece um consenso implícito” e se defronta com “uma mudança das atitudes ou de juízos existentes” (MOSCOVICI, 2011, p. 183).

Em complemento a essas ideias centrais, trazemos algumas reflexões de Abdalla (2016b, p 47-49), no tocante às normas sociais que circunscrevem a pesquisa aqui desenvolvida e que contribuem para nossa análise: i) quanto às normas de objetividade - a autora menciona que “elas constituem em um campo de poder e de conhecimento sobre o ‘dever ser’ da política como ‘controle’ e ‘mudança social’ (p. 47); ii) já as normas de preferência - “carregam limitações materiais” (p. 48); e iii) as normas de originalidade - iluminam o contexto da prática”(p.49) (grifos da autora).

Diante dessas considerações, entendemos que as influências sociais atuam na formação das representações e nas interações *do* e *com* os grupos. Assim, para compreender as *funções* das representações sociais, importa saber, como bem situa Abdalla (2013a, p.125), que essas “[...] se estruturam conforme as estratégias dos grupos”. E, de certa forma, dependem, como diria Bourdieu (2011, p. 63), da “posição que ocupem na estrutura do campo”.

Das modalidades de influências sociais, de Moscovici (2011), partimos para a perspectiva teórica bourdieusiana, em que as/os professoras/es do Mulheres do IFSP, nas suas interações, assumem “posições sociais”. Tais posições são tomadas em suas ações práticas, com as disposições constituídas pelas diversas formas de capital em jogo no campo da educação. O que implica, muitas vezes, posições sociais, que retratam, no caso da pesquisa em questão, algumas noções como: a *violência simbólica*, *dominação masculina* e o *papel neoliberal do Estado* na conjuntura atual.

A seguir, desenvolvemos alguns desses conceitos da teoria de Bourdieu (1989, 1998, 2003a, 2007a, 2007b, 2007c, 2008b/2011, 2012), que contribuíram para compreender o *espaço social* do Programa Mulheres do IFSP e as *práticas estruturadas e estruturantes* das/os professoras/es, sujeitos da pesquisa.

3.2 Um olhar sobre os conceitos fundantes de Bourdieu

[...] um grupo ou uma classe produz aquilo que é digno de ser reproduzido [...].
(BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 39)

A produção científica e intelectual de Bourdieu (1989, 1998, 2007a, 2007b, 2007c, 2008b/2011, 2012) foi volumosa e “moldada por sua própria experiência de vida”, como indica Grenfell (2018, p. 28). O seu percurso de conhecimento teórico foi permeado pelas teses antropológicas, pelo conhecimento fenomenológico e pelo conhecimento objetivista. E, segundo Grenfell (2018, p. 63), Bourdieu buscou “[...] uma teoria do pensamento imanentemente constituído socialmente sobre a ação constituída socialmente”. Ou seja, Bourdieu procurou por uma “teoria prática” autêntica.

Na biografia de Bourdieu, Grenfell (2018, p. 29 - 30) menciona que as primeiras obras do autor tratavam da situação argelina e suas consequências na guerra de independência contra a colonização francesa, quando foi completar o serviço militar, ao final de 1955. O que marcou sua passagem da filosofia para sociologia.

Nas décadas de 1960-1970, Bourdieu colocou o foco em três áreas principais: a *educação, a arte e a cultura*. Na década seguinte (1980), publicou livros importantes sobre: a vida cultural, posicionamentos metodológicos e filosóficos adicionais e linguagem. Seu envolvimento com a política durou uma década, a partir de 1984; período em que produziu obras e relatos pessoais de sofrimento social, causado, em parte, pela política neoliberal que o governo socialista adotava (BOURDIEU, 1998; 2015).

O histórico de vida de campo para a sala de aula, no Collège de France, com eventos e publicações; assim como o panorama sócio-histórico da França daquela época, o clima intelectual que envolvia Bourdieu, mostraram “*onde e como* ele se posicionou” (GRENFELL (2018, p.45). Alguns dos conceitos bourdieusianos serão desenvolvidos, ainda que, parcialmente, para nortear este nosso trabalho.

Partimos da visão de Bourdieu (1998) sobre o neoliberalismo, que tem, em sua abordagem, aproximações com a realidade posta na atualidade, na qual o discurso neoliberal “convertido em programa político de ação” (p. 82) coloca em “risco todas as estruturas coletivas capazes de resistirem à lógica do mercado puro” (p. 82). Além disso, como Bourdieu nos ensina, é preciso observar “a precarização dos trabalhos de urgência, que concorrem para enfraquecer ou abolir as referências e as solidariedades coletivas” (p. 82). O autor denomina essa situação de “violência estrutural”, em que os “dominados estão na posição das criaturas num universo cartesiano” (p. 84) de produção e reprodução da “crença na utopia neoliberal” (p. 86). O que banaliza as injustiças sociais e as “tradições e representações associadas às conquistas históricas dos movimentos sociais do passado e do presente” (BOURDIEU, 1998, p. 87).

É importante considerar, também, as palavras de Bourdieu (1989) em relação ao “espaço político de dominação”, pois, para ele:

O espaço propriamente político de dominação define-se pela relação que se estabelece entre a distribuição dos poderes e dos bens no espaço geográfico e a distribuição dos agentes neste espaço, sendo a distância geográfica em relação aos bens e aos poderes um bom índice de poder. (BOURDIEU, 1989, p. 126)

O campo do poder, conforme Bourdieu (1989), não deve ser confundido com o campo político. Ele é um espaço social (BOURDIEU, 2008a), em que os agentes entram no “jogo” com meios e fins diferenciados, conforme “sua posição na estrutura do campo de forças para sua conservação ou para sua transformação” (BOURDIEU, 2008a, p. 50), e validam representações dos agentes providos de diferentes tipos de capital.

Bourdieu (1989, p. 143) descreve o *campo de forças* como um “conjunto de relações de forças objetivas impostas a todos os que entrem nesse campo”. E complementa (BOURDIEU, 2011, p. 50) que: “[...] no espaço social de uma apreensão relacional, os agentes existem e subsistem *na e pela* ‘diferença’, enquanto ocupam posições relativas [...] (grifos do autor)”. O que significa que é no *espaço social* que se vive e se joga o “jogo da vida” e ocorrem as práticas dos indivíduos e dos grupos.

Abdalla (2013a, p. 110-120), em seu estudo, relaciona uma série de princípios e noções, para que possamos compreender a teoria bourdieusiana e sua filosofia de ação. Dentre os quais, assinalamos como principais princípios: 1º o da *relação* – pois o “real é relacional” e se precisa “pensar relacionalmente”; 2º o da *diferença* ou *diferenciação* – que reflete a distinção espacial e social, ou seja, os capitais que estão em jogo; 3º o da *visão, divisão* e da *identidade* – que supõe o ponto de vista dos agentes envolvidos no campo de forças e/ou de lutas; 4º o da *realidade* – que se traduz no princípio de disposição ou no *habitus*, que também reforça (ou não) o princípio da *pertinência* (5º princípio) e da *ação histórica* (6º princípio). Esses princípios encadeados, segundo Abdalla (2013a, p. 115), tem “[...] a pretensão, ainda que incipiente, de pensar a teoria de ação proposta por Bourdieu [...]”.

Entretanto, para além desses princípios - *relação, diferença ou diferenciação, visão/divisão/identidade, realidade, pertinência, ação histórica* -, Abdalla (2013a, p. 116) menciona o “princípio da *alquimia*”, considerando-o como aquele “[...] que dá sentido à produção de crença e do poder simbólico na concepção dos campos específicos”.

Tais princípios contribuem para compreender a noção de *habitus*, que funciona, segundo Bourdieu (2003^a, p. 125), como um “sistema de esquemas geradores”, que é: “[...] gerador de estratégias que podem estar objetivamente em confronto com os interesses objetivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidas para esse fim (BOURDIEU, 2003^a, p. 125).

Bourdieu (2003a) discute a noção de *habitus*, em especial, em seu livro “Questões de Sociologia”, quando ele explicita que a sua teoria da ação ou *teoria do habitus* “[...] visa fundar a possibilidade de uma ciência das práticas escapando à alternativa do finalismo e do mecanismo” (BOURDIEU, 2003a, p. 125).

Já, no livro “A economia das trocas simbólicas”, Bourdieu (2007a) refere-se ao *habitus* como princípio gerador, que interfere nas “disposições duráveis e transferíveis”; porém,

“suficientemente flexível” (p. XLI), para possibilitar ajustamentos e inovações, como na citação a seguir:

[...] um princípio operador que leva a cabo da interação entre dois sistemas de relações, as estruturas objetivas e as práticas. O *habitus* completa o movimento de interiorização de estruturas exteriores, ao passo que as práticas dos agentes exteriorizam os sistemas de disposições incorporadas. (BOURDIEU, 2007a, p. XLI)

Para compreender o conceito de *habitus*, definido por Bourdieu, Maton (2018, p.75) fez a conjunção, afirmando que *habitus* seria “[...] como uma propriedade de atores (sejam indivíduos, grupos ou instituições) que é composta de uma ‘estrutura estruturante [...] e estruturada’”. Segundo Maton (2018, p. 75), “ela é ‘estruturada’ pelo nosso passado e circunstâncias atuais [...] e ‘estruturante’ no sentido de que nosso *habitus* ajuda a moldar nossas práticas atuais e futura” (grifos do autor). Ou seja, o *habitus* é “[...] uma ‘estrutura’ por ser ordenada sistematicamente, e não aleatória ou sem nenhum padrão” (p. 75). O que significa que ‘essa estrutura’ é composta de um sistema de disposições que geram representações, apreciações e práticas” (MATON, 2018, p. 75, grifos do autor).

Nestas estruturas sociais, os agentes são “distribuídos em função de sua posição” e “diferenciação de concentração de capital” (BOURDIEU, 2007b), e expressam:

[...] diferenças nas maneiras em que se exprimem diferenças no modo de aquisição [...] associadas, frequentemente, a diferenças na estrutura do capital possuído, estão predispostas a marcar as diferenças no âmbito da classe dominante, assim como as diferenças de capital cultural marcam as diferenças entre as classes. (BOURDIEU, 2007b, p 67)

Logo, a *distinção*, no espaço social, é feita considerando “[...] o volume global de capital e [...] a estrutura de seu capital, isto é, de acordo com o peso relativo dos diferentes tipos de capital, econômico e cultural, no volume global de seu capital.” (BOURDIEU, 2011, p. 19).

Bourdieu (2011) empresta da economia a noção de *capital*, como relação social, a posse de riquezas que confere poder aos que as detêm. O autor vai além do capital econômico, social e cultural, e utiliza, também, outras formas de capital, que permitem situar os agentes no espaço social, como é o conceito de *capital simbólico*. Para Bourdieu (2011, p.107):

O capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor.

Assim, neste complexo de estruturas, o *habitus* “[...] é estruturado pelas condições materiais da existência e também gera práticas, crenças, percepções, sentimentos etc., de acordo com sua própria estrutura” (MATON, 2018, p. 76).

Os elementos de *campo*, *habitus* e *capital* utilizados por Bourdieu (1989, 2007a, 2007b, 2011), na lógica das relações sociais, colocam em destaque os agentes e os grupos em sua *práxis*, nas dimensões social, cultural e histórica.

Neste contexto, as aproximações que Abdalla (2008, 2013a, 2013b, 2016b, 2017a, 2017b, 2023) e Abdalla e Villas Bôas (2018) identificam entre Moscovici e Bourdieu são relevantes, em especial, as que possibilitam compreender os efeitos desta relação na pesquisa desenvolvida, entrelaçando questões da psicologia social e da sociologia da educação.

Abdalla (2013a, 2013b) aponta algumas aproximações entre Moscovici e Bourdieu em um modelo triangular, no qual cada vértice corresponde aos componentes das teorias, tratados anteriormente. Ou seja, para a TRS, de Moscovici (2012) - a *atitude, a informação e o campo de representação ou imagem* - e, para Teoria da Ação, de Bourdieu (2008b/2011) - o *habitus, o capital e o campo de poder ou de forças*. Vale ressaltar que Abdalla (2013a, 2013b) parte de aproximações teórico-práticas no campo de formação de professores, para compreender os pontos de convergência entre as teorias, com destaque para:

- I. A intencionalidade das propostas - pois, os autores “[...] se voltam para o espaço social, considerando a posição e a tomada de posição dos agentes no mundo” em constante mudanças, com “[...] relações de dominação, diferenciações no nível das condições socioeconômicas, no sistema de orientação (normas e valores)” (ABDALLA, 2013a, p. 131), que correspondem à *atitude*, em Moscovici, e ao *habitus*, em Bourdieu;
- II. A sistematização para análise de suas teorias - porque, segundo Abdalla (2013a), sob a ótica de Moscovici, há uma análise dimensional, e, na visão de Bourdieu, há uma análise relacional, que conferem rigor científico às teorias propostas (ABDALLA, 2013a, p. 132; 2013b, p. 13); e
- III. A relação entre representação e linguagem - pois, na visão de Abdalla (2013a, p. 133), “[...] os dois autores exploram a relação entre representações e linguagem, focalizando aspectos linguísticos, estabelecendo relação entre linguagem, pensamento, comunicação e formação da representação”.

Assim, entendemos que, no entrelaçamento de intencionalidades sobre uma análise dimensional e/ou relacional, as manifestações (comunicações) acontecem, interligando o espaço e o pensamento social, tendo como agentes os indivíduos, grupos e instituições. Na educação, esses agentes estão representados, no caso deste trabalho, pelas/os professoras/es que são ou foram as/os coordenadoras/es dos projetos de Extensão referentes ao Programa Mulheres do IFSP. É preciso destacar que é, nestas dimensões, que emergem elementos representacionais na realidade do cotidiano social de grupos minoritários, que permitem a expressão de saberes e identidades dos sujeitos.

Neste cenário, a contribuição de Bourdieu (1989, 1996, 1997, 1998, 2002, 2003a, 2007a, 2007b, 2007c, 2008a, 2011, 2012), para compreensão sociológica das estruturas de forças, no campo da educação, leva-nos a perceber as influências e inferências, que impactam sobre a prática e a identidade profissional, como podemos constatar nas investidas de Bourdieu. Em especial, quando trata das questões referentes à *identidade* à necessidade de compreendê-la em suas *diferenças*, conforme o que ele mesmo revela a seguir:

[...] na lógica propriamente simbólica da distinção, em que existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente e em que, por outras palavras, a existência real de *identidade* supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida, de afirmar oficialmente a *diferença* – qualquer unificação, que assimile aquilo que é diferente, encerra o princípio da dominação de uma identidade sobre outra, da negação de uma identidade por outra. (BOURDIEU, 1989, p. 129, grifos nossos)

Em nossa sociedade, os homens e as mulheres são diferentes e, a partir de suas diferenças (simbólica e social), é que se constituem suas identidades, em um modelo social classificatório. Modelo este, que exclui das escolas as classes mais populares; pois, conforme Bourdieu (2007c) esclarece, normalmente, essas classes não detêm o capital cultural, pré-requisito básico, para que a população possa investir seus capitais na formação, em boas escolas. Ou seja, é preciso reunir condições das mulheres prosseguirem, mesmo em que estejam em um processo complexo de múltiplas exclusões, seja pela etnia, pelo seu físico, por sua vulnerabilidade ou pelo gênero.

Ao repensar o contexto de exclusão escolar da população brasileira, encontramos, nos documentos relacionados ao MEC, que a “exclusão está relacionada a casos de repetência, abandono e evasão escolar” (BRASIL, 2018e).

De acordo com Silva Filho e Araújo (2017), o conceito de abandono e evasão escolar “apresenta indefinições” pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (p.36). Para os autores, o “Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior IDH” (p.35).

Assim, entendemos que Instituto Brasileiro e Geografia e Estatística (IBGE) considera como “abandono” aqueles/as estudantes que “não completaram algumas das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado” (BRASIL, 2020g).

Vale lembrar que embora as taxas de abandono escolar⁴² estejam em declínio, em especial, o das mulheres, como indicado no último Censo Demográfico do (BRASIL, 2010a), ainda assim, estamos tratando de taxas significativas e que têm cor. Neste sentido, as mulheres pretas e pardas apresentam taxas superiores ao das mulheres brancas e a área rural é a mais afetada, conforme demonstrado na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Taxa de abandono escolar precoce (%)

Divisões Territoriais	Mulheres, 2010	Mulheres, Branca, 2010	Mulheres, Preta ou Parda, 2010
Brasil - Rural	50,6	45,7	53
Brasil - Urbano	28,9	23	34,3

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 (BRASIL, 2010a).

Neste contexto, Saffioti (1976), destaca que a taxa de abandono escolar se mantém atualizada, ao considerar que “às expensas do trabalhador rural, a burguesia brasileira, em seu papel de burguesia industrial, pôde ser relativamente pródiga na distribuição do produto do trabalho” (SAFFIOTI, 1976, p.85). E podemos considerar a renda, mantendo a mulher na condição de subalternidade e com “sérias resistências à instrução da mulher, resistências essas que se avolumam à medida que se sobe na escala de escolarização” (p. 98), e na posição social, em um constante processo de dominação e exclusão.

Para Bourdieu (2012), o *gênero* é um conceito relacional em uma estrutura de dominação masculina em que reside a violência simbólica. Violência, que se caracteriza como:

⁴² O abandono escolar ocorre quando o(a) estudante deixa de frequentar a escola no ano letivo em que está matriculado(a). A evasão escolar diz respeito à situação do(a) estudante que abandonou ou reprovou em determinado ano letivo e não efetuou a matrícula no ano seguinte.

[...] suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2012, p. 7-8)

Diante desta citação, entendemos que a *violência simbólica* age, exercendo poder e dominação social de uma classe sobre a outra, nas quais surgem movimentos de resistência em busca de reduzir os abismos sexistas e de proporcionar às mulheres de classes populares, com ou sem nenhuma instrução, informações que as incentivem a constituírem o seu capital cultural. Capital este, que pode ser conquistado por meio de atividades propostas em um projeto de extensão, que possibilite espaços de formação mais equânimes, como os propostos no Mulheres do IFSP.

Os fatores de mudança da realidade estão relacionados, de acordo com Bourdieu (2012, p. 107), com a “[...] transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença entre os gêneros, tais como o aumento do acesso das mulheres à instrução e, correlativamente, à independência econômica [...]”.

Nesta direção, temos como uma das intencionalidades do Programa Mulheres do IFSP, contribuir, junto com os sujeitos de pesquisa, para uma sociedade mais igualitária e equânime, em que, sobretudo, não haja diferenças, em especial, as de gênero, como neste nosso caso. Nesta direção, Bourdieu (2012, p. 139) nos alerta que:

Só uma ação política que leve realmente em conta todos os efeitos de dominação que se exercem através da cumplicidade objetiva entre as *estruturas incorporadas* (tanto entre as mulheres quanto entre os homens) e as *estruturas de grandes instituições* em que se realizam e se produzem não só a ordem masculina, mas também toda a ordem social (a começar pelo Estado, estruturado em torno da oposição entre sua "mão direita", masculina, e sua "mão esquerda", feminina, e a Escola, responsável pela reprodução efetiva de todos os princípios de visão e de divisão fundamentais, e organizada também em torno de oposições homólogas) poderá, a longo prazo, sem dúvida, e trabalhando com as contradições inerentes aos diferentes mecanismos ou instituições referidas, contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina. (BOURDIEU, 2012, p. 139)

As estruturas – *estruturantes* e *estruturadas* -, mencionadas por Bourdieu (2012), constituem o campo em que as inter-relações contribuem para a formação e para o desenvolvimento da identidade social e profissional dos indivíduos, que fazem parte delas. Como aponta Abdalla (2008, p. 28), há uma trama, na qual “[...] a identidade social encontra-

se, assim, atravessada pelas representações sociais (lógicas de conformidade e de confrontação), e que resulta de um processo de socialização”.

Diante dessas questões, Bourdieu (1989, p. 157) enfatizaria que só:

A posição social adequadamente definida é a que dá melhor previsão das práticas e das representações; mas, para isto é, à *identidade social* (hoje cada vez mais plenamente identificada com a identidade *profissional*) o lugar do ser antiga metafísica, quer dizer, a função de uma essência de que derivariam todos os aspectos da existência histórica [...]. (BOURDIEU, 1989, p. 157, grifos nossos)

Neste sentido, para compreender melhor a *posição social* dos sujeitos de pesquisa, professores/as que coordenam os projetos de Extensão do Programa Mulheres IFSP, consideramos, ainda, necessário repensarmos as noções, que ampliam a matriz conceitual de Bourdieu (1989, 2007a, 2007b, 2008b/2011) – campo de poder/forças, capital e *habitus*. Dentre elas, reforçamos as noções de - *violência simbólica/dominação masculina* -, e abordamos o *papel neoliberal do Estado* na conjuntura atual.

A importância de se compreender o significado que Bourdieu dá ao conceito de *violência simbólica* tem a ver com uma série de aspectos, em especial, com a posição dominante nas relações de forças entre grupos sociais. Essa posição dos grupos dominantes, de uma sociedade como a nossa, já aparece nos escritos da “Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, de Bourdieu e Passeron (1992).

Tal tema também é desenvolvido no livro “O poder simbólico” (BOURDIEU, 1989, p. 9), em que o autor considera que este conceito de “poder simbólico” poderia ser traduzido como: “[...] um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) [...]” (grifo do autor). Esse poder produz instrumentos e produções simbólicas, que legitimam a “cultura dominante” imposta pela “classe dominante”, que “[...] é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização...” (BOURDIEU, 1989, p. 12).

Diante disso, Bourdieu (1989, p. 15) nos ensina a compreender a *violência simbólica* como “relações de força”; ou seja, como “[...] poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia”. E entender, também, que: “A eficácia da ação de violência simbólica é proporcional ao desconhecimento das condições e dos instrumentos do seu exercício” (BOURDIEU, 2003a, p. 71).

Um outro conceito, que complementa o conceito de *violência simbólica*, é o de *dominação masculina*. Nesta direção, tomamos o pensamento que está no prefácio do livro “A

dominação masculina”, em que Bourdieu (2012, p. 6) deseja que as mulheres “[...] saibam trabalhar para inventar e impor [...] formas de organização e de ação coletivas e armas eficazes, simbólicas sobretudo, capazes de avaliar as instituições, estatais e jurídicas, que contribuem para eternizar sua subordinação”.

Para além desses conceitos, também consideramos importante refletir sobre o papel neoliberal do Estado nos tempos atuais. Bourdieu, em seu livro “Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal” (BOURDIEU, 1998, p. 7), quando propõe “resistir ao flagelo liberal” e/ou “enfrentar a invasão neoliberal”, também contribui para este trabalho. Nesta direção, pensamos como ele, quando enfatiza que: “No momento em que as grandes utopias do século XIX revelaram toda a sua perversão, é urgente criar as condições para um trabalho coletivo de reconstrução de um universo de ideias realistas, capazes de mobilizar as vontades, sem mistificar as consciências” (BOURDIEU, 1998, p. 19).

Por fim, consideramos relevante repensar, também, alguns aspectos já assinalados por Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 34), quando aproximam as ideias moscovicianas e bourdieusianas. Dentre eles, destacamos:

1º Compreender as “atitudes”, no sentido moscoviciano, e as “disposições para a ação” - *habitus* -, em uma abordagem bourdieusiana, a fim de avaliar aproximações e/ou interfaces na análise dos dados a ser realizada mais adiante;

2º Aprender que a “representação é *preparação para ação*”, e, nesse sentido, analisar em que medida as representações sociais influenciam os comportamentos e as práticas que se dão no campo educacional e, ao mesmo tempo, são influenciadas por eles” (p. 34). Para nós, essa também seria uma das questões fundamentais; o que faria com que aprofundássemos as noções de “influência social”, a partir de Moscovici (2011), e “relações de sentido” e “relações de força”, seguindo as ideias desenvolvidas por Bourdieu (2015) e por Abdalla (2021), em especial, no que tem a ver com as “relações de incerteza e de exclusão” nos tempos atuais;

3º Entender que o sujeito, por meio das representações, é um “produtor de sentido em sua experiência e em sua prática social” (p. 34). O que define novas possibilidades de ação e as representações que as legitimam” (p. 34). Refletir, então, sobre quais seriam, como diria Bourdieu (2008a/2011), os “espaços dos possíveis” ou as “estratégias de sobrevivência” (ABDALLA, 2021), a fim de superar as práticas pedagógicas em tempos tão adversos como os de hoje.

Para além disso, Placco e Souza (2012) contribuem para este trabalho, na medida em que identificaram, em uma pesquisa com professores, que muitas “[...] representações sociais compõem os processos de negociação identitária, e os sujeitos recorrem a elas em seus movimentos de constituição identitária, [...] utilizam-se delas para se situar no mundo” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 26).

É, com este intuito, que procuramos analisar cada um dos conceitos moscovicianos e bourdieusianos, para compreender quem são os nossos sujeitos de pesquisa, o que pensam sobre suas práticas pedagógicas e como se veem enquanto identidades docentes.

A seguir, então, indicaremos alguns conceitos e/ou questões, que podem auxiliar para uma reflexão mais apurada sobre a *identidade do profissional* das/os coordenadoras/es e professoras/es, que desenvolvem projetos de Extensão no âmbito do Programa Mulheres do IFSP.

3.3 Formas identitárias e tipos de saberes na construção da identidade profissional

As possibilidades de diferentes configurações da identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social. (ABDALLA, 2006, p. 89)

O pensamento de Abdalla (2006), na epígrafe acima, ajuda-nos a refletir sobre as relações da identidade pessoal e profissional com o contexto ou a “ordem social”. Também, faz-nos lembrar sobre a posição de Dubar (1997, p. 13) a respeito da noção de *identidade*, quando diz que: “Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida”. Por outro lado, afirma o autor: “O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações” (DUBAR, 1997, p. 13).

Com efeito, quando tratamos da *identidade docente*, estamos indicando, como nos ensina Dubar (1997), a *dimensão profissional da identidade* e, sobretudo, pensamos na *formação* e/ou na *trajetória formativa* para esta constituição identitária. Segundo Dubar (1997, p. 239):

As *identidades sociais e profissionais* típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas que se impõem a partir de cima, elas são *construções sociais* que implicam a *interacção*

entre *trajectórias individuais e sistemas de emprego, sistemas de trabalho e sistemas de formação*⁴³. (DUBAR, 1997, p. 239, grifos nossos)

Nesta direção, reconhecemos, junto com Dubar (1997), que, para tratar da identidade dos sujeitos de pesquisa em questão, precisamos, de certa forma, acompanhar a interação que houve (ou há) entre suas trajetórias individuais e os sistemas, em que eles puderam participar. Ou seja, conhecer a sua “formação” ou “trajetória formativa” e seu “trabalho docente” nos diversos sistemas de ensino.

Por outro lado, também, consideramos fundamental, para este trabalho, reconhecer, junto com Dubar (2020, p. 133), que existe uma “[...] dualidade entre a *identidade para o outro* conferida e *identidade para si* construída” (grifos nossos). Para Dubar (2020, p. 143), a produção das identidades ocorre por meio de dois processos heterogêneos:

- I. O **processo biográfico** (*identidade para si*), que “depende dos modos de reconhecimento pelas instituições legítimas e por seus agentes que estão em relação direta com os sujeitos envolvidos” (p.140). Nesta perspectiva, “[...] o reconhecimento ou não-reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si constituem os núcleos das identidades reivindicadas” (p.155); e
- II. O **processo relacional**, sistêmico, comunicativo (*identidade para o outro*) – “proposta ou imposta por outrem, interiorizada ou projetada pelo indivíduo” (p. 141).

Neste sentido, como bem destaca Dubar (2020, p.136), “[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processo de socialização”, em que o sujeito se define distinto do outro, por meio da linguagem/comunicação, e quando percebe-se a si mesmo como diferente, bem como reconhece o outro como diferente.

Entendemos, em relação ao que apresenta Dubar (2020, p. 142), que a construção da *identidade* é o movimento entre o processo relacional e o processo biográfico. Por um lado, temos os “atos de atribuição”, compreendida pelo que os outros dizem ao sujeito que ele é, ou seja, a “Identidade para o outro”, que Dubar (2020) classifica de “identidade social virtual”. E,

⁴³ Texto original.

por outro lado, os “atos de pertencimento”, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas, que seria a “Identidade para si”, classificada como “identidade social real”.

Nessa mesma obra de Dubar (2020, p. 24), com a aporte de Percheron (1974, p.32), o autor aponta que a *socialização* é interpretada como “[...] um processo de identificação, de construção de *identidade*, ou seja, de pertencimento e de relação”. Neste sentido, *socializar* significa “[...] assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de elas guiarem amplamente sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta” (DUBAR, 2020, p. 24).

Segundo Dubar (2020, p. 94), “se as identidades sociais são produzidas pela história dos indivíduos, elas também são produtoras de sua história futura”, e “[...] resultam do encontro entre trajetórias socialmente condicionadas e campos socialmente estruturados” (p.94).

Também, para Dubar (2009, p.252), “a construção da *identidade pessoal* não consegue evitar crises, que não resultam, primeiramente, de uma falta de recursos econômicos, mas da própria estrutura da subjetividade humana; uma vez que ela se emancipa dos quadros comunitários” (grifos nossos).

Ainda sobre a visão de Dubar (2009, p.253), “a construção das identificações pessoais, subjetivas e plurais não significa a ausência ou a abolição de qualquer coletivo, mas a construção de outro tipo de coletivo, diferente do anterior [...] livremente escolhido e voluntariamente regulado”.

Nesse espaço de reconhecimento das identidades, as/os professoras/es exercem suas práticas pedagógicas, incluindo aquelas que fazem parte “das utopias e do ideário dos educadores e das lutas por uma educação pública de mais qualidade social e, portanto, mais inclusiva” (ABDALLA, 2019, p. 30), e que buscam nos programas e políticas inclusivas “uma posição no espaço social” (p. 30).

Também, observamos, na obra de Dubar (1997, 2020), que há “formas identitárias”, que podem ser interpretadas a partir de transações objetivas e/ou subjetivas, ou seja, de uma “negociação identitária”. E o autor explicita que são consideradas: “[...] como resultados de compromissos ‘interiores’ entre *identidade herdada* e *identidade visada*, mas também de negociações ‘exteriores’ entre *identidade atribuída por outro* e *identidade incorporada por si*” (DUBAR, 1997, p. 235, grifos nossos).

Nesta direção, Dubar (1997) menciona quatro “formas elementares” da *identidade profissional* e *social*. São elas:

1ª *Identities construídas no modo da continuidade* – ou seja, aquelas que “[...] implicam um espaço potencialmente unificado de realização, um sistema de emprego no interior do qual os indivíduos desenvolvem trajetórias contínuas⁴⁴” (p. 235). Segundo ele, este espaço pode ser: do *tipo profissional*, quando constroem uma identidade profissional (de ofício), configurando um espaço de reconhecimento de “profissionalidades estruturantes” (p. 235); e quando projetam *espaços de poder hierárquico*, o que implica reconhecimento de “responsabilidades estruturantes da identidade” (p. 235);

2ª *Identities construídas no modo da ruptura* – quando há “[...] uma dualidade entre dois espaços e uma impossibilidade de construir uma identidade de futuro no interior do espaço produtor da sua identidade passada” (p. 235). O que significa que será preciso mudar de espaço, para voltar a encontrar uma identidade, pois a mesma está em *ruptura*;

3ª *Identities que se constroem por meio de um reconhecimento social* – existe, neste caso, “[...] uma instituição que legitima a identidade visada pelo indivíduo” (p. 236). Como indica Dubar (1997, p. 236): “Em termos interaccionistas, o *reconhecimento* é o produto de *interacções positivas* entre o *indivíduo* visando a sua *identidade real* e o *outro* significativo que lhe confere a sua *identidade virtual*⁴⁵” (grifos nossos);

4ª *Identities que não legitimam o reconhecimento social* – ou seja, “as pretensões ao reconhecimento não são adquiridas: o futuro da instituição não coincide com o futuro do indivíduo, que este futuro se tenha construído em continuidade, quer em ruptura com o passado” (p. 236). O que mostra, aqui, *interacções conflituais* e que indicam “desacordos entre *identidades virtuais e reais*” (grifos nossos) (p. 236).

Conforme Dubar (1997), essas “formas identitárias” revelam “quatro espaços-tempos”, que podem se configurar no: 1º *espaço da formação*, que está associado à construção incerta da identidade; 2º *espaço do ofício*, que está ligado à consolidação e ao bloqueamento de uma identidade especializada; 3º *espaço da empresa e/ou instituição*, no caso, do IFSP, que é aquele no qual se desenha o reconhecimento de uma identidade confirmada; e 4º espaço fora do trabalho – que é aquele onde se (des) estrutura uma *identidade de exclusão*.

Também, para que consigamos delinear *formas identitárias*, conforme Dubar (1997, 2000) nos ensina, será necessário distinguir os *tipos de saberes*, que vão constituindo as lógicas

⁴⁴ Texto original.

⁴⁵ Idem.

que estão por detrás do que se espera dos profissionais professores. Dentre esses *saberes*, ainda segundo Dubar (1997), distinguimos:

1º *Os saberes práticos* – que “são oriundos diretamente da identidade hoje ameaçada de exclusão; associada a uma lógica instrumental do trabalho para o salário (TER)” (DUBAR, 1997, p. 238);

2º *Os saberes profissionais* – que “implicam articulação entre saberes práticos e saberes técnicos” (DUBAR, 1997, p. 238), e que “[...] estão no centro da identidade estruturada pelo ofício e hoje bloqueada na sua consolidação; associada a uma lógica da qualificação no trabalho (FAZER)”;

3º *Os saberes da organização* – que “[...] implicam outro tipo de articulação entre saberes práticos e teóricos” (DUBAR, 1997, p. 238), e que se associam a uma “lógica de responsabilidade (SER)” (p. 238). Segundo Dubar (1997), esta identidade está hoje valorizada pelo “modelo de competência”, que torna o sujeito cada vez mais dependente das “estratégias organizacionais”; e

4º *Os saberes teóricos* – não ligados a saberes práticos ou profissionais, que “[...] estruturam um tipo de identidade marcado pela incerteza e pela instabilidade, e muito visado pela autonomia e para acumulação de distinções culturais (SABER)” (DUBAR, 1997, p. 238); e que está associado a uma “lógica de reconversão permanente”. O que significa que é “o produto e o alvo das incitações à mobilidade” (p. 238).

Por outro lado, Placco e Souza (2011) desenvolvem algumas considerações sobre a *identidade profissional* dos professores, que têm a ver com suas atividades docentes, tais como: “[...] la relación con los alumnos, los profesores, los padres, los contenidos, las prácticas de la enseñanza, las representaciones construidas sobre la profesión⁴⁶” (PLACCO; SOUZA, 2011, p. 121). E as autoras explicitam, ainda, que: “[...] todas las acciones e interacciones que involucran a la profesión docente, en un proceso de tensión entre lo que él es y lo que le dicen que es, de lo que deriva una síntesis que constituye la historia con la que el profesor se narra, que se cuenta a sí, sobre sí mismo⁴⁷” (PLACCO; SOUZA, 2011, p. 121). São questões que também serão levadas em conta, porque têm a ver com os processos de *atribuições* e de *pertença*, que,

⁴⁶ Texto original.

⁴⁷ Texto original.

certamente, desvelam a *(re) constituição identitária* dos/as professores/as e contribuem para compreender o que pensam sobre suas práticas.

Se tomarmos, também, para esta análise, as ideias de Tardif (2014), em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, consideramos, em especial, o que ele denomina como *saberes profissionais*. Saberes, que segundo ele, são “[...] construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular”. E é, nesta perspectiva, afirma Tardif (2014, p. 266), que “ganham sentido”.

Diante dessas questões desenvolvidas até aqui, buscamos reconhecer as formas identitárias que constroem os saberes e práticas das/os professoras/es do Programa Mulheres do IFSP. Dessa forma, consideramos significativo saber quais seriam, então, os elementos representacionais adquiridos “por processo de aprendizagem e de socialização, que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira” (TARDIF, 2014, p. 102-103).

O Capítulo seguinte tratará de explicitar os *caminhos metodológicos* percorridos para o desenvolvimento e a análise dos dados.

CAPÍTULO IV

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 49)

O presente Capítulo tem por objetivo esclarecer, como indicam Bodgan e Biklen (1994), “pistas” e caminhos metodológicos, que foram percorridos para compreender as representações sociais das/os professoras/es do Programa “Mulheres do IFSP” sobre suas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão socioproductiva e a emancipação das alunas.

Nessa perspectiva, apresenta a natureza e o contexto da pesquisa, os procedimentos metodológicos, as técnicas desenvolvidas para a coleta de dados a partir dos documentos legais, que envolvem o Programa Mulheres do IFSP, do questionário aplicado junto as/aos professoras/es, das entrevistas narrativas realizadas e das observações das práticas pedagógicas, e a apresentação das técnicas de análise documental e de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), que foram desenvolvidas.

4.1 Da Natureza e do contexto da pesquisa

A pesquisa tem abordagem metodológica predominantemente qualitativa, escolhida por ser uma forma de entender a natureza de um fenômeno social e por permitir “[...] uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Os sujeitos da pesquisa, como afirmaria Moscovici (2015, p. 149), estão criando e recriando o senso comum na sociedade e apresentam particularidades: “[...] em termos de seus estilos cognitivos, características afetivas, suas motivações, ou suas atitudes em seu ambiente”.

Neste viés de renovação, na visão de Deslauries e Kérisit (2008, p. 137), “a pesquisa qualitativa, geralmente, evita tomar como ponto de partida uma teoria simplificadora da qual a realidade se tornaria escrava: a teoria é vista como um mapa marítimo, e não como uma via férrea”. E, nesta perspectiva, consideramos, também, as palavras de Bourdieu (1997), quando afirma que: “Ainda que a relação da pesquisa se distinga da maioria das trocas da existência

comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma *relação social* que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos” (BOURDIEU, 1997, p. 694, grifos do autor).

Neste contexto, o contato com os sujeitos, as informações coletadas e análises trazem os percursos e repercussões da pesquisa, assim como seus efeitos. E conhecê-los e analisá-los seria uma forma de imprimir uma “reflexividade reflexa”, conforme o próprio Bourdieu (1997, p. 694) explica, ao indicar que: “Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma *reflexividade reflexa*, baseada num ‘trabalho’, num ‘olho’ sociológico, permite perceber e controlar no campo, [...] os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza” (grifos do autor).

Com esta perspectiva, buscamos explicitar a pesquisa, em questão, evidenciando a coleta de dados em fontes, previstas no projeto aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), conforme Parecer consubstanciado nº 4.655.079 da instituição proponente (ANEXO A), e Parecer nº 4.705.259 da instituição coparticipante (ANEXO B). Dessa forma, iniciamos pelo delineamento do Programa “Mulheres do IFSP”, que será caracterizado a seguir.

4.1.1 Do Programa Mulheres do IFSP: delineando o contexto

O Programa “Mulheres do IFSP” é uma das atividades de extensão do IFSP, executada desde 2016, com a participação de 15 (quinze) municípios do estado de São Paulo, entre 2016 e 2019. Informamos que a pesquisa teve início em 2019, e contemplamos os *campi* que naquele momento participavam ou tinham participado do Programa. Destaca-se, entre eles, o *campus* de Cubatão, da Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), com mais tempo de atividade entre eles. Foi, a partir dele, que surgiu o interesse desta pesquisa; e os demais *campi* iniciaram as atividades, a partir dos anos 2000; ou seja, após o processo de expansão da rede, mencionada no Capítulo I.

Neste sentido, esta pesquisa está limitada aos *campi* inseridos no Programa “Mulheres do IFSP”, cujos nomes na etapa de pesquisa de campo são substituídos por codinomes.

No decorrer da pesquisa e, com a retomada das atividades acadêmicas em 2022, passaram a integrar o Programa: os *campi* de Birigui, Catanduva e Suzano, totalizando 18 *campi*.

Apresentamos, no Quadro 9, a participação de cada um dos municípios, nos correspondentes períodos, para situar o tempo de atuação de cada *campus*, a data de início e

suas atividades e a distância em quilômetros da Reitoria, que fica localizada em São Paulo, na região do Canindé, e o ano de execução dos projetos no âmbito do PMIFSP.

Quadro 9: Histórico dos *campi* participantes do Mulheres do IFSP

	Município	Início das atividades do IF	Distância da Reitoria (KM)	2016	2017	2018	2019	2022 ⁴⁸	Partic.
1	Araraquara	2010	277		x	x	x	x	4
2	Avaré	2011	262	x		x	x	x	4
3	Boituva	2011	118		x	x	x	x	4
4	Bragança Paulista	2006	82				x	x	2
5	Capivari	2010	138				x	x	2
6	Cubatão	1987	86				x	x	2
7	Guarulhos	2006	20				x	x	2
8	Hortolândia	2011	110				x	x	2
9	Matão	2010	301		x	x	x	x	4
10	Presidente Epitácio	2011	647			x			1
11	Pirituba	2016	16				x	x	2
12	Registro	2012	160					x	1
13	São João da Boa Vista	2006	218	x	x				2
14	Tupã	2017	514				x	x	2
15	Votuporanga	2011	533		x	x	x	x	4
16	Birigui	2010	541					x	1
17	Catanduva	2010	383					x	1
18	Suzano	2011	48					x	1

Fonte: Desenvolvido pela autora, com base nos dados disponibilizados no portal institucional (<https://www.ifsp.edu.br/sobre-o-campus>).

Podemos constatar que o destaque fica para os *campi* de Araraquara, Avaré, Boituva, Matão e Votuporanga, que, sequencialmente, executaram e propuseram os projetos com mais frequência. Dois *campi*, Presidente Epitácio e São João da Boa Vista, não deram continuidade na execução de projetos.

A seguir, trataremos dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos de coleta utilizados.

⁴⁸ Em 2019 e 2020, não houve realização dos projetos devido à pandemia. Os projetos aprovados foram executados em 2022.

4.2 Dos procedimentos metodológicos

Bodgan e Biklen (1994, p. 65) afirmam que “o investigador baseia-se em teorias e resultados anteriores de investigação, que funcionam como um pano-de-fundo que fornece pistas para dirigir o estudo e permite contextualizar novos resultados”. Partimos desta premissa para definir a *primeira* etapa: o levantamento dos documentos referentes aos projetos e informações sobre a trajetórias acadêmicas para compreender as características dos projetos e o perfil preliminar dos sujeitos.

Para a *segunda* etapa, aplicamos um Questionário via *Google*. Trata-se de um formulário com a intenção de melhor caracterização dos sujeitos em uma perspectiva pessoal, profissional e pedagógica, considerando a relação ensino e aprendizagem.

Na *terceira* etapa da pesquisa, desenvolvemos entrevistas narrativas, inicialmente, com quatro dos sujeitos selecionados e, no decorrer da pesquisa, nas observações das práticas, adicionamos mais uma entrevista, a fim de aprofundar a temática em questão.

A *quarta* e última etapa foi de observações das práticas, em campo, daqueles sujeitos que autorizaram a visita em suas unidades de ensino e permitiram a presença nas atividades, de forma a aumentar a aproximação ao objeto de pesquisa e aos sujeitos do estudo. Tais etapas são descritas e explicitadas a seguir.

4.2.1 Da primeira etapa da pesquisa: dos documentos referentes aos projetos desenvolvidos pelo Programa em questão e das informações sobre os sujeitos de pesquisa

Os projetos do Programa Mulheres do IFSP são executados, somente, após aprovação e divulgação dos resultados nos editais e nos prazos neles estabelecidos. Nesta perspectiva, efetuamos o inventário dos editais de aprovação dos projetos e resumos submetidos no Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj), do MEC e do Sistema de Administração Pública (SUAP) do IFSP, no âmbito do PMIFSP, no período de 2016 a 2019. Constatamos, assim, a aprovação de 25 (vinte e cinco) projetos, que foram executados pelas/os 18 professoras/es, sujeitos iniciais da pesquisa.

Para preservar a identidade dessas/es professoras/es, usamos como codinome, para cada sujeito, o nome de danças populares brasileiras (APÊNDICE III). Tais danças foram escolhidas por representar a nossa cultura e possibilitar que entendamos a analogia às

“posições”, que são tomadas ao ritmo da dança, ao estilo bourdieusiano. Dessa forma, para dar sentido às “posições e disposições” e “compreender essas escolhas”, conforme Bourdieu (1996), seria preciso, “[...] compreender a significação diferencial que as caracteriza no seio do universo das escolhas possíveis...” (BOURDIEU, 1996, p. 108).

Para omitir também a identificação dos municípios, fizemos a respectiva substituição pelos nomes de rios brasileiros, uma alusão ao curso natural da água que deságua em outro ponto, no rio, no mar ou no lago e que, na pesquisa, significa desvelar o caminho a que ela nos leva. Embora as informações sejam públicas, julgamos ser esta atitude prudente, respeitosa e em conformidade com os padrões exigidos pelo CEP.

No Quadro 10, a seguir, apresentamos os títulos dos projetos, submetidos ao Programa Mulheres do IFSP, cujos resumos foram objetos de análise de conteúdo, no intuito de compreender a intencionalidade das diferentes propostas.

Quadro 10: Projetos aprovados e executados no período de 2016 a 2019

Ano	Edital	Títulos	Proj.
2016	159 de 14/03/2016 Sigproj	Mulheres de Fortaleza – formação em artesã	1
		Fabricação de Bonecas de Pano	2
2017	824 de 29/11/ 2016 162 de 24/02/2017 Sigproj	Bonecas de pano artesanal	3
		Saber cuidar: formação cidadã para autonomia e geração de renda para mulheres	4
		Qualificação profissional de agricultoras familiares	5
		Mulheres rurais e agroecologia nos assentamentos	6
		Mulheril Manutenções	7
2018	902 de 11/12/ 2017 Sigproj	Mulheres de Fortaleza – formação em artesã	8
		Capacitação Profissional das Mulheres da Cooperativa de Recicláveis	9
		Auxiliar de Manutenção Predial	10
		Agricultora familiar de base agroecológica: ensino, pesquisa e extensão para uma economia feminista	11
		Saber cuidar - formação cidadã para autonomia e geração de renda para mulheres	12
		Formação de Mulheres: sonhos sob medida	13
2019	218 de 02/04/2019 SUAP	Costurando Oportunidades e Construindo Novos Horizontes	14
		Ela eletricista: a emancipação da mulher pelo trabalho	15
		Saber Cuidar: formação cidadã para autonomia e geração de renda para mulheres	16
		Empoderamento Feminino através da geração de renda pelas vendas	17
		Mulheres de Fortaleza - Aproveitamento Integral de Alimentos	18
		Manutenção: Mulheres em ação	19
		Projeto de Capacitação, Valorização de Mulheres em Costura de Sacos Verdes e Agasalhos	20

Ano	Edital	Títulos	Proj.
		Associativismo de Mulheres para as Boas Práticas na Manipulação de Alimentos	21
		Empreendedorismo, Sustentabilidade e Arte para Mulheres	22
		Mulheres de Energia - Curso FIC de Auxiliar de Eletricista	23
	635 de 23/08/2019 SUAP	Mulheres Agricultoras do Estado de São Paulo: economia feminista e solidária, autonomia e emancipação	24
		Auxiliar de eletricista	25

Fonte: elaborado pela autora com base nos 25 projetos aprovados.

A partir dos projetos, anunciados no Quadro 10, podemos realizar, como afirma Cellard (2012, p. 295), a “[...] observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc”. Assim, subdividimos os temas por eixos com base na predominância das propostas e na frequência em que eles apareceram no Quadro 10, como segue:

- a. Proposta de **Artesanato**, foram submetidos cinco projetos: Mulheres de Fortaleza – formação em artesã (2); Fabricação de Bonecas de Pano (2) e Empreendedorismo, Sustentabilidade e Arte para Mulheres (1);
- b. Proposta de **Cuidadora**, nesta atividade o Projeto Saber cuidar: formação cidadã para autonomia e geração de renda para mulheres foi executado por 3 anos consecutivos;
- c. Proposta de **Agroecologia**, identificamos cinco projetos: Qualificação profissional de agricultoras familiares; Mulheres rurais e agroecologia nos assentamentos; Agricultora familiar de base agrogeológica; Mulheres de Fortaleza - Aproveitamento Integral de Alimentos; e Mulheres Agricultoras do Estado de São Paulo;
- d. Proposta de **Manutenção**: neste eixo, houve uma incidência maior de projetos, totalizando seis: Mulheril Manutenções; Auxiliar de Manutenção Predial; Ela Eletricista: a emancipação da mulher pelo trabalho; Manutenção: Mulheres em ação; Mulheres de Energia - Curso FIC de Auxiliar de Eletricista; e Auxiliar de eletricista;
- e. Proposta de **Costura** - foram quatro projetos: Capacitação Profissional das Mulheres da Cooperativa de Recicláveis; Formação de Mulheres: sonhos sob medida; Costurando Oportunidades e Construindo Novos Horizontes; e Projeto de Capacitação, Valorização de Mulheres em Costura de Sacos Verdes e Agasalhos;

- f. Proposta de **Promotora de Vendas**: foi proposto o projeto de Empoderamento Feminino, por meio da geração de renda pelas vendas; e, também, tivemos uma
- g. Proposta de **Associativismo**, com o título: Associativismo de Mulheres para as Boas Práticas na Manipulação de Alimentos.

Com a categorização por eixos, criamos os códigos, para sua utilização no tratamento do *corpus* textual (APÊNDICE IV).

Por outro lado, é preciso destacar que os resumos dos 25 projetos, submetidos pelos dezoito (18) professoras/es, foram organizados em um *corpus* textual (APÊNDICE IV), codificado e categorizado pela análise de conteúdo no *software* IRAMUTEQ. Foram apresentados, então, 120 segmentos de textos e 94 segmentos classificados, representando 78,33% do *corpus*. E, a partir de matrizes, cruzando os segmentos de texto e palavras, foi realizada a análise lexicográfica, pelo método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), e obtivemos 4 classes.

O Dendograma de CHD, extraído do IRAMUTEQ, permite compreender as expressões. E cada uma das palavras contidas nos resumos ilustra as classificações e a articulação entre as classes e nos mostra o que os docentes destacaram nos projetos apresentados.

As denominações das classes foram atribuídas com base no χ^2 (qui-quadrado = relação de significância entre as variáveis e palavras), na frequência das palavras (*f*) e o que elas poderiam representar no conjunto. Assim, adiante, essas denominações serão mais detalhadas.

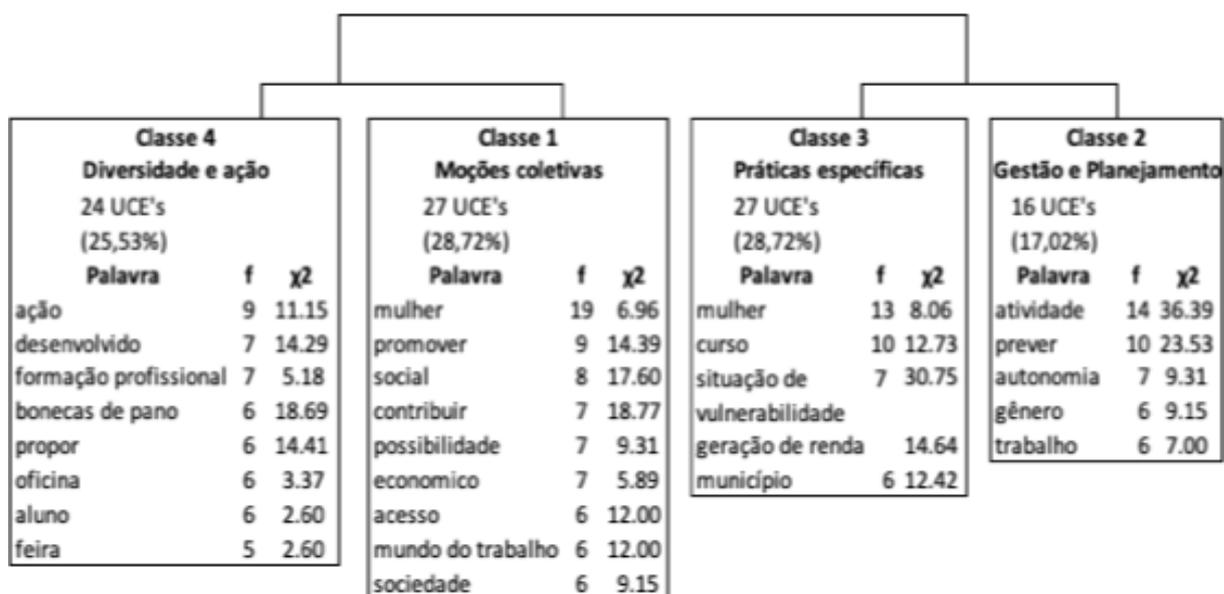
Com isso, as duas classes com maior contribuição percentual, no *corpus* textual, foram: a de número 1 e número 3, que denominamos de *Moções Coletivas e Práticas Específicas*, respectivamente, com 28,72% de Unidades de Contexto Elementar (UCEs).

A classe 4, denominada *Diversidade e Ação*, representa 25,53% de UCEs de cada classe; e a classe 2, com a menor contribuição; ou seja, com 17,02% de UCEs, que foi intitulada de *Gestão e Planejamento*.

As classes 4 e 1 possuem menor relação ou proximidade com as classes 3 e 2. A classe 4 possui maior relação ou proximidade com a classe 1; assim como, a classe 3 possui mais relação ou proximidade com a classe 2. As quatro classes são estáveis; ou seja, compostas por UCEs com vocabulário semelhante.

Para a análise lexicográfica, foram consideradas apenas as palavras, que tiveram frequência maior ou igual a 6, em cada classe, demonstrada na Figura 3, a seguir.

Figura 3: Dendograma da classificação hierárquica descendente (CHD)



Fonte: Extraído do IRAMUTEQ.

As classes 1 e 3 são mais representativas, e percebemos a frequência (f) maior da palavra *mulher*. No entanto, ao analisarmos o χ^2 (qui-quadrado = relação de significância entre as variáveis e palavras) da classe 1, a palavra *contribuir* é mais significativa e, na classe 3, a *situação de vulnerabilidade*. Destacamos, a seguir, alguns exemplos dos textos das/os professoras/es que os caracterizam nas classes, pelo χ^2 .

Buscamos, assim, evidenciar a importância de algumas palavras, que caracterizam melhor cada uma das classes anunciadas, de acordo com a síntese, a seguir, e conforme algumas declarações de professoras/es:

Classe 1 – Moções Coletivas

Nesta classe, o verbo *contribuir* de maior χ^2 (18,77%), para a Prof^a. Congada⁴⁹, por exemplo, tem a ver com “governança de suas comunidades”. E, neste sentido, as palavras - *social* e *sociedade* - também remetem à “ideia de coletivo”, ratificando, assim, as moções

⁴⁹ A Profa. Congada tem entre 6 a 10 anos de docência e formação inicial na área de Ciências Agrárias, com Licenciatura plena em Educação, e apresentou proposta para Artesanato.

coletivas. Ademais, a frequência das palavras *mulher* (19), *promover* (9) e *social* (8) aparecem nos primeiros lugares, e nos remete ao movimento coletivo.

Classe 2 – Gestão e Planejamento

A palavra *atividade* com χ^2 de 36,39% é, por exemplo, apresentada pela Prof^a. Zumba⁵⁰, como “atividades organizadas”, no sentido de “organização e planejamento”, reafirmada, pela maior frequência das palavras *atividade* (14) e *prever* (10), caracterizando o ato de prever as ações em um processo de gestão.

Classe 3 – Práticas Específicas

A expressão *situação de vulnerabilidade* é a que apresenta o maior χ^2 - 30,75%. Ela aparece para o Prof. Calango⁵¹ como o público a ser atendido. A palavra *geração de renda* vem, em segundo lugar, em χ^2 , no contexto de inclusão profissional com geração de renda na região (município). A classe de palavras denota a atividade voltada para um resultado, público e região específica, além da frequência das palavras *mulher* (13) e *curso* (10), como prática específica de capacitação.

Classe 4 – Diversidade e Ação

Bonecas de pano (6) tem um χ^2 de 18,69% e na classe a palavra a *ação* (9) tem a maior frequência. Para o Prof. Frevo⁵², esta palavra - bonecas de pano - traz um discurso de diversidade, pois rompe, ao considerar somente os documentos, com os estereótipos de que confecção de bonecas deve ser uma proposta feminina. E é importante destacar que deriva da distribuição da frequência das palavras na classe com menos preponderância entre elas, com exceção da palavra ação.

Para ilustrar a frequência das palavras, os dados revelam que a preponderância está relacionada diretamente com a *mulher*, pela frequência da classe 1 e 3 e *vulnerabilidade social*

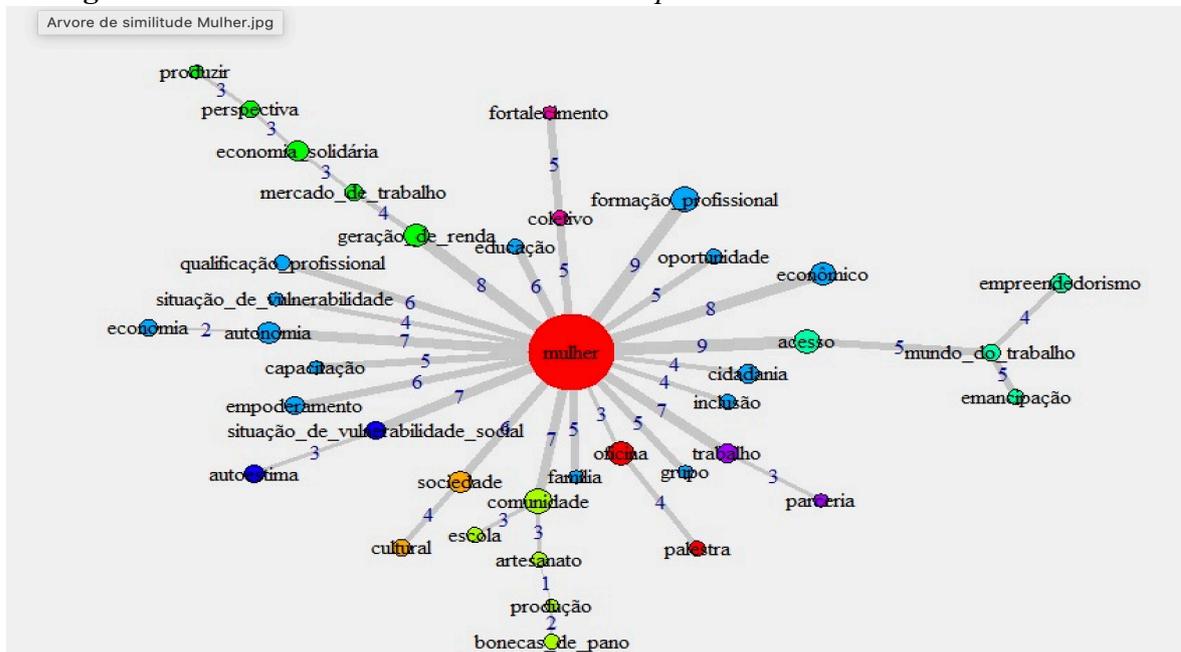
⁵⁰ A Prof^a. Zumba tem entre 1 a 5 anos de docência, com formação inicial na área de Ciências Humanas e Pedagogia, e apresentou a sua proposta para Costura.

⁵¹ O Prof. Calango tem entre 6 a 10 anos de docência, com formação inicial na área de Ciências Sociais Aplicadas e Complementação Pedagógica, e apresentou sua proposta para Associativismo.

⁵² O Prof. Frevo tem entre 6 e 10 anos de docência, com formação inicial área de Ciências Sociais Aplicadas, e propôs seu projeto em Artesanato.

pelo χ^2 . Adicionalmente, aparecem, como possíveis, os elementos periféricos, conforme podemos observar na árvore de similitude registrada na Figura 4, a seguir.

Figura 4: Árvore máxima de similitude do *corpus*



Fonte: Extraído do IRAMUTEQ.

Os eixos da Figura 4 mostram palavras, que denotam as intenções daqueles que, no contexto do Projeto, conduzem as práticas. Ou seja, na linha vertical, encontram-se propostas voltadas ao fortalecimento do coletivo; do outro lado, aquelas propostas direcionadas ao artesanato (bonecas de pano) com a produção da comunidade e envolvimento da escola. Na linha horizontal, temos o empreendedorismo relacionado ao mundo do trabalho, como forma de emancipação; e, no lado aposto, a economia solidária na perspectiva de geração de renda.

Os conteúdos dos projetos traduzem e revelam, parcialmente, as intencionalidades daqueles que os coordenam. No entanto, a fim de compreender a “[...] relação vivida cotidianamente” (PLACCO; SOUZA, 2011, p. 100), para validar as práticas declaradas, são necessários outros instrumentos de análise.

Diante disso, partimos para obter suas informações na Plataforma Lattes, quanto à área e formação acadêmica dos sujeitos de pesquisa. E, neste sentido, criamos códigos quanto aos sujeitos, aos anos de execução de projetos, ao gênero, à área de formação e ao tema das respectivas propostas (APÊNDICE III).

Por se tratar de um número reduzido de sujeitos, foi relativamente fácil visualizar algumas relações quanto ao gênero, à formação e aos temas propostos. O próximo item, então, tratará dessa questão.

4.2.1.1 Das informações sobre as trajetórias acadêmicas e profissionais

Os sujeitos, nesta etapa da pesquisa, são os/as dezoito (18) coordenadoras/es e professoras/es dos 25 projetos de extensão submetidos ao Programa até 2019.

Ainda, como pesquisa documental, colhemos as informações relativas à formação desses sujeitos de pesquisa, com destaque e especificação para a formação na Educação, a fim de compreender se a formação influencia a atividade proposta nos projetos. Os dados foram tabulados e demonstrados no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11: Formação dos sujeitos e atividades propostas

Cod.	Prof.	Sexo	Graduação		Pós-graduação (stricto sensu)		Proposta (Eixo)
			Área de conhecimento ⁵³	Educação ⁵⁴	Área de conhecimento	Educação	
1	Congada	M	Ciências Agrárias	Licenciatura plena	Doutorado Ciências Agrárias		Artesanato/ Agroecologia
2	Frevo	H	Ciências Sociais Aplicadas		Doutorado Ciências Agrárias		Artesanato
3	Chimarita	M	Ciências Sociais Aplicadas			Mestrado Educação	Artesanato
4	Maxixe	M	Ciências Sociais Aplicadas	Pedagogia		Doutorado Educação	Cuidadora
5	Coco	H	Ciências Agrárias		Doutorado Ciências Agrárias		Agroecologia
6	Baião	M		Licenciatura em Pedagogia	Doutorado Ciências Sociais		Agroecologia
7	Batuque	H	Ciências				Manutenção
8	Ciranda	H	Engenharias		Dr. em andamento Engenharias		Costura

⁵³ De acordo com o 1º nível - Grande Área da Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação da CAPES (BRASIL, 2020f), com intuito de preservar identidade dos sujeitos.

⁵⁴ Primeira ou segunda graduação, específica, na educação.

Cod.	Prof.	Sexo	Graduação		Pós-graduação (stricto sensu)		Proposta (Eixo)
			Área de conhecimento ⁵³	Educação ⁵⁴	Área de conhecimento	Educação	
9	Forró	H	Engenharias		Mestrado Engenharias		Manutenção
10	Zumba	M	Ciências Humanas	Pedagogia		Dr. em andamento Educação	Costura
11	Carimbó	M		Pedagogia		Doutorado Educação	Costura
12	Axé	H	Ciências Humanas		Mestrado Ciências Humanas		Manutenção
13	Catira	M	Engenharias		Mestrado Engenharias		Promotora de vendas
14	Maracatu	H	Ciências Sociais Aplicadas	Complementação Pedagógica	Mestrado Ciências Sociais Aplicadas		Costura
15	Calango	H	Ciências Sociais Aplicadas	Complementação Pedagógica	Mestrado Ciências Exatas e da		Associativismo
16	Xote	M	Ciências Sociais Aplicadas	Complementação pedagógica		Dr. em andamento Educação	Artesanato
17	Jongo	M	Ciências Humanas	Pedagogia	Doutorado Ciências Humanas		Manutenção
18	Fandango	M	Ciências Sociais	Pedagogia		Mestrado Educação	Manutenção

Fonte: elaborado com base nos dados do CV Lattes (junho de 2020).

Neste Quadro 11, observamos que, na formação inicial, as mulheres estão mais presentes na área de Educação (7), com formação em Licenciatura, em especial, em Pedagogia, e uma das professoras buscou a Complementação Pedagógica. Quanto aos homens, somente dois têm Complementação Pedagógica.

Constatamos que nove (9) sujeitos têm mais de uma graduação, incluindo os que fizeram a Complementação Pedagógica. Na formação continuada, as mulheres continuam com maior participação no campo da Educação e os homens no das Engenharias.

Em relação aos temas indicados, é significativo observar que a maioria das propostas volta-se para as atividades manuais, e algumas, de caráter tido como masculino, são submetidas por professoras, a saber: Agroecologia e Manutenção. E outras, comumente desenvolvidas por mulheres, são submetidas por homens, como: Artesanato. O que evidencia a diversidade no

processo de propositura de projetos, por um lado; e, por outro, a perpetuação de uma prática social que exclui as mulheres do trabalho mais complexo, como bem aborda Schwarz (2019).

Cabe salientar que os editais estabelecem que o público-alvo são para mulheres, que apresentam pouca ou nenhuma escolaridade e visa à formação profissional, justificando, parcialmente, as atividades manuais.

Nesta primeira “mirada”, podemos constatar que três professores/as apresentaram propostas de projetos alinhadas com a sua formação inicial. São eles/as: i) Prof^{ra}. Congada e o Prof. Coco – graduados na área de Ciências Agrárias – submeteram projeto direcionado para agroecologia; e ii) Prof. Forró - que tem formação na área de Engenharias – propôs coordenar projeto em Manutenção. Estas observações podem evidenciar alguns sinais das motivações e escolhas profissionais ou os “saberes que se desdobram em objetivos sociais e pedagógicos, nas especificidades de conteúdos e metodologias [...]”, como aponta Abdalla (2006, p. 95).

Um outro aspecto observado, durante a análise dos currículos, em junho de 2020, foi que quatro (22%) das/os professoras/es participaram de cursos e treinamentos voltados para metodologias de ensino remoto ou a distância. Provavelmente, para fazer frente às exigências profissionais provocadas pela covid-19 e desenvolver novos saberes.

Diante desse cenário, com a população da pesquisa definida e com uma pré-análise, que permite ter uma visão preliminar do perfil dos sujeitos e dos diferentes projetos, partimos para a construção da segunda etapa da pesquisa - o Questionário -, que será abordado no próximo item.

4.2.2 Da segunda etapa da pesquisa: o Questionário em questão

Para Altet (2017, p.1211), “os questionários permitem situar o professor no contexto da escola e do sistema educativo e conhecer suas práticas declaradas para confrontá-las com as práticas efetivas”. Dessa forma, com a finalidade de avançar na obtenção de informações sobre os sujeitos da pesquisa, foi aplicado um Questionário eletrônico, desenvolvido no *Google* formulários (APÊNDICE V), precedido do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), que indicou as perspectivas: *pessoal*, *profissional* e a referente às *práticas pedagógicas*, mais propriamente, às questões de ensino e aprendizagem.

O Questionário foi realizado por meio de perguntas fechadas, abertas e de evocação, totalizando quatorze (14), como o que segue: a) questões de 1 a 3 sobre os dados pessoais; b)

questões de 4 a 7 sobre a profissão; c) perguntas de 8 a 12 sobre o processo de ensino e aprendizagem. Também, na última parte, relacionada às questões 13 e 14, de acordo com a Técnica de Evocação Livre de Palavras⁵⁵ (TALP), escolhemos em relação à questão 13 o termo indutor “Emancipação Feminina”, para que os/as professores/as pudessem indicar quatro palavras e, na sequência, refletir e indicar palavras em ordem de importância e justificá-las. Por fim, quanto à questão 14, foi solicitada a indicação de ações propositivas, tendo em vista a inclusão das mulheres.

O instrumento foi previamente submetido a pré-teste a duas professoras, em maio/2021, e aplicado a todas/os professoras/es coordenadoras/es do PMIFSP, em junho/2021, após as revisões propostas pelas participantes do pré-teste. As questões foram sistematizadas por eixos, cada um com sua finalidade, e estão disponibilizadas no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12: Metodização do Questionário

	Perspectiva	Questões	Finalidade
I D E N T I D A D E	Pessoal	1) Qual a sua faixa de idade?	Traçar as características da identidade e os fatores que influenciaram sua trajetória de formação.
		2) Como você se considera?	
		3) Qual a sua religião?	
	Profissional	4) Qual o seu cargo em exercício?	
		5) O que influenciou a sua escolha profissional?	
		6) Quanto tempo tem de atuação em projetos de extensão universitária, no IFSP?	
		7) O que motivou sua participação no Programa Mulheres do IFSP?	
P R Á T I C A S	Ensino e aprendizagem	8) Você recebe apoio pedagógico e/ou de outros servidores, no desenvolvimento das atividades do Programa Mulheres do IFSP?	Compreender as interações e os efeitos das ações desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.
		9) Você conhece as experiências e histórias de vida das alunas do Programa Mulheres do IFSP?	
		10) Você considera que as alunas entendem o propósito do Programa Mulheres do IFSP?	
		11) A mediação desenvolvida, durante as atividades, é suficiente e permite uma aprendizagem significativa?	
		12) Em caso de evasão, quais são os principais motivos?	
P E D A G	Evocação livre de palavras	13) Escreva as primeiras quatro palavras que vêm a sua mente quando o assunto é EMANCIPAÇÃO FEMININA. Por favor, escreva uma palavra em cada linha.	Entender as percepções e posição assumidas com

⁵⁵ A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) faz parte das chamadas técnicas projetivas, relacionadas aos processos mentais dos indivíduos pensantes. Para maiores esclarecimentos, consulte Oliveira *et al.* (2005, p. 573-603).

	Perspectiva	Questões	Finalidade
Ó G I C A S		Agora, por favor, faça a leitura das palavras que acabou de escrever e reescreva-as abaixo, em ordem de importância para você. Ou seja, coloque, na linha 1, a palavra que considera mais importante e, na linha 2, a segunda palavra, que considera mais importante e, assim por diante, até a linha 4. Por favor, justifique de maneira sucinta a escolha da palavra indicada na linha 1.	relação ao termo indutor.
		14) Escreva duas ações que julgue importantes para a inclusão socioproductiva das mulheres.	

Fonte: elaborado pela autora.

As questões foram estruturadas para permitir a compreensão sobre os aspectos pessoais e profissionais, que (re) constituem a identidade e influenciam a/o professora/or no processo de ensino-aprendizagem. Tal processo é definido, segundo Altet (2000, p. 36), como: “[...] um sistema que termina num projeto pedagógico, com objetivos que o professor, a partir da sua planificação, tenta realizar com os alunos na aula, por meio de uma série de sucessivas adaptações” (ALTET, 2000, p. 36).

Desse modo, no entrelaçamento das informações sobre a formação dos sujeitos e de suas propostas e das informações declaradas no Questionário quanto às suas experiências, motivações e intenções, construímos os primeiros dados para compor o que denominamos como o “microssistema de ensino-aprendizagem” do Programa Mulheres do IFSP, como já foi explicitado no Capítulo II.

Nesta perspectiva, interessa-nos entender e identificar as representações sobre as práticas pedagógicas deste grupo de professoras/es, que decidiram entrar no Programa. Além disso, na etapa de observação, “verificar se há desvio ou concordância com suas atitudes e comportamento reais na sala de aula” (ALTET, 2000, p.134) ou na condução das atividades durante a execução dos diferentes projetos.

As perguntas do Questionário foram formuladas, a partir do que foi aprendido de Altet (2000), levando em conta o processo de articulação do processo ensino-aprendizagem do Programa Mulheres do IFSP (PMIFSP). A **Figura 2**: Processo de ensino-aprendizagem no PMIFSP, registrada no Capítulo II, descreve, por um lado, os sujeitos de nossa pesquisa, as/os professoras/es; e, por outro lado, as mulheres, alunas participantes do Programa, com suas características, que influenciam todo o contexto do microssistema do PMIFSP. O que implica

compreender que a situação de aprendizagem a ser desenvolvida depende dos limites e possibilidades de toda a articulação dos dois polos de entrada, sem deixar de considerar as variáveis externas, como fatores políticos e econômicos, que já fazem parte da regulação do Programa e coexistem.

O *link* do Questionário foi enviado em 26/05/2021, para o endereço eletrônico de todas/os as/os Coordenadoras/es, que atuaram entre 2016 e 2019, com o primeiro convite para participar da pesquisa. Uma semana após, no dia 02/06, foi reiterado o convite. O formulário foi fechado no dia 25/06, um mês após o primeiro convite. Do universo de 18 sujeitos, quatorze (14) responderam, equivalendo à 78% do universo pesquisado, que sobre o aspecto absoluto é um número pequeno; no entanto, proporcionalmente ao universo pesquisado, é um número significativo para análise do grupo.

Com base nas respostas do Questionário, apresentamos algumas impressões descritas, a seguir, na mesma ordem em que foram submetidas no instrumento, que nos ajudam a caracterizar os sujeitos e suas concepções sobre as práticas.

Na *perspectiva pessoal* objetivamos traçar as características da identidade na “[...] construção das edificações pessoais” (DUBAR, 2009, p. 253), e, por meio das respostas, chegamos aos seguintes marcadores:

- 1) *Faixa etária* - o quadro de professoras/es é composto por onze (79%) servidores com menos de 50 anos. Por se tratar de professoras/es concursados, há uma expectativa de maior tempo de permanência na Instituição; uma vez que a legislação estabelece a aposentadoria compulsória para o servidor público aos 75 anos.
- 2) *Raça/etnia* - não foi abordada a distinção de raça e etnia, para evitar qualquer interpretação de viés ideológico e/ou de manipulação, como estabelece Munanga⁵⁶ (2004), e para que o sujeito se sentisse à vontade em fazer a sua declaração. Neste quesito, mais da metade se declara branco, o equivalente a dez (10) professoras/es (72%), e há 2 negros (14%), 1 pardo (7%) e 1 que não respondeu (7%). Percebemos que, mesmo depois de mais de 15 anos do trabalho, como apontava de Carvalho (2006, p. 11), as/os docentes negros representavam menos 1% em duas grandes Universidade públicas: a Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Universidade de Brasília (UNB). Ou seja, é preciso ampliar ações

⁵⁶ De acordo com Munanga (2004, p. 15), todos devem ser “[...] tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais”.

afirmativas e de cotas para as/os negras/os, e temos que avançar para que as/os docentes negras/os ocupem cargos mais elevados na hierarquia do sistema educacional. E, com isso, reduza a diferença de ocupação em postos de trabalho, e o processo de exclusão e racismo na Academia. Esta realidade vai ao encontro do projeto político da branquitude brasileira⁵⁷.

- 3) *Religião* – no tocante à religião, oito (8) professoras/es (57%) declaram ser católicos, dois (2) professores são evangélicos (15%) e dois (2) (15%) são espíritas, um (1) (7%) é ateu e um (1) (7%) optou por outras. Desperta a atenção nenhum ter declarado adepto à religião de matriz africana.

A finalidade da *perspectiva profissional* foi compreender os fatores que influenciam as escolhas profissionais e a trajetória formativa. A primeira questão, de número 4, foi sobre o *cargo em exercício*, e obtivemos como resposta: nove (9) (65%) são professoras/es; um (1) (7%) está como Diretor adjunto educacional; um (1) (7%) está como Diretor Geral; um (1) (7%) é Pedagoga, um (1) (7%) é Assistente Social; e um (1) (7%) respondeu incorretamente. Constatamos, ainda, que alguns professoras/es tiveram progressão e/ou alteração em suas funções após a sua atuação no Programa Mulheres do IFSP, pressupondo-se “[...] confirmações objetivas por uma comunidade profissional dotada de seus próprios instrumentos de legitimidade”, como postula Dubar (2020, p. 280). Também, observamos algumas formas elementares de (re) construção da identidade profissional, tais como: o “reconhecimento”, o “sentido de pertença”, entre outras, apontadas no Capítulo III.

Na resposta à pergunta 5 - O que influenciou a *escolha profissional?* -, o sujeito tinha a opção de escolher mais de uma alternativa. Neste sentido, em primeiro lugar, aparece o que mais influencia a escolha profissional é a perspectiva da realização profissional, com nove (9) professoras/es respondentes (65%); em segundo, é o desejo de contribuir para a área de conhecimento, com cinco (5) professoras/es (36%), e o desejo intrínseco aparece com mais cinco (5) (36%) professoras/es; em terceiro lugar, a influência da escola com três (3) professoras/es (22%). E, por último, as demais opções foram menos relevantes, com um (1) (7%) professora/or, ressaltando a influência da família; um (1) (7%) dos amigos; um (1) (7%) do custo mais barato do curso superior; um (1) (7%) da oportunidade e facilidade de trabalho; um (1) (7%) dos rendimentos ligados à profissão; e um (1) (7%) outra influência.

⁵⁷ Alguns trabalhos tratam do projeto político da branquitude nacional, como a tese de doutorado, de Ana Helena Ithamar Passos – PUC-RJ- dez/2013, intitulada “Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013”.

Para a pergunta 6, referente ao tempo de atuação em *projeto de extensão universitária* no IFSP, as/os professoras/es responderam que atuam em projetos de extensão, em sua maioria, sendo oito (8) (57%), na faixa de 4 a 9 anos; cinco (5) (36%), de 0 a 3 anos; e somente um (1) (7%), de 10 a 15 anos. Os dados indicam que o Programa Mulheres do IFSP tem sido um espaço de experiência extensionista, se considerarmos que este Programa tinha 5 anos, no momento da aplicação do questionário e os *campi*, onde esses profissionais atuam, em sua maioria, têm poucos anos de atuação, se comparado com a história da rede, como ilustrado no Quadro 9.

Essas experiências dos sujeitos da pesquisa podem configurar, neste caso, um *habitus profissional* “[...] através da experiência acumulada” (ABDALLA, 2008, p. 41). Para Abdalla (2017a, p. 177), o conceito de *habitus* profissional “[...] funciona como gerador e organizador de representações e de práticas”. Segundo a autora, este “*habitus* profissional” poderia também ser traduzido como as “representações profissionais” que os sujeitos “colocam em jogo”, quando apresentam “questões (e condições) em torno da formação e da profissionalidade docente” (ABDALLA, 2017a, p. 177). O conceito de “*habitus* profissional”, para Abdalla (2017a), poderia também ser entendido como “profissionalidade docente”; ou seja, aquilo que de fato constitui a “especificidade de ser professor”, conforme diria Sacristán (1999, p. 65).

Sobre o que motivou a *participação no PMIFSP* - questão 7 - a palavra *mulher* - aparece nas respostas de nove (9) (65%) professoras/es, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da cidadania e reconhecimento de seus direitos, como exemplificado nas respostas das/os professoras/es, tais como: Prof. *Batuque*, ao indicar a importância de: “[...] promover a cidadania e a defesa dos direitos da mulher”; Prof. *Carimbó*, quando fala da “[...] potencialidade de trazer a discussão antirracista e antissexista”; e Prof. *Maracatu*, ao narrar sobre a possibilidade de se dar “[...] novas oportunidades a um grupo de mulheres vulneráveis constantemente esquecidas”, suscitando, assim, práticas voltadas para uma pedagogia de inclusão.

No tocante à *perspectiva de ensino e aprendizagem*, a intenção foi de compreender as interações e os efeitos das ações desenvolvidas no processo de ensino, que resultam na situação de aprendizagem. Nesta perspectiva, doze (12) (86%) professoras/es declararam, na questão 8, que recebem apoio pedagógico e/ou apoio de outros servidores no desenvolvimento das atividades do PMIFSP.

Por outro lado, treze (13) (93%) professoras/es assumem que conhecem as experiências e histórias de vida das alunas, e somente um (1) (7%) professor desconhece a história das alunas do PMIFSP, conforme a questão 9. E, na questão 10, a maioria – trzes (13) professoras/es (93%) - considera que as alunas entendem o propósito do Programa.

Em relação à questão 11, onze (11) (77%) dos professoras/es responderam que a mediação desenvolvida, durante as atividades, é suficiente e permite uma aprendizagem significativa, denominada por Altet (2000) de “situação de aprendizagem”.

Na questão 12, sobre a evasão escolar das mulheres participantes do Programa, as principais causas, apontadas pelos sujeitos da pesquisa, foram: i) elas têm que cuidar dos filhos e/ou familiares; ii) apresentam dificuldades financeiras; e iii) incompatibilidade de horário.

Diante das respostas, constatamos que o desafio da aprendizagem vai além do apoio pedagógico, do conhecimento da história de vida para reduzir a evasão, e esbarra em outras condicionantes. Em especial, naqueles condicionantes que excluem a mulher, ou, como diria Bourdieu (2012, p.18), em relação àquela: “[...] imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça”, pontuando, assim, a exclusão feminina.

Isto posto, elaboramos o Quadro 13, que sintetiza as respostas de 1 a 12. Nele, constatamos semelhanças quantitativas relevantes; e o menor percentual de convergência é de 57%, na questão sobre a religião e na outra questão sobre o tempo de atuação em projetos de extensão. Tal fato indica que o grupo tem afinidade e atributos comuns.

Quadro 13: Síntese das respostas do Questionário

	Perspectivas	Questões	Qt.	%	Descrição
I D E N T I D A D E	Pessoal	Faixa etária	11	79%	Abaixo de 50 anos
		Raça/etnia	10	72%	Branco/as
		Religião	8	57%	Católicos/as
	Profissional	Cargo em exercício	9	65%	Professores/as
		Influência na escolha profissional	9	65%	Perspectiva de realização profissional
		Tempo tem de atuação em projetos de extensão	8	57%	Entre 4 e 9 anos
		Motivação para participar no Programa	9	65%	Contribuir para o desenvolvimento da cidadania e autonomia
P R Á T	Ensino- aprendizagem	Apoio pedagógico	12	86%	Pedagógico e/ou outros servidores
		Conhece as experiências e histórias de vida das alunas	13	93%	

	Perspectivas	Questões	Qt.	%	Descrição
I C A S		A alunas entendem o propósito do Programa	13	93%	
		A mediação permite uma aprendizagem significativa	11	79%	
		Motivo da evasão	11	79%	As alunas têm que cuidar dos filhos e/ou familiares

Fonte: elaborado pela autora.

Na perspectiva da *evocação livre de palavras*, buscamos entender as percepções e posições assumidas com relação ao termo indutor Emancipação Feminina, por meio de uma “[...] composição semântica preexistente” (MOREIRA, 2017, p. 574). Nesta linha de pensamento, foram solicitadas *quatro palavras*, que viessem à mente com relação ao termo indutor e, na sequência, que fizessem a leitura das palavras elencadas e as hierarquizassem por ordem de importância; assim como, justificassem a escolha. Em complemento, foi pedido às/ aos professoras/es duas ações que julgassem importantes para a inclusão socioproductiva das mulheres.

As evocações a partir do termo Emancipação Feminina foram compiladas, a fim de demonstrar a ordem de evocação e de frequência⁵⁸, uma das regras de enumeração que antecede a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Assim sendo, no Quadro 14, demonstramos o resultado sintetizado⁵⁹, com a primeira evocação.

Das/os quatorze (14) professoras/es: nove (9) (65%) mantiveram a mesma palavra na evocação livre e na ordem de importância; cinco (5) (36%) alteraram a ordem, em destaque no Quadro. As justificativas indicam algumas percepções e formas identitárias dos sujeitos, ao assumirem uma “posição” ao declarar sua opinião e seus valores, voltados para a Emancipação feminina.

O Quadro 14 – *Sínteses das evocações sobre Emancipação Feminina* –, a seguir, exemplifica as evocações sobre a *emancipação feminina*, apresentando, também, suas respectivas justificativas.

⁵⁸ Para Abric (1994, p. 73-74), citado por Sá (1996, p.12), a TALP “[...] consistia em cruzar duas informações: frequência de aparecimento de um termo e sua ordem de produção”.

⁵⁹ Os quadros detalhados são apresentados no Apêndice VI.

Quadro 14: Síntese das evocações sobre Emancipação Feminina

Sujeito	Livre	Ordem de importância	Justificativa
	1ª Evocação	1ª Evocação	
Frevo	Justo	Justo	“Acho <i>justa</i> a <i>emancipação feminina</i> ”.
Calango	Liberdade	Liberdade	“Qual há um peso e duas medidas não há ganhadores”.
Coco	Autonomia	Autonomia	“Sem <i>autonomia</i> não há como conseguir desenvolver-se enquanto ser humano”.
Catira	Liberdade	Liberdade	“ <i>Liberdade</i> para decidir e fazer o que quiser”.
Batuque	Mobilização social	Mobilização social	“[...] não há possibilidade de emancipação desprovida de <i>mobilização social</i> ”. “[...] necessária uma forma de <i>luta coletiva</i> [...], a conscientização para uma <i>atuação conjunta e resiliente</i> , com objetivo definido no <i>debate consensual e participativo</i> ”. “[...] a <i>mobilização</i> atuaria diretamente [...] numa cultura marcada pela <i>dominação masculina</i> ”.
Zumba	Conhecimento	Conhecimento	“A <i>emancipação feminina</i> está diretamente relacionada à aquisição de conhecimento sobre o mundo que a cerca e sobre si mesma. Relaciona-se com <i>conscientização histórica e social</i> de seus múltiplos papéis sociais”.
Fandango	Empoderamento	Coletividade	“Reconhecer como <i>pertencente a um coletivo</i> [...] nos dá suporte para compreender que a luta nunca foi (e nem será) individual!”.
Carimbó	Liberdade	Antirracismo	“A <i>emancipação</i> da mulher negra passa pela construção de uma <i>sociedade antirracista</i> [...]”.
Jongo	Poder	Autoestima	“A <i>autoestima</i> é o primeiro sentimento que pode levar a <i>emancipação feminina</i> [...]”.
Chimarita	Independência	Esperança	“A <i>esperança</i> de uma <i>vida transformada</i> é a motivação inicial”.
Maracatu	Valorização	Valorização	“[...] a principal contribuição são as ações, e uma disciplina voltada a <i>valorização e autoestima</i> de mulheres que não tem voz [...]”.
Ciranda	Autonomia	Autoconfiança	“Uma mulher que tem sua <i>autoconfiança</i> , tem motivação para ter sua <i>autonomia financeira</i> [...]”.
Maxixe	Liberdade	Liberdade	“Mulheres <i>emancipadas tem liberdade</i> [...]”.
Xote	Autonomia	Autonomia	“ <i>Emancipação como autonomia</i> , ou seja, o direito e a capacidade das mulheres de tomar decisões”.

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do Questionário.

No Quadro 14, sem considerar as palavras sinônimas ou próximas em nível semântico, percebemos que a palavra *liberdade* aparece com maior frequência e gravitam ao seu entorno as palavras: autonomia, justo, mobilização social, conhecimento e valorização. Logo é, a partir da palavra *liberdade*, que compreendemos os elementos que a circundam e a complementam, a partir da qual, assumimos que, para este grupo de professoras/res, a emancipação feminina

significa a liberdade e autonomia para tomar decisões, em contexto de justiça e mobilidade social, com aquisição de conhecimento e valorização pessoal.

Para finalizar, o Questionário, no último item, solicita aos sujeitos duas ações que julgassem importantes para a inclusão socioprodutiva das mulheres. Tivemos como respostas o que segue no Quadro 15:

Quadro 15: Ações para a inclusão socioprodutiva das mulheres

Sujeito	Proposituras
Frevo	“Trabalho e renda”.
Calango	“Valorização e união”.
Coco	“Integração entre a formação e a prática inserida no mercado”.
Catira	“Educação e informação sobre os direitos”.
Batuque	“Desenvolver o cooperativismo. Promover a capacitação técnica e cidadã”.
Zumba	Não respondeu.
Fandango	“Autonomia e cooperação”.
Carimbó	“Formação crítica, oportunidades de experienciar formas diversas de geração de renda e inserção no mundo do trabalho”.
Jongo	“Processos formativos e apoio colaborativo”.
Chimarita	“Capacitação e cooperação”.
Maracatu	“Além da nossa disciplina ministrada por uma professora da área de Educação, que busca estabelecer um acolhimento e confiança junto às mulheres do Projeto, ações coordenadas junto a programas assistenciais da rede municipal em parceria ajudam um melhor acolhimento ao Projeto”.
Ciranda	“Capacitação e programas e políticas públicas de incentivo”.
Maxixe	“Criação de uma cooperativa (de Cuidadora de Idosos) com as mulheres formadas”.
Xote	“Capacitação socioeducativa e para geração de renda”.

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas ao Questionário.

Nas proposituras indicadas pelos sujeitos, no Quadro 15, observamos uma predominância de ações voltadas para capacitação, que conciliem a prática para o mundo do trabalho e a formação cidadã crítica, como meios de inclusão das mulheres, permeada pela geração de renda e oportunidade de formação.

Com os dados obtidos no Questionário, foi possível compreender, um pouco mais, a respeito do perfil das/os professoras/es e seguir para as próximas etapas da pesquisa, com mais subsídios.

Em continuidade, partimos para a *terceira* etapa da pesquisa, que é representada pelas entrevistas narrativas.

4.2.3 Da terceira etapa da pesquisa: as Entrevistas Narrativas

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigado desenvolver intuitivamente uma ideia sobre o modo como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. De acordo com este ponto da pesquisa, a *entrevista* permitiu o “aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 39). Ela é uma técnica eficaz na obtenção de informações adicionais sobre a trajetória das/os professoras/es do Programa.

Para Abdalla (2020b, p. 269), as narrativas e/ou as entrevistas narrativas introduzem “novas formas de pensar sobre a aprendizagem profissional”. São, segundo a autora, “dispositivos de formação”, que contribuem para “[...] repensar concepções e práticas dos professores em formação” e “discutir espaços formativos” a partir da reflexão “sobre suas experiências” (p. 269).

Na linha de raciocínio de que, nas entrevistas narrativas, “[...] as pessoas lembram o que aconteceu, colocam suas experiências em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 91). Temos, assim, as/os professoras/res implicadas/os nas sequência de atividades e eventos, no contexto do Programa Mulheres do IFSP, descritos por elas/es, na condição de sujeitos.

Nesta direção, sob a ótica bourdieusiana, procuramos, por meio das entrevistas narrativas, privilegiar diferentes pontos de vista, que constituem as posições e tomadas de posição dos sujeitos de pesquisa, quando perguntamos sobre suas escolhas profissionais, suas trajetórias formativas e o que pensam sobre as práticas que desenvolvem no cotidiano do Programa do IFSP. Sob o olhar de Moscovici (2015, p. 108), é, através das entrevistas narrativas, que pretendemos fazer uma “descrição cuidadosa das representações sociais, de sua estrutura e evolução”.

Como indica Josso (2004, p. 84), é preciso observar que há um movimento dialético, quando se analisam as narrativas, pois elas se estruturam entre dois polos: o “polo da auto-interpretação”, porque somos “[...] seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidades, de autonomização”; e o “polo da co-interpretação”, porque partilhamos “[...] um destino comum devido ao nosso pertencer a uma comunidade [...]”. Pensamos ser possível,

também, por meio das entrevistas narrativas, vivenciar esses momentos diferenciados e poder, assim, fazer nossas interpretações e, também, as co-intrepretações possíveis.

Para nortear as entrevistas narrativas, elaboramos um *roteiro* básico, com sete provocações, divididas em três dimensões e finalidades, com intuito de trazer a fala dos sujeitos quanto ao seu *percurso profissional* e aos aspectos relevantes de sua *prática pedagógica*. Além disso, procurar averiguar a relação com as políticas institucionais, prevendo o tempo máximo de exposição virtual de uma hora, conforme descrito no Quadro 16, a seguir.

Quadro 16: Roteiro da Entrevista

Dimensões	Provocações	Finalidades
Identidade	Fale um pouco sobre sua trajetória pessoal e profissional até chegar no IFSP e no Programa Mulheres do IFSP.	Compreender a (re) construção da Identidade pessoal e profissional.
RS sobre as práticas	Neste percurso, descreva as atitudes e estratégias que lhe ajudam a lidar com a vulnerabilidade social e a inclusão socioproductiva, no âmbito do Programa.	Identificar as estratégias, as escolhas e decisões, que dão suporte para uma pedagogia inclusiva e emancipatória.
	Comente as práticas exitosas que induzem às mudanças ou transformações sociais das alunas do Programa.	Analisar as RS dos/as professores/as sobre suas próprias práticas transformadoras, de modo a compreender se há mudanças efetivas e quais seriam os desafios a serem superados para que haja uma prática transformadora.
	Em contraponto, discorra sobre as mudanças que faria em sua prática pedagógica.	
	Estamos passando por um período de Pandemia (covid-19), comente o impacto em sua prática e no desenvolvimento do projeto localmente.	
Política institucional	Explique como é a relação das políticas institucionais do IFSP com as suas atividades, principalmente no tocante ao processo de promoção da emancipação e/ou autonomia das mulheres e aumento da escolaridade.	Explicitar a relação das políticas institucionais do IFSP para o processo de promoção da emancipação e/ou autonomia das mulheres ou para o processo de reprodução.
	Descreva a intencionalidade embutida no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de extensão proposto no Programa.	

Fonte: elaborado pela autora.

As entrevistas foram realizadas, em ambiente virtual, por meio na Plataforma *Google Meet*, de forma individual, com prévio agendamento, em local seguro e adequado, para resguardar a privacidade da/o participante, sem qualquer ônus para a/o entrevistada/o.

De acordo com Bardin (2016, p. 93), “[...] as entrevistas devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador)”. Assim, as entrevistas narrativas foram gravadas em áudio e vídeo com a anuência da/o entrevistada/o. E a transcrição literal em texto foi submetida à apreciação da/o entrevistada/o, que deu sua autorização de uso das informações, sem identificação do sujeito. Os documentos gerados na transcrição das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo.

4.2.3.1 Dos Sujeitos participantes da Entrevista Narrativa

Nesta *terceira* etapa da pesquisa, todos os catorze (14) sujeitos, professoras/es do Programa Mulheres do IFSP, que responderam ao Questionário, foram convidados a participarem das entrevistas, sendo que quatro (4), inicialmente, concordaram em participar, entre os dias 15 e 25 de outubro de 2021.

Durante a pesquisa de campo, tivemos a oportunidade e anuência para agregar mais um professor que assumiu a coordenação do Projeto em seu *campus*, totalizando cinco (5) entrevistas.

Para a caracterização dos sujeitos de pesquisa, desenvolvemos o Quadro 17 que sintetiza uma breve trajetória formativa e profissional desses sujeitos que participaram das entrevistas. Foram utilizados, também, os dados precedentes da pesquisa.

Os dados iniciais coletados na entrevista ratificam e complementam os dados do Quadro 11: Formação dos sujeitos e atividades propostas. Nele, constatamos que todas/os as/os entrevistadas/os acumulavam experiência na educação antes de seu ingresso no IFSP.

No IFSP, serão indicados cargos e/ou funções para os quais as/os professoras/es ingressaram e/ou que foram construindo e (re) construindo sua identidade, num processo de tomada de posição de acordo com seus interesses em dado momento da trajetória.

Quadro 17: Breve trajetória dos sujeitos

Data	Prof.	Tempo	Proposta (Eixo)	Formação		Experiência profissional	
				Inicial	Continuada	Fora do IFSP	No IFSP
15 Out. 2021	Frevo	34m 01s	Artesanato	2004 Ciências Sociais Aplicadas	2009 Mestrado 2021 Doutorado Ciências Agrárias	15 anos de administração de agronegócio. Aulas esporádicas	2012 e 2013 Prof. Substituto 2014 Professor efetivo, Coordenação de Apoio ao Ensino (CAE), Pesquisas de Iniciação Científica e Orientação de TCC 2016 Coordenação do PMIFSP
21 Out. 2021	Carimbó	50m 25s	Costura	2005 Pedagogia	2012 Mestrado 2018 Doutorado Educação	Prof. ^a na Educação infantil Lecionava no período noturno	2013 Pedagoga, Coordenadora PRX, Diretora Adjunta de Desenvolvimento, Coordenadora do NEABI e Diretora Geral. 2019 Coordenação do PMIFSP
25 Out. 2021	Maxixe	23m 03s	Cuidadora Manutenção	1990 Pedagogia 1996 Ciências Sociais Aplicadas	Doutorado Educação	Prof. ^a no Magistério, cursos superiores, cursos de Licenciatura. Supervisora de Ensino	2011 Prof. ^a efetiva e Diretora Adjunta Educacional (DAE) 2017, 2018, 2019 e 2022 Coordenação do PMIFSP
25 Out. 2021	Jongo	21m 31s	Manutenção	1992 Ciências Humanas 2013 Pedagogia	1998 Mestrado 2015 Doutorado Ciências Humanas	Prof. ^a na rede estadual pública	2017 Prof. ^a efetiva e coordenadora de curso técnico 2019 Coordenação do PMIFSP
07 Jun. 2022	Mambo	7m04s ⁶⁰ 1h03s	Costura	1997 Ciências Sociais Aplicadas	2011 Especialização Ciências Sociais Aplicadas	Gestor social Agente socioeducativo	2017 Servidor técnico e Coordenador de Extensão 2019 Prof. no PMIFSP 2022 Coordenação do PMIFSP

Fonte: Elaborada com base no resumo do projeto, currículo Lattes e na transcrição da entrevista.

⁶⁰ Para esta entrevista foram feitas duas gravações, devido à interrupção da rede de comunicação.

Neste sentido, entendemos que a trajetória social vivida por essas/es professoras/es se define, como diria Bourdieu (1996, p. 292), como uma “[...] série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos [...]”.

Com essas primeiras percepções e com apoio de Tardif (2014, p. 39), ao mencionar que “múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática”, partimos para constatar as representações sociais nas práticas de ensino deste grupo de professoras/es, no exercício do fazer com as alunas. Neste sentido, usamos a técnica de observação dessas práticas, descrita na próxima etapa.

4.2.4 Da quarta etapa da pesquisa: a Observação das práticas

A observação *in loco* das práticas declaradas serve para constatar como se desenvolvem as relações de ensino-aprendizagem e confirmar (ou não) as representações do grupo por meio de suas práticas pedagógicas.

Neste sentido, Altet (2017, p. 1199) menciona que “o discurso dos professores a propósito de sua atividade, especialmente em sala de aula, é rico porque comporta, além de suas representações, a parte de conscientização de sua própria atividade”, e contribui para análise das dimensões.

Para Altet (2017), a observação das práticas de ensino pode se fundamentar no que a autora considera como os três domínios constitutivos das práticas, que se desenvolvem em interação. Esses três domínios, elencados por Altet (2017, p. 1202), foram utilizados aqui como norteadores do roteiro estabelecido para condução das observações realizadas. São eles: o *domínio relacional*, o *domínio pragmático* e o *domínio didático-epistêmico*. Para cada observação, foi feito o registro seguindo o roteiro e alguns comentários, quando pertinentes.

Assim, para a compreensão dos fenômenos, que perpassam as práticas de ensino, realizamos dez (10) observações das atividades desenvolvidas em sala de aula, no período de maio a dezembro de 2022, em três *campi* e com o envolvimento direto de oito (8) professoras/es,

sendo quatro (4) coordenadoras/es, dois (2) professores colaboradores do PMIFSP da área técnica e dois profissionais externos.

As aulas tiveram duração de 1h à 3h20, com proposta diversificada: prática profissional (PP), gênero e raça (GR), aula inaugural (AI), autoconhecimento (AC) e encerramento (ENC). A *agenda das observações*, em ordem cronológica com o tempo de duração, atividades propostas e indicação da/o professora/or responsável, foi sintetizada no Quadro 18.

Quadro 18: Agenda das observações – 2022

Encontros Atividades	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Data	16 mai.	18 mai.	06 jun.	13 jun.	02 ago.	10 ago.	13 out.	10 nov.	16 nov.	01 dez.
Duração	3h	2h	3h	3h20	2h30	2h	2h	2h	1h	2h30
Proposta	PP	PP	PP	GR	AI	AI	AC	PP	PP	EN
Prof.(a)	Mambo	Externo	Mambo	Carimbó Externo	Maxixe	Jongo	Jongo	Maxixe Cateretê	Bumba	Jongo
Sexo	H	M	H	M/M	M	M	M	M/H	H	M

Fonte: elaborado pela autora.

Ao final dos encontros para facilitar o entendimento dos dados, optamos por elaborar os quadros sintéticos, dois para cada domínio, sendo um para ter um panorama de todos os encontros, e o outro para captar detalhes de cada domínio. A enumeração em ordem alfabética serve de referência e, quando pertinente com apontamento dos momentos atividades e/ou encontros enumerados de 01 a 10, com as suas especificidades.

Diante da sistematização dos dados em Quadros, constatamos, no Quadro 19 - *Domínio relacional*, que tinha como objetivo compreender o ambiente da sala de aula, as interações cognitivas e socioafetivas, conforme o que segue:

- a) A maioria das atividades foi desenvolvida pela/o coordenadora/or do projeto;
- b) Três atividades foram mediadas por outras/os professoras/es e/ou servidoras/es que não a/o coordenadora/or (atividades 02, 08 e 09);
- c) Metade, ou seja, cinco (5) das atividades foram desenvolvidas em espaços de formação fora *campus* do IFSP, nos CRA's (Centro de Referência da Assistência Social), com os quais o IFSP mantém parceria (atividades 01, 02, 03, 04 e 06);

- d) Todos os projetos contavam com alunas/os extensionistas⁶¹ como previsto nos editais; no entanto, em sete (7) encontros não participaram de forma ativa durante as atividades;
- e) Somente um professor não explicou o tema proposto para o dia;
- f) Todas/os professoras/es se mostraram seguros; g) motivados; i) dominam o conteúdo proposto; j) contemplam situações do cotidiano das alunas; n) demonstraram que há interação entre professora/or-aluna-professora/or; e o) interação entre aluna-aluna-aluna⁶²;
- h) O professor, da aula 8, usou linguagem do budismo não familiar para as alunas;
- k) Quanto às atividades que provocam uma reflexão crítica e transformadora, em três momentos (aulas), não foram demonstradas (atividades 02, 05 e 06). Sendo que dois deles foram referentes à aula inaugural, em que as atividades foram de cunho mais integrativas do que reflexivas; e em um deles a atividade foi de prática profissional aplicada por profissional externo;
- l) Em quatro momentos, as/os professoras/es não demonstram conhecer as experiências e/ou histórias de vida das alunas: 1º na aula 04, com tempo compartilhado com profissional externo; 2º na aula 06, que se tratava de uma aula inaugural; 3º na aula 08, quando a/o coordenadora/o fez a abertura e outro professor assumiu a aula; e 4º na aula 09, em que a atividade foi desenvolvida por homem. Pudemos observar que quanto maior o tempo de convívio da/o professora/o com as alunas, maior é o vínculo de confiança e troca de experiências; assim como as alunas conversavam mais sobre suas vivências com as professoras do que com os professores. Na aula 05, destacamos que a professora já conhecia algumas alunas que tinham participado de turmas anteriores;
- m) Na aula 08, uma aluna chegou atrasada e foi incluída em um grupo sem orientação, e ela ficou sem saber o que fazer até a conclusão da atividade; e

⁶¹ O edital 218 de 02/04/2019 (BRASIL, 2019b) prevê: que o projeto deverá envolver um aluno extensionista, que receberá apoio por meio de bolsa, pelo período máximo de cinco meses e que o aluno selecionado deverá estar regularmente matriculado em cursos do IFSP e dispor de carga horária para o desenvolvimento das atividades de extensão, dedicando-se por 20 horas semanais ao projeto.

⁶² As letras, aqui indicadas, estão dispostas conforme o conteúdo retratado no Quadro 19, a seguir, que se relaciona com o “Domínio relacional”.

- p) Em duas atividades (03 e 08), as/os professoras/es não fizeram intervenção individual com as alunas; inclusive, na aula 08, as alunas, que estavam em espaço separado para a prática profissional, ficaram sem suporte, e uma estava desorientada e com dificuldade na execução da atividade na sala de aula.

Essas observações e comentários estão sintetizadas no Quadro 19: *Domínio relacional* – parte 1, a seguir.

Quadro 19: Domínio relacional - Parte 1

Observações	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
a) A atividade é mediada pela/o atual/anterior coordenadora/or do curso?	■	□	■	■	■	■	■	□	□	■
b) A atividade é mediada por outra/o professora/or e/ou servidora/or?	□	■	□	□	□	□	□	■	■	□
c) A atividade é desenvolvida no <i>Campus</i> do IFSP?	□	□	□	□	■	□	■	■	■	■
d) A/o aluna/o bolsista participa ativamente?	□	□	□	□	□	■	■	□	□	■
e) É explicado qual o tema ou prática proposta para o dia?	■	■	63	■	■	■	■	■	■	■
f) A/o professora/or mostra-se segura/o?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
g) A/o professora/or mostra-se motivada/o?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
h) O vocabulário utilizado pelo professora/or é adequado ao perfil das alunas?	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■
i) A/o professora/or domina o conteúdo proposto?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
j) As atividades propostas contemplam situações do cotidiano das alunas?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
k) As atividades provocam uma reflexão crítica e transformadora?	■	□	■	■	□	□	■	■	■	■
l) A/o professora/or demonstra conhecer as experiências e história vida das alunas?	■	■	■	□	■	□	■	□	□	■
m) As alunas demonstram entender com facilidade as orientações da/o professora/or?	■	■	■	■	■	■	■	□	■	■
n) Há interação entre professora/or-aluna-professora/or?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
o) Há interação entre aluna-aluna-aluna?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
p) A/o professora/or faz intervenções individuais, quando necessário?	■	■	□	■	■	■	■	15	■	■

Legenda: ■ Sim □ Não ■ Parcialmente □ Não identificado/aplicado

Fonte: elaborado pela autora com base nas observações.

⁶³ A proposta foi replanejada devido à mudança do cronograma pela impossibilidade de outra/o professora/or desenvolver a atividade proposta.

Para as observações de cunho mais específico, que requerem mais detalhes quanto à ação e ao discurso no *domínio relacional*, percebemos o que segue:

a) No que diz respeito ao acolhimento antes do início da aula, na maioria das situações, observamos que há acolhimento às alunas, com estratégias diversificadas em busca de uma maior aproximação. Somente na atividade 09, não houve nenhuma ação específica de acolhimento;

b) As atividades propostas permitem que as alunas apresentem e/ou expressem suas potencialidades e/ou limitações, exceto nas aulas 04, 05 e 06;

c) Em duas aulas (08 e 09), foi possível presenciar situação de *conflito*; e, em uma delas, esta situação não foi levada ao conhecimento da/o professora/or. O que, por um lado, pode representar segurança em resolvê-lo; e, por outro lado, o descrédito na participação de um terceiro para mediação;

d) Em todos os demais encontros houve estímulo e abordagem sobre a qualificação para o trabalho, geração de renda e autonomia financeira, como meio de atingir a emancipação, com exceção de uma aula inaugural.

Os dados mais detalhados estão no Quadro 20: *Domínio relacional* – parte 2, a seguir.

Quadro 20: Domínio relacional – Parte 2

a) Como é feito o acolhimento das alunas antes do início da aula?	
01	Entrega das camisetas do projeto e recuperação dos assuntos abordados na aula anterior.
02	Abertura da aula com uma oração mediada pela educadora Salsa e uma aluna.
03	Houve desculpa pelo atraso e pelo cancelamento da palestra proposta. Trouxe bolo para o lanche das alunas.
04	Comprimeto e recuperação dos assuntos abordados na aula anterior.
05	Apresentação individual (nome, bairro, o que faz e como chegou no IFSP). Boas-vindas com a participação de professores da indústria e profissionais da Prefeitura do Município.
06	Conversava com cada aluna que chegava e gerava expectativas positivas quanto as atividades previstas para as crianças (filhos das alunas). As boas-vindas com a participação da Direção Geral, inclusive com a proposta de dar aula, diretoria de Extensão, primeira-dama do município e assistente social do CRAS.
07	As alunas foram recebidas na porta da sala com um abraço.
08	Integração gentil com apresentação das alunas.
09	Não houve ação específica de acolhimento.
10	As alunas foram recebidas pelo nome e cumprimentadas com elogios.
b) Como as alunas apresentam suas potencialidades e/ou limitações e algumas falas das alunas?	
01	“Dificuldade de leitura dos livros”, “problemas financeiros e o auxílio não caiu na conta”, “a atividade plano de trabalho ajuda muito”.
02	Algumas alunas pediram para repetir a prática proposta para adquirir mais segurança.

03	Uma aluna negra estava com muita dificuldade de entender a atividade proposta, que envolvia mais raciocínio lógico e ficou sem orientação. As alunas mais experientes executavam sem necessidade de suporte.
04	Não demonstrado pelas alunas.
05	Não demonstrado pelas alunas (aula inaugural).
06	Não demonstrado pelas alunas (aula inaugural).
07	Uma aluna com mais facilidade na atividade proposta tomou a iniciativa de começar e orientar as demais colegas.
08	“Decidi fechar o bar e terminar com o namoro para dar a virada na vida”, “não consigo produzir duas peças iguais”.
09	Durante o processo de autoavaliação, algumas alunas se atribuíram notas baixas e apresentaram algumas limitações, como as faltas, dificuldade de aprendizagem e memória.
10	Na despedida, algumas alunas comentaram a importância do curso para seu crescimento profissional, romper a barreira de entrar na escola e manifestaram o desejo de retomar os estudos.
c) Como o/a professor/a trata as manifestações de conflitos entre as alunas, caso haja?	
08	Durante o intervalo as alunas discutiram os problemas de relacionamento da turma, mas não levaram para a sala de aula e ao conhecimento do/a professor/a.
09	A/o professora/or abordou as diferenças de perspectivas das pessoas e que devemos estar abertas/os para recebermos novas experiências e tomarmos as iniciativas e não simplesmente esperarmos pelos outros para estabelecermos novos relacionamentos e amizades.
d) Como o/a professor/a trata a inclusão socioproductiva e emancipação das alunas? (qualificação para o trabalho, geração de renda e autonomia financeira)	
01	Estimula as alunas a participarem das atividades com as suas habilidades e potencialidades.
02	Convite para participar de feiras para exposição de produtos e criação de uma rede de contato.
03	Proposta de formação de cooperativa. Levará 4 alunas para participar de uma feira de artesanato.
04	Debate e respostas para as demandas das alunas, como, por exemplo, política e continuidade dos estudos.
05	Não demonstrado /abordado (aula inaugural).
06	A equipe do CRAS (secretária, assistente social e outras) abordou as possibilidades de capacitação via CRAS.
07	Propôs que as colegas ajudassem as alunas faltantes que estavam com problemas financeiros, familiares e de saúde. Discutiu a importância de combater o preconceito, de valorizar a autoestima por meio das oficinas de maquiagem.
08	Reforçou a capacidade de todas serem criativas.
09	Incentivou as alunas a enfrentar os desafios e vencer os medos. Exemplo: aluna com medo de altura.
10	As/os professoras/es e a primeira-dama do município apresentaram as possibilidades de participação em eventos, feiras e as possibilidades de continuidade dos estudos.

Fonte: elaborado pela autora com base nas observações.

No *domínio pragmático*, procuramos, nas atividades desenvolvidas, observar as interações de ordem pedagógica, como a organização e gestão do grupo de alunas e das condições de aprendizagem. No Quadro 21 - *Domínio pragmático* – parte 1, encontramos algumas das observações:

- a) Observamos, em dois encontros (02 e 08), que as/os professoras/es manifestaram desconhecer o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e em uma aula (09) não foi possível identificar;

- b) A maioria consegue administrar o tempo, exceto na atividade 04, que conseguiu parcialmente; e, na aula 09, em que as alunas foram dispensadas antes do tempo previsto;
- c) Nenhum profissional conhece as alunas pelo nome;
- d) Em quatro momentos (aulas 01, 02, 03 e 07), verificamos sugestões de atividades complementares (ajudar as colegas) para as alunas que conseguiam concluir mais rápido as propostas. Em quatro atividades (04, 05, 06 e 10), não foi possível constatar qualquer sugestão, não havendo nenhuma proposta substancial, sendo que somente uma foi parcial (09) e em uma ação não houve sugestão (08);
- e) Para as alunas que não conseguem terminar no tempo, em 50% dos encontros, não foi possível identificar ações específicas para elas (nas aulas 04, 05, 06, 09 e 10); em um encontro (aula 08), simplesmente, não houve; e, nos encontros 01 e 03, as alunas foram parcialmente provocadas a terminarem as atividades. No entanto, na atividade 01, algumas alunas, simplesmente, não participaram das atividades propostas;
- f) Todas/os as/os professoras/es procuravam trazer dados sociais, culturais e econômicos do entorno do *campus* para contextualização dos conteúdos alinhados com a realidade das alunas; e
- g) a j) Apenas em um encontro (07), presenciamos avaliações intrínsecas ao processo, e de forma pontual. Nos demais, em quatro atividades (03, 08, 09 e 10), presenciamos comentários sobre a evolução e participação das alunas, e uma autoavaliação (08); talvez, como uma forma de avaliação contínua. Em quatro aulas (01, 02, 05 e 06), não identificamos avaliação e/ou *feedback* para as alunas; e, no encontro 04, não houve avaliação. Quando houve, mesmo que informal, as avaliações foram verbais e compartilhadas no grupo, principalmente, sobre o uso dos conteúdos e técnicas desenvolvidas para e no cotidiano das alunas.

Assim, no Quadro 21: *Domínio pragmático* – parte 1, que sintetiza essas informações, podemos constatar que, no encontro 07, desenvolveu-se uma atividade de autoconhecimento (AC). Encontramos, assim, a realização da maioria dos quesitos observados, exceto quanto a conhecer o nome das alunas.

Quadro 21: Domínio pragmático – Parte 1

Observações	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
a) A/o professora/or conhece o Plano Pedagógico do Curso e/ou participou da elaboração?	■	□	■	■	■	■	■	□	■	■
b) A/o professora/or consegue administrar o tempo de trabalho no espaço de aprendizagem, de forma a cumprir as atividades propostas?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
c) A/o professora/or conhece as alunas pelo nome?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
d) Há sugestões para alunas que terminam mais rápido suas atividades?	■	■	■	□	□	□	■	■	■	□
e) E para as alunas que não conseguem terminar em tempo?	■	■	■	□	□	□	■	■	■	□
f) Os conteúdos são contextualizados com a realidade sociocultural das alunas?	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
g) As avaliações estão adequadas com as atividades e perfil das alunas?	□	□	■	■	□	□	■	■	■	■
h) A linguagem das avaliações corresponde às atividades desenvolvidas no espaço de aprendizagem?	□	□	■	■	□	□	■	■	■	■
i) A avaliação permite acompanhar a aprendizagem, os avanços e as dificuldades das alunas quanto e o seu processo de inclusão socioprodutiva?	□	□	■	■	□	□	■	■	■	■
j) O resultado das avaliações, dificuldades e/ou casos de êxitos são compartilhados com os demais integrantes da equipe do Projeto?	□	□	■	■	□	□	■	■	■	■

Legenda: ■ Sim □ Não ■ Parcialmente □ Não identificado/aplicado

Fonte: elaborado pela autora com base nas observações.

No Quadro 22: *Domínio pragmático – Parte 2*, em complemento às observações anteriores, identificamos que:

- O registro fotográfico é o predominante para registro das atividades e ocorrências, seguido da lista de presença;
- A maioria das/os professoras/es discute diretamente os assuntos mais delicados, quando eles surgem, como, por exemplo: as dificuldades financeiras, vícios e os assuntos pessoais; e
- Em alguns encontros, foi possível perceber algumas estratégias para reter as alunas, principalmente com estímulo à participação coletiva, conforme está exemplificado nos momentos 01, 02 e 03.

Quadro 22: Domínio pragmático – Parte 2

a) Como é feito o registro das atividades e ocorrências?	
01	Lista de presença e registro fotográfico.
02	Lista de presença e registro fotográfico.
03	Lista de presença e registro fotográfico.
04	Registro fotográfico.
05	Anotações no caderno.
06	Registro fotográfico.
07	Registro fotográfico.
08	Registro fotográfico. Filmagem de parte da aula, por uma servidora do <i>campus</i> .
09	Anotações em uma folha de controle.
10	Registro fotográfico.
b) Exemplifique como a/o professora/or antecipa ou trata as dificuldades encontradas no decorrer das atividades, por conta da situação de vulnerabilidade social	
01	Explicação quanto aos procedimentos de pagamento da bolsa auxílio.
02	Discutiu a dificuldade das alunas em adquirir os equipamentos para a prática profissional e a importância da solidariedade e trabalho em grupo, como: empréstimo de equipamentos pelas integrantes do grupo.
03	Anúncio do depósito da bolsa auxílio, uma preocupação das alunas que não tinham como pagar o transporte.
04	Abordou a responsabilidade social e política do Estado.
05	Não foi possível identificar.
06	Não foi possível identificar.
07	Abordou com as alunas os problemas de vícios com drogas e dificuldade financeiras. Sugeriu uma visita à casa de umas das alunas que evadiu.
08	No intervalo, algumas alunas comentaram que vinham para a aula sem almoço e demoram em torno de duas horas para chegarem no <i>Campus</i> .
09	As alunas fizeram muitas perguntas de cunho técnico e pessoal. A/o professora/or respondeu a todas, com exemplos que as encorajavam a continuar e não desistir com os obstáculos. ⁶⁴
10	Sugeriu que as alunas permanecessem unidas e frequentassem mais os espaços e eventos do IFSP
c) Quais as estratégias pedagógicas utilizadas pela/o professora/or para motivação e retenção das alunas?	
01	As decisões são coletivas, como: plano de trabalho, escolha do logotipo do grupo.
02	Participação em feiras e visitas técnicas.
03	Trouxe o bolo para o café coletivo. Destaca a importância de participação em eventos e o aperfeiçoamento profissional.
04	Trouxe uma líder social para falar de engajamento e mobilização social. Divulgação de outros cursos, oferecidos pelo IFSP, que possam interessar às alunas.
05	Casos de sucesso das alunas de turmas anteriores. Indicação de cursos, no IFSP, para os filhos das alunas.

Fonte: elaborado pela autora com base nas observações.

Também, procuramos identificar a didática e saberes - Quadro 23: *Domínio epistêmico* – Parte 1, e nos chama a atenção, entre outros detalhes, que:

⁶⁴ Uma aluna sugeriu que tivesse para a próxima turma o Curso de Marcenaria; outra mencionou que não gostava de ficar parada e de teoria. A autoavaliação não foi concluída.

- a) A/o professora/or explica claramente o conteúdo, exceto na atividade 04, compartilhada com professora/o externa/o, e na atividade 09, que seria de prática profissional. Constatamos, também, que o laboratório não estava preparado para a atividade prática;
- b) A/o professora/or, em seis dos encontros, preocupou-se em preparar atividades agradáveis com metodologias interessantes e diversificadas. Nos outros encontros, fizeram de forma parcial (03, 04, 05 e 09). No encontro 03, foi possível perceber que algumas alunas não estavam interessadas na proposta. Os comentários das alunas indicavam preocupação com o recebimento da bolsa auxílio;
- c) A maioria das/os professoras/es compartilha suas experiências de vida e profissional, trazendo os obstáculos que foram superados para chegar à função atual; exceto no encontro 04 que o compartilhamento foi feito, somente pela profissional externa;
- d) Todas/os as/os profissionais aplicaram seu conhecimento acadêmico na execução das atividades;
- e) Quanto a/ao professora/or conseguir com seus saberes produzir efeitos transformadores e emancipatórios nas alunas, obtivemos que a maioria consegue, parcialmente, e três não conseguem produzir efeitos transformadores e emancipatórios nas alunas (05, 06 e 09). Observamos que: as aulas 05 e 06 foram inaugurais; e a aula 09 foi suspensa, e as alunas conduzidas para participarem de uma palestra no auditório e, depois, liberadas; e as que quisessem poderiam voltar para o laboratório; no entanto, nenhuma voltou;
- f) Todas/os as/os professoras/es têm conhecimento e dominam a teoria e a prática da atividade proposta no projeto;
- g) Todas/os utilizam vocabulário técnico com as alunas após a explicação;
- h) Quanto a despertar o interesse das alunas com exemplos de situações do cotidiano e da realidade de seu espaço social, em nove (9) aulas, as/os professoras/es confirmaram essa disposição para motivar as aulas; entretanto, em um dos momentos, na aula 04, este atendimento foi parcial;

- i) Percebemos que, na aula 10, em um encontro de encerramento de curso, as/os professoras/es de outras disciplinas interagiram conjuntamente, permitindo às alunas entenderem a relação entre as disciplinas e interdisciplinaridade;
- j) Nos encontros de 01 a 04 e no 07, foi possível, nas aulas de prática profissional e de autoconhecimento, respectivamente, perceber um maior envolvimento das alunas e preocupação com a geração de renda; assim como uma reflexão sobre o papel da mulher no contexto social e de trabalho;
- k) A/o professora/or reage bem à interação das alunas, exceto no encontro 08, em que a professora só fez a apresentação e não foi possível validar a interação com as alunas;
- l) Em oito (8) dos dez (10) encontros, as/os professoras/es demonstraram gostar e/ou ter orgulho de suas atividades referentes ao projeto, que desenvolvem; e, em alguns casos, transparecem ter muito entusiasmo.

A seguir, apresentamos esses dados sintetizados no Quadro 23: *Domínio epistêmico* – parte:

Quadro 23: Domínio epistêmico – Parte 1

	Observações	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
a)	explica claramente o conteúdo/atividade proposta?										
b)	A/o professora/or prepara atividades agradáveis com metodologias interessantes e diversificadas?										
c)	A/o professora/or compartilha suas experiências de vida e profissional?										
d)	A/o professora/or aplica seu conhecimento acadêmico na prática docente?										
e)	A/o professora/or consegue com seus saberes produzir efeitos transformadores e emancipatórios nas alunas?										
f)	A/o professora/or tem conhecimento e domina a teoria e a prática da atividade proposta?										
g)	A/o professora/or utiliza vocabulário técnico com as alunas após a explicação?										
h)	A/o professora/or desperta o interesse das alunas com exemplos de situações do cotidiano e da realidade de seu espaço social?										
i)	A/o professora/or usa metodologia que contempla atividades interdisciplinares e variadas?										
j)	A/o professora/or prepara a aluna para o trabalho e para a cidadania?										
k)	A/o professora/or reage bem à interação das alunas?										

Observações	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
l) A/o professora/or demonstra gostar e/ou ter orgulho da sua atividade, no Projeto?										

Legenda: Sim Não Parcialmente Não identificado/aplicado

Fonte: elaborado pela autora com base nas observações.

Ainda, no Quadro 24 - *Domínio epistêmico* – Parte 2, observamos que:

- A experiência acumulada de outros projetos é um dos saberes preponderantes para inclusão, seguido das técnicas profissionais (01, 03) e do conhecimento das características e realidade do grupo (04, 10).
- Em 70% dos encontros, houve proposições para melhoria do Programa, em especial, no tocante à infraestrutura e parceiras.

Quadro 24: *Domínio epistêmico* – Parte 2

a) Quais saberes, voltados para inclusão, a/o professora/o demonstra e reconhece?	
01	Experiência acumulada de outros projetos. Conhecimentos sobre incubadoras de cooperativas, técnicas de vendas e gestão.
02	Reconhecimento da importância da capacitação e ocupação profissional e geração de renda.
03	Gestão e técnicas profissionais. Interesse em artefatos inclusivos (ex. brinquedos).
04	Conhecimento sobre os temas: gênero, raça, violência e feminicídio.
05	Experiência acumulada de outros projetos.
06	Experiência acumulada de outros projetos.
07	Experiência acumulada de outros projetos.
08	Experiência acumulada de outros projetos.
09	Técnicas profissionais.
10	Conhecimento da realidade do grupo.
b) Quais melhorias a/o professora/or demonstra e/ou aponta para evolução do projeto e emancipação das alunas?	
01	A/o professora/or entende que para o projeto alcançar a população mais vulnerável, teria que acontecer na própria comunidade, em bairros periféricos ou permitir/facilitar que as alunas tenham acesso aos espaços de capacitação. Os materiais comprados com antecedência dificultam a execução das ações, de acordo com o perfil das alunas, conhecido somente durante o processo de seleção e início das aulas.
02	Espaços e equipamentos em tamanho e quantidade adequados às práticas. Manutenção dos equipamentos. Parceria com a Prefeitura para que as alunas possam expor seus artefatos nas feiras aos finais de semana.
03	Transporte para participação em eventos, feiras e visitas técnicas.
04	Não foi possível identificar.
05	Parceria com empresas que possam consumir os serviços e produtos gerados no projeto.
06	Participação, junto com o CRAs, no processo de seleção e matrícula para conhecimento prévio do perfil das alunas e maior aproximação com a equipe do CRAs.
07	Capacitação direcionada à solução de problemas sociais. Maior intercâmbio com encontros e reuniões para discussão dos casos exitosos e dos fracassos para correção de rota.
08	Não foi possível identificar.

09	Não foi possível identificar.
10	Incluir a realização de avaliação no decorrer do curso para correção de expectativas.

Fonte: elaborado pela autora com base nas observações.

Os dados coletados, nesses instrumentos descritos, foram submetidos às técnicas de análise desenvolvidas a seguir.

4.3 Das técnicas desenvolvidas: a análise documental e a análise de conteúdo

Utilizamos instrumentos de coleta e procedimentos metodológicos, que permitem “[...] correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 40). Tais instrumentos e procedimentos também podem conduzir à resposta ao problema da pesquisa, a saber: investigação documental, aplicação do questionário, entrevistas narrativas e observações das práticas.

O percurso metodológico assumido, neste trabalho, é simultaneamente múltiplo e diverso, tanto pela distribuição geográfica, pois a pesquisa abrange 15 municípios de São Paulo, quanto pela diversidade temática dos projetos analisados (25 resumos) e do perfil das/os professoras/es (18 sujeitos). Destacamos que mais um professor foi adicionado nas etapas finais. Na direção de tratar e organizar os dados obtidos, também desenvolvemos as técnicas de análise *documental* e de análise de *conteúdo*.

Para Bardin (2016, p. 52), a análise documental e análise de conteúdo, apesar das semelhanças, apresentam diferenças essenciais, a saber:

- A documentação trabalha com documentos; a *análise de conteúdo* com mensagens (comunicação).
- A *análise documental* faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a *análise categórica temática* é, entre outras, uma das técnicas da *análise de conteúdo*.
- O objetivo da *análise documental* é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da *análise de conteúdo* é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2016, p. 52, grifos nossos)

Em complemento, para Cellard (2008, p. 295), “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. E a autora alerta para “[...] usar de prudência e avaliar adequadamente, com olhar crítico, a documentação que se pretende analisar”

(CELLARD, 2008, p. 299). Além disso, afirma que “[...] a escolha de pistas documentais apresentadas no leque, que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial” (p.303).

A análise de conteúdo é considerada por Lüdke e André (2020, p. 45), como uma: “[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Por outro lado, essas autoras entendem que a *análise documental* é “uma técnica exploratória”, e anunciam que “[...] indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos” (p. 46). Neste sentido, citam, apoiadas em Holsti (1969), três situações:

- a) Quando o acesso aos dados é problemático [...];
- b) Quando se ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta [...];
- c) Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação [...]. (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 46)

As três situações justificam nossa opção, em especial, em um momento de pandemia, em que tivemos dificuldades de acesso aos participantes da pesquisa. Como afirma Bardin (2016, p. 51), é possível obter, do tratamento das informações contidas nos documentos, “[...] o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”.

Neste contexto e por considerar que, na esfera pública, temos, por princípio previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a publicidade e livre acesso, optamos *a priori* por selecionar os documentos, que contribuíssem como subsídios à compreensão da identidade e das representações sociais dos sujeitos da pesquisa sobre suas próprias práticas pedagógicas em desenvolvimento.

Consideramos que, nos documentos, constam informações escritas e declaradas pelos sujeitos e podem fornecer “pistas” sobre sua trajetória e/ou intencionalidade.

Em relação à técnica de análise de conteúdo, Bardin (2016, p. 48) a define como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Também, compreendemos que esta técnica contribui para este trabalho, na medida em que nos auxilia na codificação e categorização dos dados coletados. Neste sentido, perpassamos as fases propostas pela autora

(p. 125-126), que incluem: a *pré-análise*, a exploração do material e o *tratamento dos resultados*, a *inferência* e a *interpretação*.

Na *pré-análise*, realizamos a seleção, pela regra de representatividade e pertinência, dos documentos e informações a serem submetidos para a análise, com o objetivo de organização dos dados. Após realizarmos a *leitura flutuante* dos resumos dos projetos do Programa, do perfil das/os professoras/es na plataforma Lattes, das respostas dos questionários, da transcrição das entrevistas e dos registros das observações, definimos o *corpus*; ou seja, o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p.126).

Na sequência, preparamos o material para iniciarmos a fase de *exploração do material*, de acordo com o tipo de documento e objetivo, para proceder à *codificação*, como o que segue:

- i) *Resumo dos projetos* - teve como objetivo, *a priori*, entender as temáticas abordadas pelos sujeitos e o alinhamento com o problema da pesquisa. Os documentos foram organizados em *corpus* de textos (APÊNDICE IV) e fez parte da primeira etapa da pesquisa;
- ii) *Questionário* - o instrumento aplicado (APÊNDICE V) teve como intuito compreender as características e o perfil dos sujeitos quantos às suas declarações. As respostas foram compiladas e integram a segunda etapa da pesquisa, descrita neste Capítulo;
- iii) *Entrevistas narrativas* - aqui, o objetivo foi captar, na fala das/os professoras/es, os dados sobre sua trajetória de formação (identidade pessoal e profissional), as marcas de suas atitudes “transformadoras”, suas práticas inclusivas, emancipatórias e transformadoras; assim como, as tensões e limites em seu desenvolvimento. A transcrição das entrevistas foi feita integralmente; no entanto, devido ao volume, os recortes significativos das narrativas estão sintetizados no Apêndice VII.
- iv) *Observações das práticas* – para constatar as relações de ensino e aprendizagem, confirmar as representações do grupo, em seu próprio contexto e os elementos que as constituem, sob os aspectos do domínio relacional, do domínio pragmático e do domínio epistêmico (ALTET, 2017), conforme foi desenvolvido. Os registros das práticas pedagógicas foram sintetizados, de forma comparativa, a fim de obter “observações adequadas” (MOSCOVICI, 2015, p. 108).

Assim, compreendendo que “[...] o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2012, 12), desenvolvemos a análise de conteúdo dos registros obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados utilizados.

Entendemos, também, que a etapa de *exploração sistemática* dos documentos, de acordo com Bardin (2016, p. 131), “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente estabelecidas”. Usamos, então, como anunciado, múltiplas técnicas codificação e categorização dos documentos.

Os textos dos resumos dos projetos organizados, na fase anterior, foram codificados e categorizados para a análise do conteúdo. Utilizamos, como ferramenta de apoio, para facilitar e agilizar a codificação e busca de resposta, o *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), desenvolvido por Pierre Ratinaud. Tal instrumento permite oferecer, além das análises estatísticas e gráfico (análise quantitativa) sobre o *corpus* textual, diferentes tipos de análise textuais, como: lexicografia básica, análises multivariadas, classificação hierárquica descendente, análise de correspondências e análise de similitude (CAMARGO; JUSTO, 2018).

Nesta etapa, de automatização de tratamento do *corpus* textual dos resumos dos projetos, é importante mencionar que o *software* IRAMUTEQ “[...] apresenta resultados genéricos que indicam caminhos a serem explorados e interpretados manualmente” (SALVIATI, 2017, p. 5).

Ainda na fase de organização dos dados, optamos, em relação às transcrições das entrevistas, pelo uso do Atlas ti, *software* que nos permite agilizar as tarefas e destacar as informações significativas para análise de dados qualitativos e visa a “garantir uma maior sistematicidade para o trabalho de análise através de uma organização do material” (BARBOSA, 2006, p. 4), do qual extraímos os recortes das narrativas para análise.

Definidas as etapas que antecedem a análise de conteúdo, como o caminho do Programa Mulheres do IFSP (Capítulo I), os referenciais teóricos (Capítulos II e III) e o tipo de material a ser analisado (descritos neste Capítulo IV), chegamos no momento de determinar as unidades de análise. Destacamos que essas unidades de análise, de alguma forma, foram prescritas por Bardin (2016, p. 134-137) e Franco (2012, p. 43), cujas dimensões, categorias de análise e unidades de sentido são descritas no próximo tópico.

4.4 Dimensões, categorias de análise e unidades de sentido: uma breve síntese

Nesta pesquisa, assumimos, para efeito de análise, o ponto de vista dimensional da TRS, de Moscovici (1978, 2012, 2015), e a abordagem de análise relacional da Teoria da Ação, de Bourdieu (1989, 2007a, 2007b, 2011). Também, procuramos refletir sobre a noção de identidade (DUBAR, 2009, 2020), além da contribuição de Altet (1999, 2000, 2017), dentre outros autores já mencionados anteriormente.

O contexto do referencial teórico e dos dados capturados, na pesquisa documental (editais e resumos de projetos), obtidos por meio da pesquisa em profundidade (questionário, entrevistas narrativas e observações das práticas), permitiram definir as dimensões, categorias de análise e unidades de sentido, com possibilidades de “pertinência em relação às características do material e aos objetivos da análise” (BARDIN, 2016, p. 134).

Assim, identificamos duas Dimensões - *(Re) Constituição da Identidade Profissional e RS sobre as Práticas Pedagógicas* -, que servirão para guiar as análises. A partir do delineamento das dimensões, partimos para composição das Categorias de Análise e Unidades de Sentido, sinteticamente apresentada no Quadro 25, como segue:

Quadro 25: Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido

Dimensões	Categorias	Unidades de Sentido
(Re) Constituição da Identidade Profissional: da trajetória de formação ao <i>habitus</i> profissional	Das Modalidades de Influência na (Re) Constituição Identitária	<ul style="list-style-type: none">• Da Conformidade (1ª Unidade de Sentido)• Da Normatização (2ª Unidade de Sentido)• Da Inovação (3ª Unidade de Sentido)
RS sobre as Práticas Pedagógicas	Pedagogias de Inclusão para práticas transformadoras e emancipatórias	<ul style="list-style-type: none">• Desafios e tensões (1ª Unidade de Sentido)Saberes e práticas pedagógicas (2ª Unidade de Sentido)• Espaços e possibilidades para as pedagogias de inclusão (3ª Unidade de Sentido)

Fonte: elaborada pela autora com base nos referenciais teóricos e dados empíricos.

No Quadro 25, a *primeira* dimensão - *(Re) Constituição da Identidade Profissional: da trajetória de formação ao habitus profissional* - decorre da análise documental e das formas identitárias dos/as professores/as do Programa Mulheres do IFSP. Nela, na categoria - *Das*

Modalidades de Influência na (Re) Constituição Identitária, buscamos a caracterização pessoal e profissional dos sujeitos, atuantes no universo do IFSP, para compreender a identidade docente. Ou seja, foi possível identificar/explicitar as formas profissionais dessas/es professoras/es de sentir, pensar e agir frente às modalidades de influências (MOSCOVICI, 2011) e às barreiras institucionais e profissionais encontradas no desenvolvimento de suas práticas. Neste sentido, foi possível distinguir três *unidades de sentido*: 1ª *Conformidade*; 2ª *Normatização*; e 3ª *Inovação*.

A segunda dimensão – *RS sobre as Práticas Pedagógicas* - foi assumida a partir das representações sociais das/os professoras/es sobre suas respectivas práticas. Foram dados que emergiram das declarações e posicionamentos das/os professoras/es em relação às alunas e às suas atitudes perante às políticas institucionais, para promover a inclusão socioproductiva das mulheres com práticas transformadoras e emancipatórias no contexto da extensão universitária. O que permitiu delinear, como categoria de análise, o que definimos como - *Pedagogias de Inclusão para práticas transformadoras e emancipatórias*. Tal categoria configurou as seguintes *unidades de sentido*: 1ª *Desafios e Tensões*; 2ª *Saberes e Práticas Pedagógicas*; e 3ª *Espaços de possibilidades para as pedagogias de inclusão*.

A partir das Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido, iniciamos o tratamento das narrativas dos sujeitos participantes das entrevistas, com o uso da técnica de Análise de Conteúdo, de Bardin (2016) e Franco (2012), com o apoio do Programa Atlas ti⁶⁵.

Isto posto, o próximo Capítulo V - *Da análise dos dados aos achados da pesquisa* – busca apresentar a análise e interpretação dos dados, a partir dos referenciais teóricos e do entrelaçamento dos achados nos instrumentos de pesquisa utilizados, colocando luz nas narrativas e práticas das/os professoras/es do Programa Mulheres do IFSP, para compreender as representações sociais sobre suas práticas pedagógicas.

⁶⁵ O Atlas.ti é um Programa que auxilia no processo de organização dos documentos para a análise dos dados. No entanto, ele não faz a análise sozinho; pois, as inferências e categorizações foram feitas por nós, com base nos referenciais teóricos e nas dimensões de análises estabelecidas.

CAPÍTULO V

DA ANÁLISE DOS DADOS AOS ACHADOS DA PESQUISA

Mas, alguém pode me perguntar, o que aconteceu com as obras, em tudo isso? (BOURDIEU, 2011, p. 61).

“Então, foi assim que eu conheci, indo por coincidências da vida, que me mandaram para aquela formação”. (Prof.^a Jongo, 2022).

Estou convencido de que se conhece o mundo cada vez melhor à medida que se conhece melhor a si mesmo, que o conhecimento científico e o conhecimento de si e do próprio inconsciente social avançam de mãos dadas, e que a experiência primária transformada na e pela prática científica transforma a prática científica e vice-versa⁶⁶. (BOURDIEU, 2003b, p. 289).

Na busca de trazer o diálogo da teoria (ou “com as obras”), como anuncia Bourdieu (2011), na epígrafe acima, e com os achados na pesquisa, também “indo por coincidências da vida”, como anuncia a Prof.^a Jongo (2022), podemos nos convencer, tal como Bourdieu (2003b), “[...] que se conhece o mundo cada vez melhor à medida que se conhece melhor a si mesmo”.

Diante dessas colocações iniciais, o *objetivo* deste Capítulo é analisar os elementos representacionais de professoras/es do Programa Mulheres do IFSP sobre suas práticas pedagógicas, a partir do que pensam a respeito das influências das políticas institucionais e do contexto de trabalho na (re)constituição de suas identidades, a fim de refletir sobre os desafios e tensões vivenciados e os espaços de possibilidades para as pedagogias de inclusão.

Nesta direção lembramos que, primeiro, partimos do Programa Mulheres do IFSP, descrito no Capítulo I, dos referenciais teóricos abordados nos Capítulos II e III e dos dados obtidos nos instrumentos de coleta utilizados (documentos dos projetos, questionário, entrevistas narrativas e observação *in loco* das práticas). Tais dados puderam compor as ligações e interações possíveis.

⁶⁶ Texto original: “I am convinced that one knows the world better and better as one knows oneself better, that scientific knowledge and knowledge of oneself and of one’s own social unconscious advance hand in hand, and that primary experience transformed in and through scientific practice transforms scientific practice and conversely” (BOURDIEU, 2003b, p. 289).

Assim, as análises referentes aos instrumentos e procedimentos metodológicos apontados seguirão a sequência indicada no Quadro 25 – Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido, registrado no Capítulo anterior. E sempre que possível priorizando os sujeitos que fizeram parte de todos os procedimentos desenvolvidos.

Nesse percurso, assumimos, no entrelaçamento das teorias fundamentadas no Capítulo III, alguns conceitos significativos e relações possíveis. Destacamos, primeiro, o conceito de *representação sociais* (MOSCOVICI, 1976, 2012), sob a perspectiva da *análise dimensional*, buscando compreender as três dimensões do universo de representações denominadas como *atitude, informação e campo de representação e/ou imagem*.

Por outro lado, procuramos, também, desenvolver uma *análise relacional*, conforme Bourdieu (1989), em que afirma a importância de se desenvolver um “pensamento relacional”. Nesta direção, observamos, sobretudo, os elementos principais de sua teoria de ação, como: campo, *habitus* e capital (BOURDIEU, 2007a, 2011). Além disso, consideramos importante desvelar as “formas identitárias” e os “tipos de saberes na construção da identidade profissional”, de acordo com Dubar (1997). Buscamos, assim, investir na *dimensão profissional da identidade* por meio dos processos biográfico e relacional (DUBAR, 1997).

Com base nestes aportes teóricos, inicialmente, apresentamos a primeira Dimensão - *(Re) Constituição da Identidade Profissional* - e, na sequência, a segunda dimensão - *RS sobre as Práticas Pedagógicas*.

5.1 (Re) Constituição da Identidade Profissional: da trajetória de formação ao *habitus* profissional (1ª Dimensão)

Para desenvolver esta primeira dimensão de análise, lembramo-nos de Tardif (2014, p. 56), ao apontar que: “[...] se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa para si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. Suas palavras nos dão uma direção do quanto é importante tratarmos da trajetória

de formação e do que estamos considerando como *habitus* profissional⁶⁷, conforme Abdalla (2017a, 2017b), para compreender a constituição identitária dos/as professores/as, sujeitos da pesquisa.

Iniciamos, explicitando que nos interessa um olhar mais específico sobre o *objeto de pesquisa*, que são as representações sociais das/os professoras/es que coordenam os projetos do Programa Mulheres do IFSP sobre as suas práticas pedagógicas, em um processo de identificação e reconhecimento de suas identidades e relações com o contexto de trabalho frente aos aspectos políticos e legais.

Diante disso, consideramos necessário refletirmos sobre o conceito de *identidade*, em Dubar (1997, p. 105), em especial, quando afirma que ela “[...] não é mais do que o *resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições*” (grifos do autor).

Neste caminho, reconhecemos, também, de acordo com Abdalla (2017b, p. 134), que “[...] a construção da *identidade* é inerente ao *processo de socialização*, constituindo-se como um elemento essencial tanto nas *práticas* como nas *representações* dos sujeitos” (grifos nossos).

Levando em conta que a construção da *identidade* é um processo de socialização, consideramos necessário ainda conhecer quais elementos exercem influência nessa (re) constituição identitária. E, por isso, optamos por analisar os dados de acordo com que nos ensina Moscovici (2011, 2012), via representações sociais, priorizando a noção de *influência social* e suas *modalidades*.

⁶⁷ Abdalla (2017a, 2017b), em seus estudos bourdieusianos, define a noção de *habitus profissional*, como “profissionalidade docente”, porque retrata o que, de fato, o professor realiza em sua ação docente. Trata-se, assim, de incorporar “[...] conhecimentos da área específica, o que é conquistado por um grupo social, na dinâmica do campo e nas tomadas de posição” (ABDALLA, 2017a, p. 182). Ou seja, são “disposições adquiridas em função de pertença ao grupo social relativo aos professores [...], tendo em vista a constituição da imagem sobre a identidade docente” (ABDALLA, 2017b, p. 157).

5.1.1 Modalidades de influência na (Re) Constituição Identitária (Categoria de Análise)

“[...] a influência, longe de ser um efeito unilateral da fonte sobre o alvo, é um processo recíproco que implica ação e reação tanto da fonte como do alvo”. (MOSCOVICI, 2011, p. 74)

Para compreender o significado que damos às *modalidades de influência* na constituição identitária dos sujeitos de pesquisa, partimos do pensamento de Moscovici (2011), na epígrafe anterior, tendo como intuito reforçar a noção de *influência* que significa tanto a ação como o efeito que se exerce no outro. Além disso, é preciso lembrar, neste processo, de que há sempre um controle social pelo influenciador, e que se “supõe uma modificação dos indivíduos ou grupos influenciados” (ABDALLA, 2015a, p. 14).

Com as contribuições de Moscovici (2011), ao considerar como “modalidades de influência” - a *conformidade*, a *normatização* e a *inovação* -, foi possível analisar as diferentes narrativas dos sujeitos de pesquisa, procurando compreender se essas/es professoras/es *se conformam* à realidade, tendo em vista as normas e/ou regulações que lhes são impostas. Ou mesmo, se procuram abrir *espaços de possibilidades* (BOURDIEU, 2011), permitindo, assim, um processo coletivo de mudança e uma autonomia para o PMIFS enquanto organização social.

É preciso destacar que a maioria dos dados apresentados faz parte do Apêndice VII, que trata da transcrição das citações das Entrevistas Narrativas com os cinco professores, que foram denominados como: Prof.^a Carimbó, Prof.^a Jongo, Prof.^a Maxixe, Prof. Frevo e Prof. Mambo⁶⁸.

De qualquer forma, a análise desenvolvida, a seguir, procura dar destaque a essas *modalidades de influência – conformidade, normatização e inovação* -, buscando mostrar um pouco da trajetória de formação das/os professores/as, e situar, neste contexto, a questão do *habitus* profissional.

Além disso, quando tratamos das “modalidades de influência”, não podemos nos esquecer também de Bourdieu (2015, p. 228), quando ele nos ensina sobre as “relações de força”, e afirma que “[...] são inseparáveis das relações de sentido e de comunicação⁶⁹” (tradução livre). Tais relações, segundo Bourdieu (2015), envolvem *atos de obediência* e de

⁶⁸ Para maiores esclarecimentos, indicamos o Quadro 17, já apresentado no Capítulo IV, que mostra uma síntese dos dados sobre a trajetória de formação desses sujeitos.

⁶⁹ Texto original: “[...] las relaciones de fuerza son inseparables de las relaciones de sentido y de comunicación” (BOURDIEU, 2015, p. 228).

submissão para os agentes envolvidos; ou seja, “processos de socialização”, que acabam afetando a identidade dos sujeitos e de suas respectivas instituições.

Neste sentido, como afirma Abdalla (2017b), não podemos negar que há um “campo de forças e de lutas” e toda uma espécie de “capital” (econômico, cultural, social e simbólico), que acabam por definir as ações e reações dos sujeitos envolvidos (*habitus profissional*). Então, sob o viés da teoria bourdieusiana, buscamos analisar as representações das/os professoras/es, tendo em vista “suas disposições subjetivas e as condições objetivas em que suas práticas estão inseridas” (ABDALLA, 2008, p. 37).

Com essas colocações iniciais, é preciso salientar, ainda, que partimos também dos estudos de Abdalla (2008, 2016b), em sua pesquisa moscoviciana sobre a noção de *influência*, cujos pontos principais descrevemos resumidamente a seguir:

1º Existem duas categorias possíveis de respostas à *influência*, anunciadas por Paicheler e Moscovici (1985, *apud* ABDALLA, 2008, p. 84), que são: a *aceitação* e a *resistência*. Buscamos, assim, analisar os dados, observando, por um lado, como as/os professoras/es aceitam, ou seja, *conformam-se* com as suas escolhas e decisões profissionais, ou mesmo com as condições de trabalho que enfrentam no percurso formativo ou na atuação profissional no Programa Mulheres do IFSP; e, por outro, em que medida mostram atitudes de *resistência* às diferentes situações vivenciadas;

2º Quanto à *aceitação*, existem, também, três tipos de *conformidade*: a *interiorização*, a *identificação* e a *conformidade simulada* (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985 *apud* ABDALLA, 2008). Segundo Moscovici, esses três tipos de conformidade mostram as diferentes atitudes das/os professoras/es em relação a como estão sendo influenciadas/os socialmente e se *conformam* ou procuram *resistir* a respeito das situações vivenciadas;

3º Há, ainda, em relação à *aceitação*, quando se discute o processo de influência e suas modalidades, uma outra modalidade que Moscovici (2011) denomina como “normatização”. Para Abdalla (2016b, p. 46), a *normatização* seria uma modalidade de influência, que estaria mobilizando “[...] um campo de poder e de conhecimento sobre o ‘dever ser’ da política como ‘controle’ e ‘mudança’ social” (ABDALLA, 2016b, p. 47);

4º Existe, também, uma outra modalidade de influência, que Moscovici (2011) aponta como “modalidade de inovação”, e que equivale à “criação de novas atitudes” ou “mudanças das atitudes ou juízos existentes” (MOSCOVICI, 2011, p. 182-183). Abdalla (2016b) indica

que o interesse maior que uma pesquisa precisa assumir, para a análise da “modalidade de inovação”, seria o estudo com foco nas possibilidades de “mudança social” e seus “efeitos de influência”, de um lado; e, de outro, identificar as marcas de “controle” e/ou “regulação”, em especial nas políticas públicas e/ou institucionais;

5º A necessidade que temos de saber que “os processos de influência estão diretamente vinculados à produção e à reabsorção de conflitos” (ABDALLA, 2016b, p. 42). Entendendo também, aqui, que a noção de *conflito* “é condição necessária da influência”, como bem já havia explicitado Moscovici (2011);

6º E, em oposição ao conflito, Abdalla (2016b, p. 42) também explicita que pode se desenvolver um “*processo de negociação* desencadeado pelos processos de influência”, em que o *consenso* pode “instaurar um *contrato* (uma *norma*)”, conforme Moscovici (2011, p. 115, grifos nossos).

Em resumo, Abdalla (2016b, p. 43) afirma, de acordo com Moscovici (2011), que: a) a *conformidade* – é que “define o comportamento de um indivíduo ou subgrupo” (ABDALLA, 2016b, p. 43), quando este, como diria Moscovici (2011, p. 178), “está determinado por normas e expectativas legítimas do grupo”; b) a *normatização* – ocorre “quando um grupo aceita as regras e os compromissos” (ABDALLA, 2016b, p. 43), e tem necessidade, conforme Moscovici (2011, p. 182): “[...] de evitar o conflito e de impedir o desacordo”; e c) a *inovação* – orienta-se em dois sentidos: “desde cima”, compreendendo, como enfatiza Moscovici (2011, p. 182): “as mudanças introduzidas pelos líderes, para impor novos comportamentos aos seus adeptos ou para persuadi-los a aceitar comportamentos desviantes; ou “desde baixo”, quando “[...] a mudança resulta da ação de uma que não possui um *status* privilegiado quanto à posição social e competência”.

Embora não seja uma tarefa simples apontar as *modalidades de influência* para compreender como as/os professoras/es estão sendo influenciados em suas escolhas e tomadas de posição (BOURDIEU, 2011), fizemos esse esforço para cruzar e compreender a *trajetória de formação* e o *habitus profissional*, e refletir sobre a (re) constituição identitária desses sujeitos. Em especial, quando se quer compreender como foram constituídas as marcas identitárias desse grupo profissional, por meio de atribuições que lhes são “conferidas” (DUBAR, 2020).

A fim de discutir a noção de *habitus profissional*, partimos da definição de Abdalla (2017a, p. 177), quando afirma que o *habitus profissional* se “reporta às representações profissionais dos sujeitos da pesquisa, que colocam em jogo questões (e condições) em torno da formação e da profissionalidade docente”.

Nesta linha de pensamento, recorremos, também, a Bondía Larrosa (2002, p. 27), ao indicar que “[...] o conhecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”. Para nós, é este conhecimento profissional, que se junta à experiência e às representações profissionais da/o professora/or frente às condições de trabalho, que vão constituindo o que estamos considerando como *habitus profissional*.

A partir dessa perspectiva de análise é que desenvolvemos esta categoria, procurando analisar os dados coletados por meio do questionário aplicado e das entrevistas narrativas e observações realizadas em dez (10) aulas, sem desconsiderar os projetos que foram desenvolvidos por essas/es professoras/es, assim como o contexto do Programa Mulheres do IFSP.

Assim, colocamos em relevo algumas citações que permitem “inferir” e “interpretar” (BARDIN, 2016, p. 45) os dados, que confrontados com os demais instrumentos/procedimentos de pesquisa nos dão pistas em direção a um dos objetivos específicos: “investigar as trajetórias acadêmicas e profissionais das/os professoras/es, que participam dos projetos desenvolvidos no Programa Mulheres do IFSP”.

Para efeito de análise, trataremos, no âmbito desta Categoria, das seguintes Unidades de Sentido - *conformidade, normatização e inovação* –, conforme segue.

5.1.1.1 Da Conformidade (1ª Unidade de Sentido)

A modalidade de influência - *conformidade* - é aquela que define o comportamento de um indivíduo ou grupo, quando este “[...] está determinado por normas ou expectativas legítimas de grupo” (MOSCOVICI, 2011, p. 178). O que diz respeito, como mencionado, à “redução ou a reabsorção do conflito suscitado num grupo por uma minoria ou um indivíduo que é desviante, seja para propor uma nova norma ou por não acatar a norma existente”, conforme Moscovici (2011, p.180).

Para Abdalla (2008, p. 29), é importante “compreender as representações sociais constituídas por meio das ‘lógicas de conformidade e/ou de confrontação’, que desvendam, a nosso ver, este ‘caráter estruturante’ das identidades sociais e/ou profissionais” (grifos da autora). E, nesse sentido, encontramos, em algumas narrativas, uma lógica de “resistência à influência”, assumindo uma espécie de “conformidade simulada” (p.31); e, em outras, alguns questionamentos diante do fluxo de trabalho proposto na execução dos projetos em desenvolvimento. O que produz efeitos (motivadores ou desmotivadores) na posição dos sujeitos em relação ao seu trajeto formativo e/ou às suas próprias práticas profissionais (ou *habitus profissional*).

Na perspectiva de analisar esta modalidade, partimos de alguns excertos de fala, que se direcionam à *trajetória de formação e ao habitus profissional*, buscando compreender as atitudes de conformidade desses sujeitos, em suas escolhas e/ou tomadas de decisão ou posição (BOURDIEU, 2011), de acordo com os processos de interiorização, identificação e a conformidade simulada, explicitados mais adiante.

A seguir, chamamos atenção para as narrativas de três professoras – Carimbó, Jongo e Maxixe -, que revelam, a nosso ver, atitudes que traduzem uma certa *conformidade*, por exemplo, ao indicarem que: 1º suas trajetórias formativas se deram em escolas e/ou universidades públicas; 2º suas escolhas passaram pela docência, que é vista sob uma perspectiva de gênero (feminino), e que, segundo Bourdieu (2012, p. 34), poderia estar excluindo “as mulheres das tarefas mais nobres”. Senão vejamos:

Prof.^a Carimbó:

“Eu moro em Amazonas, morei praticamente a minha vida toda aqui. Estudei nas *escolas públicas* daqui de Amazonas. Então, tem essa *trajetória de escola pública* e, na oitava série, na antiga oitava série, eu decidi que faria magistério”. [...] Já era algo que eu tinha, assim, sempre tive o *interesse em trabalhar com educação* e foi algo que conciliou com a oportunidade que eu tive de estudar no CEFAM. [...] Em 2006, eu já era funcionária pública, [...] era *professora de educação infantil* e eu fiz toda a minha trajetória acadêmica, trabalhando [...]. Quando eu entrei no Instituto Federal, eu já fazia muita *formação de professores*, dava palestras...”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Jongo:

“[...] Então, sempre estudei em *escola pública* no Xingu e fiz Geografia na UNESP de Ica. [...] Trabalhei por dezessete anos como professora. Só que, durante essa *jornada no ensino público como professora*, eu nunca parei de estudar, eu continuei estudando, eu fiz Pedagogia e fiz o Doutorado. Por que estou falando do Doutorado? Porque o Doutorado foi uma das formações que me permitiram, aí, passar no *concurso público* do Instituto Federal”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Maxixe:

“[...] então, eu sou pedagoga e fiz faculdade de Pedagogia, Mestrado e Doutorado na área de Política Educacional. E fiz Direito... E, aí, comecei a minha trajetória na Pedagogia, dando aula nos cursos de Magistério, *formando professoras primárias*. [...] entrei no Instituto como *professora na área da educação* e trabalho no curso de Licenciatura em Matemática [...], No Instituto, eu fiquei Diretora Adjunta Educacional (DAE) por cinco anos, quando eu ingressei no *campus* Tamanduateí. Estou lá até hoje, não é?” (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

As três professoras, ao narrarem seus percursos formativos⁷⁰, abordam questões de escolha e de decisão como professoras que são. Poderíamos afirmar que, em suas falas, há uma certa conformidade, em especial, no que diz respeito à *interiorização* e à *identificação*. Recordemos o que Paicheler e Moscovici (1985) escrevem sobre a distinção introduzida por Kelman (1961) a respeito, primeiro, da *interiorização*, que é:

[...] a mais permanente e a mais enraizada das respostas à *influência social*. Assim mesmo, é a *forma de conformidade* mais tenaz e sutil: o sujeito considera como seu o sistema de valores e os atos que adota até tal ponto que não está em posição de perceber que foi *objeto de influência* [...]. (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985, p. 177, grifos nossos) (tradução livre⁷¹)

Quanto ao percurso dessas professoras (Carimbó, Jongo e Maxixe), observamos que as mesmas possuem um sentimento comum em relação a terem estudado em escolas e/ou universidades públicas; assim como terem continuado com seus estudos até o Doutorado. O que indica que há uma certa *conformidade*, pelo menos, no que diz respeito à *interiorização* do que entendem pelo percurso formativo que fizeram para que chegassem a professoras do IFSP.

Por outro lado, quando a Prof.^a Jongo destaca, em sua fala: “*Por que estou falando do Doutorado?*” E, ao mesmo tempo, já dá uma resposta: “*Porque o Doutorado foi uma das formações que me permitiram, aí, passar no concurso público do Instituto Federal*”, podemos inferir que ela foi influenciada por sua carreira profissional, *identificando-se* com o caminho

⁷⁰ Conforme Quadro 17 (Capítulo IV), sintetizamos alguns dados das respectivas professoras: 1^a a Prof.^a Carimbó fez Pedagogia, Mestrado e Doutorado na área de Educação; foi professora na Educação Infantil e coordenadora do PMIFSP, atuou em 2022 como professora do PMIFSP; 2^a a Prof.^a Jongo é formada em Ciências Humanas e Pedagogia, tem Mestrado e Doutorado em Ciências Humanas; foi professora na rede estadual pública e professora efetiva e coordenadora de curso técnico; e, atualmente, é professora e coordenadora do PMIFSP; e 3^a a Prof.^a Maxixe também é formada em Pedagogia e fez Ciências Sociais Aplicadas, tem Mestrado e Doutorado em Ciências Humanas; foi professora no Magistério e em cursos superiores de Licenciatura e foi supervisora de ensino; atualmente, é também coordenadora do PMIFSP.

⁷¹ Texto original: “La interiorización es la más permanente y la más enraizada de las respuestas a la influencia social. Asimismo es la forma de conformidad más tenaz y sutil: el sujeto hace suyos el sistema de valores y los actos que adopta hasta tal punto que ya no está en posición de percibir que ha sido objeto de una influencia [...] (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985, p. 177).

que teve que percorrer para chegar a pertencer ao IFSP. O que lembra Paicheler e Moscovici (1985), apoiados em Kelman (1961), quando refletem sobre a noção de “identificação”. Para esses autores, a *identificação* se diferencia da *interiorização*, porque se trata de um processo de influência social mais forte. Ou seja: “Trata-se da resposta à influência social de um indivíduo que deseja, prioritariamente, ser semelhante ao influenciador⁷²” (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985, p. 177) (tradução livre). Com isso, o sujeito se identifica, quando adota o mesmo comportamento, as mesmas atitudes e opiniões das pessoas com as quais gostaria de se parecer.

Consideramos, aqui, que as três professoras seguem quase o mesmo percurso formativo, para que tenham oportunidade de desenvolver uma carreira profissional no IFSP. Então, de uma certa forma, essas profissionais se *identificam* e se *conformam* em busca de titulações e concursos para conseguirem estar como professoras dessa Instituição.

Nesta linha de pensamento, como mostra Moscovici (2011, p. 178), “a função da conformidade é eliminar o desvio”. A coesão desse grupo de professoras faz com que imaginemos que suas falas consolidam, conforme diria Moscovici (2011, p. 178), a “[...] solidez da tradição e a sabedoria das opções e decisões anteriores”.

Na outra direção, há ainda os dois professores Frevo e Mambo, que, ao narrarem sobre suas trajetórias de formação⁷³, também trazem uma certa similaridade, pois vieram de percurso profissional no mundo dos negócios e indústria (principais eixos educacionais do IFSP). E, no decorrer da formação acadêmica, fizeram também escolhas e mudaram para a área da educação. São eles:

Prof. Frevo:

“Eu sou *administrador de empresas*. [...] Foram quinze anos, aí, em *gestão* de fazendas, de café, principalmente, mas também de outras culturas: boi, algodão... Aí, quando eu voltei do Parnaíba, em 2009, eu terminei o Mestrado e eu comecei a *dar algumas aulas esporádicas* e tal. [...] E, em 2016, eu fiz o Projeto Mulheres Mil e, depois, em 2017, eu me afastei, para fazer o Doutorado. [...] E, agora, nesse ano, eu *retornei às aulas*, às *pesquisas*, aos processos todos de *atividade docente*; e, também, fui nomeado para a *Coordenadoria de Apoio ao Ensino* (CAE) no *campus* Tietê. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos).

⁷² Texto original: “La identificación [...] se trata de la respuesta a la influencia social de un individuo que desea, prioritariamente, ser semejante al influenciador” (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985, p. 177).

⁷³ De acordo com o Quadro 17 (Capítulo IV), o Prof. Frevo teve uma formação inicial em Ciências Sociais Aplicadas, e fez Mestrado e Doutorado em Ciências Agrárias, tendo 15 anos de Administração de Agronegócio. Optou pela Educação ao ingressar no IFSP, primeiro, como professor substituto; e, depois, como efetivo, assumindo, também, a Coordenação de Apoio ao Ensino (CAE) e, em 2016, a Coordenação do PMIFSP. O Prof. Mambo também fez Ciências Sociais Aplicadas, e tem uma especialização nesta área. Foi agente socioeducativo, servidor técnico e Coordenador de Extensão; e, em 2019, assumiu como professor do PMIFSP, e, atualmente, é seu Coordenador.

Prof. Mambo:

“[...] eu iniciei, vamos dizer assim, desde os dezessete, mais ou menos... trabalhando, geralmente, em fábricas, em *empresas metalúrgicas* ou *siderúrgicas*, ou em empresas de ramos diversos na área de confecção, na área de gráfica e outros ramos em geral. [...] participei de uma *formação na área social*, de um Programa chamado ‘Programa do Autoemprego’. Era uma formação para técnico de desenvolvimento econômico. [...] Eu desenvolvi basicamente, de forma direta, cinco projetos no interior de São Paulo. [...] Eu cheguei a fundar uma ONG, [...] desenvolvi o projeto com o “Programa Comunidade Solidária” [...]”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos).

O que percebemos, como mencionado, é que os dois professores vieram de áreas profissionais diferentes, mas, de alguma forma, voltaram-se para a área de educação. O Prof. Frevo, que fez Ciências Sociais Aplicadas e possui Mestrado e Doutorado na área de Ciências Agrárias, também exerce a função de docente e de gestão; uma vez que é Coordenador do CAE - Coordenadoria de Apoio ao Ensino. Com isso, demonstra uma certa *identificação* com a profissão docente, porque seguiu um caminho acadêmico para estar hoje como professor do IFSP.

Do mesmo jeito, o Prof. Mambo também fez Ciências Sociais Aplicadas, tem Especialização na mesma área, e foi Coordenador de Extensão e Professor no Programa Mulheres do IFSP, assumindo a coordenação, em 2022. Chegou, também, a fundar uma ONG devido ao seu trabalho na área social.

Ao narrar sobre a sua vivência formativa, o Prof. Mambo diz: “Tive uma vivência muito mais ampla no processo de formação das mulheres, de participação, de ir lá na comunidade; fui um dos poucos professores que iam na comunidade ministrar os conteúdos, dentro da própria comunidade”. Neste caso, mostra-nos que se via como “diferente” do grupo de professores, e que sua vivência foi muito mais significativa, porque, de fato, conseguiu ministrar aulas no interior da comunidade.

Se considerarmos a *atitude* do Prof. Mambo, ao relatar esta sua vivência, podemos inferir que o que ele fala traduz a última dimensão da conformidade - a *conformidade simulada*. Pois, ao se distinguir das/os outras/os professoras/es, o Prof. Mambo “conserva suas crenças” como sendo professor e pertencendo ao grupo profissional, mas é capaz de agir de “forma diferente desse grupo”, em especial, quando está no âmbito do privado. Seria, como expõe Kelman (1961), citado por Paicheler e Moscovici (1985): “aceitar de forma pública um

comportamento ou um sistema de valores sem aderir a eles de forma privada⁷⁴”. Destacamos, também, que, para Paicheler e Moscovici (1985, p. 178): “A conformidade simulada ainda é uma forma de conformidade, mas já é uma forma de resistência à influência⁷⁵”(tradução livre).

Se tomarmos, ainda, as ideias de Bourdieu (1998), podemos perceber o quanto estas/es e outras/os professoras/as “realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo” (p. 113). Nesta perspectiva, vale ressaltar a importância da formação acadêmica e titulação, para o ingresso como servidoras/es efetivas/os no Quadro de Docentes do IFSP. O que configura, como aponta Abdalla (2015a, p. 17), “o campo de forças ou de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados, conforme sua posição (e capital) na estrutura do campo de forças, para conservá-lo ou transformá-lo”.

Dessa maneira, as relações da titulação acadêmica estabelecem uma classificação e/ou mudança de posição social. Bourdieu (2004, p. 163) diria que se trata de “[...] propriedades simbólicas que dão direito às vantagens de reconhecimento”. O que constitui representações sociais por meio de “tomadas de posição simbólicas”; ou seja, “princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre os indivíduos ou grupo” (BOURDIEU, 2004, p. 163).

Quando nos referimos aos “princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas”, conforme indica Bourdieu (2004), também precisamos considerar a noção de *grupos de pertença*, em Dubar (1997, p. 105), especialmente, quando explicita a respeito dos “atos de atribuição e de pertença, em um processo de procura e oferta de identidades possíveis”.

Lembramos, então, que este autor considera como “atos de atribuição” aqueles “[...] que visam definir ‘que tipo de homem (ou de mulher) você é’” (DUBAR, 1997, p. 106, grifos do autor); o que gera uma “identidade para outro” (p. 106) e, também, um “processo relacional”. E, para ele, “atos de pertença” seriam aqueles que revelam “[...] que tipo de homem (ou mulher) você quer ser, isto é, a identidade para si” (DUBAR, 1997, p. 106). Trata-se, assim, segundo o autor, de um “processo biográfico”, que se dá no âmbito das trajetórias sociais e enfrenta transações objetivas e subjetivas (DUBAR, 1997).

⁷⁴ Texto original: “La *conformidad simulada* consiste en aceptar de forma pública un comportamiento o un sistema de valores sin adherirse a ellos de forma privada” (grifos dos autores) (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985, p. 178).

⁷⁵ Texto original: “La *conformidad simulada* es una forma de conformidad, pero ya constituye una forma de resistencia a la influencia” (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985, p. 178).

Abdalla (2017c, p. 236), de acordo com Dubar (1997), ao reforçar que a *construção identitária* se traduz por um processo de transações objetivas e subjetivas, afirma que:

As primeiras procuram acomodar a identidade para si à identidade para o outro, predominando a “atribuição”; as segundas variam de acordo com cada indivíduo, com suas necessidades de manterem as identificações anteriores - as “identidades herdadas” - e o desejo de construírem para si novas identidades – as “identidades visadas”. (ABDALLA, 2017c, p. 236)

Também, destacamos que, conforme Abdalla (2017c), apoiada em Dubar (1997), a *identidade* é marcada por uma “dualidade”, porque “[...] é, ao mesmo tempo um *processo relacional* (a identidade reconhecida ou não reconhecida pelos outros) e um *processo biográfico* (de continuidade ou de ruptura com o passado” (ABDALLA, 2017c, p. 236, grifos nossos).

Tendo em vista essas questões relacionadas à (re) constituição identitária, inferimos que a modalidade de influência - *conformidade* - gera mais fortemente “atos de atribuição” ou “a identidade para outro” (p. 106) e, por consequência, um “processo relacional”. Processo este, diria Bourdieu (2015, p. 227), de “relações de força” ou de um “poder simbólico”, que se refere a um “poder que se exerce de maneira tão invisível que até nós duvidamos de sua existência. É o modelo mesmo do poder invisível” (BOURDIEU, 2015, p. 227).

Para nós, esse *processo relacional*, que revela essas “relações de força”, poderia ser aqui representado, mais fortemente, pela modalidade da *normatização*, que será discutida, a seguir, porque tem como finalidade, principalmente, alcançar a *obediência* e a *submissão* dos sujeitos às ordens ou às normas dadas.

5.1.1.2 Da Normatização (2ª Unidade de Sentido)

O processo de *normatização*, segundo Moscovici (2011), tem a ver com a interação dos indivíduos ou subgrupos perante um compromisso. Neste sentido, Moscovici (2011, p. 180) afirma: “Quando nos grupos a *influência recíproca* move seus membros a formular ou aceitar *compromissos*, falamos da *normatização*” (grifos nossos).

Sendo assim, para Moscovici (2011, p. 182), a influência, na modalidade da *normatização*, está também “[...] marcada pela necessidade de evitar o conflito e de impedir o desacordo ao esquema de referências”, que consiste em “suprimir as diferenças e aceitar o

mínimo denominador comum” (p. 182). O que significa, no âmbito desta pesquisa, que todo o sistema de regulação e controle institucional coloca os comportamentos e práticas dos sujeitos sob a égide dessas normas.

Consideramos, conforme Abdalla (2016b), que um “processo de normatização reforça, ainda, um processo de conformidade”. Pois, o que se percebe, é que a “normatização” tem como “função”, diria Moscovici (2011, p. 178): “[...] eliminar o desvio que ameaça de modo permanente a integridade de toda a entidade social”.

Tomando essas considerações, pretendemos buscar, por meio das falas das/os professoras/es, o que pensam e dizem a respeito das normas instituídas pelo IFSP, e, em especial, para o Programa Mulheres do IFSP. Lembramos, ainda, que, para Moscovici (2011, p. 162-176), o processo de influência relacionado à normatização, é determinado por “normas”. Entretanto, aqui, procuraremos compreender essas normas, em especial, a partir da “norma da objetividade”, conforme discute Abdalla (2016b), no estudo que fez, a partir de Moscovici (2011), para compreender os “consensos, conflitos e a política nacional de formação de professores”, e discutir as *mudanças possíveis e necessárias* para o contexto da prática docente.

Entendemos, junto com Abdalla (2016b), que, apesar de Moscovici (2011), mencionar outras normas - as da *preferência* e as da *originalidade* -, conforme explicitado no Capítulo III, aqui, iremos nos concentrar somente nas “normas da *objetividade*”. Pois, são elas que nos mostram os “consensos” entre os dispositivos legais do PMIFSP, a partir de sua concepção e das propostas de execução dos diferentes projetos, e as implicações desses projetos de extensão nas/os docentes.

Iniciaremos com a compreensão do que entendemos sobre o processo de *normatização* referente às *normas de objetividade*. Nesta direção, partimos da síntese proposta por Moscovici (2011), quando afirma que:

Em última análise, a *norma de objetividade* exige que no curso de interação social cada qual pense e se comporte em função da *realidade pública*, esta realidade que está aberta à observação de todos, que é a mesma para todos e que é facilmente interpretada por todos os que têm olhos para ver e ouvidos para escutar. (MOSCOVICI, 2011, p. 164-165, grifos nossos)

Como aponta Abdalla (2016b, p. 47), as *normas de objetividade* se constituem “[...] em um campo de poder e de conhecimento sobre o ‘dever ser’ da política como ‘controle’ e ‘mudança social’ (grifos da autora).

Nesta perspectiva, consideramos, aqui, como *normas de objetividade*:

1º os objetivos definidos pelo Programa Mulheres do IFSP⁷⁶, que foram apresentados no Cap. I, indicando que, além da qualificação profissional, será imprescindível, o resgate da autoestima e a inclusão socioproductiva de mulheres submetidas a algum processo de exclusão social;

2º a execução do Programa Mulheres do IFSP, que ocorre por meio de Projeto de Expansão Universitária, no segundo semestre de cada ano, e que se trata de um “Curso de Formação Inicial e Continuada, voltado para estudantes, que buscam qualificação”. E que tem como objetivo “[...] oferecer formação inicial em uma área profissional específica do conhecimento, sendo desenvolvido também competências ligadas à formação geral, mediante o trabalho com disciplinas específicas ou temas transversais, sendo a carga mínima de 160 horas” (BRASIL, 2015b);

3º o que o dispositivo legal indica para os diferentes projetos pilotos, de modo a propiciar “[...] a inclusão educacional, social, política, econômica e cultural de mulheres em situação de vulnerabilidade social, preferencialmente articulados às políticas públicas de educação, assistência social, saúde, segurança e geração de renda” (BRASIL, 2016b); e

4º os “eixos tecnológicos” (BRASIL, 2016a) propostos para esses cursos, tais como: Recursos Naturais (agricultura familiar); Controle e Processos Industriais (auxiliar de eletricitista e de manutenção predial); Infraestrutura (manutenção predial); Gestão e Negócios (promotoras de venda); Produção Alimentícia (manipulação de alimentos); Produção Cultural e Design (artesanato e cultura); e Ambiente e Saúde (cuidadora de idosos).

É importante sinalizar as falas dos sujeitos de pesquisa a respeito de como eles se veem implicados com essas normas. O que desvela, de certa forma, um pouco do *habitus profissional* das/os professoras/es em questão, na medida em que eles tomam posição para discutir o

⁷⁶ Para maiores esclarecimentos, consulte o item 1.4 Do Programa Nacional Mulheres Mil ao Programa Institucional Mulheres do IFSP, e o *site*: <https://ifsp.edu.br/cursos/2-uncategorised/1966-programa-mulheres-do-ifsp>.

significado dessas normas institucionais em seus modos de *ser* e *estar* na profissão docente (ABDALLA, 2006).

Consideramos, por exemplo, que as falas, a seguir, estão de acordo com as *normas da objetividade*, porque apresentam um certo *consenso* com as *normas* postas pela Instituição; ou seja, com os *objetivos* do IFSP:

Prof. Mambo:

“[...] a gente percebe que dentro desse *contexto das formações*, que a gente consegue *fomentar esse estímulo*, para que, especialmente, as mulheres estejam se inserindo nesse contexto de melhoria da *qualificação*, melhoria da *formação* e a própria busca por um *crescimento profissional*”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Carimbó:

“[...] é possível uma *transformação*: é inserir mulheres que estão muito vulneráveis, mas muito excluídas, sabe? [...] E *incluir essas pessoas* em um *círculo social*, [...] para ter uma *expectativa*”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Jongo:

“A estratégia era sempre *acolhê-las e oferecer o curso* como uma *oportunidade de vida*”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Maxixe:

“Então, eu penso que é uma *política importantíssima*, que busca auxiliar pessoas em *situação de vulnerabilidade*, e que está pensando exatamente no *problema da desigualdade de gênero*, no *preconceito*, na *discriminação de gênero*, nas *desigualdades* que existem entre o homem e a mulher no nosso país, ainda, na nossa sociedade”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof. Frevo:

“Enfim, e aí a gente via a *reação das pessoas*, que não tinham nenhum tipo de conhecimento sobre esses aspectos e elas ficaram muito *felizes de saber* essas informações muito básicas. Mas que a gente viu que agregou *valor* na vida delas...”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

O que observamos é que as/os docentes compreendem os *objetivos* do PMIFSP e já veem resultados, não só em direção ao “crescimento profissional”, tendo em vista a “melhoria da qualificação e da formação”, como aponta o Prof. Mambo. Mas, principalmente, a inclusão dessas mulheres em um “círculo social”, que lhes deem “expectativas” para uma vida melhor, como afirma a Prof.^a Carimbó. Ou mesmo, quando a Prof.^a Jongo afirma que é preciso “oferecer o curso como uma oportunidade de vida”; ou a Prof.^a Maxixe, que situa o Programa como “política importantíssima”, que “busca auxiliar pessoas em situação de vulnerabilidade social”. E, até quando o Prof. Frevo destaca que este Programa “agregou valor na vida delas”.

Certamente, compreendemos que há, como indicam os objetivos propostos por este Programa, para “além da qualificação profissional”, um “resgate da autoestima e a inclusão socioprodutiva”, para aquelas mulheres, que foram submetidas a “algum processo de exclusão social”.

Se analisarmos esses dados, de acordo com as *normas de objetividade*, podemos observar que todas/os as/os professoras/es estão de acordo com a “verdade” assumida pela instituição. Ou seja, concordam com o “compromisso” que foi indicado, desde os objetivos do próprio Programa. O que comprova, por exemplo, a afirmação de Moscovici (2011, p. 163), ao declarar que: “[...] a *norma da objetividade* outorga prioridade à função de ratificação do *consenso*” (grifos nossos).

Além disso, as/os professoras/es também narram sobre a forma como foi concebido e executado este Programa, ou mesmo a respeito da política institucional e dos projetos desenvolvidos, no âmbito de diferentes eixos tecnológicos, dos seminários, das ações extensionistas, que desenvolvem, conforme o que segue:

Prof.^a Carimbó:

“O Programa Mulheres, ele não pode ser um programa isolado, no sentido de ser um projeto a ser tocado [...]. Que ele tinha que acontecer, que ele era o *projeto de extensão* e tudo mais, até porque a extensão, ela estava se construindo nessa ocasião. Isso me permitiu pensar essa *ação extensionista* de uma perspectiva, do *desenvolvimento comunitário*, dos seminários de diversidade, que a gente continuou fazendo a discussão do mundo do trabalho. [...] O Programa Mulheres, no caso, foi uma ação bem interessante em termos de proposição [...]. Mas aí: Quem agora acompanha o Programa Mulheres?” (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Jongo:

“Eu acho que, enquanto *política institucional*, este Programa e todas as *ações* estão bem fortalecidas [...]. Tem *campus*, que já tem grupos bem fortalecidos, tem uma *trajetória histórica*. Agora, isso não é suficiente para fortalecer o nosso *campus* [...]”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof. Frevo:

“O *Projeto* tinha algumas etapas, [...] aulas de gestão financeira, doméstica, informática básica, tinha algumas *visitas programadas, planejadas* para feiras, até a gente tinha na época uma feira em Tapajós, que era a feira do artesão, uma coisa assim... Então, estava no programa de fazer essa viagem, tinha dinheiro para fazer isso”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Maxixe:

“A gente formou uma equipe muito boa com Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) e com docentes, e criamos o curso. [...] eu acho importante, também, coordenador fazer *reuniões pedagógicas*, discutir o rendimento dessas alunas, como

elas estão indo, no que elas precisam melhorar. Então, eu acho que isso foi uma coisa que faltou [...]” (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof. Mambo:

“E, aí, esse ‘Programa Mulheres’, ele foi desenhado dessa forma. A gente trouxe, dentro dessa perspectiva, a ideia da *metodologia de capacitação massiva*. É uma metodologia, que ela busca introduzir, no participante, no sujeito, a *consciência organizativa*. É uma forma de desenvolvermos na pessoa a ideia do *empreendedorismo social*, não é? A consciência organizativa, a ideia do *trabalho associativo*, o *trabalho cooperativo*, mas sem descartar a potencialidade individual da pessoa, não é?” (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

De certa forma, todas as falas giram em torno de revelar como foi idealizado e implementado este PMIFSP. E observamos que os aspectos indicados pelas/os professoras/es, de certa forma, haviam sido apresentados pelo Programa Institucional Mulheres do IFSP. Ou seja, suas falas *objetivaram* as normas indicadas, no sentido de que essas “normas” foram contempladas e problematizadas. E, além disso, fazem parte do *compromisso* de cada professora/or entrevistada/o.

Nesta perspectiva, as narrativas desvelam as representações sociais dos sujeitos da pesquisa, e se *ancoram* aqui em “normas de objetividade”, conforme Moscovici (2011), ao indicar do que se trata este Programa, executado por meio de Projetos de Extensão. E, também, quando expressam comentários a respeito de questões de gestão e de continuidade deste Programa, como indica a Prof.^a Carimbó.

Por outro lado, a Prof.^a Jongo comenta sobre a importância dessa política institucional e de sua trajetória histórica, situando que há grupos e unidades que desenvolvem (ou não) esse Programa, e que isso vai depender da vocação de cada *campus*. Também, o Prof. Frevo narra sobre algumas etapas do Projeto que desenvolveu e das condições financeiras neste sentido. E, a seguir, a Prof.^a Maxixe indica que é preciso discutir o rendimento das alunas, e aponta que, para isso, será preciso fazer mais reuniões pedagógicas.

Por fim, a fala do Prof. Mambo se refere à abordagem metodológica para desenvolver o Projeto de Extensão, que tinha a ideia de fortalecer um “empreendedorismo social”, e despertar uma “consciência organizativa”, um “trabalho associativo” e “colaborativo”, mas “sem descartar a potencialidade individual”.

O que notamos, dos registros que temos, é que há, como diria Abdalla (2016b, p. 50): “um processo de adesão aos determinantes ‘normativos’” (grifo da autora). O que significa que

as/os professoras/es apresentam “dificuldades para liberar-se das normas de objetividade”, conforme destaca Moscovici (2011, p. 174).

Para Bourdieu (1989, 2015), o fato de os sujeitos obedecerem às regras que lhe são impostas reforçam, sobretudo, o *poder simbólico*, traduzido pelas “relações de força”, que, como já mencionamos, são “relações de comunicação” e “relações de sentido”. Tais relações vão, de alguma forma, desenvolvendo uma *violência simbólica*, ao delinear os “atos de submissão” e de “violência”. Bourdieu (2015, p. 229) destaca que:

Os atos de submissão e de obediência são atos cognitivos que, como tais, ativam estruturas cognitivas, categorias de percepção, esquemas de percepção, princípios de visão e divisão, todo um conjunto de coisas que a tradição neokantiana põe em primeiro plano. [...] Para compreender os atos de violência, há que se pensar nos agentes sociais não como particulares em um espaço físico – que também pode ser -, mas como particulares que pensam em seus superiores ou em seus subordinados como estruturas mentais e cognitivas. (BOURDIEU, 2015, p. 229, tradução livre⁷⁷, grifos nossos)

Diante das palavras de Bourdieu (2015), podemos destacar que as “normas de objetividade”, indicadas pela política institucional referente ao PMIFSP, imprimem marcas no entendimento dos sujeitos que têm que cumpri-las de alguma forma.

Neste sentido, há uma “ordem” a ser cumprida, como reforça Bourdieu (2008, 2015), ao desenvolver as questões em torno do “poder simbólico”. Lembrando que, para este autor, “uma ordem é um ato mágico que atua sobre alguém à distância” (BOURDIEU, 2015, p. 229).

Consideramos, também, de acordo com Bourdieu (2015, p. 230), que: “[...] essas formas simbólicas são os princípios de construção da realidade social”. Pois, continua o autor: “[...] os agentes sociais não são simplesmente partículas movidas por forças físicas, são também agentes com conhecimento que são portadores das estruturas cognitivas” (BOURDIEU, 2015, p. 230).

O que nos leva a pensar, mais uma vez, em como essa “normatização”, mobilizada pelas “normas de objetividade”, como diria Moscovici (2011), pode (re) constituir a identidade

⁷⁷ Texto original: “Los actos de sumisión y de obediencia son actos cognitivos que, como tales, activan estructuras cognitivas, categorías de percepción, esquemas de percepción, principios de visión y división, todo un conjunto de cosas que la tradición neokantiana pone en primer plano. [...] Para comprender los actos de obediencia, hay que pensar los agentes sociales no como particulares en un espacio físico – que también pueden serlo -, sino como particulares que piensan a sus superiores o a sus subordinados con estructuras mentales y cognitivas” (BOURDIEU, 2015, p. 229).

daquelas/es professoras/es, que estão desenvolvendo este Programa como coordenadoras/es e/ou professoras/es.

Para nós, tais normas afetam a *identidade profissional* desses sujeitos de pesquisa no que diz respeito: 1º às *informações* que recebem das políticas institucionais e das políticas educacionais, mais amplas; 2º ao *campo de representações ou imagem*, que acabam estruturando por terem que articular suas trajetórias de formação e de atuação docente (*habitus profissional*), que desenvolvem nos diferentes campi por meio dos diversos projetos de extensão para levarem a cabo este Programa; 3º às atitudes que assumem e que integram os níveis afetivos e emocionais desses/as professores/as ao enfrentarem os desafios e limites para se colocar em ação o PMIFSP, a partir das intenções do Programa Institucional e das propostas e/ou estratégias desenvolvidas pelos projetos aprovados ou em desenvolvimento. Aspectos tratados pelas teorias moscoviciana e bourdieusiana.

Se tomarmos Dubar (1997, p. 117), para pensarmos como essas questões da *normatização* podem (re)constituir a *identidade profissional* da/o professora/or, seria necessário, em um trabalho coletivo, refletir sobre as necessidades que os sujeitos têm de manterem essa identificação com as normas, trazendo um certo consenso para o grupo (“identidades herdadas”); ao mesmo tempo, refletir, mais densamente, sobre como construir ou provocar mudanças/inoações ou “novas identidades (“identidades visadas”).

Neste sentido, Moscovici (2011) chama a nossa atenção para a importância da “inoação”, a fim de que se possa provocar as mudanças sociais desejadas. Ou mesmo, como diria Bourdieu (2011), mobilizar ou provocar “espaços de possibilidades”.

A seguir, então, iremos discutir o significado da última unidade de sentido – a *inoação* – para compreender a importância das modalidades de influência na (re) constituição identitária.

5.1.1.3 Da Inoação (3ª Unidade de Sentido)

Já, na *inoação*, compreendemos que “as mudanças introduzidas pelos líderes equivalem à criação de novas atitudes ou é resultante da ‘ação de uma minoria’, que consegue estabelecer uma ‘mudança nas atitudes’” (MOSCOVICI, 2011, p. 182, grifos do autor). Diante disso, quando esta minoria se confronta com uma maioria desprovida de normas ou uma maioria que possui normas específicas, como as regras estabelecidas para seleção e execução dos

projetos do PMIFSP, pode ser que se abram, conforme Moscovici (2011), condições para que haja “inovação”. Ou mesmo, como diria Bourdieu (2011), “espaços de possibilidades”.

Nesta perspectiva, consideramos importante assinalar que, para Moscovici (2011, p. 174), há alguns aspectos que precisam ser levados em conta, quando tratamos da “inovação” como uma das modalidades de influência. Dentre esses aspectos, destacamos que:

1º O estudo da *inovação* se centra na compreensão da “norma de originalidade”, que está “[...] ligada à existência de uma minoria e do desvio [...]” (MOSCOVICI, 2011, p. 174);

2º Uma situação de *inovação* pressupõe que “a pressão em relação à mudança está implícita”, e que “[...] a nova resposta aparece como uma solução de substituição à resposta existente [...]” (MOSCOVICI, 2011, p. 204);

3º A minoria dos sujeitos é que funciona, tal como alerta Moscovici (2011, p. 174), “como uma espiral desencadeante do processo de mudança” e que conduz “à adoção de novos juízos” (p. 174);

4º Os sujeitos, em geral, e os da pesquisa, em particular, apresentam “[...] dificuldades para liberar-se da norma de objetividade” (MOSCOVICI, 2011, p. 174); e

5º A *inovação* depende da “criação do conflito” – e, neste sentido, Moscovici (2011, p. 108) tem como pressuposto que: “Se o conflito implica incerteza e se é uma condição prévia à influência, então quanto maior o conflito, mais profunda será a influência”; e

6º A compreensão de que a tendência ao controle é diferente da tendência à mudança – como afirma Moscovici (2011, p. 101), quando diz que: “[...] é evidente que a tendência ao controle social e a tendência à mudança social não situam no mesmo sentido”.

Esses aspectos nos levam a pensar sobre as *modalidades de influência* no sentido da direção que elas apontam; ou seja, como tendência ao *controle social*, que é o caso das modalidades denominadas “conformidade” e “normatização” ou a tendência à *mudança social*, que é o caso da modalidade da “inovação”, que estamos nos referindo nesta unidade de sentido.

Também, é preciso considerar que, para Moscovici (2011, p. 205): “As minorias transformam as atitudes e as crenças particulares em comportamentos públicos, enquanto que as maiorias empregam todas suas energias tentando transformar os comportamentos e as declarações públicas em atitudes e crenças particulares”.

Por que esses aspectos apontados anteriormente são significativos para este nosso estudo? Principalmente, porque desenvolvemos nossa pesquisa com professoras/es, cujo

exercício profissional está relacionado com projetos que se direcionam às mulheres vulneráveis, que são consideradas “minorias”. E podemos afirmar, também, que os nossos sujeitos de pesquisa são considerados como uma minoria no âmbito do IFSP, porque levam seus projetos sociais específicos no âmbito de um curso de extensão, que tem como finalidade abrir espaços de inovação no respectivo Instituto Federal de São Paulo. A inovação, aqui, entendida como aquela que promove a mudança social.

Ao tratar da modalidade de influência relacionada à inovação, tal como nos ensina Moscovici (2011), levamos em conta as “normas de originalidade” propostas pelo IFSP, em especial, ao possibilitar editais para que fossem desenvolvidos diferentes projetos sociais em atendimento ao Programa Mulheres, conforme disposto no Capítulo I. Seguem, nesta direção, algumas das falas das/os professoras/es:

Prof.^a Carimbó:

“[...] eu fui dialogar sobre esse Projeto: “Olha, a gente tem um projeto aqui, que se chama AFROIF, que a gente acha que é importante e tudo mais...”. E, aí, eles acharam: “Nossa, realmente, a gente não tem projetos assim. Seria muito importante que você o submetesse...”. [...] Isso me permitiu pensar essa *ação extensionista* de uma perspectiva, do *desenvolvimento comunitário*, dos *seminários de diversidade* [...]. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Jongo:

“[...] Eu fiquei com uma fala de alguém lá da formação que dizia o seguinte: ‘Para essas coisas acontecerem, tem que ter alguém na unidade que leve adiante, não é só mais um *programa*, tem que alguém *abraçar a ideia*’. Eu voltei, assim, achando que eu *podia*, que eu *devia* e foi, assim, que começou...”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof. Mambo:

“E, aí, conhecendo o *Programa* e vindo para a *Extensão*, nós montamos o projeto. [...] eu fiz o redesenho dele para uma *outra perspectiva*, não muito diferente da perspectiva projetada, mas, com algumas ideias, algumas *inovações* dentro do *contexto pedagógico* [...]”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

O que notamos, a partir dessas falas, é que os sujeitos buscam cavar espaços de *inovação* mediante às *normas de originalidade* que foram dispostas pela política institucional. Neste sentido, a Prof.^a Carimbó traz em sua trajetória o Projeto - AFROIF⁷⁸ -, que tem uma ação

⁷⁸ “O Projeto AFROIF foi elaborado por um grupo de servidoras/es do IFSP com a proposta de ajudar na construção de uma prática pedagógica antirracista. Ele foi um dos 15 projetos aprovados - entre mais de 600 submetidos em todo o Brasil — pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) [...]”

extensionista voltada para a “diversidade”, para o “desenvolvimento comunitário”. A Prof.^a Jongo “abraça a ideia” de seu Projeto para levar adiante a proposição do IFSP; e o Prof. Mambo confessa ter trazido “algumas ideias e inovações para dentro do contexto pedagógico”, ao desenvolver seu “Projeto na Extensão”.

Neste espaço de inovação e de mudanças, os sujeitos vão delineando suas características identitárias na medida em que “remodelam” e “reconstituem”, conforme Moscovici (1978, p. 49), “[...] os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar”. Ou, em outras palavras, quando conduzem suas escolhas e práticas por “meio do sistema de preferências” (BOURDIEU, 2011, p. 43), cujos resultados se traduzem em *habitus* profissional (ABDALLA, 2017a, 2017b).

Ademais, observamos também que algumas/ns professoras/es assumem que ingressar no IFSP representa uma *mudança* de posição na trajetória de formação, seja pelas necessidades manifestas no ambiente educacional, seja pelo estímulo dado pelos Institutos Federais, por meio de políticas de capacitação. E essa *mudança* indicou uma *inovação* na história de vida desses sujeitos.

Nesta perspectiva, muitas das mudanças pessoais e profissionais que foram acontecendo com essas/es professoras/es devem-se, segundo suas falas, às políticas institucionais que as/os levaram ao aprofundamento e à busca de mais conhecimentos voltados para a inclusão. E essa situação foi observada, por exemplo, na narrativa da Prof.^a Carimbó, que assumiu uma forma de marcar sua posição na estrutura do IFSP, e compartilhar sua luta e resistência pela diversidade, quando escolheu o Doutorado como sua formação continuada. Ou, como é o caso da Prof.^a Jongo, que acabou transformando a sua própria trajetória de vida, como veremos a seguir:

Prof.^a Carimbó:

“[...] construí um *projeto de Doutorado*, e que versou, inclusive, sobre isso, sobre a *diversidade* no Instituto Federal”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Jongo:

“Para mim, foi uma mudança de vida, porque eu deixei a minha casa, deixei o meu marido e meu filho, e fui trabalhar em outro município [...]. Isso, para mim, foi uma *renovação de vida*: aos quarenta e cinco anos, *mudei a minha trajetória*. Então, para mim, foi assim, *abriram-se várias portas*”. [...] No Instituto, eu comecei a ver muitas

(BRASIL, 2022c). É um projeto idealizado pela Prof.^a Carimbó, que contribui para a discussão antirracista no âmbito do PMIFSP.

possibilidades de trabalho. Cada hora eu me encantava com uma coisa”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Para um outro Professor, o Prof. Frevo, o ingresso no IFSP significou também uma oportunidade, depois de ter vivenciado um período como professor substituto e ter estudado para passar no concurso para ser o *professor efetivo*. Além disso, também destacou a possibilidade que teve em se afastar para o doutoramento e para a progressão funcional. No entanto, não houve interesse em dar continuidade em sua participação no PMIFSP; talvez, como diria Moscovici (2011, p. 75), por: “[...] discrepância entre os graus de adesão às normas e às opiniões”. O que provocou resistências à influência do IFSP, representada pelos mecanismos de controle normativo. Vejamos o que relata o Prof. Frevo: “Olha, é muito esforço para pouco retorno, sabe? Então, hoje, um projeto semelhante eu não faria, de forma alguma, porque é isso: *é muito esforço e o retorno foi baixíssimo*” (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos).

Por outro lado, em relação ao Prof. Mambo, a mudança da Capital para o Interior, trouxe-lhe *mais tranquilidade* e a possibilidade de atuar no PMIFSP, com *atuação dentro da comunidade*, no campo, onde as mulheres se encontram. Para ele, foi possível, por exemplo, colocar suas *inovações pedagógicas* como uma demonstração de “[...] reconhecimento de uma identidade ou de uma verdade social original”, tal como diria Moscovici (2011, p. 188).

Também, é preciso destacar que as narrativas da Prof.^a Carimbó e da Prof.^a Jonggo, a seguir, indicam a influência de outros profissionais ou grupos em sua formação e/ou no *habitus* profissional. E tais falas imprimem um sentido de *inovação*:

Prof.^a Carimbó:

“Olha, a gente tem um projeto aqui... [...]E, aí, eles acharam: ‘Nossa, *realmente*, a gente não tem projetos assim. Seria *muito importante* que você o *submetesse*...’. E, aí, a gente acabou se conhecendo e eu trazendo esse repertório que eu tenho da discussão do *racismo* na educação”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Maxixe:

“A gente tem um *grupo de feministas* lá no *campus*, de meninas que trabalham com essa temática, que desenvolvem atividades voltadas para o *feminismo*, não é? O movimento feminista... E, aí, tinha uma professora que já tinha dado aula em Pinheiros, que conhecia o curso e que achou interessante”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Essas Professoras assumem uma perspectiva inovadora, ao demonstrar o reconhecimento de um outro sobre si mesmo ou ainda a imagem que esses profissionais têm em suas capacidades de conduzirem seus projetos. O que poderíamos estar denominando como

“identidade para outro”, conforme Dubar (2020). Para Abdalla (2016a, p. 14), como mencionado, “a identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis na construção da identidade social, e coexistem de forma complexa: uma vez que dependem de transações objetivas e subjetivas”.

Em resumo, essas *modalidades de influência – conformidade, normatização e inovação* -, que se configuram aqui como *unidades de sentido*, levam-nos a compreender a *categoria de análise*, que denominamos como “Das modalidades de influência na (re)constituição identitária”, e que se refere à dimensão “(Re) constituição da identidade profissional: da trajetória de formação ao *habitus profissional*”.

Para nós, essas “modalidades de influência”, assim como as *normas* que as orientam, sem dúvida, como indica Moscovici (2011, p. 176), “[...] desempenham um papel no curso destes processos, determinando a natureza do consenso fixado como objetivo e as funções que desempenham na validação e na valorização do indivíduo”. E, nesta perspectiva, orientam as trajetórias de formação e, em especial, o *habitus profissional* (ABDALLA, 2005, 2008) de cada um dos sujeitos de pesquisa, para que a sua identidade pessoal e profissional se (re) constitua por meio da compreensão da própria história de vida.

Colocando o foco no que estamos entendendo sobre o *habitus profissional* ou as “maneiras de *ser* e estar na profissão”, compreendemos que:

1º Há um “esforço nas narrativas de se resgatar as histórias de vida” e de “tomar consciência dos próprios valores” para “pensar em termos de autorrealização” - o que significa que os sujeitos também incorporaram, a partir de seus projetos, o que Abdalla (2005, p. 397) denomina como “[...] novos *habitus*: uma identidade mais autônoma, disposta a superar-se a si mesmo e a participar em projetos de inovação [...]”;

2º O que poderia ser considerado como uma “cultura mais profissional, mais coesiva e coerente” (ABDALLA, 2005, p. 398) - ao configurarem seus projetos específicos nos respectivos *campi*;

3º O Programa Mulheres do IFSP, a partir das experiências vivenciadas, foi configurando uma “nova” cultura organizacional e um clima institucional, pois, as/os professoras/es estavam instaurando, com esses diferentes projetos, novas realidades, que acabaram por afetar “[...] suas atuações, tanto em sala de aula, quanto na instituição como um todo” (ABDALLA, 2005, p. 398); e

4º A própria atitude profissional das/os professoras/es, quando puderam se relacionar, com os seus pares, suas próprias alunas, e/ou com a pesquisadora, e refletir sobre suas próprias práticas, de modo a utilizar os resultados da reflexão, para “[...] melhorar a qualidade de sua atuação posterior” (ABDALLA, 2005, p. 398).

Aqui, independente da modalidade, podemos perceber ainda que há práticas institucionais que reforçam os efeitos da influência de determinadas/os profissionais e/ou grupos e “criam condições de agrupamento de manifestação de forças favoráveis e opostas a seus programas e mecanismos de manipulação” (FALEIROS, 2011, p. 67). O que, na linguagem de Bourdieu (1989), seria uma “força formadora de hábitos”. Força esta que mostra o “limite de um campo” e/ou o “limite dos seus efeitos” nos agentes que participam desse campo ou mesmo nas instituições em que atuam (BOURDIEU, 1989).

A partir das diferentes narrativas e considerando a expressão bourdieusiana referente à “força formadora de hábitos”, reforçamos, aqui, alguns elementos que já foram discutidos, mas que vão configurando o entendimento da trajetória de formação dos sujeitos de pesquisa:

1º Como já foi mencionado, a maioria dos sujeitos pesquisados estudou em escolas públicas, e muitos deles fizeram sua trajetória de formação em escolas e universidades públicas e estão, agora, participando do IFSP, que também é uma instituição pública;

2º Por outro lado, também comentam que o IFSP propicia e estimula uma formação continuada (em serviço), diretamente, por meio de políticas de capacitação (capital), para que as/os servidoras/es continuem sua trajetória acadêmica, permitindo a mobilidade entre os *campi*, influenciando e motivando as escolhas profissionais (atitudes). Dentre elas, por exemplo, a de assumir a coordenação dos projetos do PMIFSP, constituindo um novo *habitus* profissional à medida em que as estruturas objetivas da educação (“campos sociais”) (BOURDIEU, 2011) são incorporadas nas práticas profissionais desses sujeitos, dentro das atividades propostas nos diferentes projetos;

3º Vale ressaltar, ainda, a importância da formação acadêmica e titulação, para o ingresso como servidoras/es efetivas/os no Quadro de docentes do IFSP, configurando como aponta Abdalla (2015a, p. 17), “o campo de forças ou de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados, conforme sua posição (e capital) na estrutura do campo de forças, para conservá-lo ou transformá-lo. Aliás, em relação aos critérios de aprovação dos concursos públicos do IFSP, o Edital nº 728 (BRASIL, 2018d) prevê que a prova

de títulos tem um peso de 30% e faz parte da etapa classificatória; além de impactar a faixa de remuneração. O que foi endossado, como já mencionamos, pela fala da Prof.^a Jongo: “[...] o *doutorado* foi uma das formações que me permitiram, aí, passar no concurso público do Instituto Federal”.

4º Adiciona-se a esta conjuntura, as respostas referentes aos questionários em que 97⁹ (65%) dos professores/as responderam que “a realização profissional influenciou a sua escolha profissional”.

Nesta linha de pensamento, as/os professoras/es, nestes contextos, assumem posições voltadas para as marcas das “estruturas estruturadas” (BOURDIEU, 2011), da “conformidade e da normatização” (MOSCOVICI, 2011), das “identidades herdadas” (DUBAR, 1997), reforçando alguns elementos representacionais que nos orientam para a compreensão de suas intenções de progresso/promoção funcional, das possibilidades para que haja inclusão social ou uma combinação entre as duas e/ou de realização profissional. Diante desse caminho, seguimos para a segunda dimensão – Representações Sociais (RS) sobre as Práticas Pedagógicas.

5.2 RS sobre as práticas pedagógicas (2ª Dimensão)

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. (MOSCOVICI, 2015, p.46)

Na direção de “compreender e comunicar o que nós já sabemos”, como diria Moscovici (2015), na epígrafe anterior, esta segunda dimensão busca analisar os elementos representacionais da/os professoras/es sobre suas práticas pedagógicas voltadas para as participantes do PMIFSP.

Vale lembrar que as pesquisas qualitativas “[...] possuem uma dimensão política, na medida em possibilitam ao pesquisador a inserção em diversos contextos e o contato com os atores sociais, permitindo a reflexão teórica sobre os eventos e as ações cotidianas realizadas para efetivação das políticas educacionais” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 141).

Sendo assim, esta dimensão propõe discutir o que os sujeitos da pesquisa indicaram em suas narrativas, tendo em vista os: i) *desafios e tensões* (1ª Unidade de Sentido); ii) saberes e

⁷⁹ O Quadro 13: Síntese das respostas do Questionário, no Capítulo IV – Caminhos Metodológicos.

práticas pedagógicas (2ª Unidade de Sentido); e iii) *espaços de possibilidades* para as Pedagogias da Inclusão (3ª Unidade de Sentido).

Tais aspectos, denominados aqui como *unidades de sentido*, dão concretude à categoria de análise “Pedagogias de Inclusão para práticas transformadoras e emancipatórias”. Esta categoria foi assim constituída a partir de um estudo realizado por Almeida e Abdalla (2017) e Abdalla e Almeida (2020, p. 575), em que as autoras buscaram “identificar oportunidades formativas para a educação inclusiva no Brasil e em países da América Latina⁸⁰”. Tal estudo procurou analisar os padrões e tendências curriculares para as pedagogias de inclusão, em sete países – Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Guatemala, México e Peru. E as autoras levaram em conta o documento da Unesco (2018, p. 18), que afirma que a “pedagogia de inclusão” pode ser traduzida como “um conjunto de ações docentes que permitiria assegurar a aprendizagem de qualidade para todos os estudantes⁸¹” (tradução livre).

Considerando esses aspectos, entendemos que é urgente conhecermos as representações sociais das/os professoras/es sobre suas próprias práticas pedagógicas no sentido de compreender se as mesmas assumem um olhar inclusivo e de que forma podem ser configuradas como práticas transformadoras e emancipatórias. Em especial, porque se trata do “Programa Mulheres do IFSP”, que iniciou com o objetivo de fomentar “[...] projetos pilotos que propiciem a *inclusão educacional, social, política, econômica e cultural de mulheres em situação de vulnerabilidade social*, preferencialmente articulados às políticas públicas de educação, assistência social, saúde, segurança e geração de renda” (grifos nossos) (BRASIL, 2016b, item 1.1, p. 1). E, com o decorrer do tempo, modificou e ampliou seu escopo com projetos “articulados com o ensino, a pesquisa e a inovação, propiciando a aproximação da comunidade acadêmica e da sociedade do entorno dos *campi* no desenvolvimento de projetos com aporte de recursos” (BRASIL, 2022, item 1.1, p.1).

É, neste sentido, que, a seguir, desenvolveremos algumas ideias sobre as pedagogias de inclusão, que denominamos aqui como uma categoria de análise.

⁸⁰ Este estudo de Abdalla e Almeida (2020) fez parte de uma pesquisa desenvolvida junto à Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe/OREALC-UNESCO Santiago (2017-2018), referente ao trabalho denominado “Estratégia Regional sobre Docentes” (UNESCO, 2018).

⁸¹ Texto original: “Pedagogía de la inclusión’ es conjunto de acciones docentes que permitiría asegurar el aprendizaje de calidad para todos los estudiantes” (UNESCO, 2018, p. 18).

5.2.1 Pedagogias de inclusão para práticas transformadoras e emancipatórias (Categoria de Análise)

A educação inclusiva é um processo que envolve a transformação das escolas [...] (tradução livre) (UNESCO, 2009, p.4)⁸²
“Elas chegaram lá e eu tinha que mostrar que elas eram alunas como os outros alunos [...]”. (Prof.^a JONGO)

As epígrafes relacionadas a Unesco (2009) e à Prof.^a Jongo ilustram que a educação, seja ela referente à escola ou à universidade, teria que ter como finalidade mostrar que o espaço de aprendizagem é para todos/as. O que significa ter “por objetivo acabar com a exclusão, que é consequência de atitudes negativas e de uma falta de atenção à diversidade”⁸³ (UNESCO, 2018, p.17).

Neste sentido, as *pedagogias de inclusão* na perspectiva de direito e dever, voltadas para a mulher em situação de vulnerabilidade social, servem para que ela possa ter um espaço de capacitação, ou melhor, de formação, para “troca e interações” (ALTET, 1999). O que implica, como diria Abdalla (2006, p. 112): “[...] refletir sobre a necessidade contínua de um melhor conhecimento, para fazer frente às novas exigências educacionais, e de uma educação mais comprometida com a cidadania dos educandos, na possibilidade de uma abertura para uma sociedade mais justa, democrática e humana”.

Tendo em vista essas considerações, retomamos o Quadro 7 – *Dimensões e Categorias da Educação Inclusiva*, elaborado por Almeida e Abdalla (2017), a partir do material oferecido pela Unesco (2017), que se encontra no Capítulo II. Nele, encontramos duas dimensões de análise: a *dimensão pedagógica da inclusão*; e a *dimensão da responsabilidade profissional*. Iremos tratá-las, aqui, conforme os dados da pesquisa. Senão vejamos.

• Dimensão Pedagógica da Inclusão

Para o documento da Unesco (2018), a “dimensão pedagógica da inclusão” tem como categorias: i) elaboração de planos de ação individuais; ii) planejamento e adaptação curricular;

⁸² Texto original: “La educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de las escuelas [...]”. (UNESCO, 2009, p.4).

⁸³ Texto original: “Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad [...]”.

iii) conhecimento pedagógico para o ensino eficaz em contextos desfavoráveis; e iv) Estratégias metodológicas variadas e inclusivas. Entretanto, não abordaremos o planejamento e adaptação curricular, por não termos dados a este respeito. Logo, para o nosso contexto, analisamos os seguintes elementos:

i) *Elaboração de planos de ação individuais*: em que percebemos que sete (7) das dez (10) observações realizadas junto aos sujeitos de pesquisa indicam que seus planos de aula, a que tivemos acesso, estão de acordo com os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) (item a – QUADRO 21⁸⁴). Além disso, notamos o domínio dessas/es professoras/es a respeito dos conteúdos desenvolvidos em seus planos pedagógicos, e o respectivo enfrentamento às situações em que as alunas apresentavam dificuldades (financeiras, vícios com drogas e problemas familiares etc.), buscando orientá-las.

Em algumas observações constatamos a adoção de estratégias para manter a motivação e retenção das alunas, como no Encontro 01, em que um dos Professores propôs às alunas atividades em que as decisões precisavam ser tomadas de forma coletiva. Nesta perspectiva, elas tinham que elaborar o plano de trabalho e escolher o logotipo do Grupo. O mesmo Professor, no Encontro 03, trouxe o bolo para o café coletivo, reforçando o sentido de coletividade (item c, QUADRO 22⁸⁵).

Entendemos que, nesse processo coletivo, a/o professora/or se reinventa para promover atividades de cooperação e solidariedade entre as alunas do PMIFSP, e procura, como diria Moscovici (1978, p. 79), “resolver problemas, dar forma às interações sociais”. E, neste sentido, “edificar uma representação” (p.79).

Em complemento a este raciocínio de abordagem coletiva, que ancora a prática profissional, temos a fala da Prof.^a Maxixe, que coloca o foco no fortalecimento do grupo de mulheres e no compartilhamento de suas vivências e experiências. Poderíamos inferir, aqui, que se trata de uma “representação social que condensa uma reflexão coletiva bastante direta, diversificada e difusa”, conforme Moscovici (1978, p. 79), e como vemos a seguir:

⁸⁴ Quadro 21: Domínio pragmático – Parte 1 está no Capítulo IV – Caminhos Metodológicos.

⁸⁵ Quadro 22: Domínio relacional – Parte 2 está no Capítulo IV – Caminhos Metodológicos.

Prof.^a Maxixe:

“Uma ação que a gente desenvolve são ações de uma disciplina que chama o “Direito da Mulher”, que a gente fala bastante sobre *violência contra as mulheres*. É um momento que elas *expõem* muito os *problemas* delas. Eu acho que isso *fortalece essas mulheres*, no sentido que elas percebem que muitas têm a mesma *trajetória* e que muitas *sofrem* esses mesmos problemas. [...] fortalece essas mulheres, também, enquanto *grupo*”. (Entrevista – APÊNDICE VII, grifos nossos).

ii) *Conhecimento pedagógico para um ensino eficaz em contexto desfavorecido*: quanto ao conhecimento das disciplinas, que requer os saberes técnicos, todos dominem os conteúdos propostos (QUADRO 19⁸⁶), observamos que todos os conteúdos são contextualizados de acordo com a realidade sociocultural das alunas (QUADRO 21⁸⁷).

No tocante ao conhecimento das alunas e de seu contexto social, destacamos que a parceria com o Centro de Referência de Assistência Social⁸⁸ (CRAS) é essencial, conforme apontam as Professoras Carimbó e Jongo:

Prof.^a Carimbó:

“[...] e as mulheres que participaram do Programa foram mobilizadas pela comunidade por essa Associação, que já trabalha com pessoas em situação vulnerável. Já trabalhava com mulheres, que, inclusive, a maioria delas, já tinha cadastro no CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), já tinha essa questão”. (Entrevista – APÊNDICE VII)

Prof.^a Jongo:

“Primeiro ponto: bom, as questões das alunas, foi tudo definido pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), porque até a seleção, e aí as assistentes sociais do CRAS, da Prefeitura de Juqueí, escolheram um grupo da mais alta vulnerabilidade; ou seja, de cara eu tive que trabalhar com pessoas com muita vulnerabilidade. [...] eu acho que o Projeto, ele tem que estar focado na alta vulnerabilidade e a Instituição dá um jeito de tentar resolver isso”. (Entrevista – APÊNDICE VII)

iii) *Estratégias metodológicas variadas e inclusivas*: que estão contempladas no PMIFSP, e são pré-requisitos especificados no Edital de fomento, como o de nº 099, de 07 de

⁸⁶ Quadro 19: Domínio relacional - Parte 1 está no Capítulo IV – Caminhos Metodológicos.

⁸⁷ Quadro 21: Domínio pragmático - Parte 1 está no Capítulo IV – Caminhos Metodológicos.

⁸⁸ O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é a unidade do Sistema Único de Assistência Social (SUS), responsável por oferecer serviços, programas e benefícios voltados a prevenir situações de risco e a fortalecer os vínculos familiares e comunitário. Trata-se de um espaço de convivência que tem como objetivo desenvolver as potencialidades, o protagonismo e a autonomia dos indivíduos, dentre outras atribuições. Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br/cras-o-que-e/>.

fevereiro de 2023 (BRASIL, 2023a). O Edital estabelece que os projetos deverão ser compostos, obrigatoriamente, por: Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC); Minicurso de inclusão digital focalizando o empreendedorismo digital; Palestras e outras ações sobre Direitos das Mulheres e sobre a Lei Maria da Penha. Ademais, as propostas devem partir de demandas locais.

Durante as observações, percebemos um movimento por parte das/os professoras/es ao buscarem propostas mais alinhadas com os eixos tecnológicos indicados pelas alunas, conforme a fala da Profa. Carimbó, logo abaixo; ou mesmo, em relação às estratégias metodológicas que fossem mais adequadas, como afirma, mais adiante, o Prof. Mambo:

Prof.^a Carimbó:

“Olha, Carimbó, a gente queria mesmo, fazer o curso de pequenos reparos e não de costura, entendeu?”. Então, assim, a gente teria que ter esse olhar, para esse grupo, mas também, para o Programa Mulheres, mas para continuar, seja junto ao poder público etc.”. (Entrevista, APÊNDICE VII)

Prof. Mambo:

“A grande perspectiva, a gente trabalha a ideia da metodologia, trabalha com a prática, teoria-prática. Então, assim, quando você a estimula, estimula a pessoa, primeiro, a praticar; eu não dou o conteúdo, eu não dou a teoria, eu deixo a pessoa desenvolver a prática. Então, ela vai desenvolver a prática da comercialização, ela vai desenvolver a prática da produção, ela vai desenvolver toda a capacidade dela, vamos dizer, assim, de interagir dentro do processo produtivo, dentro do processo de criação, dentro de seu processo de transformação da sua vida. Depois, a gente vai introduzindo os conteúdos teóricos [...]”. (Entrevista, APÊNDICE VII)

Nesta perspectiva, quanto à *dimensão pedagógica da inclusão*, observamos que os elementos propostos pela Unesco (2017) e discutidos por Almeida e Abdalla (2017) também estão presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa em questão. Pois, foi possível identificar, nas intenções e ações dessas/es docentes, como os planos de ações individuais foram elaboradas, como se desenvolveu o conhecimento pedagógico desses profissionais para apoiar ações inclusivas e, principalmente, de que forma foram introduzidas estratégias metodológicas variadas e inclusivas. O que nos leva a discutir, a seguir, a *dimensão profissional*, levando em conta os mesmos indicadores do Relatório da Unesco (2017), realçando, assim, a “responsabilidade profissional”.

• Dimensão da responsabilidade profissional

Nesta Dimensão, na mesma proposta da Unesco, esboçada por Almeida e Abdalla (2017), constatamos os seguintes elementos: i) trabalho colaborativo; ii) participação da comunidade escolar; e iii) espaços de reflexão entre os profissionais da educação.

De uma forma breve, retomamos tais elementos, apresentando trechos das narrativas dos/as professores/as, conforme o que se segue:

i) *Trabalho colaborativo* – trata-se de um trabalho de cooperação, como aponta Abdalla (2022, p. 3-4), ao citar Canário (2003), em que é preciso analisar, pelo menos, três “pontos de vista”, que são necessários para que possamos compreender essa concepção, que denominamos de: a *funcionalidade*, a *inovação* e a própria *formação*.

Neste sentido, o trabalho colaborativo pode se dar sob o *ponto de vista funcional*, quando observamos que os objetivos propostos no Edital e nos planos de curso das/os professoras/es anunciam já algumas *funções*, conforme entende Abdalla (2022, p. 4), que são: a) a organização dos espaços de formação; b) a organização dos materiais de apoio; c) a promoção de integrar as/os professoras/es e suas alunas nas reflexões e discussões sobre o conteúdo e a prática dos diferentes projetos; além de integrar a própria comunidade; e d) a orientação da “implementação de procedimentos de intervenção e prevenção aos problemas de convivência” (ABDALLA, 2022, p. 4).

Um segundo ponto de vista tem a ver com a *inovação*, ou seja, diz respeito à necessidade de se pensar em “práticas pedagógicas mais *inovadoras*”. Observamos, durante as aulas com algumas/ns professoras/es e nas entrevistas narrativas realizadas, o quanto elas/es se dispunham para alcançar suas alunas, não só com a teoria, mas, sobretudo, com a prática que desenvolviam. Seria o que o Prof. Mambo destaca, quando diz: “A gente trabalha a ideia da metodologia, trabalha com a prática, a teoria-prática [...]”. O que significa, segundo Abdalla (2022), trabalhar com “intervenções, decisões e processos”.

E, por fim, um trabalho colaborativo também pode ser pensado sob o ponto de vista da *formação*. O que implica, também, colocar em questão as *relações interpessoais*, a *convivência* e um “sentimento de pertença”, que forma a identidade do Projeto e de seus sujeitos (ABDALLA, 2022). Nesta direção, seguem as falas que revelam o *trabalho colaborativo* que

essas/es profissionais desenvolvem, suas *funções*, processos de *inovação e de formação*, não só com suas alunas, mas com suas equipes:

Prof.^a Carimbó:

“O que acontece, eu já conhecia o Programa Mulheres, então, a gente tinha um *trabalho muito orgânico* na *equipe*. [...] Então, a gente pensava *ações sistêmicas* [...] E eu percebia isso, e aí, quando eu vi o Programa Mulheres, não é um programa que você toca sozinha, é um programa denso, então, aí eu fui *mobilizando* meus pares técnicos administrativos, conversei com eles, falei da iniciativa”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Jongo:

“Então, essa foi a minha primeira *estratégia*: eu não queria ver ninguém pulando para trás, porque a minha primeira estratégia foi *convencer* as pessoas de que o curso seria importante. [...] *articular* as pessoas para que a *coisa acontecesse*”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Maxixe:

“A gente formou e montou uma *equipe* muito boa com Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) e com docentes, e *criamos* o curso”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Em relação ao *trabalho coletivo*, a Prof.^a Carimbó menciona a importância de um “trabalho muito orgânico na equipe”, desenvolvido com “ações sistêmicas” e que tenta “mobilizar” os sujeitos envolvidos. E o mesmo acontece com as Professoras Jongo e Maxixe que procuram “formar equipes”, “articular as pessoas” para que “o curso fosse criado” e/ou as “coisas acontecessem”.

Observamos também que se trata do desenvolvimento de uma gestão democrática, voltada para uma dimensão da *responsabilidade profissional*. Entretanto, os dados obtidos comentam muito brevemente sobre o trabalho coletivo que fazem ou pretendem fazer. Como acentuam Almeida e Abdalla (2017, p. 61), é preciso “aprender a trabalhar coletivamente, a valorizar e potencializar os espaços de reflexão entre profissionais da educação e a estabelecer uma relação positiva com a comunidade [...]”.

E, nesta linha de pensamento, é mais do que urgente compreender que este *trabalho coletivo* terá que ser desenvolvido na perspectiva de uma *educação inclusiva*; ou seja, nos modos e/ou formas do que indicamos como “pedagogias de inclusão”. Por isso, que, de acordo com a Unesco (2018), consideramos, também, que o *trabalho coletivo* alimenta a dimensão da *responsabilidade profissional* e é um dos pilares das *pedagogias de inclusão*. Também,

consideramos importante o aspecto, a seguir, que trata da “participação da comunidade escolar”.

ii) *Participação da comunidade escolar*: a partir dessa participação que se desenvolvem olhares mais específicos para os problemas que afetam os sujeitos mais vulneráveis, no caso, as alunas mulheres do PMIFSP. Seguem algumas narrativas dos sujeitos de pesquisa a este respeito:

Prof. Frevo:

“[...] eu me lembro que tinha uma *senhora* que ela *cuidava da neta* de cinco ou seis anos. Ela trazia a neta, porque a filha trabalhava. A filha era mãe solteira e ela trazia a neta no curso. *O público*, a gente teve vinte alunas inscritas, que eram a quantidade de vagas. A maior parte delas era de senhoras, com uma maior idade, com filhos adultos, com netos, inclusive tinham alguns alunos do *campus*, também, todos eles *moravam ao redor do campus*, porque era uma exigência na época e todos de baixa renda”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof. Mambo:

“Mas, a partir do projeto se desenvolveu o *coletivo*, se desenvolveu *estruturas dentro da comunidade*, que fez com que outros problemas pudessem ser resolvidos: erradicação da pobreza, o problema da dengue ou o problema da questão alimentar infantil ou outras situações que o coletivo acaba desenvolvendo, não é? É isso”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Também, quanto à participação da comunidade escolar, na mesma proposta da Unesco esboçada por Almeida e Abdalla (2017), e, conforme o Quadro 20⁸⁹ nas observações 06 e 10, constatamos que:

a) As/os professoras/es se esforçam para incluir outros servidores, os parceiros (CRAS, liderança social local, professoras/es externas/os etc.) e as/os alunas/os extensionistas nas atividades desenvolvidas nos projetos, mesmo que esbarrando na burocracia imposta pelo IFSP;

b) Houve uma Aula Inaugural (Observação 6), em que estavam presentes, além da comunidade acadêmica, que inclui as alunas do curso, as alunas bolsistas extensionistas, os servidores, a equipe do CRAS (secretária, assistente social e outras), que abordou as possibilidades de capacitação via CRAS;

⁸⁹ Quadro 20: Domínio relacional – Parte 2 está no Capítulo IV – Caminhos Metodológicos.

c) Já, na Observação 10, houve uma aula de Encerramento de atividades, na qual as/os professoras/es envolvidas/os no projeto e a primeira-dama do município apresentaram as possibilidades de participação em eventos, feiras e de continuidade dos estudos.

Diante das falas dos Professores Frevo e Mambo e das observações de aula realizadas pela pesquisadora, consideramos necessário colocar o acento em, pelo menos, três aspectos:

1º Compreender que o processo de *participação* faz parte do trabalho coletivo - e, neste sentido, contribui com uma gestão democrática (ABDALLA, 2006, 2022);

2º Fazer com que a *comunidade possa participar* - não só a acadêmica, no interior da instituição, mas, sobretudo, a comunidade no entorno da Instituição, para que se promovam “vínculos de convivência”. Como afirma Abdalla (2022, p. 3), são esses *vínculos*, imbuídos de “[...] relações interpessoais, que se concretizaram em relações afetivas, de cooperação e solidariedade”. E que podem se tornar, como aponta a autora, em “vínculos em defesa de um mundo mais justo e apaixonado” (p. 3);

3º Estabelecer *diálogos* - que possam “assinalar alguns limites e/ou desafios de percurso e de como foram pensadas as estratégias de superação” (ABDALLA, 2022, p. 5). São, certamente, reflexões necessárias para a condução dos projetos que envolvem este Programa.

O que significa que um *trabalho coletivo* exige a *participação* na e da comunidade e, para isso, será preciso abrir *espaços de reflexão* entre os próprios profissionais de educação que são responsáveis pelo desenvolvimento de diferentes projetos no interior do PMIFSP. E este será o aspecto a ser tratado a seguir.

iii) *Espaços de reflexão entre os profissionais da educação* – destacamos, aqui, a importância de se cavar espaços de reflexão nos diferentes *campi* do IFSP, e, em especial, nos Programas Mulheres do IFSP. E que estes espaços/momentos de reflexão possam fazer parte da formação profissional dos sujeitos implicados, como as falas a seguir:

Prof.^a Carimbó:

“Isso me permitiu pensar essa *ação extensionista* de uma perspectiva, do *desenvolvimento comunitário*, dos seminários de *diversidade*, que a gente continuou fazendo a discussão do *mundo do trabalho*”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Maxixe:

“Então, eu acho que essa *parte pedagógica*, mesmo, de reuniões pedagógicas, para *discutir os problemas* que a gente enfrenta com os alunos, as *dificuldades com essas mulheres*, eu acho que é bem importante. Eu acho que é uma ação que eu faria melhor, vou tentar melhorar nos próximos editais”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

As falas das Professoras indicam o quanto é importante pensar e discutir, no coletivo, os projetos de formação que são desenvolvidos. E que, neste sentido, é mais do que urgente que as reuniões pedagógicas possam ser sistemáticas e ampliadas, para, como destaca a Prof.^a Maxixe: “[...] discutir os problemas que a gente enfrenta com os alunos, as dificuldades com essas mulheres [...]”.

Esses espaços de reflexão poderiam se traduzir, como indica Abdalla (2022, p. 3), em *redes formadoras*, que possam contemplar “questões de caráter funcional, de inovação e de formação”, como já explicitado. Todavia, essas redes de formação teriam que reforçar que uma das tarefas principais é a de se promover “[...] um ambiente de *trabalho cooperativo e colaborativo*, que fomente formas de *diálogo, participação* e de *reflexão* sobre a convivência [...]” (ABDALLA, 2022, p. 5, grifos nossos), dentre outros aspectos, que dizem respeito ao contexto formativo e de exercício profissional. Contexto este, que possa discutir os desafios e tensões, e, em especial, socializar saberes e práticas pedagógicas mais inclusivas.

Diante dessas colocações, avançamos na análise para compreender os *desafios e tensões* enfrentados pelos sujeitos, que denominamos como a 1ª Unidade de Sentido.

5.2.1.1 Desafios e tensões (1ª Unidade de Sentido)

É preciso destacar que a inserção das mulheres em situação de vulnerabilidade social ou em contextos desfavorecidos, nos espaços do Instituto Federal, provoca desafios e tensões como as sinalizadas anteriormente, quando discutimos a respeito dos aspectos das leis que não protegem diretamente este público.

Um outro ponto também, que nos parece desafiante, tem a ver com a realidade das práticas das/os professoras/es nesse ambiente (*campo* de trabalho), em que as alunas trazem experiências e saberes diferentes daqueles que as/os professoras/es estão acostumadas/os a lidar nas salas. Observamos, por exemplo, que o manejo durante as práticas é marcado, como diria Bourdieu (2008a, p. 467), pela “forma de vivenciar estas dificuldades, e, no caso, de dar a volta por cima”. O que dependeria, também, de acordo com este autor, “do capital de cada um”

(p.467). Como exemplo, descrevemos, a seguir, as narrativas de da Prof.^a Carimbó, da Prof.^a Jongo e do Prof. Mambo:

Prof.^a Carimbó:

“O Projeto AFROIF, ele foi construído [...] e a gente teve algumas dificuldades para a compreensão, assim, de que esse Projeto era importante aqui no *campus*, não é?” (Entrevista – APÊNDICE VII)

Prof.^a Jongo:

“Duas, simplesmente, eu perdi pela alta vulnerabilidade: tiveram problemas, moravam em albergue... Então, eu perdi mesmo, no sentido de não saber nem o que aconteceu com a saída delas, não é? Então, isso me deixou, bastante triste”. (Entrevista – APÊNDICE VII)

Prof. Mambo:

“Elas precisam de um enfoque que ajude elas em todo o contexto da vida delas, porque, às vezes, o problema que elas têm é familiar ou dentro do enfoque do contexto social”. (Entrevista – APÊNDICE VII)

Na perspectiva de compreender os *desafios e tensões* pelos quais passam as/os professoras/es no desenvolvimento de suas ações no Programa Mulher do IFSP, a Prof.^a Carimbó relata sobre algumas dificuldades de compreensão para implementar o seu Projeto AFROIF, iniciado antes do PMIFSP, e que representava uma “discussão do racismo na educação”, na mesma direção das tensões vivenciadas pela pesquisadora mencionadas em sua apresentação. O mesmo ocorre com a Prof.^a Jongo, quando demonstra sua tristeza ao saber da saída de duas alunas; ou ainda, quando nos alerta o Prof. Mambo sobre a necessidade que ele tem de procurar um “enfoque” que possa contribuir mais diretamente com a vida dessas mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Poderíamos, aqui, pensar naquilo que Abdalla (2017b, p. 135) indica, em seus estudos de Moscovici e Bourdieu, quando afirma que “[...] as representações sociais definem o que o sujeito enuncia, ao ‘produzir’ ou ‘restituir’ esses ‘sistemas’ ou as ‘estruturas objetivas’ e a ‘relação’ com os mesmos” (grifos da autora). Nesta perspectiva, também destacamos, conforme esta autora, “que há sempre uma razão para os agentes fazerem o que fazem” (ABDALLA, 2017b, p. 135).

Tudo isso nos faz lembrar também das palavras de Moscovici (2012, p. 27), quando afirma que as representações sociais “possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que nós experimentamos e na qual a maioria de nós se movimenta”. Entretanto, como Bourdieu (1989) nos ensina, é importante pensarmos no Programa Mulheres do IFSP como um

“campo de lutas e/ou de forças”. E, procurar, sobretudo, “[...] apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 69).

À vista deste cenário de *desafios e tensões* é que buscamos capturar alguns elementos, aqui descritos, e que têm a ver com suas representações sociais a este respeito. Dentre eles, destacamos: a) a implementação de cada um dos projetos, inclusive outros alinhados com Programa Mulheres do IFSP, como o AFROIF da Prof.^a Carimbó ; b) a evasão de certas alunas por conta de sua vulnerabilidade social e a tristeza da perda dessas mulheres (Prof.^a Jongo); e c) as formas/estratégias que as/os professoras/es têm de lidar com tudo isso para que se possa acolher as mulheres e incluí-las (Prof. Mambo).

Por outro lado, em contraponto a essas *tensões e desafios*, indicamos que doze (12) professoras/es (86%)⁹⁰ responderam ao questionário, indicando que, apesar dos desafios e dificuldades, elas/es têm apoio pedagógico. Todavia, percebemos que esses sujeitos encontram limitações na concretude de suas ações, que vão além do apoio pedagógico, e esbarram na falta de colaboração de outros servidores e do aparato institucional, gerando outras tensões e/ou desafios, como demonstram os recortes de narrativas a seguir:

Prof.^a Carimbó:

“Era o que tinha ali naquele momento, mas a ideia era que tivesse alguém para *articular as outras ações*. [...] mas a gente tem aqui, também, uma construção, que ficava um *pouco amarrado* para os servidores técnicos administrativos fazerem essa atuação extensionista”. (Entrevista – APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Jongo:

“Mas, especificamente, para esse público desse Programa, que eu estou me referindo, atuar, ainda, era uma ação bem pequena... Então, eu acho que *eu tenho que fortalecer*. [...] Mas isso também é um problema, porque não é meu o projeto, não é minha a ação, e se eu não estiver aí encabeçando um grupo, quem vai encabeçar? Será que ele vai continuar? Então, eu acho que, em termos de política da comunidade institucional, ainda tem um hiato, tem um hiato...”. (Entrevista – APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof. Mambo:

“O processo organizativo, o processo burocrático de forma exagerada [...]. Primeiro, eu falo para você: não tem bolsa... Mais fácil e dá menos trabalho, dá mais resultado do ponto de vista pedagógico do que você falar que vai ter e ter toda uma burocracia, ter toda uma demora, porque você acaba atraindo um público, que ele vai ficar meio assistencialista na bolsa. E acaba sendo o público não ideal...”. (Entrevista – APÊNDICE VII)

⁹⁰ O dado foi obtido no Quadro 13: Síntese das respostas do Questionário – Capítulo IV - Caminhos Metodológicos.

As narrativas trazem elementos que causam *tensões* e *desafios* na rotina dos docentes, como: a) a ausência de colaboradores para a articulação das ações; b) as dificuldades para incluir os técnicos administrativos nos projetos; c) a atribuição de responsabilidade (culpabilidade) por *ter* e *fazer* acontecer; e d) a complexidade da burocracia institucional.

Diante disso, será preciso compreender os *saberes* e as *práticas pedagógicas*, que possam enfrentar e superar os desafios e as tensões que se tem pelo caminho, quando se quer tratar de pedagogias de inclusão no Programa Mulheres do IFSP.

5.2.1.2 Saberes e práticas pedagógicas (2ª Unidade de Sentido)

Os saberes estão sempre em construção e debate; os saberes estruturantes resultam da interação entre o conhecimento teórico, o pedagógico e didático e o experimental; e os saberes se relacionam com o espaço social. (ABDALLA, 2023, p. 6)

Trazemos a epígrafe de Abdalla (2023), para abrir esta segunda Unidade de Sentido - *saberes às práticas pedagógicas* -, com o objetivo de compreender as implicações do “ser e estar na profissão” (ABDALLA, 2006), por meio dos saberes constituídos e das práticas pedagógicas desenvolvidas no PMIFSP, e que compõem os elementos representacionais dos sujeitos da pesquisa.

Esta Unidade pretende analisar os dados coletados referentes aos saberes das/os professoras/es, integrando-os às práticas pedagógicas, tal como as narrativas se desenvolvem. Neste sentido, apoiamo-nos, pelo menos, em dois autores. São eles:

1º Dubar (1997/2020) - em especial, em relação aos *tipos de saberes* para nortear as análises na direção das práticas pedagógicas inclusivas, tais como: i) os saberes práticos; ii) os saberes profissionais; iii) os saberes da organização; e iv) os saberes teóricos. Em nosso modo de pensar, esses saberes mobilizam o que denominamos como *habitus profissional*, de acordo com Abdalla (2005, 2017a); e

2º Altet (2000, 2017) – que contribui com alguns aspectos em relação às práticas dos professores em relação às situações pedagógicas vivenciadas. O que nos interessa, aqui, é discutir: i) o domínio epistêmico; ii) o domínio pragmático; e iii) o domínio relacional.

É evidente que também trazemos os olhares de outros autores que, a nossa ver, complementam esses referenciais. De um lado, no que diz respeito aos *tipos de saberes*, conforme registrado no Cap. II (item 2.3), refletimos sobre os “saberes para ensinar”, em Altet

(2000); assim como sobre os “saberes teóricos e/ou científicos, os saberes de ação e/ou saberes práticos teorizados e/ou os “saberes profissionais”, em Abdalla (2015b). E, de outro lado, no que se relaciona com as práticas e/ou situações pedagógicas, também levamos em consideração as “ações didáticas”, que se configuram, como indica Abdalla (2011), em situações definidas pela “intenção, operação e regulação” dos processos de ensino e aprendizagem conduzidos pelas/os diferentes professores/as.

É importante situar aqui que, em relação à perspectiva dos *tipos de saberes*, levamos em conta a preocupação de Dubar (1997, p. 238) ao retratar os saberes que estruturam a identidade profissional; ou seja o “[...] tipo de saber privilegiado que estrutura a identidade e que constitui a matriz de lógicas de acção salarial, de ‘racionalidades’ específicas”.

Diante disso, procuramos nos orientar pelos saberes indicados por Dubar (1997), tais como: os saberes práticos, os saberes profissionais, os saberes da organização ou organizacionais e os saberes teóricos, conforme o que segue:

i) *Os saberes práticos* – que têm origem nas “experiências de trabalho” e “não são relacionados aos saberes teóricos ou gerais”, mas se associam a uma “lógica instrumental do trabalho [...] (TER)”. A identidade se constitui, então, no seio desses saberes práticos, que estão sendo difundidos, no nosso caso, pelo IFSP. Vejamos alguns exemplos que anunciam esses “saberes práticos” na direção de uma “lógica instrumental de trabalho”:

Prof.^a Carimbó:

“Em 2006, eu já era funcionária pública, municipal, *atuava* na educação infantil, era *professora de educação infantil* e eu fiz toda a minha trajetória acadêmica, trabalhando, não é? Isso foi uma experiência e aí, nessa ocasião, eu *tinha* interesse em pesquisa na universidade”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof. Mambo:

“[...] daí eu cheguei a *fundar uma ONG*, fundei uma ONG. A gente trabalhou durante um tempo nessa ONG. Desenvolvi alguns *projetos*, desenvolvi o projeto com o “Programa Comunidade Solidaria”, não é? O Projeto que eu desenhei, e desenvolvi e apliquei com jovens em vulnerabilidade. É um Projeto que a gente desenvolveu na área de Elétrica, para o resgate de jovens em situação de vulnerabilidade”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Maxixe:

“[...] então, é uma junção, na verdade, a gente quer *formar professores* que tenham *consciência* disso e que *atuem* de forma a reduzir as desigualdades entre gênero, a discriminação e a violência contra a mulher. E, ao mesmo tempo, a gente quer *manter*

esse *Projeto de Extensão*, que é uma política que vai *efetivar* um pouco isso, não é? Vai trabalhar nesse sentido, também”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

O que observamos, com esses exemplos dos Professores Carimbó, Mambo e Maxixe, é que se trata de experiências que se ligam com os *saberes da prática* e que traduzem um certo sentido de “ter” interesse naquilo que se está engajado profissionalmente. Neste sentido, observamos que a Prof.^a Carimbó revela ter sido professora de educação infantil na esfera municipal; o Prof. Mambo, no âmbito de uma ONG, que ele próprio fundou; e a Prof.^a Maxixe fala do próprio Projeto de Extensão “efetivado” em sua própria Instituição. O que nos indica, também, a relação dos saberes da prática, ou seja, com o “ter” este espaço de atuação.

É importante, também, como diria Bourdieu (2008b/2011), compreender os *espaços sociais* em que se desenvolvem os saberes da prática. Assim como é necessário compreender o significado da noção de *saberes da prática*. Para Abdalla (2015b), este é um dos pilares do conhecimento profissional; é tratado como “saber praxiológico” ou como “saber da ação”, que resulta da “experiência cotidiana”. E, ainda segundo Abdalla (2015b), esses *saberes práticos* podem ser considerados como “saberes práticos teorizados”, pois “mobilizam a prática”, geram um “espaço de reflexão” e são capazes de “intervir para transformá-la”.

Em outras palavras, consideramos que as/os professoras/es entrevistadas/os traduzem seus saberes práticos quando retratam suas próprias experiências. Entretanto, a Prof.^a Maxixe vai além, pois revela um “saber prático teorizado”, imbuído de intencionalidade para que seja possível concretizar essas intenções em ações. Em especial, quando se quer “reduzir”, como ela própria anuncia, as “desigualdades entre gênero, a discriminação e a violência”.

ii) *Os saberes profissionais* – para Dubar (1997, p. 238), esses saberes “[...] implicam outro tipo de articulação entre saberes práticos e saberes técnicos”, que “estão no centro da identidade estruturada pelo ofício”, e que se associa “[...] a uma lógica da qualificação no trabalho (FAZER)”. Vejamos alguns exemplos nesta direção:

Prof.^a Carimbó:

“[...] eu sempre tive uma perspectiva de formação de professores, muito forte, não é? Os trabalhos que eu fiz na perspectiva do racismo no espaço educativo me abriram, assim, não oportunidades, mas um interesse em *fazer a formação de professores*. [...] aí eu construí três Projetos de Extensão: o Mulheres; o Projeto, que era o AFROIF, eu repliquei o projeto, novamente, e o Dialogando com a comunidade”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof. Frevo:

“Eu tive algum contato com o Edital e, aí, eu me lembro que o pessoal do Departamento Sociopedagógico me procurou, porque eles queriam desenvolver um projeto, mas eles não sabiam *o que fazer* nem *como fazer*. Aí, eu achei legal fazer um projeto”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof. Mambo:

“Essa questão do Projeto Pedagógico, a temática da mulher junto com o processo de *capacitação profissional*, eu vejo como algo indissociável e não só nesse Projeto do Programa Mulheres, qualquer projeto que tem esse enfoque, da *formação de mulheres*... Eu acho que ele é essencial”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Maxixe:

“[...] a intencionalidade é essa mesma, de reduzir as desigualdades de gênero, é inserir essas mulheres no *mundo do trabalho*, desenvolver esse empoderamento das mulheres, no sentido delas serem capazes de, com o seu *próprio trabalho* ou com o curso ou com a *qualificação*, conseguir um *trabalho*, ter autonomia e independência financeira, melhorar a sua condição de vida e dos seus familiares, melhorar a sua condição de escolaridade, continuar os estudos”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

As falas anteriores das/os professoras/es vão na direção do que Dubar (1997) nos explica como sendo uma “lógica de qualificação de trabalho” constituída por *saberes profissionais* ou que buscam por eles. Para a Prof.^a Carimbó, a perspectiva de seu trabalho ia no sentido da formação de professores. Já, o Prof. Frevo, ao narrar sobre a origem de seu projeto, aponta para a necessidade de direcioná-lo não só no *que fazer*, mas no *como fazer*, mostrando a sua preocupação com a “qualificação” do trabalho. O Prof. Mambo comenta sobre o “processo de capacitação profissional” na formação de mulheres, que foi o centro de seu Projeto Pedagógico. E, por fim, a Prof.^a Maxixe fala da importância de qualificar o trabalho das mulheres, para que elas assumam com o curso uma “qualificação profissional”.

Consideramos, também, as palavras de Abdalla (2015b) sobre o significado dos “saberes profissionais”. Para esta autora, esses *saberes* são “[...] aqueles que refletem sobre os contextos socioeducacionais e institucionais nos quais se exerce a profissão, ou seja, são saberes da prática social mais ampla que incluem conhecimentos externos sobre as diretrizes, normas e condições de trabalho, plano de carreira, políticas de formação e *status* profissionais; incluindo, aí, a ética profissional” (ABDALLA, 2015b, p. 223). Embora, nem todos esses aspectos foram abordados pelos sujeitos de pesquisa, o que percebemos, nas falas desses/as docentes, é a preocupação com esta lógica de “qualificação profissional”, que passa por todo este processo de formação profissional como já abordamos.

As narrativas aqui registradas também lembram o que Moscovici (2015, p. 218) nos diz, quando reflete sobre a importância de se compreender “[...] como os sujeitos, na maneira como cada um de nós age, chegam a operar ao mesmo tempo para se definir a si mesmos e para agir no social”. Ou, como diria Bourdieu (2008b/2011), pensar nas “posições” e nas “tomadas de posição” ao enfrentar os desafios da própria profissão por meio dos saberes que foram constituídos profissionalmente.

iii) *Os saberes da organização* – são aqueles que estruturam, como destaca Dubar (1997, p. 238), a “identidade da empresa”, em nosso caso, a identidade do IFSP, e que “[...] implica mobilização e reconhecimento; associada a uma lógica da responsabilidade (SER)”. O que ocorre, como afirma Dubar (1997, p. 238), é que “[...] a *identidade* é hoje valorizada pelo *modelo da competência*, tornando-se, ao mesmo tempo, cada vez mais dependente das *estratégias da organização*” (grifos nossos). Vejamos algumas falas dos/as professores/as nesta direção:

Prof. Frevo:

“E, aí, eu comecei a estudar e, em 2014, eu fiz o *concurso* e fiquei *efetivo*. Sou professor aqui do IF. [...] E, agora, nesse ano, eu retornei às aulas, às pesquisas, aos processos todos de atividade docente; e, também, fui *nomeado* à Coordenadoria de Apoio ao Ensino (CAE) no *campus* Tietê. Então, hoje, eu sou *coordenador da CAE* e eu sou *docente* dos cursos de Tecnologia em processos gerenciais, e técnico em administração, no *campus* e desenvolvo pesquisas de Iniciação Científica, orientação de TCC, é isso!” (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Carimbó:

“Eu acho que a principal questão, sinceramente, para mim, de *mudança*, é o que eu vejo, eu acho que era, talvez, precisasse de mais tempo, mais para ouvir as mulheres e *reordenando* talvez a *formação do processo*. [...] O Programa Mulheres, no caso, foi uma ação bem interessante em termos de *proposição*, é, porque eu até tentei mobilizar, para que outras pessoas fizessem. Afinal, eu já iria ter mais dois projetos”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Maxixe:

No nosso *campus* a gente ainda dá, é, seleciona, principalmente, mulheres vítimas de violência doméstica, porque a gente quer lidar com esse problema, também. Então, eu acho que é muito importante e eu espero que as próximas gestões mantenham esse Programa, não é? [...] Eu acho que, assim, tudo que a gente faz no curso ajuda a reduzir a vulnerabilidade delas, na medida que a gente consegue formar essas meninas, qualificá-las para uma profissão”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

É certo que essas/es Professoras/es – Frevo, Carimbó e Maxixe – notam a “mudança” realizada em seus *campi*, tendo em vista os diferentes projetos que foram elaborados e desenvolvidos. Esforçam-se para corresponder à identidade organizacional e serem

reconhecidos, por meio de seus títulos e concursos, assim como de seus trabalhos enquanto docentes e coordenadoras/es desses projetos, conforme relata o Prof. Frevo. Concordam, também, com a “proposição” do Programa Mulheres do IFSP, conforme a fala da Prof.^a Carimbó, mas veem que seria necessário algum “reordenamento” no processo de formação de suas alunas, e que isso, certamente, demandaria mais “tempo”. E, por outro lado, veem a importância dessa política institucional e esperam que a mesma continue na forma do Programa Mulheres, para que possam qualificá-las para o mundo do trabalho, como registra a Prof.^a Maxixe.

As questões propostas pelos sujeitos de pesquisa nos levam a considerar a importância dessa política institucional. Entretanto, como propõe Abdalla (2015b), será necessário que esses *saberes da organização* ou *saberes organizacionais* possam ser tratados, junto a outros “[...] aspectos específicos do processo formativo que integram conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” (ABDALLA, 2016a, p. 224).

iv) *Os saberes teóricos*: como afirma Dubar (1997, p. 238), “[...] estruturam um tipo de identidade marcado pela incerteza e pela instabilidade e muito virado para a autonomia e para a acumulação de distinções culturais (SABER)”.

Para Abdalla (2015b), lembrando Mialaret (2004), é importante compreender que “[...] o saber teórico é imposto e proposto como programas educacionais a serem implementados (‘teoria institucional’)” (grifos da autora). E, além disso, “deveria se desenvolver como uma interpretação teórica da experiência adquirida” (ABDALLA, 2015b, p. 221).

As falas, a seguir, pretendem mostrar o que sabem essas/es professoras/es sobre os conteúdos que são propostos para desenvolver seus respectivos projetos e alcançar os objetivos indicados pela Instituição:

Prof.^a Carimbó:

“É que isso, como era *tudo muito novo* e os *módulos iam acontecendo*, mudavam as *pessoas*, mudavam os conteúdos, é um tipo de coisa que você, também, que não necessariamente consegue avaliar dentro do processo. Você *avalia* mais, *ao final*”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Jongo:

“[...] eu ficava me perguntando se aquilo era só uma ação pontual na vida delas ou se isso teria alguma *mudança* em termos de *relações delas* com o *mundo* ou com o

mundo do trabalho. [...] Então, eu preciso identificar novamente as pessoas que *apostem no Projeto* e venham somar. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof. Mambo:

“[...] dentro do *processo metodológico* em que eu trabalho, a *prática pedagógica*, eu não mudaria nada, porque assim eu tenho isso bem estruturado dentro de um *processo metodológico pedagógico*, que são bem exitosas dentro de todos os processos em que eu já montei, não é?” (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

O que podemos notar com essas/es três Professoras/es – Carimbó, Jongo e Mambo – é que os *saberes teóricos* que iam sendo propostos eram pensados e refletidos na medida em que a formação era desenvolvida. Entretanto, a Prof.^a Carimbó chama a nossa atenção para a necessidade de se “avaliar dentro do processo” e “reordená-lo”, como já havia discutido antes em uma de suas falas.

Por outro lado, a Prof.^a Jongo trata da importância de que tenha uma mudança delas frente à posição ao mundo do trabalho. E, neste caso, pensamos que tem a ver com a “interpretação teórica da experiência adquirida”, como aponta Abdalla (2015b, p. 221). E, por fim, o Prof. Mambo discute a abordagem metodológica desenvolvida no âmbito de um Projeto com base em sua teorização; ou seja, em seus saberes teóricos.

Em síntese, os resultados evidenciam a preocupação das/os professoras/es com o bom desenvolvimento do Programa Mulheres do IFSP. E, neste sentido, privilegiam os *saberes práticos*, considerando que são estes que trazem as experiências das mulheres à tona, na direção de acolhê-las e de incluí-las no mundo do trabalho e na vida.

Em relação aos *saberes profissionais*, pensam, também, na lógica da “qualificação profissional”, associada às normas de competência. E, nesta perspectiva, as trajetórias de formação são reestruturadas tendo em vista os planos de carreira, a realização de cursos e concursos para obterem seus títulos e continuarem na Instituição, exercendo cargos na docência e na coordenação.

Quanto aos *saberes organizacionais*, que integram os saberes profissionais, observamos que as/os docentes movimentam saberes organizacionais, quando seguem as políticas institucionais, cumprem os planos de curso e se adaptam à realidade da organização. Embora, em alguns momentos, discordem e, em outros, façam proposições para mudanças; não deixam claro se conseguiram alcançar eus objetivos.

É possível observar, então, como os *saberes* se constituem para as/os professoras/es, e são configurados em ato, ou melhor, nas situações pedagógicas e didáticas e/ou nas *práticas pedagógicas*, que aqui buscamos analisar.

É preciso destacar que, durante as observações das *práticas pedagógicas* dessas/es professoras/es, foi possível perceber outras “[...] variáveis situacionais que influenciam as interações professor-alunos”, conforme destacaria Altet (2000, p. 40). Essas interações, a nosso ver, abarcam o IFSP, o sistema educativo e a comunidade como um todo.

A seguir, apresentamos alguns aspectos observados para melhor compreensão desse processo. Neste sentido, seguimos, em especial, os dados referentes à observação das aulas, conforme o “Modelo global de Observação”, de Altet (2017, p. 1213), já indicado no Cap. II. A autora distinguiu três domínios, como já mencionado, e que são constitutivos das práticas de ensino de professores, tais como:

1. Domínio 1: Ambiente relacional, interações não verbais, multimodais.
2. Domínio 2: Organização e gestão pedagógicas do professor.
3. Domínio 3: Gestão didático-epistêmica das aprendizagens e dos saberes. (ALTET, 2017, p. 1213)

Consideramos esses domínios como: *relacional*, *pragmático* e *epistêmico*. A seguir, procuramos destacar as narrativas dos/as professores/as em cada um desses domínios e complementar com alguns dados referentes à observação junto às aulas.

Quanto ao *domínio relacional*, ou seja, às interações entre as alunas e o/a professor/a; inclusive, as interações não verbais, que se traduzem em gestos, por exemplo. São essas as narrativas dos sujeitos de pesquisa a respeito das *interações* em sala de aula:

i) *Domínio relacional* - interações cognitivas e socioafetivas

Prof.^a Carimbó:

“Mas sim, então, algumas que gostavam muito de ler e a gente deu os livros. Então, elas ficaram mais mobilizadas a ler, a leitura, então, num âmbito, é um âmbito de *transformação* esse incentivo. Foi, é, delas se cultivarem, ali, uma *rede de amizade* e de apoio maior. Isso é transformador, então, *uma mulher poder falar com a outra*, a gente trabalha muito isso, não é?” (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Maxixe:

“Eu acho que isso fortalece essas mulheres, no sentido que elas percebem que muitas têm a mesma trajetória e que muitas sofrem esses mesmos problemas. Eu, que desenvolvo essa disciplina; inclusive, é uma disciplina que faz elas *refletirem muito* sobre a condição da mulher, e, ao mesmo tempo, que *fala das fragilidades da mulher*,

dos *problemas* que a mulher tem no mundo atual, *fortalece* essas mulheres, também, enquanto *grupo*, não é?” (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Entendemos, assim, que as duas narrativas destacam as preocupações das Professoras no tocante a mobilizar suas alunas no sentido do diálogo, do apoio, da colaboração e do trabalho em grupo. O que aqui estamos considerando como “interações cognitivas e socioafetivas⁹¹”, porque as professoras fazem com que suas alunas reflitam sobre suas realidades e nas possibilidades de “transformação”, como indica a Prof.^a Carimbó. E, ao mesmo tempo, essas reflexões, conforme afirma a Prof.^a Maxixe, ao desvelar as “fragilidades” e/ou os “problemas dessas mulheres”, acabam também “fortalecendo-as enquanto grupo”.

Com esses dois exemplos, observamos alguns aspectos tratados também por Altet (2017, p. 1213), quando destaca que é preciso “[...] descrever o que acontece em sala de aula no nível pessoal do professor, atitudes, emoções expressas de forma não verbal, multimodal [...]”. Nesta perspectiva, há, também, alguns registros realizados, quando da observação de aulas. Como exemplo, registramos, a seguir, a Observação 09, em que se vivencia uma situação de conflito:

Observação 09: A/o professora/or, em uma situação de conflito, abordou as diferenças de perspectivas das pessoas, indicando que se deve estar aberto/a para receber novas experiências e tomar as iniciativas, e não simplesmente esperar pelos outros para estabelecer novos relacionamentos e amizades. (Observação, item c - QUADRO 20⁹², item c, grifos nossos)

Esta situação levou o professor a *interagir* com suas alunas, explicitando que há “diferenças de perspectivas” entre as pessoas, e que se precisa “estar aberta/o para receber novas experiências e tomar as iniciativas”. Ou seja, neste exemplo, há um “domínio relacional” por parte do professor; uma vez que ele possibilita as interações e, também, provoca “interações cognitivas”, na medida em que estimula suas alunas a refletirem sobre diferentes “situações de conflito”. Nesta perspectiva, explicitaria Altet (2000, p. 93): “o professor toma em consideração as reações dos alunos nas interações, o seu tipo de reação, a sua forma de se adaptar ou não às reações dos aprendentes”. O que vem reforçar o quanto é necessário considerar e

⁹¹ Altet (2017) chama a atenção, em especial, para as interações que possam levar ao desenvolvimento do nível cognitivo, que considera como “interações cognitivas”, e aquelas que procuram acolher e/ou situar os sujeitos em um determinado contexto de forma afetiva e/ou socioafetiva, o que ela denomina como “interações socioafetivas”.

⁹² Quadro 20: Domínio relacional – Parte 2 está no Capítulo IV – Caminhos Metodológicos.

desenvolver as interações cognitivas e socioafetivas em um contexto de ensino e aprendizagem e de trabalho.

Podemos assinalar, ainda, que, no *domínio relacional* (ALTET, 2017), treze (13) professoras/es (93%)⁹³, que responderam ao Questionário, declaram que conhecem as experiências e histórias de vidas das alunas. No entanto, em suas práticas, percebemos que algumas/ns professoras/es desconhecem as alunas (Observações 04, 06, 08 e 09) e não fazem intervenções individuais (Observações 03 e 08) (QUADRO 19⁹⁴). Tal fato é recorrente, quando há profissionais externos, quando a disciplina é compartilhada por dois servidoras/es e/ou quando não é a/o coordenadora/or que está na aula.

Apesar disso, todos os sujeitos mantêm a *interação* professora/or – aluna – professora/or e aluna-aluna-aluna. E é importante indicar, também, que, no universo de servidores entrevistados, os dados coletados indicam *práticas pedagógicas interativas em equipe*, como está ratificado na narrativa da Prof.^a Carimbó: “[...] eu já conhecia o Programa Mulheres, então, a gente tinha um trabalho muito orgânico na equipe. [...] Então, a gente pensava ações sistêmicas, [...]” (Entrevista, APÊNDICE VII).

Passemos, agora, a analisar o que estamos denominando como o “domínio pragmático”, que, para Altet (2017, p. 1204), seria aquele “domínio das interações de ordem pedagógica”; ou seja, que se refere à “organização e gestão do grupo de alunos e das condições de aprendizagem” (ALTET, 2017, p. 1204).

ii) *Domínio pragmático* – atividades desenvolvidas

Prof.^a Carimbó:

“Então, eu atribuo a todas essas *situações* e o que mais, também, tem, que eu acho que eu posso falar, é uma *diversificação*, também, das *atividades*. Afinal, enfim, tinha uma preocupação com *aula, dar a aula*, então, como que é isso, mas a gente conseguiu, a gente fez algumas *visitas*...”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof. Frevo:

“Então, esses depoimentos de um *curso muito básico*, que eu acho que foram *dez horas de curso*, [...] foi o que motivou muito, porque a gente viu que elas realmente não tinham nenhum conhecimento de como gerenciar a renda da família”. [...] O *Projeto* tinha algumas etapas, ele tinha algumas aulas de Gestão Financeira Doméstica, Informática Básica, tinha algumas *visitas programadas*, planejadas para

⁹³ Quadro 13: Síntese das respostas do Questionário – Capítulo IV – Caminhos Metodológicos.

⁹⁴ Quadro 19: Domínio relacional – Parte 1 está no Capítulo IV – Caminhos Metodológicos.

feiras, até a gente tinha na época uma feira em Tapajós, que era a feira do artesão, uma coisa assim [...]”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Maxixe:

“Todas elas, que estudaram com a gente, são dependentes do Bolsa Família. Assim, dentro do *curso*, uma *ação* que eu acho bem legal que a gente instituiu foi o “mapa da vida”, não é? [...] são *atividades* que nós desenvolvemos lá, no nosso curso. [...] São encontros que a gente faz, desenvolvendo *atividades*, bastante voltadas para elas descobrirem e falarem delas. [...] De inserção no *mundo do trabalho*, eu acho que é uma *atividade* legal. Uma *ação* que a gente desenvolve são ações de uma disciplina que chama o ‘Direito da Mulher’, que a gente fala bastante sobre violência contra as mulheres”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Essas três narrativas se relacionam às atividades e/ou ações que foram desenvolvidas em situações de ensino, e que tem a ver com o “domínio pragmático”. Para Altet (2017, p. 1213), o “domínio pragmático” coloca o foco “[...] nas intervenções pedagógico-organizacionais do professor, nas atividades desenvolvidas, na organização e na gestão da sala de aula e na organização das condições de aprendizagem”.

Nesta perspectiva, as/os professoras/es nos contam sobre as situações de ensino e de aprendizagem vivenciadas nas oportunidades em oferecer “atividades diversificadas”, que buscam atender às “necessidades/expectativas” de suas alunas. Atividades que acontecem não só por meio das aulas, cursos, mas também através de visitas técnicas programadas, como indicam a Prof.^a. Carimbó e o Prof. Frevo; assim como o “mapa da vida” apontado pela Prof.^a. Maxixe.

Há, também, interações entre as/os professoras/es e suas alunas a respeito das atividades desenvolvidas, conforme os dados da Observação, que aqui apresentamos. Por exemplo, no Quadro 22⁹⁵, referente às atividades desenvolvidas, há alguns aspectos em torno da antecipação das dificuldades (item b):

Observações 01 e 03: Explicação e anúncio sobre o pagamento da bolsa auxílio;
Observação 2: a Professora discutiu a dificuldade das alunas em adquirir os equipamentos para a prática profissional, e a respeito da importância da solidariedade e do trabalho em grupo, como: empréstimo de equipamentos pelas integrantes do grupo.

Nestas duas situações, as/os docentes atuam como mediadoras/es das questões financeiras entre Instituição e alunas. Como vimos, e corroborando com Tardif (2014, p. 21):

⁹⁵ Quadro 22: Domínio pragmático – Parte 2 está no Capítulo IV – Caminhos Metodológicos.

“ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los *pele e para* o trabalho” (grifos nossos).

Destacamos, também, que muitas das práticas observadas foram realizadas no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Com isso, no Microssistema do PMIFSP⁹⁶, estabelecem-se, conforme diria Altet (2000, p.39), “[...] as interações cognitivas e socioafetivas”, como já mencionamos anteriormente.

Ainda, em relação às *observações*, percebemos que os sujeitos necessitam de apoio de outros agentes escolares para desenvolver melhor suas atividades: conhecer o PPC⁹⁷ e, principalmente, realizar avaliações que permitam acompanhar o processo de aprendizagem das alunas⁹⁸. Neste sentido, a Prof.^a Maxixe diz: “[...] eu acho importante nesse curso, também, o coordenador fazer reuniões pedagógicas, discutir o rendimento dessas alunas, como elas estão indo, no que elas precisam melhorar”, para que o ciclo de interações pedagógicas seja efetivo. (Entrevista, APÊNDICE VII).

Tais reflexões nos fazem pensar no que Altet (2017) denomina como “domínio das interações de ordem didático-epistêmica”, que, para nós, seria o “domínio epistêmico”, indicado a seguir.

iii) Domínio epistêmico – saberes constitutivos

Para Altet (2017), o “domínio de ordem didático-epistêmica”, que abordamos aqui como “domínio epistêmico – saberes constitutivos”, trata da “[...] gestão, estruturação da aprendizagem e dos saberes constitutivos, observando os professores em suas interações com os alunos no nível das tomadas de palavra e das atividades de uns e dos outros” (ALTET, 2017, p. 1214). Seguem algumas narrativas neste sentido:

Prof.^a Carimbó:

“[...] a extensão, ela pensa uma produção de uma política sistêmica. Inclusive, muito atrelada a uma *discussão de gênero*, ou seja, a gente tem que ter uma profundidade em uma *discussão de gênero*, para tocar o Programa Mulheres, não é?” (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

⁹⁶ Figura 2: Processo de ensino-aprendizagem do PMIF – Capítulo II.

⁹⁷ Não foi possível identificar na observação 02 e 08 e o Prof. da observação 09 desconhecia (Quadro 21 item a).

⁹⁸ Observamos somente uma situação em que a avaliação foi intrínseca ao processo (08) (Quadro 21).

Prof. Mambo:

“Então, assim, quando você a estimula, estimula a pessoa, primeiro, a *praticar*, eu não dou o conteúdo, eu não dou a teoria, eu deixo a pessoa desenvolver a *prática*”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Maxixe:

“Porque eu acho importante nesse curso, também, o coordenador fazer reuniões pedagógicas, *discutir o rendimento* dessas alunas, como *elas estão indo*, no que elas *precisam melhorar*, então, eu acho que isso foi uma coisa que faltou”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Das falas selecionadas, é possível inferir que, dentre os *saberes constitutivos*, que fazem parte do “domínio epistêmico”, conforme Altet (2017), as narrativas aqui registradas se voltam, por exemplo, para a questão de *gênero*, como menciona a Prof.^a Carimbó, uma vez que se trata de um Programa voltado para as mulheres em situação de vulnerabilidade social. Também, é preciso considerar as palavras do Prof. Mambo, quando revela que os saberes a serem investidos precisam ser aqueles relacionados com a *prática*. E a Prof.^a Maxixe, que já havia se pronunciado anteriormente sobre a necessidade de se *avaliar* constantemente, traz aqui uma reflexão sobre a importância de se “discutir o rendimento dessas alunas”. O que significa colocar em pauta a *aprendizagem* que estão tendo as alunas deste Programa; e, neste sentido, que sejam realizadas, sistematicamente, reuniões pedagógicas.

Essas falas, que geram as “representações sociais” dessas/es docentes, estão de acordo com o “domínio epistêmico”, conforme destaca Altet (2017, p. 1213), porque voltam-se “[...] para a questão dos saberes e seu centro de interesse está na gestão didática e epistêmica das aprendizagens e dos conteúdos, na construção e estruturação dos saberes, na utilização de auxílios e suportes para o ensino-aprendizagem”.

Posto isso, consideramos, junto com Altet (2000, p. 93), que a relação professora/or/aluna passa por “adaptações e ajustamentos nos vários níveis”, como, por exemplo: “no plano cognitivo, no plano pedagógico, no plano da comunicação e no plano afectivo” (ALTET, 2000, p.93). O que exige desses sujeitos saberes profissionais que vão além do domínio de sua disciplina, para que possa, em sua prática pedagógica, promover a inclusão social das mulheres, alunas do PMIFSP, tal como reporta a Prof.^a Jongo:

“Não foi exigido nenhum grau de escolaridade para a seleção e aí eu tinha diferenças muito grandes. Tinham pessoas lá, que mal estavam no letramento... E, aí, para a parte técnica, eu tinha alguns momentos, que eu não sabia como resolver, e isso em termos da formação delas, porque isso foi um problema... Alguns professores da parte técnica

me questionavam: ‘Como que é que a gente vai dar uma formação técnica?’ Porque tinha esse viés, para essa formação tão precária em termos de letramento”. (Entrevista – APÊNDICE VII)

Neste contexto, é conveniente trazer, ainda, a narrativa da Prof.^a Carimbó que, ao falar de *racismo*, especifica alguns dos *saberes/práticas* requeridos para lidar com as mulheres em situação de vulnerabilidade:

“Afinal, discutir as *relações étnico-raciais* tem essa dimensão, não é? De pensar *saberes tradicionais*, de pensar questões, que estão ali, no âmbito, digamos que são *ações extensionistas* que viabilizam o maior aprofundamento com a comunidade”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Também, aqui, retomamos Tardif (2014, p. 21), para o qual “a experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*” (grifo do autor). Para Deer (2018, p. 269), a *reflexividade* “se baseia numa compreensão fenomenológica da prática e da ação”. O que significa a necessidade da/o professora/or desenvolver um processo de “retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (TARDIF, 2014, p.21).

Ao considerar essas colocações, é importante recuperar o que menciona Abdalla (2006, p. 95) a respeito dos *saberes*, quando afirma que são eles que “estruturam/organizam o trabalho docente, nos momentos de planejamento, execução e avaliação das atividades”. E tudo isso exige da/o docente o domínio da didática e requer, continuamente, práticas, que contribuam para compartilhar histórias de vida e identidades em um mundo real, com seus desejos, medos, causas e efeitos, articulando pensamento e ação em um processo de (re)construção de representações sociais e de identidade profissional.

Assim, consideramos que este contexto de comportamentos, a rede de relações e o espaço social da educação, configuram seus elementos representacionais e identitários, ativados nas práticas pedagógicas.

À vista disso, colocamos luz em alguns aspectos profissionais:

- i) Constatamos, durante as observações (QUADRO 23⁹⁹), que todas/os professoras/es aplicam, ou melhor, (co)constróem seus conhecimentos profissionais, dominam a teoria e as atividades propostas e usam vocabulário técnico após a explicação. Abdalla (2006, p. 105) diria que a/o professora/or é aquilo que “traz de suas experiências”; ou seja, “os conhecimentos em situação”;
- ii) Mais da metade das/os docentes tem *experiência acumulada* de outros projetos – conforme as Observações 01, 02, 04, 05, 06 e 08 (item a - QUADRO 24¹⁰⁰), no tocante aos saberes voltados para inclusão, ratificada, aqui, na narrativa do Prof. Mambo: “[...] eu participei do “Programa Mulheres”, por ter essa experiência já com trabalho comunitário, não é? E foi uma experiência bem interessante” (Entrevista, APÊNDICE VII);
- iii) Vale atentar para o fato de que somente alguns sujeitos da pesquisa conseguem, com seus saberes, produzir efeitos transformadores e emancipatórios nas alunas (QUADRO 23). Assim, as justificativas do Prof. Batuque (QUADRO 14¹⁰¹) estão muito presentes, para que possa haver interações funcionais:

“[...] não há possibilidade de emancipação desprovida de mobilização social. [...] necessária uma forma de luta coletiva [...], a conscientização para uma atuação conjunta e resiliente, com objetivo definido no debate consensual e participativo. [...] a mobilização atuaria diretamente [...] numa cultura marcada pela *dominação masculina*”. (Respostas do Prof. Batuque, Questionário - QUADRO 14)

Com essa análise, entendemos, junto com Placco e Souza (2012), que, ao identificar as intencionalidades dos sujeitos da pesquisa na busca de uma aprendizagem significativa e inclusiva, as práticas e saberes relatados desvelam um “processo de constituição identitária dinâmico e relacional” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 19).

Para Altet (2017, p. 1202), as interações vivenciadas no domínio relacional, no domínio pragmático e no domínio didático-epistêmico durante a prática docente, permitem às/aos professoras/es (co)construírem conhecimentos e transformá-los, configurando o que estamos denominando como “*habitus* profissional”, na direção das Pedagogias da Inclusão.

⁹⁹ Quadro 23: Domínio epistêmico – Parte 1 está no Capítulo IV – Caminhos Metodológicos.

¹⁰⁰ Quadro 24: Domínio epistêmico – Parte 2 está no Capítulo IV – Caminhos Metodológicos.

¹⁰¹ Quadro 14 – *Síntese das evocações sobre Emancipação Feminina* – Capítulo IV – Caminhos Metodológicos.

Em resumo, os *resultados* apontam para a compreensão de que as representações sociais das/os professoras/es sobre as práticas pedagógicas, que se voltam para as *pedagogias de inclusão*, precisam:

1º Desenvolver saberes teóricos, práticos, profissionais e sobre a organização da instituição de trabalho (IFSP) – mais coerentes com a realidade social e com as necessidades/expectativas das alunas, ou seja, das mulheres, que se encontram em situações de vulnerabilidade social;

2º Levar em consideração as interações e/ou relações interpessoais (domínio relacional), a organização e gestão pedagógicas (domínio pragmático) e a gestão didático-epistêmica das aprendizagens e saberes (domínio epistêmico); e

3º Atender à diversidade e, neste sentido, articular-se com os agentes da comunidade à qual pertencem as alunas do Programa Mulheres do IFSP, de modo a acolhê-las e incluí-las no processo de ensino e aprendizagem e no mundo do trabalho.

Nesta direção, as/os professoras/es se colocam, assim, como articuladoras/es e defensoras/aes de um lugar de justiça social possível, de inclusão e emancipação feminina.

Por fim, ao observar os processos interativos nas *práticas pedagógicas* e suas relações com os *saberes da docência*, fica evidenciado o sentido dado pelas/os professoras/es às suas atividades e à validação de seus depoimentos, permitindo identificar um “campo de possibilidades” (ABDALLA, 2006, p. 104), ou melhor, “espaços de possibilidades” para que haja pedagogias voltadas para a inclusão social.

5.2.1.3 Espaços de possibilidades para as pedagogias de inclusão (3ª Unidade de Sentido)

[...] a grande miséria como medida exclusiva de todas as misérias é proibir-se de perceber e compreender toda uma parte de sofrimentos característicos de uma ordem social que tem, sem dúvida, feito recuar a grande miséria (menos, todavia, do que se diz com frequência), mas que, diferenciando-se, tem também multiplicado os espaços sociais (campos e subcampos especializados), que têm oferecido as condições favoráveis a um desenvolvimento sem precedentes de todas as formas da pequena miséria. (BOURDIEU, 2008a, p.13)

“[...] essas pessoas, em situação vulnerável, têm a ver com o trato do vínculo. Digamos com o vínculo pedagógico ali. Elas não ficariam, se elas não se sentissem acolhidas, ali, naquele ambiente, seguras e tudo mais.” (Prof.ª. Carimbó, Entrevista, APÊNDICE VII).

A partir das epígrafes acima, temos como propósito, aqui, tratar dos “espaços de possibilidades”, conforme diria Bourdieu (2008a), sobre os pontos de vista das/os professoras/es como “agentes sociais” (BOURDIEU, 2008a). E, nesta perspectiva, compreender as representações sociais desses sujeitos sobre suas práticas pedagógicas inclusivas, no combate às “pequenas misérias”, entendidas como exclusão social. Misérias estas instauradas no entorno dos *campi*, onde se encontram as mulheres do PMIFSP.

Com Bourdieu (1989, 2008a), buscamos compreender a relação dialética da ação e estrutura, assim como as estratégias adotadas pelas/os professoras/es em diferentes espaços sociais e/ou espaço de poder (nos *campi*). Espaços, onde circulam diferentes representações e ocorrem disputas, lutas, reciprocidades e resistências entre aqueles que ambicionam o conhecimento e o reconhecimento (*capital simbólico*), e em que o “sucesso nas disputas depende do capital acumulado (sob suas diferentes espécies)”, conforme enfatiza Bourdieu (2008a, p. 165).

E, no sentido da teoria bourdieusiana, foram observados *espaços* em que havia (ou não) uma articulação relacional entre o IFSP (*campo*), a trajetória profissional, os saberes constituídos e as práticas pedagógicas.

Neste caso, podemos entender a vulnerabilidade social das mulheres e a posição que as/os professoras/es assumem, em suas opiniões, atitudes, preconceitos a respeito do desenvolvimento do Programa Mulheres do IFSP e se o mesmo se direciona para as Pedagogias de Inclusão.

Para este contexto, consideramos também que as Pedagogias de Inclusão constituem uma ação em defesa do direito das mulheres em situação de vulnerabilidade social e “remoção das barreiras” e/ou discriminação (UNESCO, 2018, p. 17).

Para que isso seja possível, as/os professoras/es apresentam e representam os “espaços de possibilidades” ou “estratégias” (BOURDIEU, 2008a), a fim de que as práticas inclusivas sejam incorporadas ao sistema educativo e ao processo de ensino-aprendizagem do PMIFSP, ancoradas nos saberes e no *habitus* profissional.

Aqui, retomamos os conceitos de *espaço social*, de *espaços de possibilidades* e o de *estratégia*, em Bourdieu (2008a, 2011a), na direção de compreender como alcançar as pedagogias de inclusão.

Primeiro, em relação ao conceito de “espaço social”, para Bourdieu (2011a, p. 19), é importante considerar não só os *capitais - econômico e cultural -*, mas também os *capitais - simbólico e social*. Para este autor: “[...] o *simbólico* (reconhecimento, consagração etc.) e o *social* (relações sociais que se podem mobilizar em um momento determinado) possibilitariam, a quem os possui, obter um rendimento diferencial do capital de base” (BOURDIEU, 2011a, p. 19, grifos nossos). O que estruturaria o que se está denominando como *espaço social*.

Quanto ao conceito de “espaços de possibilidades”, foi necessário analisar as falas dos sujeitos de pesquisa que se relacionavam às suas trajetórias de formação, trazendo reflexões a respeito da atuação docente, o que estamos considerando como *habitus profissional*. O intuito era o de recuperar suas necessidades e expectativas para que pudessem discutir, ao mesmo tempo, o enfrentamento dos desafios e tensões, mas, sobretudo, as formas de superação. No caso, os “espaços de possibilidades” para as pedagogias de inclusão e/ou para práticas mais transformadoras e emancipatórias.

E em relação à noção de “estratégia”, seria necessário compreender, junto com Bourdieu (2002, p. 196), que a *estratégia* envolve um “[...] apostar (no sentido de empenhar-se) [...]”. Ao mesmo tempo, Bourdieu (2002, p. 197) destaca que a estratégia “[...] visa limitar a insegurança que é correlativa da imprevisibilidade”.

Para Abdalla (2013a, p. 19), trata-se de entender a *estratégia* “[...] como uma ação prática inspirada pelos estímulos de determinada situação histórica”. As “estratégias” seriam, então, as ações de superação das dificuldades, problemas e desafios para alcançar os “espaços de possibilidades”, efetivando práticas pedagógicas mais transformadoras.

Neste movimento de refletir sobre os “espaços de possibilidades” das/os professoras/es e suas estratégias de ação, foi possível identificar, nas narrativas das/os professoras/es, alguns *elementos representacionais* relacionados à:

- i) *Possibilidade de mobilizar as alunas do PMIFSP* - no sentido de compreender e resistir à cultura da dominação masculina, trazendo à tona a questão de gênero e uma discussão sobre as desigualdades, em geral.

Nesta direção, temos as narrativas a seguir:

Prof. Batuque:

“[...] a mobilização atuaria diretamente [...] numa cultura marcada pela *dominação masculina*” (QUADRO 14¹⁰², Questionário, grifos nossos).

Prof.^a Carimbó:

“Então, elas problematizaram uma *desigualdade de gênero*, eu lembro, eu fazendo essa discussão com elas, para elas conseguirem problematizar uma discussão de uma *desigualdade de gênero*, de uma *desigualdade racial*, até para que elas conseguissem não atribuir a si mesmas todas as dificuldades que elas passavam ali”. (Entrevista Narrativa, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof. Maxixe:

“É uma política importantíssima e que está pensando exatamente no *problema da desigualdade de gênero*, no *preconceito*, na *discriminação de gênero*, nas *desigualdades* que existem entre o homem e a mulher no nosso país, na nossa sociedade”. (Entrevista Narrativa, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Essas narrativas fazem-nos lembrar também do pensamento de Bourdieu (2012), em especial, quando se refere à *dominação masculina*, às questões de *submissão* e à *violência simbólica*, como já mencionamos anteriormente.

As colocações das/os professoras/es e o pensamento de Bourdieu (2012) nos fazem refletir como são conservadoras (e continuam a ser) as estruturas objetivas das sociedades contemporâneas. E, neste sentido, é mais do que urgente que haja, como acentuou o Prof. Batuque, uma forte mobilização, e que a mesma, como nos ensina Bourdieu (2012, p. 5), seja “marcadamente política”, na direção de abrir “[...] às mulheres a *possibilidade* de uma *ação coletiva de resistência*, orientada no sentido de *reformas jurídicas e políticas*” (grifos nossos).

De fato, quando professores como o Prof. Batuque, a Prof.^a Carimbó e/ou o Prof. Maxixe problematizam, em suas aulas, as condições das mulheres no mundo atual, colocando em destaque as questões de gênero, de desigualdade, de violência, certamente, estão abrindo *espaços de possibilidade*. Ou seja, espaços para que possa lutar por “formas de organização e de ação coletiva”, como acentua Bourdieu (2012, p. 5), que sejam “capazes de abalar as instituições, estatais e jurídicas”.

- ii) *O conhecimento do mundo social das alunas* – era fundamental ter como uma *estratégia* conhecer o mundo social das alunas para que pudessem, efetivamente, acolhê-las e orientá-las no processo de aprendizagem de saberes da experiência e

¹⁰² Quadro 14 – *Síntese das evocações sobre Emancipação Feminina* – Capítulo IV – Caminhos Metodológicos.

profissionais, para que pudessem ser também incluídas no mundo do trabalho e problematizar, conforme já mencionado, “todas as formas de dominação” (BOURDIEU, 2012, p. 11).

Na direção de se conhecer o mundo social das alunas, Abdalla (2006, p. 100) propõe que se pensem sobre estratégias de ação que promovam situações didáticas e práticas (e de interesse do alunado), e que as mesmas possam trabalhar com as relações interpessoais, “em seus aspectos cognitivos e socioemocionais” (ABDALLA, 2006, p. 100).

Também, Abdalla (2021) indica que essas situações precisarão compreender as necessidades e expectativas das/os estudantes e usar de estratégias de educação e/ou estratégias didáticas e metodológicas, que possam ir na direção do acolhimento e da inclusão. O que implica, como enfatiza a autora, “[...] compreender que a ideia de *estratégia* está fundamentada na *ação social* e no conceito de *habitus*, que dispõe a relação dos agentes no mundo social, oferecendo-lhes um *sentido do jogo*, ou seja, um sentido prático, para além das regras do jogo” (ABDALLA, 2021, p. 4-5, grifos nossos).

A seguir, vejamos os trechos das falas dos Professores Frevo, Jongo e Mambo, que apresentam algumas reflexões sobre o significado de se ter acesso ao conhecimento social das alunas e as possibilidades de agregar novos saberes, valores e experiências de vida:

Prof. Frevo:

“Enfim, e aí a gente via a reação das pessoas, que não tinham nenhum tipo de *conhecimento* sobre esse aspecto e elas ficaram muito felizes de *saber essas informações* muito básicas. Mas que a gente viu que agregou *valor* na vida delas [...]”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Jongo:

“Então, eu não *sabia* como conduzir muito bem as questões do curso, mas eu tinha uma clara certeza de que precisavam ser *acolhidas* e essa sempre era a mensagem: um *acolhimento e a possibilidade*”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof. Mambo:

“É uma metodologia, que ela busca introduzir, no participante, no sujeito, a *consciência organizativa*. É uma forma de desenvolvermos na pessoa a ideia do *empreendedorismo social*, não é? A *consciência organizativa*, a ideia do *trabalho associativo*, o *trabalho cooperativo*, mas sem descartar a potencialidade individual da pessoa”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Neste sentido, concordamos com as narrativas aqui desenvolvidas, porque cada um dessas/es professoras/es (Frevo, Jongo e Mambo) procurou cavar *espaços de possibilidades*,

para que as alunas pudessem aprender o *conhecimento do mundo social* e do *mundo do trabalho*, problematizando valores, saberes e metodologias para as devidas tomadas de consciência ou de posição social/profissional no mundo.

iii) *A transformação (emancipação feminina) e a inclusão social, no contexto do PMIFSP* - as Professoras Zumba, Jongo e Carimbó apresentam, em suas narrativas, elementos representacionais que se relacionam aos espaços de possibilidades das alunas em alcançarem a sua emancipação feminina, no sentido de transformação pessoal e social:

Prof.^a Zumba:

“A *emancipação feminina* está diretamente relacionada à *aquisição de conhecimento sobre o mundo* que a cerca e sobre si mesma. Relaciona-se com *conscientização histórica e social* de seus múltiplos papéis sociais”. (Questionário, QUADRO 14¹⁰³, grifos nossos).

Prof.^a Jongo:

“Em termos práticos, eu acho que foi uma oportunidade delas de começarem a se enxergar como *protagonistas* [...] Então, fugiu do escopo de auxiliar de eletricitista, ficou muito mais, na minha visão, como algo relacionado à *autoestima* delas nesse mundo do Instituto Federal, que poderia ser um caminho para elas, em termos de *autoestima*”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Carimbó:

“É uma coisa que eu percebo muito, que isso em um curto espaço de tempo *é possível uma transformação*: é inserir mulheres que estão muito vulneráveis, mas muito excluídas, sabe? Seja pela idade, são senhoras que estão ali, não têm nem a escola, nem a família e nem estão incluídas. E *incluir* essas pessoas em um círculo social, mulheres que estão em situação de depressão, [...] e que, ao entrar no curso, duas vezes por semana, ter o que fazer, ter uma *atividade*, ter uma *expectativa*”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

As três Professoras – Zumba, Jongo e Carimbó – percebem o campo, ou seja, o PMIFSP, de maneira um pouco diferente, porque, como anuncia Bourdieu (2008a, p. 418), “[...] o campo será percebido de maneira diferente pelas pessoas através do ponto de vista de seus *habitus*”. Entretanto, as professoras têm consciência de que se trata de “inserir mulheres que estão muito vulneráveis”, como afirma a Prof.^a Carimbó; ou mesmo, para que elas alcancem a “emancipação feminina” teriam que adquirir conhecimento sobre o mundo, como aponta a Prof.^a Zumba. E, nesta direção, seria necessário, como afirma a Prof.^a Jongo, que elas fossem

¹⁰³ Quadro 14 – *Síntese das evocações sobre Emancipação Feminina* – Capítulo IV – Caminhos Metodológicos.

“protagonistas” de suas próprias histórias e desenvolvessem a “autoestima”, necessária para qualquer transformação e/ou inclusão social.

Considerando também as reflexões de Moscovici (2015, p. 219), é preciso observar que: “[...] as palavras não são a tradução direta das ideias, do mesmo modo que os discursos não são nunca as reflexões imediatas das posições sociais”. O que precisamos notar, ainda, é que os sujeitos, em coletividade, são continuamente orientados a reconstruírem suas “relações de sentido” no enfrentamento das “relações de força” no campo de lutas a se desenvolver em uma atuação profissional, quando se deseja alcançar uma “diversidade cultural e a inclusão” (ABDALLA, 2019).

iv) *A importância de uma capacitação/formação específica para contribuir com as práticas pedagógicas inclusivas* – estamos de acordo com todos aqueles educadores/pesquisadores que apostam em uma formação inicial e continuada específica e que seja em serviço (ABDALLA, 2006, 2017a, 2017c, 2019, 2023; ALMEIDA; ABDALLA, 2017; ALTET, 1999, 2000; LIMA, 2019; dentre outros autores).

A seguir, alguns depoimentos das/os professoras/es a respeito da *formação inicial ou continuada* que tiveram ou que desenvolveram em seus percursos de vida. Além disso, pensar e em que medida acreditam que esses processos formativos foram imprescindíveis para que estivessem agora como coordenadoras/es e/ou professoras/es deste Programa, no interior do IFSP, desenvolvendo um *habitus profissional* e abrindo, sobretudo, *espaços de possibilidades*:

Prof.^a Carimbó:

“Quando eu entrei no Instituto Federal, eu já fazia muita *formação de professores* muito forte, não é? Os trabalhos que eu fiz na perspectiva do *racismo no espaço educativo* me abriram, assim, não oportunidades, mas um *interesse* em fazer a *formação de professores*”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Jongo:

“Como a gente vê, aí, o Instituto Federal, ele tem muitas linhas de ações, muitas... Nossa, a gente não consegue nem identificar com clareza quais são todos os programas, os projetos. [...] Com relação à *formação*, diria, assim, a *formação geral*, todas as disciplinas, eu sempre focava com professores na questão: ‘Olha, pensem na questão do *autoconhecimento*, da *valorização dos conhecimentos prévios*, que elas trazem’. Então, isso está no PPC, ainda, mas foi *resultado da formação*, não foi uma ideia brilhante, foi resultado da formação que eu tive”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos).

A partir dessas duas narrativas, podemos perceber, em especial, as apostas do IFSP na formação de suas/eus professoras/es, ou seja, na abertura de “espaços de possibilidades”, para que seja possível não só a formação das mulheres, mas das/os próprias/os formadoras/es. E, ainda, temos alguns exemplos que fazem parte das *observações* em sala de aula, que foram realizadas, e apontam para a necessidade de se fazer uma formação na “própria comunidade”, e que essa formação fosse direcionada para a “solução de problemas sociais”:

Observação 01:

“A/o professora/or entende que para o projeto alcançar a população mais vulnerável, teria que *acontecer na própria comunidade*, em bairros periféricos ou permitir/facilitar que as alunas tenham acesso aos espaços de capacitação”. (Item b - QUADRO 24¹⁰⁴, grifos nossos)

Observação 07:

“*Capacitação* direcionada à *solução de problemas sociais*. Maior intercâmbio com encontros e reuniões para discussão dos casos exitosos e dos fracassos para correção de rota”. (Item b - QUADRO 24, grifos nossos)

Para complementar a necessidade que temos de promover uma *formação inicial ou continuada* (e em serviço) para professoras/es e alunas do Programa Mulheres do IFSP, indicamos alguns “princípios organizadores”, como diria Bourdieu (2008 a). Para nós, são “princípios estruturantes de formação”, que foram apresentados por Abdalla (2006, p. 110-113), e que os retomamos, considerando que os mesmos são necessários para qualquer contexto de formação, mesmo que seja relacionado a cursos de extensão e de curta duração como o que analisamos. Assinalamos quatro deles:

1º Será preciso privilegiar “a análise de necessidades centradas nos interesses e expectativas dos professores, enquanto pessoas, profissionais e membros de uma organização institucional” (ABDALLA, 2006, p. 110);

2º Pensar que “formar é orientar o indivíduo para o conhecimento e para as mudanças” (p. 111);

3º Refletir sobre o papel da extensão e do “ensino, enquanto lugar da pesquisa, e, na pesquisa, enquanto lugar de ensino, a fim de que a formação se fortaleça com as questões da realidade problematizadas” (p. 111);

¹⁰⁴ Quadro 24: Domínio epistêmico – Parte 2 está no Capítulo IV – Caminhos Metodológicos.

4º Tornar “a formação como componente determinante da mudança e integrada no próprio exercício da profissão docente” (p. 112).

Em resumo, consideramos, aqui, a importância do coletivo de docentes do Programa Mulheres do IFSP discutir, em reuniões de planejamento e de avaliação dos diferentes projetos concebidos e executados: a) quais foram as *necessidades e desafios* que tiveram no desenvolvimento desses projetos; b) quais *saberes* reorientaram suas *práticas pedagógicas*, no sentido de incluir e valorizar o processo de ensino e aprendizagem de suas alunas; c) *se e como* foi possível provocar mudanças de atitudes e valores nas alunas; d) *se e como* conseguiram abrir espaços de possibilidades para tratar o “ensino como lugar de pesquisa” e a “pesquisa como lugar de ensino”; e e) se foi considerado o *processo de formação* das/os docentes como um dos componentes determinante de *mudança do próprio exercício profissional*.

Nesta perspectiva, há relatos das/dos professoras/es a respeito da importância dessa formação no sentido de contribuir para as práticas pedagógicas mais inclusivas, sem deixar de pensar, como acentua Abdalla (2006, p. 112), “no próprio exercício da profissão docente”, que se faz por meio de vínculos sociais, afetivos, cognitivos. A seguir, vejamos alguns excertos de fala dessas/es professoras/es:

Prof.^a Carimbó:

“[...] essas pessoas, em situação vulnerável, têm a ver com o trato do *vínculo*. Digamos com o *vínculo pedagógico* ali. Elas não ficariam, se elas não se sentissem acolhidas, ali, naquele ambiente, seguras e tudo mais... [...] eu também dei a *formação*, inclusive nos primeiros encontros, que é *dialogar* com essas pessoas, também, já em situação vulnerável [...]. Então, eu acho que isso contribuiu bastante, não é para contornar, mas é para fazer sentido nessa *formação*”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof.^a Jongo:

“A *estratégia* era sempre *acolhê-las* e oferecer o *curso* como uma *oportunidade de vida*. [...] A primeira estratégia foi desenvolver os dois primeiros meses do curso, lá no bairro, onde elas moravam. E eu deslocava os professores para lá numa escola. Então, eu ficava muito tempo articulando esses agentes: escola, prefeitura, transporte, professores. Depois, no curso, teve o segundo momento, quando elas chegaram no *campus*. Aí, a *estratégia mudou*. Elas chegaram lá e eu tinha que mostrar que elas eram alunas como os outros alunos, porque era um grupo bem vulnerável. E o interessante é que quando elas foram para o *campus*, elas não queriam sair. Elas não queriam voltar a ter aula lá no bairro [...]”. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

Prof. Mambo:

“[...] a gente percebe que dentro desse *contexto de formações*, que a gente tem nesses *projetos*, a gente consegue fazer um certo *direcionamento*. E, vamos dizer assim, um *estímulo*, fomentar esse estímulo, para que, especialmente, as mulheres em si elas estejam se *inserindo* nesse contexto de *melhoria da qualificação, melhoria da*

formação e a própria busca por um crescimento profissional. [...] Eu acho que, hoje, as pessoas, dentro de um contexto social de vulnerabilidade, elas precisam muito mais, por exemplo, do que uma formação profissional ou de um emprego ou de uma bolsa, elas precisam dar um enfoque que as ajude em todo o contexto da vida delas [...]. (Entrevista, APÊNDICE VII, grifos nossos)

O que observamos, nos três últimos depoimentos, assim como nos demais, é que o processo de formação realizado junto ao IFSP ou junto à comunidade, em um trabalho coletivo, faz com que essas alunas, em situação de vulnerabilidade, possam discutir as próprias situações vivenciadas e ter, como aponta o Prof. Mambo, um “certo direcionamento”. Além disso, como destaca a Prof.^a Carimbó, é preciso que essas alunas possam ser acolhidas e que se efetive um “vínculo pedagógico”, que as integre não só durante as aulas, mas no mundo do trabalho. E, nesta perspectiva, os/as professores/as sabem que precisam lidar com *estratégias* que as motivem, como acentua a Prof.^a Jongó.

Diante disso, é preciso, como enfatiza o Prof. Mambo, que essas alunas do Programa Mulheres do IFSP possam se inserir “nesse contexto de melhoria da qualificação, melhoria da formação e da própria busca por um crescimento profissional”.

Nesse contexto, apreendemos que o repertório, narrativas e atitudes são fontes, que trazem os seguintes elementos: i) o olhar sobre a dominação masculina (questão de gênero); ii) o conhecimento do mundo social das alunas; iii) a transformação (emancipação feminina) e a inclusão social, no contexto do PMIFSP; e iv) a importância de uma capacitação/formação específica para contribuir com as práticas pedagógicas inclusivas.

Em síntese, a análise/interpretação dos dados da pesquisa abriu, para nós, dois “espaços de possibilidades”, configurados pelas duas dimensões aqui propostas. A *primeira* buscou abordar questões relativas à (re)constituição identitária das/os professoras/es do Programa Mulheres do IFSP. Neste caminho, privilegiamos as “modalidades de influência”, em Moscovici (2011), considerando, também, a importância dos processos de socialização na construção das identidades pessoais/profissionais, conforme Dubar (1997). Entretanto, não deixamos de vislumbrar aspectos bourdieusianos em torno do “espaço social”, das “tomadas de posição simbólica”, das “relações de força” e das “relações de sentido”, a que estão submetidos as/os professoras/es para conservar ou transformar as realidades vivenciadas.

A *segunda* dimensão de análise colocou o foco nas representações sociais dessas/es professoras/es a respeito de suas próprias práticas pedagógicas, na busca de refletir sobre os

dados da pesquisa e os aspectos introduzidos pela Unesco (2017, 2018) e pela pesquisa desenvolvida por Almeida e Abdalla (2017). Tais aspectos nos direcionaram para pensar nos “desafios e tensões” que enfrentaram as/os professoras/es, nos “saberes e práticas pedagógicas”, retomando questões em torno da *identidade*, do *habitus profissional*, e, em especial, dos “espaços de possibilidades” a respeito das *pedagogias de inclusão*.

Por fim, entendemos que esses elementos integram “o conjunto de proposições, reações e avaliações que dizem respeito a determinado ponto”, conforme nos ensina Moscovici (1978, p. 67), em que “a atitude logra destacar a orientação global em relação ao objeto da representação social” (p.70). Neste caso, as práticas pedagógicas para a inclusão social das mulheres em situação de vulnerabilidade social.

CONSIDERAÇÕES INACABADAS

Os campos de produção cultural propõem, aos que neles estão envolvidos, um espaço *de possíveis* que tende a orientar sua busca definindo o universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais [...] (grifo do autor) (BOURDIEU, 2011, p. 53)

A *complexidade dos dados e os processos em jogo* são perceptíveis através de resultados ainda simples e incertos. (grifos nosso). (MOSCOVICI, 2011, p. 233)

Ora, toda mudança é geradora de “pequenas crises”: ela requer um ‘trabalho sobre si mesmo’, uma modificação de certos hábitos, uma perturbação das rotinas anteriores. É preciso aprender de novo, às vezes a partir do zero. (DUBAR, 2009, p. 196)

[...] quando você leva a capacitação, você tira a pessoa daquela consciência ingênua, tipo, assim, as coisas são porque são, e levam elas para uma consciência crítica. Elas conseguem identificar um problema, elas conseguem saber como elas podem se inserir em determinados contextos, ainda, que elas não consigam resolver aquilo com qualidade, com perspicácia, não é? (Prof. Mambo, Entrevista, APÊNDICE VII)

O caminho percorrido para construção desta Tese foi permeado pelas idas e vindas em busca do que Bourdieu (2011, p. 53) chama de “espaço de *possíveis*” num contexto de “complexidade dos dados” e de “processos em jogo” (MOSCOVICI, 2011, p. 233), diante de um período de pandemia¹⁰⁵, no qual o primeiro efeito foi a “compreensão do significado da *incerteza*” (grifo da autora) (ABDALLA, 2021, p. 6).

Neste contexto, experimentamos “pequenas crises” (DUBAR, 2009, p. 196), ao ter muitas vezes que retroceder, aguardar, replanejar e recomeçar para avançar, na investigação, em especial, no que dependia da presença virtual e/ou física dos sujeitos da pesquisa. Naquele período, esses sujeitos estavam indisponíveis em algumas situações, em que foi necessário reagendar as entrevistas, desmarcar as observações, realizar com outra/o professora/or designada/o para a atividade, em um processo constante de planejar e replanejar para obter os dados suficientes para a análise.

As epígrafes acima traduzem um pouco este caminho dos aportes teóricos, das narrativas e das observações realizadas, para compreender as representações sociais das/os

¹⁰⁵ O período de pandemia foi caracterizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), de 11 de março de 2020 a 05 de maio de 2023, abrangendo mais de três anos.

professoras/es, que coordenam os projetos do Programa Mulheres do IFSP (PMIFSP) sobre as suas próprias práticas pedagógicas.

Neste percurso, reunimos elementos para construção do **objeto** de análise, definindo que trataria das representações sociais das/os professoras/es, que coordenam os projetos do Programa Mulheres do IFSP sobre as suas práticas pedagógicas, em um processo de identificação e reconhecimento de suas identidades e relações com o contexto frente aos aspectos políticos e legais e suas influências.

Entretanto, o que nos moveu para chegar até o objeto de pesquisa foi procurar responder à **questão-problema**: *O que pensam as/os professoras/es sobre as influências/implicações do Programa Mulheres do IFSP na construção de suas identidades docentes e em suas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e a emancipação feminina?*

Nesse raciocínio, definimos o **objetivo geral**, voltado para compreender as representações das/os professoras/es, atuantes no Programa Mulheres do IFSP, sobre suas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão socioproductiva e a emancipação feminina, a partir das influências/implicações desse Programa na (re)constituição identitária desses profissionais da educação.

Delineamos, assim, os seguintes **objetivos específicos**: a) identificar os aspectos políticos e legais que regulam os Projetos do Programa Mulheres do IFSP; b) investigar as trajetórias acadêmicas e profissionais das/os professoras/es, que participam dos projetos desenvolvidos no Programa Mulheres do IFSP; e c) analisar os elementos representacionais dessas/es profissionais sobre suas práticas pedagógicas, a partir do que pensam a respeito das influências das políticas institucionais e do contexto de trabalho na (re) constituição de suas identidades, a fim de refletir sobre os desafios e tensões vivenciados e os espaços e possibilidades para as pedagogias de inclusão.

Diante disso, cada objetivo específico foi delineando a abordagem dos capítulos numa tessitura que permitiu constituir a **tese** de que as/os professoras/es, ao compreenderem as possibilidades de intervir, por meio de suas práticas, na transformação e mudança da realidade das mulheres em situação de vulnerabilidade social, podem proporcionar um aprendizado mais significativo e efetivo e promover a inclusão social e emancipação feminina, assim como reduzir as barreiras de acesso à educação.

Dessa forma, para dar conta dos objetivos e tecer alguns alinhamentos entre os autores pesquisados e os dados encontrados, estruturamos esta Tese em cinco capítulos, explicitados a seguir.

No **Capítulo I** – *O caminho do Programa Mulheres do IFSP* –, contextualizamos os principais aspectos históricos, políticos e sociais, que antecedem a constituição, o desenvolvimento e a evolução do Programa Mulheres do IFSP. Iniciamos pela origem da Rede Federal, em 1909, e traçamos o percurso do Instituto Federal de São Paulo, que teve sua origem, também, em 1909. Passamos, depois, pelo Programa Mulheres Mil (2007), para chegar ao Programa Institucional Mulheres do IFSP (2016), foco desta Tese e da pesquisa que a fundamentou. Neste sentido, verificamos que o percurso do Instituto Federal, como ente integrante da Rede Federal, vive momentos de desenvolvimento e outros de incertezas, decorrentes dos movimentos políticos e econômicos. Assim, os projetos de extensão, em especial, aqueles referentes ao Programa Mulheres do IFSP, sofrem as mudanças das políticas de fomento, de direcionamento das atividades e influenciam diretamente as práticas pedagógicas das/os professoras/es envolvidas/os.

O **Capítulo II** – *Da extensão universitária às pedagogias de inclusão: elementos que fundamentam as práticas pedagógicas inclusivas e emancipatórias* – visa a contextualizar a extensão universitária e as pedagogias de inclusão, para tecer reflexões sobre alguns conceitos e/ou elementos que fundamentam as práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras e/ou emancipatórias do Programa Mulheres do IFSP.

O **Capítulo III** – *Alguns conceitos significativos e relações possíveis na abordagem teórica* – tem como objetivo tratar de alguns conceitos significativos e das relações possíveis, que entrelaçam a Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 1978, 2012, 2015), a Teoria de Ação (BOURDIEU, 1989, 2007a, 2007b, 2011) e a teoria sociológica da identidade (DUBAR, 1997, 2009, 2020), levando em conta o contexto sociocultural e o tempo histórico do Programa Mulheres do IFSP.

O **Capítulo IV** – *Caminhos Metodológicos* – tem como proposta apresentar o percurso desenvolvido da pesquisa, predominantemente qualitativa, para anunciar: 1º a natureza e o contexto da pesquisa; 2º os procedimentos metodológicos, trazendo informações sobre as trajetórias acadêmicas e profissionais dos sujeitos da pesquisa, conforme Quadro 11, e definindo cada uma das etapas da pesquisa, tais como:

a) a 1ª etapa – aborda os documentos legais, que envolvem os projetos do Programa Mulheres do IFSP, anunciando os projetos que foram aprovados e executados, no período de 2016 a 2019, de acordo com o Quadro 10;

b) a 2ª etapa – apresenta como foi aplicado um Questionário, conforme o Quadro 12, e revela os eixos temáticos desenvolvidos, tais como: a *identidade*, em suas perspectivas pessoal e profissional; as *práticas pedagógicas*, nas perspectivas do ensino e aprendizagem e da emancipação feminina, por meio da Técnica de Evocação Livre de Palavras (TALP). Esta etapa, também, já traz os primeiros resultados da pesquisa, tanto no que diz respeito às perspectivas relacionadas à *identidade pessoal e profissional*, quanto ao processo *ensino-aprendizagem*, como consta do Quadro 13 – Síntese das respostas do Questionário. Além disso, há também resultados no que tange à síntese das evocações sobre Emancipação Feminina, que está configurada no Quadro 14. Também, é importante destacar que quando se solicita que os sujeitos indiquem proposituras a respeito do que consideram “ações para a inclusão socioprodutiva das mulheres”, observamos, conforme o Quadro 15, que os resultados vão na direção de ações que se voltem para a capacitação, ou melhor, a formação profissional. O intuito é o de conciliar a prática do mundo do trabalho com a formação cidadã crítica como meios de inclusão das mulheres, como já mencionado;

c) a 3ª etapa – refere-se às Entrevistas Narrativas, que partiram de um roteiro básico, delineando sete provocações, que dividimos em três dimensões e finalidades, com o objetivo de trazer as falas dos sujeitos em relação aos seus percursos profissionais e aos aspectos das práticas pedagógicas que consideravam relevantes, conforme explicitado no Quadro 16. Foram 14 sujeitos convidados a participarem desta etapa, porque já haviam participado da etapa anterior; entretanto pudemos contar, inicialmente, com 04 (quatro) e, depois, foi agregado mais um professor. Neste sentido, o Quadro 17 indica uma breve trajetória desses sujeitos, e os trechos selecionados das narrativas coletadas para a análise estão no Apêndice VII; e

d) a 4ª etapa – relaciona-se com a *Observação das práticas*, a partir de dez (10) encontros, conforme registrado no Quadro 18 – *Agenda das observações – 2022*. Tais encontros foram realizados em diferentes *campi* do IFSP. Os dados foram analisados, levando em consideração os *domínios da prática* discutidos por Altet (2017): domínios relacional, pragmático e didático-epistêmico.

Em relação ao *Domínio relacional – Parte 1*, o Quadro 19 traz aspectos de como as/os professoras/es desenvolvem suas atividades práticas, tendo em vista a *interação* com as alunas; e o Quadro 20 apresenta a *Parte 2*, envolvendo respostas para as seguintes questões: a) Como é feito o acolhimento das alunas antes do início da aula?; b) Como as alunas apresentam suas potencialidades e/ou limitações e algumas falas das alunas?; c) Como a/o professora/or trata das manifestações de conflitos entre as alunas, caso haja? e d) Como a/o professora/or trata da inclusão socioproductiva e emancipação das alunas? (qualificação para o trabalho, geração de renda e autonomia financeira).

Quanto ao *Domínio pragmático - Parte 1*, os aspectos observados, conforme Quadro 21, têm a ver com os planos de curso, o tempo de trabalho para o desenvolvimento das atividades programadas, os conteúdos desenvolvidos, as avaliações que eram realizadas, na busca de obter dados sobre o espaço de aprendizagem, os avanços, as dificuldades das alunas e dos demais integrantes da equipe do Projeto. Já, o Quadro 22 – que trata da *Parte 2*, apresenta, também, questões que indicam como as observações foram realizadas e quais resultados foram obtidos. São elas: a) Como é feito o registro das atividades e ocorrências? b) Exemplifique como a/o professora/or antecipa ou trata das dificuldades encontradas no decorrer das atividades, por conta da situação de vulnerabilidade social? c) Quais as estratégias pedagógicas utilizadas pela/o professora/or para motivação e retenção das alunas?

E, por último, em relação ao *Domínio epistêmico – Parte 1*, o Quadro 23 retrata alguns dos indicadores, por meio de questões, que abordam o conteúdo, a atividade proposta, se ela estava sendo coerente, se as metodologias eram interessantes e diversificadas, se a/o professora/or compartilhava suas experiências de vida, quais saberes eram compartilhados na direção de um efeito transformador e emancipatório, dentre outras questões. Nesta perspectiva, o Quadro 24, ao tratar ainda do *Domínio epistêmico – Parte 2*, traz resultados que buscam responder às seguintes questões: a) Quais saberes, voltados para inclusão, a/o professora/or demonstra e reconhece? e b) Quais melhorias a/o professora/or demonstra e/ou aponta para evolução do projeto e emancipação das alunas?

Tais resultados, obtidos nas quatro etapas da pesquisa, e a partir das técnicas de análise que foram desenvolvidas - a *análise documental*, mas principalmente, a *análise de conteúdo* (BARDIN, 2016) -, deram-nos pistas para organizar o Quadro 25 – *Dimensões, Categorias de*

Análise e Unidades de Sentido - e procedermos à análise/interpretação dos dados, que foi desenvolvida no Capítulo V, conforme sintetizamos a seguir.

O **Capítulo V** - *Da análise dos dados aos achados da pesquisa* – nele, o objetivo foi analisar os elementos representacionais de professoras/es do Programa Mulheres do IFSP sobre suas práticas pedagógicas, a partir do que pensam a respeito das influências das políticas institucionais e do contexto de trabalho na (re)constituição de suas identidades, a fim de refletir sobre os desafios e tensões vivenciados e os espaços e possibilidades para as pedagogias de inclusão, com apoio das técnicas de análise documental e de análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e com as dimensões de análise constituídas.

Consideramos que este Capítulo V alcançou não só o *objetivo geral*, que aqui já foi exposto, mas, principalmente, os dois últimos *objetivos específicos*; uma vez que foram apresentadas as trajetórias acadêmicas e profissionais das/os professoras/es, que participaram do Programa Mulheres do IFSP; assim como foi possível analisar os elementos representacionais dessas/es docentes a partir do que pensam sobre as políticas institucionais e do contexto de trabalho que vivenciam. Além disso, foi importante desvendar quais as influências desse Programa na (re) constituição identitária desses profissionais e em que medida podem mudar o *habitus profissional*.

Nesta perspectiva, sintetizamos duas dimensões de análise, com a preocupação de indicar os principais resultados e as considerações mais significativas da pesquisa realizada e deste trabalho como um todo.

Em relação à primeira Dimensão - *(Re) Constituição da Identidade Profissional: da trajetória de formação ao habitus profissional* -, buscamos, a partir da Categoria - *Das Modalidades de Influência na (Re)Constituição Identitária* - identificar/explicitar as formas profissionais dessas/es professoras/es de sentir, pensar e agir frente às modalidades de influências e às barreiras institucionais e profissionais encontradas no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Nesta direção, foi possível distinguir três unidades de sentido: 1ª Conformidade; 2ª Normatização; e 3ª Inovação.

Quanto a essas três unidades de sentido, os dados obtidos nos mostram, em especial, que:

1º Há um predomínio da *conformidade* e da *normatização*, para que as regras instituídas pelo Programa Mulher IFSP sejam cumpridas. Em relação à *conformidade*, é preciso destacar,

ainda, que ela define o comportamento de um indivíduo ou grupo. Os resultados da pesquisa mostram, por meio das narrativas (e das representações sociais dos sujeitos), que suas atitudes traduzem uma certa *conformidade* nas trajetórias formativas, nas escolhas e nas decisões das/os professoras/es. Há, por exemplo, uma grande tendência de os sujeitos de pesquisa *interiorizarem* como seus o sistema de valores, tomando atitudes que vão de acordo com o que está sendo solicitado, sem até perceber que estão sofrendo alguma influência. Sendo assim, eles vão em busca de titulações e concursos para conseguirem estar como professoras/es da Instituição;

2º No âmbito da *normatização*, podemos inferir que há uma “força de representação” (BOURDIEU, 1989), quando o grupo de professoras/es estão de acordo com as “normas de objetividade” (MOSCOVICI, 2011) (im)postas pela Instituição; ou seja, com a “verdade” assumida, desde os objetivos deste Programa, como discutimos anteriormente. O que vai desenvolvendo, um certo “consenso” entre esses/as docentes. Novamente, este consenso reforça as reflexões de Moscovici (2011, p. 163), ao declarar que: “[...] a norma de *objetividade* outorga prioridade à função de ratificação do *consenso* [...]” (grifos nossos);

3º Tanto a *conformidade* como a *normatização* vão gerar, como já discutimos no Capítulo V, mais “atos de atribuição”, ou seja, uma “identidade para o outro”, conforme explicita Dubar (1997). O que marca, na concepção deste autor, uma “identidade relacional”. Ou seja, a constituição identitária prioriza a adequação para o contexto de trabalho, as relações que se têm para alcançar os planos de carreira, obtidos por meio de concursos e títulos, a fim de assegurar o melhor *espaço social* no IFSP. E, neste caso, temos “relações de força”, que acabam fazendo com que as/os professoras/es “servidoras/es” estejam mais sujeitos à obediência e à submissão às ordens e às normas, como indicaria Bourdieu (2015);

4º Entretanto, também, é possível considerar que há momentos, em que as mudanças são introduzidas e que demandam “novas atitudes” (MOSCOVICI, 2011) e/ou “espaços de possibilidades” (BOURDIEU, 2011). Nesta perspectiva, os resultados nos mostram que:

a) a *inovação*, como uma “modalidade de influência” (MOSCOVICI, 2011) – ocorre, em especial, quando existe uma “pressão para a mudança” e, geralmente, pela “norma de originalidade”. Observamos que o IFSP inova, quando abre possibilidades para que se desenvolva o Programa Mulheres do IFSP; e, neste sentido, abre diferentes perspectivas para que se construam Projetos como os que foram discutidos no início deste trabalho. Como já

mencionamos, Moscovici (2011) denominaria esta tendência inovadora como uma “inovação desde cima”. O que significa que as mudanças são introduzidas pelos líderes, para “impor comportamentos aos seus adeptos ou para persuadi-los a aceitar comportamentos desviantes” (MOSCOVICI, 2011, p. 182);

b) todavia, essa inovação pode se dar “desde baixo”; ou seja, quando “a mudança resulta da ação de uma pessoa que não possui um *status* privilegiado quanto à posição social e competência” (MOSCOVICI, 2011, p. 182). Na verdade, podemos inferir que é, neste espaço de *inovação e mudança*, que os sujeitos vão se “remodelando” e se “reconstituindo” (MOSCOVICI, 1978; DUBAR, 1997), e vão marcando suas posições no campo de lutas (BOURDIEU, 1989, 2007a, 2011), enfrentando desafios e tensões, e delineando o seu *habitus profissional* (ABDALLA, 2017a, 2017b). Esse *habitus* se constitui por meio da compreensão de sua própria história de vida, nas “maneiras de *ser e estar* na profissão” (ABDALLA, 2006).

Resta-nos pensar em que medida essas “modalidades de influência” (re)constituem a identidade profissional docente e como seria possível conscientizar a/o professora/or da necessidade de mudanças para que haja práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras.

Foi, assim, que os resultados obtidos nessa *primeira* dimensão, especialmente, por meio das unidades de sentido - *conformidade, normatização* e *inovação* - conduziram-nos a refletir sobre o que as/os professoras/es estariam pensando sobre suas práticas pedagógicas a partir das influências das políticas educacionais e institucionais, dos desafios e tensões da realidade vivenciada e, sobretudo, como pensariam nas *possibilidades de inclusão socioproductiva e emancipação feminina* de suas alunas, mulheres do PMIFSP.

Neste sentido, organizamos os dados em uma *segunda* dimensão, que denominamos: *RS sobre as Práticas Pedagógicas*. Esta dimensão permitiu, assim, enveredar pelo caminho de desvelar o que estávamos entendendo por “*Pedagogias de inclusão para práticas transformadoras e emancipatórias*”, que foi o nome que demos para a categoria de análise desta segunda dimensão. Tal categoria configurou as seguintes unidades de sentido: 1ª Desafios e Tensões; 2ª Saberes e Prática Pedagógicas; e 3ª Espaços de possibilidades para as pedagogias de inclusão.

Nesta linha de pensamento, iniciamos essa segunda dimensão, por meio das narrativas dos/as professores/as e seguindo o modelo introduzido pela pesquisa da Unesco (2018) junto a

vários países da América Latina, e que foi desenvolvida, no Brasil, por Almeida e Abdalla (2017).

Dessa forma, tomamos, primeiro, o que o modelo da Unesco considerou como *Dimensão Pedagógica de Inclusão*, e apresentamos os resultados em três *categorias*: i) elaboração de planos de ação individuais; ii) conhecimento pedagógico para um ensino eficaz em contexto desfavorecido; e iii) estratégias metodológicas variadas e inclusivas.

Em um momento posterior, organizamos os dados segundo a outra dimensão, de acordo com o Informe Unesco (2018); ou seja, na *Dimensão da responsabilidade profissional*. E distinguimos como *categorias*: i) trabalho colaborativo; ii) participação da comunidade escolar; iii) espaços de reflexão entre os profissionais da educação.

Tais dimensões e categorias, a partir dos Informes Regionais da Unesco (2017, 2018) e do Relatório de Almeida e Abdalla (2017), assim como do texto de Abdalla e Almeida (2020), contribuíram para que reorganizássemos, novamente, os dados, em especial, aqueles referentes às entrevistas narrativas com os cinco professores (3 mulheres e dois homens). O que definiu as seguintes unidades de sentido: *desafios e tensões, saberes e práticas pedagógicas e espaços de possibilidades para as pedagogias de inclusão*.

Consideramos que essas três unidades de sentido delinearão as representações sociais das/os professoras/es, sujeitos da pesquisa, sobre os desafios e tensões que enfrentam no cotidiano do Programa Mulheres do IFSP; assim como desvelaram os saberes e práticas pedagógicas que estavam sendo desenvolvidos e os espaços de possibilidades para que, de fato, fossem promovidas pedagogias de inclusão.

Diante dessas colocações, importa, aqui, não rerepresentar as narrativas com a análise que fizemos, mas, sobretudo, indicar os *resultados* mais significativos, que registramos a seguir:

a) As narrativas trazem elementos que causam *desafios e tensões* na rotina dos docentes, como: i) a ausência de colaboradores para a articulação das ações; ii) as dificuldades para incluir os técnicos administrativos nos projetos; iii) a atribuição de responsabilidade (culpabilidade) por ter e fazer acontecer; e iv) a complexidade da burocracia institucional;

b) Há possibilidades de se desenvolver *saberes teóricos, práticos, profissionais* e sobre a *organização* da instituição de trabalho (IFSP) – que sejam mais coerentes com a realidade

social e com as necessidades/expectativas das alunas; ou seja, das mulheres, que se encontram em situações de vulnerabilidade social;

c) Em relação às *práticas pedagógicas* – é preciso levar em consideração: i) as interações e/ou relações interpessoais (*domínio relacional*); ii) a organização e gestão pedagógicas (*domínio pragmático*); iii) a gestão didático-epistêmica das aprendizagens; e iv) saberes (*domínio epistêmico*); e

d) Quanto aos *espaços e possibilidades para as pedagogias de inclusão* – refletir, no coletivo da Instituição e com as mulheres do Programa IFSP, sobre os seguintes elementos: i) o olhar sobre a dominação masculina (questão de gênero); ii) o conhecimento do mundo social das alunas; iii) a transformação (emancipação feminina) e a inclusão social no contexto do PMIFSP; e iv) a importância de uma capacitação/formação específica para contribuir com as práticas pedagógicas inclusivas.

Sendo assim, a partir dos *resultados* obtidos, *consideramos* que as/os professoras/es, coordenadoras/es do PMIFSP, precisam:

1º Compreender seus percursos formativos e as influências das políticas públicas educacionais e/ou institucionais, de modo a não se ajustarem à lógica da conformidade e/ou normatização (*relações de força*); mas, pelo contrário, lutarem por espaços de possibilidades ou por inovações/mudanças necessárias (*relações de sentido*);

2º Assumir uma atitude e/ou *habitus profissional*, que enfrente os desafios e tensões das políticas educacionais e/ou institucionais, e se disponibilize a superar os problemas advindos da normatização, no sentido de reinventar estratégias variadas e inclusivas que possam mobilizar as mulheres do PMIFSP;

3º Apostar em uma sólida formação teórica e prática na direção das *pedagogias de inclusão*, de forma a:

a) Privilegiar a análise de necessidades centradas nos interesses e expectativas dos sujeitos envolvidos, para que se promovam práticas mais coerentes com a realidade social em que se encontram;

b) Desenvolver saberes teóricos, práticos, profissionais e organizacionais, a fim de se efetivar práticas, que integrem as alunas no mundo social e do trabalho, procurando fortalecer vínculos afetivos, pedagógicos e profissionais; e

c) Levar em conta as interações e/ou relações interpessoais (*domínio relacional*), a organização e gestão pedagógicas (*domínio pragmático*) e a gestão didático-epistêmica das aprendizagens e saberes (*domínio epistêmico*) no sentido da emancipação feminina e da inclusão social.

Diante dos *resultados* e das *considerações* aqui propostas, estamos reforçando que esta nossa **Tese** defende que as/os professoras/es, ao compreenderem as possibilidades de intervir, por meio de suas práticas pedagógicas, na transformação e mudança da realidade das mulheres em situação de vulnerabilidade social, podem proporcionar um aprendizado mais significativo e efetivo e promover a inclusão social e emancipação feminina, assim como reduzir as barreiras de acesso à educação.

O que implica, sobretudo, fortalecer as relações entre os sujeitos que compõem os espaços institucionais no desejo de incluí-las/os, conscientizá-las/os na direção de uma sociedade mais justa e humanizada.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 383-400, jul./set. 2005.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. **Relatório Pós-Doutorado**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2008 (mimeo).

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. In: SOUSA, C. P. de; PARDAL, I. a.; VILLAS BÔAS, L. P. S. **Representações Sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro Theoria Poiseis Praxis, abril de 2009, p. 171-181.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 352-374, maio/ago, 2011.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações Sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: ENS. Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013a, p. 109-136.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Um mapa de relações entre Bourdieu e Moscovici para refletir sobre a formação de professores. In: **XI Congresso Educere - II Seminário Internacional de Representações Sociais - IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**. Formação docente e sustentabilidade: profissionalização docente. Curitiba: PUCPR-UNESCO-CIERS-Ed/FCC, 2013b, p. 1-17.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Pontos e contrapontos para compreender a escola e a construção simbólica em Moscovici e Bourdieu. **Revista de Ciências Humanas e Artes**, Ariús, Campina Grande, v. 21, n. 1, p. 6-27, jan.-jun. 2015a.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-227, set.-dez. 2015b.

ABDALLA, M. F. B. Política Nacional de Professores e a (Re) Constituição da Identidade Profissional. **Revista Interações**, v. 12, n. 40, p. 5-27, 2016a.

ABDALLA, M. F. B. Consensos, conflitos e a política nacional de formação de professores: é possível pensar em mudanças? In: NOVAES, A. VILLAS BÔAS, L.; ENS, R. T. **Formação de Professores: das políticas educativas à profissionalização docente**. Curitiba; Champagnat/PUCPress; São Paulo: FCC, 2016b, p. 37-64.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Rev. Educ.** PUC-Camp, Campinas, v.22, n. 2, p.171-190, maio/ago., 2017a.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 37, p. 130-160, 2017b.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Formação e (re) constituição identitária de estudantes na Pedagogia/Parfor. In: SILVA, A. F. L.; FERREIRA, L. R.; ENS, R.T. **Políticas de Expansão Universitária: reflexões sobre a vida acadêmica**. Curitiba: PUCPRESS, 2017c, p. 229-260.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das políticas educacionais, representações e práticas: repensando a formação e a profissionalização docente para a diversidade cultural e a inclusão. In: ENS, R. T.; OGLIARI, C. R. N.; RENNERT, R. L. (Org.). **Do diálogo entre políticas e representações sociais às práticas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 37-59.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente? In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. (Org.). **Pesquisas em educação: políticas, representações e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020a, p. 27-57.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Espaços formativos para a aprendizagem profissional: a abordagem das narrativas. In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. (Org.). **Pesquisas em educação: políticas, representações e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020b, p. 269-285.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Relações de incerteza e exclusão: é possível pensar em estratégias para a educação em tempos de pandemia? **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-10, e-15972.048, 2021.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Sobre a convivência como valor nas escolas públicas: experiências formativas de pesquisa. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022090, p. 1-8, jul. 2022.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Saberes docentes estruturantes na e para a formação de professores: elementos centrais para repensar a Didática em tempos de pós-pandemia (Capítulo 5). In: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F.; XIMENES, P. A. S. (Org.). **Didática, práticas pedagógicas e tecnologias da educação**. Uberlândia: ENDIPE, 2023, p. 59-72 (prelo).

ABDALLA, Maria de Fátima B.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri. Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, i.2, n.4, p. 575-596, jul./dez.2020.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILLAS BÔAS, Lúcia. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n.167, p. 14-41, mar. 2018.

AGUERRONDO, Inés. Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. **Revista Perspectivas** 145, v. 38, n° 1, p. 61-80, marzo/2008.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem Societal das Representações Sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n.3, p. 713-327, set. dez. 2009.

ALMEIDA, Luciene Pinho. A extensão universitária no Brasil: processo de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. **Diversités Recherches et Terrains**. France: Université de Limoges. DIRE n° 7, p. 56-67, 2015. Disponível em < <https://www.unilim.fr/dire/692>>. Acesso em 02 out. 2021.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **Informe Final**. Formação inicial de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da inclusão. Brasil, UNESCO-OREALC, 2017.

ALVES, Humberto Prates da Fonseca. Análise da vulnerabilidade socioambiental em Cubatão-SP por meio da integração de dados sociodemográficos e ambientais em escala intraurbana. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 30, p. 349–366, dez. 2013.

ALTET, Marguerite. **As pedagogias da aprendizagem**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Editora Porto, 2000.

ALTET, Marguerite. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1196 –1223, out/dez. 2017.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BARBOSA, Rogério J. **Atlas ti: apostila de treinamento**. V 5.0, 2006.

BACELAR, Tânia. Estratégias de Inclusão Socioproductiva. **VI Fórum Internacional de Desenvolvimento Territorial** / Carlos Miranda e Breno Tibúrcio (Orgs). Brasília: IICA, 2012.

BARCELOS, Patrícia. Concepção e implementação do Mulheres Mil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão**. Brasília, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDÍA LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr. n° 19, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertand, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 693-713.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A produção de crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003a.

BOURDIEU, Pierre. Participant Objectivation. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, Collège de France - v. 9, n. 2, p. 281-294, 2003b. Disponível em <https://rai.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9655.00150>. Acesso em 16 mar. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007b.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007c.

BOURDIEU, Pierre. **Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008a.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, [2008b] 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Las estrategias de la reproducción social**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011a.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertand, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre el Estado**: cursos en el Collège de France (1989-1992). Edición de Patrick Champagne, Remi Lenoir, Franck Poupeau y Marie-Christine Rivière. Traducción de Pilar González Rodríguez. Barcelona: Editorial Anagrama, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Decreto no 7.566**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setem-bro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 de mai. 2020.

BRASIL. Decreto n. 8.659. de 5 de abril de 1911. Approva lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, de 06/04/1911, p. 3983 (publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 de maio 2020.

BRASIL. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das

Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**, Seção 1, de 15/04/1931, p. 5800 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 de maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm. Acesso 9 de abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso 10 de abr. 2021.

BRASIL. Decreto no 62.927, de 28 de junho de 1968a. Institui, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho “Projeto Rondon”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, de 01 de julho de 1968, p. 5387. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho-1968-404732-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 06 ago. de 2019.

BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968b. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369 (Publicação Original). Coleção de Leis do Brasil - 1968, Página 152 Vol. 7 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 jun. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Casa Civil, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n. 5.224, de 01 de outubro de 2004a. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 04/10/2004, p. 3.

BRASIL. Resolução n. 1 de 17 de junho de 2004b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 27/06/2005, p. 4 (Publicação Original).

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 set. 2007. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008a. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, de 17 de julho de 2008.

BRASIL. Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 30 de dezembro de 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC. **Diário Oficial da União**. Edição Número 223 de 23 de novembro de 2009.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Dário Oficial da União**, Seção 1, 5/11/2010, p. 1 (Publicação Original).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Conheça o Brasil: População Educação**. IBGE – Censo Demográfico, 2010a. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Portaria no 1.015, de 21 de julho de 2011a. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. **Diário Oficial da União** n. 140, Seção 1, p. 38, 22 de Julho de 2011a.

BRASIL. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011b. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n. 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n. 10.260. de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n. 11, 129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 27/10/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão**. Brasília, 2011c.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013a. 114p. Disponível em: https://oig.cepal.org/sites/default/files/brasil_2013_pnpm.pdf. Acesso em: 24 maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Prestação de contas ordinária anual: relatório de gestão do exercício de 2012**. São Paulo: IFSP, março 2013b. Disponível em: <<https://drive.ifsp.edu.br/s/SF6kXLyjmj6E0PO#pdfviewer>>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 26 de junho de 2014. Edição extra.

BRASIL. ITAMARATI. **Negociações da Agenda de Desenvolvimento pós-2015: elementos orientadores da posição brasileira**. Brasília: Itamarati, 09 de setembro 2014b. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/ODS-pos-bras.pdf. Acesso em: 09 set. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Prestação de contas ordinária anual: relatório de gestão do exercício de 2013**. São Paulo: março 2014c. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/images/prd/RelatorioGestao2013TCU.pdf>>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

BRASIL. **O Brasil e a Agenda 2030**. Rumo aos objetivos de desenvolvimento sustentável. Transformar nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Texto final para adoção, agosto, 2015a. Disponível em: <https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2015/08/odstraduzidos.pdf>. Acesso em: 12 março de 2020.

BRASIL Ministério da Educação. **Portaria n. 2.968**, de 24 de agosto de 2015b. Estabelece as diretrizes das ações de Extensão no IFSP. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/prx/NormasManuais/2015_Portaria_2968_Regulamenta_as_aes_de_extenso.pdf>. Acesso em: 21 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Prestação de contas ordinária anual: relatório de gestão do exercício de 2014**. São Paulo: abril 2015d. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/images/prd/RelatorioGestao2014TCU.pdf>>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

BRASIL. **Guia PRONATEC de Cursos FIC**. 4ª. ed. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: file:///C:/Users/55119/Downloads/guia_pronatec_de_cursos_fic_2016.pdf. Acesso em: 09 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Edital nº 159**, de 14 de março 2016b, que tem como objeto a Implementação do Programa Institucional de Formação Profissional de Mulheres do IFSP, mediante o fomento de projetos pilotos que propiciem a inclusão educacional, social, política, econômica e cultural de mulheres em situação de vulnerabilidade social, preferencialmente articulados às políticas públicas de educação, assistência social, saúde, segurança e geração de renda. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br>. Acesso em: 11 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Edital nº 824**, de 29 de novembro de 2016c, que tem como objetivo selecionar até três *campi*, para receber fomento destinado à implementação de projetos vinculados ao Programa Institucional de Formação Profissional de Mulheres do IFSP por meio de sua Pró-Reitoria de Extensão (PRX). Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br>. Acesso em: 12 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de São Paulo **Prestação de contas ordinária anual**: relatório de gestão do exercício de 2015. São Paulo: março 2016d. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/images/prd/RelatorioGestao2015TCU.pdf>>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Conheça o Brasil: População Educação**. IBGE - Educa Jovens, 2017a. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 5 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Edital nº 162**, de 24 de fevereiro de 2017b, que torna pública a classificação final das propostas. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br>. Acesso em: 12 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Edital nº 902**, de 11 de dezembro de 2017c, que torna público o presente edital de fomento às ações de extensão. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br>. Acesso em: 12 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Prestação de contas ordinária anual**: relatório de gestão do exercício de 2016. São Paulo: março 2017d. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/images/prd/RelatorioGestao2016TCU.pdf>>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

BRASIL Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018a. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 do PNE da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 19 de dez. de 2018, Seção 1, p. 49-50.

BRASIL, **Decreto nº 9.417**, de 20 de junho de 2018b. Transfere a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher da Secretaria de Governo da Presidência da República para o Ministério dos Direitos Humanos. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9417-20-junho-2018-786877-norma-pe.html>>. Acesso em: 07 jan.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Prestação de contas ordinária anual**: relatório de gestão do exercício de 2017. São Paulo: março 2018c. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/images/prd/RelatorioGestao2017TCU.pdf>>. Acesso em: 12 de jul. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Edital nº 728**, de 27 de setembro de 2018, que torna

público o edital de concurso público para professor de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico, 2018d. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br>>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação no bolsa família. Acompanhamento de crianças com risco de evasão será intensificado. Divulgado em 5 de dezembro de 2018e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/71701-acompanhamento-de-criancas-com-risco-de-evasao-sera-intensificado>>. Acesso em: 17 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 22 de set. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Edital nº 218**, de 02 de abril de 2019b, que torna público o edital de fomento a projetos vinculados ao Programa Institucional de Formação Profissional de Mulheres do IFSP. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br>. Acesso em: 12 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Edital nº 635**, de 23 de agosto de 2019c, que torna público o edital de fomento a projetos vinculados ao Programa Institucional de Formação Profissional de Mulheres do IFSP. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br>. Acesso em: 5 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Edital nº 840**, de 02 de dezembro de 2019d, que torna público, conforme o estabelecido na Portaria n. 2968/2015, o presente edital de fomento a projetos vinculados ao Programa Institucional de Formação Profissional de Mulheres do IFSP. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br>. Acesso em: 8 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Prestação de contas ordinária anual**: relatório de gestão do exercício de 2018. São Paulo, abril 2019e. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/images/prd/relatoriogestao/Relatrio_de_gesto2018_site.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo. **Comitê de Crise. Nota n. 03**, de 14 de março de 2020a. Disponível em: <https://ifsp.edu.br/images/reitoria/Comites/Covid19/Nota_do_Comit_de_Crise_N_03_de_14_de_mar_o_de_2020.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo. **Portaria n. 1.200**, de 23 de março de 2020. Suspende o calendário acadêmico de cursos do IFSP, mantém as demais atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão e dá outras providências, 2020b. Disponível em: <https://avr.ifsp.edu.br/files/Suspensao-do-calendario-acadmico_IFSP.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2020.

BRASIL Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos/Gabinete de Ministra. Portaria n. 3.175, de 10 de dezembro de 2020c, que institui o Projeto-piloto Qualifica Mulher e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 11/12/2020, edição 237, Seção 1, p. 147.

BRASIL Tribunal de Contas da União. Instrução normativa nº 84, de 22 de abril de 2020d. Estabelece normas para a tomada e prestação de contas dos administradores e responsáveis da administração pública federal, para fins de julgamento pelo Tribunal de Contas da União, nos termos do art. 7º da Lei 8.443, de 1992, e revoga as Instruções Normativas TCU 63 e 72, de 1º de setembro de 2010 e de 15 de maio de 2013, respectivamente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: TCU, 30 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Prestação de contas ordinária anual**: relatório de gestão do exercício de 2019. São Paulo: agosto 2020e. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/images/RG2019/RelatorioDeGestao2019_TCU_v2.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação**. Publicado em setembro de 2020f. Disponível em <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 12 de outubro de 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência IBGE Notícias, julho de 2020g. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=O%20atraso%20ou%20abandono%20escolar,tinham%20conclu%C3%ADdo%20o%20ensino%20obrigat%C3%B3rio>>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Territorialização e aceleração dos ODS**: diagnóstico situacional de indicadores ODS / [Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento]. Brasília: PNUD, 2020h.

BRASIL Instituto Federal da Paraíba IFPB. **Portaria n. 595**, de 19 de fevereiro de 2021a, que altera a o Projeto n. 3.175, de 10 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://www.ifpb.edu.br>>. Acesso em: 19 março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Edital nº 085**, de 09 de março de 2021b, que torna público conforme a Res.11/2020 e a Portaria 2.968/2015, o edital de fomento a projetos vinculados ao Programa Mulheres do IFSP. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br>>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Prestação de contas ordinária anual**: relatório de gestão do exercício de 2020. São Paulo, abril 2021c. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/images/RG2020/TEXTOS/RG2020.pdf>> Acesso em: 12 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Edital nº 116**, de 03 de março de 2022a, O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), por meio de sua Pró-Reitoria de Extensão (PRX), em conformidade com a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei nº 11.892/2008 (Lei de Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia), a Resolução nº 568/2012, e as Portarias nº 3.639/2013, 347/2014 e 2.968/2015, torna público o presente Edital de fomento a projetos de extensão. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br>>. Acesso em: 16 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Prestação de contas ordinária anual**: relatório de gestão do exercício de 2021. São Paulo, abril 2022b. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/images/prd/DDI/RG2021_diagramado.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Projeto AFROIF realiza exposição e mesa-redonda na Unicamp**. São Paulo, 17 de novembro 2022c. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br>>. Acesso em: 12 de fev. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito**. S.d. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil/publicacoes>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional**. S.d. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pronatec/oferta-voluntaria/30000-uncategorised/68581-cursos-de-formacao-inicial-e-continuada-fic-ou-qualificacao-profissional>>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Pro-reitoria de Extensão. **Edital nº 099**, 07 de fevereiro de 2023a que torna público, em conformidade com a Lei no 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei no 11.892/2008 (Lei de Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), a Resolução no 568/2012, e as Portarias no 3.639/2013, 347/2014 e 2.968/2015, torna público o presente Edital de fomento a projetos de extensão. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br>. Acesso em: 18 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023b, institui o Programa Mulheres Mil. **Diário Oficial da União**. Publicado em: Seção 1, pag. 16. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-725-de-13-de-abril-de-2023-476993529>>. Acesso em: 12 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução n.º 303/2023**, de 21 de março de 2023c. Aprova o relatório de gestão do exercício de 2022. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/acoes-e-programas/2-uncategorised/3518-resolucoes-2023>> Acesso em: 15 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Institucional**: apresentação. 2023d. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/institucional>> Acesso em: 13 de junho de 2023.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para o uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em:

<<http://IRAMUTEQ.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CANDAU, V. M. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação & Sociedade, Campinas*, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set., 2012.

CARENO, Mary Francisca. Representações em movimento: compromisso profissional frente às mudanças sociais. In: **XII Congresso Educere - III Seminário Internacional de Representações Sociais – V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar**. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 39716 -39727.

CARVALHO, José Jorge. A luta anti-racista dos acadêmicos deve começar no meio acadêmico. **Série Antropologia UnB**, Brasília, n. 394, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto57/FO-CX-57-3688-2007.PDF>>. Acesso em: 05 dez. 2022.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPAR, J.; DESLAURIERS, J.P. *at al.* **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 [2012].

DEER, Cécile. Reflexividade. In: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 253 -269.

DESLAURIERS, Jean Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa In: POUPAR, J.; DESLAURIERS, J.P. *at al.* **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 127-153.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 187-200.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n.1, p. 27-35, jan./abr. 2002.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, **Ciência e Tecnologia?** Brasília: 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/PkxmXs>>. Acesso em: 10 maio 2020.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: Edusp, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: WMF, 2020.

DUVEEN, Gerard. Introdução: O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 7-28.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Saber profissional e poder institucional**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERRAZ, Risia Kaliane Santana de Souza; SILVA, Mônica de Aguiar Mac-Allister da. Métodos Qualitativos e Históricos: aplicação de análise documental e entrevista narrativa e de história de vida e oral em estudos organizacionais. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais.**, v. 3, p. 44-48, 2015.

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

FIUZA, Debora Rickli. O papel da educação para mulheres em situação de vulnerabilidade social. **Dissertação** (Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário). Irati: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2016.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Emerson; VERONA, Juliana Augusta; BATISTA, Sueli Soares dos Santo. **Educação profissional e tecnológica: extensão e cultura**. Jundiaí: Paco, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 108 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um processo histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Os embates da Reforma do Ensino Técnico: resistência, adesão e consentimento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006b, p. 344-372.

FRIGOTTO, Gaudêncio; NEVES, Bruno Miranda; BATISTA, Eliude Gonçalves; SANTOS, Jordan Rodrigues. **O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação - de 2008 a 2014**. In: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LPP-UERJ, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire, fevereiro 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>. Acesso em 08 jun. 2023.

GISI, M. L.; BUCCIO, M. I. Políticas educacionais, formação de professores e inclusão: os desafios da escola de educação básica. In: ENS, R. T.; VILLAS BÓAS, I.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Espaços Educacionais: das políticas docentes à profissionalização**. Curitiba: PUCPress, 2015, p. 131-157.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

GRENFELL, Michel. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018.

HALINEN, Irmeli; JÄRVINEN, Ritva. En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. **Perspectivas 145**, Revista trimestral de Educación Comparada, v. XXXVIII, n° 1, p. 100-127, marzo 2008. (Unesco, Paris).

HOLSTI, Ole. R. **Content analysis for the social sciences and humanities**. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1969.

INGLES, M. A. *et al.* Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 461-478, jul./set. 2014.

JODELET, Denise. Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 1-21.

JODELET, D. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L.; MARTINS, A.; SOUZA, C. de; DEL DUJO, A.; PLACCO, V. (Ed.). **Educação e trabalho**. Representações, competências e trajetórias. Aveiro: Editora da Universidade de Aveiro, 2007, p. 11-26.

JODELET, Denise. **Représentations sociales et mondes de vie. (Textes édités par Nikos Kalampalikis)**. Paris: Editions des Archives Contemporaines, 2015a.

JODELET, Denise. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 156, p. 314-327, abr./jun. 2015b.

JODELET, Denise. A representação: noção transversal, ferramenta da transdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, V. 46 n. 162 p. 1258 – 1271, out./dez. 2016.

JODELET, Denise. **Representações Sociais e mundos de vida**. Edição de Nikos Kalampalikis. Trad. Lilian Ulup; Paris: Editions des Archives Contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVICH, Sanda, Bauer, Martin W. Entrevista Narrativa. In: Bauer, Martin W e Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2015, p. 90-113.

KASSAR, M, C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

KINZO, Maria D'Alva G. A Democratização Brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15, n. 4, p. 3-12, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSCHI, MIRZA Seabra. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. Cortez, São Paulo, 2012.

LIMA, Adriane Santana. Educação das Mulheres na América Latina: um olhar decolonial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-16, 2019.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves. Emancipação humana e educação escolar: perspectivas para a formação de professores. **Tese** (Doutorado em Educação). DF: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), 2019.

LIMA, Suely Souza. As representações sociais da identidade docente: com a palavra os professores do PROFEBCAR/ UFMA. **Dissertação** (Mestrado em Educação). São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2016.

LISBOA, Teresa, Kleba; MANFRINI, Daniela Beatriz. Cidadania e equidade de gênero: políticas públicas para mulheres excluídas dos direitos mínimos. **Katálysis**, v. 8, n. 1, p. 67-77, jan./jun. 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga Machado. Autonomia. In STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MAGALHÃES, Guilherme Lins de; CASTIONI, Remi. Educação profissional no Brasil: expansão para quem? **Ensaio: aval, pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 732-754, out./dez. 2019.

MATON, Karl. *Habitus*. In: GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 73-114.

MELO, Arthur Alves almeida soares et al. Transição política, golpe jurídico ou midiático Parlamentar? Algumas considerações acerca do impeachment de Dilma Rouseff. **Humanidades & tecnologia em revista** (FINOM) - ISSN: 1809-1628. Ano XIV, vol. 23, abr./jul. 2020.

MENDONÇA, Gisela de Barros Alves. Política de Extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sentidos, práticas e dialogicidade. **Tese** (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade Nove de Julho - UNINOVE, 2021.

MONFREDINI, Ivanise. A extensão universitária no Brasil e as possibilidades de formação de sujeitos. In: **XII Congresso Educere - III Seminário Internacional de Representações Sociais – V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - IX Encontro Nacional sobre Atendimento**

Escolar Hospitalar. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 37842 -37857.

MOREIRA, José Eduardo Borges. Desenvolvimento de atividades de pesquisa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Minas Gerais. 2017. **Tese** (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public.** Paris: PUF, 1961 [1976].

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das minorias ativas.** Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOTA NETO, João Colares; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, **Cadernos Penesb.** Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. n. 5, p. 15–23, 2004.

NASCIMENTO, Gutemberg Virgílio. Programa Mulheres Mil: um estudo de caso no IFPE – *Campus Ipojuca*. Dissertação (Mestrado em Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável). Pernambuco: Universidade de Pernambuco, 2017.

NICOLETE, Jamilly Nicácio; ALMEIDA, Jane Soares. **Educar em Revista.** Set 2017, nº 2, p. 203 – 220.

NOVAES, Adelina. **Novos estudos**, CEBRAP, São Paulo, vol. 39, nº 1, p. 59 – 79, jan./abril.2020.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (OREALC-Unesco). **Términos de Referencia para formulación de informes nacionales sobre la formación inicial de docente en pedagogías para la inclusión y en competencias para el siglo 21 en América Latina**, 2017.

OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (OREALC-Unesco). **Estrategia Regional sobre Docentes OREALC-Unesco Santiago.** Formación Inicial Docente em Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina: análisis comparativo de siete casos nacionales. Santiago: OREALC, abril 2018.

OLIVEIRA, André Luiz de. Variáveis da expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica. **Interfaces Científicas.** Aracaju: v.3- n.3 – Publicação Continua, 2020, p. 690 – 703.

OLIVEIRA, Denise Cristina de; MARQUES, Sérgio Correia; GOMES, Antonio Marcos Tosoli; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural

das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JEUSÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005, p. 573-603.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Silva Moreira. **Programa mulheres mil no Instituto Federal de Sergipe**: Interfaces com a educação e trabalho. Aracaju: Editora IFS, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Proclamada pela Assembleia Geral da ONU, em Paris, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em: 20 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **The Sustainable Development Goals (SDGs) in action**, 2015. Disponível em: <https://www.undp.org/sustainable-developmentgoals?utm_source=EN&utm_medium=GSR&utm_content=US_UNDP_PaidSearch_Brand_English&utm_campaign=CENTRAL&c_src=CENTRAL&c_src2=GSR&gclid=CjwKCAiAzrWOBhBjEiwAq85QZxcE2PjEtBHsb5Dwdx2eJw9ZdVYxBDUGKBAYvHNd2_bf69lgL5yYnRoCnYIQA vD_BwE>. Acesso: 08 março 2020.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Gênero e COVID-19 na América Latina e no Caribe: dimensões de gênero na resposta**, 2020. Disponível em: <http://www.onumulheres.org/wp-content/uploads/2020/03/ONU-MULHERES-COVID19_LAC.pdf>. Acesso em: 22 maio. 2020.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília/São Paulo: Fundação Santillana/Editora Moderna, 2011a.

PACHECO, Eliezer. Concepção e implementação do Mulheres Mil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Mulheres Mil na Rede Federal: caminhos da inclusão**. Brasília, 2011b.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: um futuro em aberto. In SOUZA, Eda Castro Lucas de; CASTIONI, Remi (Orgs.). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2012.

PAICHELER, Geneviève; MOSCOVICI, Serge. Conformidad simulada y conversión. In: MOSCOVICI, S. (Org.). **Psicología Social I: Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos**. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1985, p. 175-208.

PASSOS, Ana Helena Ithamar. Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013. **Tese** (Doutorado em Serviço Social). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.

PERCHERON, Annick. L'univers politique des enfants. In: DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: WMF, 2020, p. 3-34.

PLACCO, Vera Maria Nigro de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. El concepto de identidad como aporte a la comprensión de la constitución de la docencia. In: SEIDMANN, Susana; SOUSA, Clarilza Prado de. **Hacia una Psicología social de la Educación**. Buenos Aires: Teseo, 2011, p. 93-123.

PLACCO, Vera Maria Nigro de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUZA, Clarilza Prado de. (Orgs.). **Representações Sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012, p. 17- 42.

RAIMUNDO, Elaine Alves; CUNHA, Dyane Guedes. O papel da extensão no processo de qualificação profissional de mulheres em situação de vulnerabilidade. **Revista Extensão & Sociedade – PROEX/URFN/2018**. Edição especial do 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2018, p. 102-112.

REIS, Ailton Gonçalves. Representações sociais dos professores formadores do IFAM: discutindo o conceito de professor reflexivo como quebra de paradigma. **Tese** (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2017.

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

ROSA, Stela. **Mulheres mil: do sonho à realidade**. Brasília: MEC, 2011.

ROSA, Stela Marcia Moreira. Reconhecimento de saberes no Programa Mulheres Mil: entre colonialidade do poder e de gênero. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

SÁ, Celso P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do aplicativo Iramuteq: versão 0.7 apha 2 e R Versão 3.2.3**. Planaltina, março de 2017. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>>. Acesso em 28 nov. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. In: **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Edição atualizada. Brasil, 2000. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu. Disponível em <http://www.prae.ufrpe.br/sites/prae.ufrpe.br/files/pnextensao_1.pdf>. Acesso em 09 de jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020b.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena (Orgs.). **O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, José Antônio; DEUS, Sandra. Um novo tempo da extensão universitária brasileira. **Interfaces - Rev. de Extensão**. Belo Horizonte, v. 2, n° 2, p.6-16, jan./jun. 2014.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 186-187.

SAUL, Ana Maria.; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo: inspirada na Pedagogia do Oprimido. **Revista e-Curriculum**, v.16, n.4, p.1.142-1.174, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018.

SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Erineusa Maria. Os movimentos das professoras da educação básica do Espírito Santo em face às políticas públicas de gênero para a educação. **Tese** (Doutorado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017.

SILVA, Solange Maria. A invisibilidade das alunas extensionistas em tempos de pandemia. **Anais da 14a Regional Sudeste -ANPEd**. Rio de Janeiro, outubro de 2020. (GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas).

SILVA FILHO. Raimundo Barbosa. ARAÚJO. Ronaldo Marcos de Lima: **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências**. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

SILVA, Suely Souza Lima. As representações sociais da identidade docente: com a palavra os professores do PROFEBPAR/ UFMA. **Dissertação** (Mestrado em Educação). São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2016.

SOUZA, Eda Castro Lucas de; CASTIONI, Remi (Orgs.). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2012.

SOUZA, Sandra Cristina Moraes. Representações sociais sobre inclusão na formação inicial de professores. **Tese** (Doutorado em Educação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2018.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 629-653, jul.-set. 2014.

SPINK, Mary Jane. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. **O conhecimento cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 85-108.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEDESCO, Juan Carlos. O compromisso docente com a justiça social e o conhecimento. In: SOUSA, C. P.; VILLAS BÓAS, L. P.; ENS, R. T. **Representações sociais**: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente. Curitiba: Champagnat, 2012, p. 15-32.

UNESCO. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

UNESCO. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación, 2009. Paris: UNESCO. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>>.

UNESCO. Términos de Referencia para formulación de informes nacionales sobre la formación inicial de docentes en pedagogías para la inclusión y en competencias para el siglo 21 en América Latina. OREALC-Unesco, 2017 (mimeo).

UNESCO. ESTRATEGIA REGIONAL SOBRE DOCENTES OREALC-UNESCO SANTIAGO. Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina: análisis comparativo de siete casos nacionales. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, 2018.

UNITED NATIONS. **Human Rights Office of the High Commissioner, Declaração Universal dos Direitos Humanos**, s/d. Disponível em : <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=pors>>. Acesso em: 15 set. 2021.

VALA, Jorge. Representações sociais: uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Orgs.). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, p. 457-502.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta (Orgs.). **Psicologia Social**. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

VIEIRA, Flávia. Formação pós-graduada de professores: construindo uma pedagogia da experiência, rumo a uma educação mais democrática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 85-101, jan./mar. 2017.

VOSSIEK, Janis Conflito e cooperação: reformas da formação profissional no Reino Unido, na Irlanda e na Austrália durante as crises econômicas. **Linhas Críticas**, v. 22, n. 49, p. 552-76, 2016.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos exemplificação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

WOCIECHOSKI. Darlan Pez; CATANI, Afrânio Mendes. Resolução CNE n. 7/2018 e a burocratização da educação superior: apontamentos sobre a diretriz relativa apenas à extensão universitária. **REGAE - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. Santa Maria, v. 11 n. 20, e71374, p. 1-15p, set. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE I: Levantamento - Banco de Dados de Dissertações e Teses

Quadro 1: Dissertações e Teses selecionadas (2016-2020)

Ano	Autoria Instituição	Título	Dissertação Tese	Resumo
2016	Deborá Rickli Fiuza Universidade Estadual do Centro-Oeste	O papel da educação para mulheres em situação de vulnerabilidade social	Dissertação	<p>Esta dissertação objetivou refletir sobre o papel da educação para mulheres em situação de vulnerabilidade social. O estudo foi realizado com sete mulheres, beneficiárias do Programa de Transferência de Renda – Bolsa Família do município de Pitanga-PR. A pesquisa sustentou-se a partir de alguns conceitos que conduziram as reflexões, problematizaram questões e fundamentaram teoricamente a escrita, sendo eles Pobreza, Direitos Humanos, Gênero e Educação. O referencial teórico para a discussão de tais conceitos partiu de alguns autores como Paulo Freire (1981; 1987; 1989), Boaventura de Souza Santos (2013), Joan Scott (2003), Pierre Bourdieu (1975, 1996), Costa (2005), entre outros. Para a concretização da pesquisa e para alcançar o objetivo desse estudo foi utilizado como percurso metodológico o método da História Oral, realizando entrevistas com as mulheres, entrevistas estas que, posteriormente, foram transformadas em narrativas. A partir dessas narrativas foi organizada a análise em três capítulos. O primeiro capítulo refere-se à compreensão da educação como condição de libertação, especialmente de práticas e de relações opressoras. Os relatos sobre a tomada de decisão pelo retorno ao estudo, o início do processo de alfabetização e o desejo de aprender a ler e escrever se articularam com a fundamentação teórica dos conceitos de educação, reprodução e libertação. O segundo capítulo compreende a educação como condição necessária para o enfrentamento da pobreza. Com isso, problematizou-se o conceito de pobreza com a compreensão de políticas públicas, direitos sociais e humanos, enfatizando os mecanismos desenvolvidos pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS de combate e enfrentamento da pobreza. Nesse capítulo também foi discutido a educação como forma de empoderamento da mulher e as mudanças trazidas a partir do estudo. O terceiro capítulo procura discutir as relações de gênero envolvidas nos processos educativos. Os relatos apresentados expressam significados, dificuldades e entraves ao acesso à educação implicados em contextos de extrema pobreza, corroborados pela condição de ser mulher. Diante disso, a relação entre gênero, educação e condição de pobreza se entrelaçam nos discursos e denunciam para essas múltiplas determinações que condicionaram e favoreceram o afastamento aos processos educativos. A partir das tensões apreendidas almejou-se construir uma pesquisa inter-relacionada à realidade. A mulher em situação de vulnerabilidade social constituiu-se em um significativo tema para a articulação entre os saberes e práticas socioculturais, pautadas em olhares críticos em relação às condições produzidas e reproduzidas nos contextos comunitários. Nesse sentido, considera-se um importante caminho de contribuição para estudos e pesquisas interdisciplinares em Desenvolvimento Comunitário.</p> <p>Palavras-chave: Educação. Gênero. Vulnerabilidade Social. Pobreza.</p>
2016	Stela Marcia Moreira Rosa Universidade Federal De Santa Catarina	Reconhecimento de saberes no programa mulheres mil: entre a colonialidade	Dissertação	<p>O presente estudo teve como objetivo analisar o processo de identificação e reconhecimento de saberes no IFSC-<i>Campus</i> Tubarão, das mulheres-trabalhadoras em situação de vulnerabilidade social, considerado eixo central do Programa Mulheres Mil. A temática dessa pesquisa inscreve-se no contexto em que, mesmo que as estatísticas apontem para maior inserção das mulheres na educação, tal realidade não é hegemônica. Daí a necessidade do recorte de classe e raça para</p>

Ano	Autoria Instituição	Título	Dissertação Tese	Resumo
		do poder e de gênero		<p>desvelar a exclusão de mulheres pobres e, especialmente, das negras, dos processos educacionais. A escolha do lócus da pesquisa decorreu, especialmente, da participação de negras e brancas nos cursos, representativa da multietnicidade brasileira. No percurso metodológico, foram realizadas análises dos documentos oficiais e dos projetos pedagógicos dos cursos, da interação entre os 15 participantes do grupo focal, do questionário semi-estruturado e da entrevista com representante do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Consubstanciada nos Estudos Decoloniais, partimos do pressuposto de que a sociedade brasileira é tributária do processo social de racialização imposto pela empreitada colonial eurocêntrica, que inferiorizou negros e indígenas e continua operando no cotidiano. Para contribuir com a análise da referida temática, estabeleceu-se diálogo com diferentes campos: Sociologia: Quijano (2000, 2005,2010), Grosfoguel (2010, 2016), Mignolo (2003, 2008, 2010), Santos (2008, 2010), Souza, (2009, 2010), Bourdieu (2002, 2004, 2008,); Estudos de Gênero: Lugones (2014, 2013), Scott (1995), Louro (1997); Estudos sobre Relações Raciais: Fanon (1968, 2008), Guimarães (1999), Hasenbalg (1979, 2006), Passos (2009, 2012) e Gomes (2005,2012,). E interlocução com estudiosos da EJA e da perspectiva decolonial na educação: Arroyo (2007, 2011), Freire (1987, 1992, 1996), Walsh (2009, 2013), Candau (2013), Oliveira (2005, 2007), Charlot (2000). Para a sistematização e análise dos dados, tomou-se como referência a análise de conteúdo temática e categorial (BARDIN, 2010), que permite focalizar a importância das palavras, do contexto e das circunstâncias nas quais a mensagem é vinculada, considerando também a importância de indicadores não frequenciais. Também incorporamos aspectos da sistematização das experiências (JARA, 2013) para realizar, durante a coleta de dados, uma reflexão coletiva, visando localizar as tensões, contradições e consensos. Este estudo aponta que, na relação que os/as docentes e servidores/as do IFSC estabelecem com os saberes das mulheres-trabalhadoras, há influência da concepção de gênero, com a tendência de identificar com mais prevalência aqueles historicamente associados às mulheres, ao trabalho doméstico, às relações de cuidar de – pessoas, espaços, meio ambiente, etc. Pode-se identificar que os saberes das trajetórias de vida se fazem presentes na sala de aula, colocando-se em diálogo com os conteúdos ministrados e promovendo mudanças na prática pedagógica. Trata-se assim de um processo complexo, dual e conflituoso, permeado por preconceitos e discriminação racial, que diferenciam as classes sociais e os conhecimentos considerados válidos daqueles originários da experiência. Este estudo pretende mostrar os limites da perspectiva eurocêntrica, que inferioriza povos pela cor da pele, subjuga as mulheres e impõe um caminho único para viver, ser e estar. E defende a adoção de Epistemologias do Sul para que se possa instituir processos educacionais balizados na interculturalidade crítica e assim constituir pedagogias decoloniais.</p> <p>Palavras-chave: Colonialidade do Poder e de Gênero. EJA. Reconhecimento de Saberes. Programa Mulheres Mil.</p>
2016	Suely Souza Lima UFMA	As representações sociais da identidade docente: com a palavra os professores do PROFEBPAR/UFMA	Dissertação	<p>Este trabalho tem por objetivo analisar as contribuições do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA na construção da identidade de professores-alunos à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS. Fundamenta-se no referencial teórico das representações sociais, por favorecer a compreensão do objeto na sua integralidade. A discussão aqui realizada é de abordagem qualitativa, sem desconsiderar os dados quantitativos. Considera os pressupostos dessa abordagem, como um ato de comunicação entre sujeitos, no qual entra em jogo, também, a intersubjetividade, a</p>

Ano	Autoria Instituição	Título	Dissertação Tese	Resumo
				<p>interação, os afetos e a espontaneidade entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa. No percurso metodológico, para a análise dos dados coletados, elege a técnica da análise de conteúdo: Bardin (1977, 2007) e Bonfim (2008), que ao conduzir as descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de significados em um nível que vai além de uma leitura comum. Para compreender a temática deste estudo, utilizamos, principalmente, o seguinte referencial teórico: formação de professores: Cury (1996), Tanuri (2000), Freitas (2002, 2006), Gatti e Barreto (2009), Melo; Nascimento (2013), etc; representações sociais: Moscovici (1961, 1978, 2005), Spink (1994), Sá (1998), Jodelet (1989, 1993, 2001), Jovchelovitch (2000, 2008), Guareschi (1996), Bonfim (2007), entre outros; e processos identitários: Nóvoa (1992), Ciampa (1997); Dubar (2005, 2007), Deschamps; Moliner (2009). Dessa forma, inicialmente, enfoca a formação de professores no Brasil, com destaque aos programas emergenciais, uma vez que a história dessa formação contribui para a construção de identidades docente. Os sujeitos da pesquisa são 20 (vinte) professores-alunos do curso de Pedagogia do PROFEBPAR/UFMA de Vargem Grande – MA. A partir da Técnica “Quem Sou eu? Aplicada percebe que as respostas predominantes indicam que a maioria dos participantes da pesquisa se considera professor, alegre e amigo do que se infere que o curso de Pedagogia tem contribuído positivamente para que os sujeitos incorporem a docência em sua formação acadêmica. Dessa forma, subentende-se que os elementos: professor, alegria e amizade fazem parte da construção da identidade docente dos professores-alunos do curso em análise. A análise de conteúdo adotada permitiu a sistematização dos dados coletados por meio de questionário de perfil, entrevistas semiestruturadas e a compreensão do objeto de estudo. Foi possível, assim, elencar três Unidades Temáticas para a nossa pesquisa: Sou professor, sim; Aprendizado na formação; e o PROFEBPAR/UFMA em tudo isto. Através destas Unidades ficam evidenciados serem muitos os processos envolvidos na constituição da identidade docente, desde os relativos à história pessoal de cada um, como, por exemplo, experiências da infância, de brincadeiras ou vivências com professores – aspecto do eixo biográfico, portanto, envolve transações mais subjetivas – até experiências efetivas de prática profissional e de práticas de formação, sobretudo, envolvendo estágios supervisionados e experiências didáticas. Assim, o estudo sugere ampliar o debate sobre a construção da identidade dos professores-alunos em cursos de graduação.</p> <p>Palavras-chave: Identidade docente. Representações Sociais. PROFEBPAR/UFMA.</p>
2017	Maria Jose de Resende Ferreira UFES	Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT	Tese	<p>O estudo problematiza os percursos formativos das estudantes do Programa Nacional Mulheres Mil matriculadas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Espírito Santo <i>Campus</i> Vitória. Toma como base teórica os Estudos Feministas nas interfaces com a produção do campo da Educação de Jovens e adultas/os e do Trabalho e Educação e metodologicamente, nos apropriamos dos aportes da pesquisa qualitativa e da história oral, com o enfoque nas histórias de vida. Como ferramentas, utilizamos do grupo de discussão e das entrevistas com 10 educandas. Os resultados apontaram que elas enfrentam problemas de ordem socioeconômica e aqueles advindos das relações de gênero, como também, dificuldades para acompanhar as demandas da escola. As dificuldades de aprendizagem são explicitadas pelo longo período fora da escola; pela persistência de uma cultura escolar e de práticas pedagógicas que não</p>

Ano	Autoria Instituição	Título	Dissertação Tese	Resumo
				<p>levam em consideração as especificidades das/os sujeitas/os da EJA. Os obstáculos decorrentes também das relações sociais de gênero impactam seus processos de escolarização. A persistência da desigualdade sexista no âmbito privado reflete no espaço educacional, na medida em que esses obstáculos permeiam a inserção, a permanência e o êxito escolar delas; o que incide também na sua inserção no mercado de trabalho, levando-as a desempenharem atividades similares àquelas que já realizam no espaço reprodutivo e que perpetuam a divisão sexual do trabalho. As funções exercidas na conjugalidade e na maternidade, acrescida da existência de discriminação desse segmento estudantil, no espaço escolar, indicaram que os seus processos formativos, decorrem mais de sua força de vontade, resistência e autodeterminação, que das condições objetivas da Instituição, mesmo considerando as ações políticas de vigília e de resistência do Colegiado do Proeja. Em face dos resultados apontados, e apesar das interdições sofridas nos seus percursos de vida, defendemos que as ofertas dos dois Programas, na perspectiva da interseccionalidade, contribuem para o empoderamento e para a emancipação das mulheres.</p> <p>Palavras-chave: Estudos Feministas; Proeja. Programa Mulheres Mil. Escolarização das mulheres. Relações de gênero.</p>
2017	Gutemberg Virgínio do Nascimento UPE	Programa Mulheres Mil: um estudo de caso no IFPE - <i>Campus</i> Ipojuca	Dissertação	<p>Trata-se de uma pesquisa sobre os resultados do programa Federal Mulheres Mil, realizado no Instituto Federal de Pernambuco - <i>Campus</i> Ipojuca. A investigação teve como dimensões de análise os desdobramentos do programa sobre a formação educacional e profissional das alunas egressas. Para isso, buscou-se identificar se houve avanços nessas dimensões, realizando uma comparação dos dados socioeconômicos apresentados à época em que elas ingressaram no programa (2012/2013) com os dias atuais. Teve como objetivos permitir a avaliação da iniciativa pública pelas alunas e, dessa maneira, coletar a percepção que tiveram a respeito do processo formativo, bem como se o mesmo incentivou o avanço educacional e profissional delas. Justifica-se pela necessidade de se verificar a eficácia da atuação do Estado na aplicação desse programa, considerando que é relativamente recente o trato do poder público no enfrentamento às desigualdades de gênero por meio de políticas públicas que tenham este fim demarcado claramente. O programa Mulheres Mil é estruturado na promoção da educação, cidadania e desenvolvimento sustentável às mulheres em vulnerabilidade social. Tem em suas diretrizes estimular a autonomia cidadã, desenvolvendo mecanismos e alternativas de elevação da escolaridade e formação profissional, através da metodologia brasileira de acesso, permanência e êxito. Dessa forma, o programa espera contribuir para que as participantes melhorem a qualidade de suas vidas e de suas comunidades. Metodologicamente consiste em um estudo de caso intrínseco, com abordagem de pesquisa qualitativa, que fez uso da entrevista de grupo focal, pesquisa documental e observação direta, como meios de obtenção de dados. Conclui-se que o programa foi descrito como uma iniciativa positiva, responsável pela disposição em continuar os estudos, pela melhoria nas relações interpessoais comunitárias e pelo desenvolvimento de atividades geradoras de renda, conforme depoimentos de algumas participantes da pesquisa. Também foi identificado que o programa influenciou diretamente na elevação da escolaridade e no desenvolvimento profissional das alunas. Espera-se que este trabalho contribua para estudos futuros, com o intuito de aprofundar as pesquisas em políticas públicas com recorte de gênero, dada a importância do tema para a mitigação das</p>

Ano	Autoria Instituição	Título	Dissertação Tese	Resumo
				vulnerabilidades sociais e das desigualdades históricas que acometem as mulheres. Palavras-chave: Política Pública. Mulheres. Educação. Programa Mulheres Mil.
2017	Ailton Gonçalves Reis PUCMG	Representações sociais dos professores formadores do IFAM: discutindo o conceito de professor reflexivo como quebra de paradigma	Tese	<p>Esse Trabalho de Tese se insere na Linha de Pesquisa, Educação: Direito à Educação e Políticas Educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Ele se refere à modalidade profissional apresentada na formação de professores ofertada nos Institutos Federais de Educação (IF), criados pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e formando Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). Partimos do pressuposto que a formação de professores nos IF, como hoje se apresenta, parece indicar uma quebra de paradigma, uma vez que o histórico das instituições que os originaram, desde 1909, indica uma prática de formação de técnicos sob o paradigma de racionalidade técnica. Essa constatação foi feita a partir do estudo dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) dos cursos de Licenciatura ofertados pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Assim, a problemática decorre desse histórico de formação de técnicos sob as exigências do mercado de trabalho e pressupostos da racionalidade técnica. É nessa realidade que a formação de professores adentrou o IFAM, porém preconizando um novo modelo de formação que difere do aplicado na formação dos técnicos, qual seja: formar professores reflexivos. A problemática então, resulta na seguinte pergunta problema: “É possível formar professores reflexivos em um ambiente tradicionalmente racional técnico como é o caso dos institutos federais, de forma particular o Instituto Federal do Amazonas?” Assim, considerando as propostas dos PPC é importante conhecer as representações dos professores formadores de professores sobre o conceito de professor reflexivo nesse IF, o que permitirá enxergar as contradições e congruências, as continuidades e descontinuidades que marcam o processo de profissionalização do magistério. Outro ponto de relevância para a pesquisa é o fato que apesar de existirem várias pesquisas sobre a prática das representações dos professores formadores tendo como base a prática reflexiva, elas não têm os IF como objeto de estudo. É nesse contexto que objetivamos esse Trabalho de Tese: “Analisar as representações sociais dos professores formadores nas licenciaturas no IFAM, procurando entender como eles se relacionam com esse modelo de formação”. O percurso metodológico respeita a abordagem qualitativa em sua perspectiva descritiva. Por fim, as representações sociais como ferramenta teórica analítica para estudar os dados coletados na pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi realizada no Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Os referenciais teóricos respeitam autores que tratam da temática em estudo, a formação de nos Institutos Federais, tais como: Costa (2012) Ciavatta e Ramos (2005a, 2005b, 2011); Cunha (2005a; 2005b); Machado (2010), dentro outros e como teóricos básicos para as discussões sobre a prática reflexiva: John Dewey, Donald Schön e Kenneth Zeichner, além de Moscovici para discutir as representações sociais. Esperamos que esse Trabalho de Tese contribua para alavancar as discussões sobre a formação de professores, tendo como espaço formador os Institutos Federais de Educação, trazendo qualidade a esse processo formativo, pois acreditamos nessa possibilidade, desde que sejam respeitadas as especificidades de cada IF e, também, que os professores formadores se comprometam a ter uma nova postura de atuação nos Cursos de Licenciatura.</p> <p>Palavras-chave: IFAM. Formação de Professores. Racionalidade Técnica. Professor Reflexivo. Representações Sociais.</p>

Ano	Autoria Instituição	Título	Dissertação Tese	Resumo
2017	Rita de Cassia Rocha IFRN	O programa nacional mulheres mil no contexto das políticas públicas de educação profissional no Brasil	Dissertação	<p>Nesta dissertação, o objeto de estudos é o Programa Nacional Mulheres Mil no contexto das políticas públicas de Educação Profissional no Brasil. Analisa-se o Programa, verificando os seus avanços e desafios, tendo em vista o campo que ele vem definindo, ou seja, o da ampliação dos direitos, tendo a educação e o trabalho como importantes dimensões da construção da cidadania. A proposta do Programa é oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero para mulheres em situação de vulnerabilidade social. Este foi implantado, inicialmente, como projeto-piloto em 13 Estados das regiões Norte e Nordeste do país, por meio de uma parceria entre o Canadá e o Brasil, em 2007. Após a implantação, se transforma em política pública integrante do Programa Brasil Sem Miséria do Governo Federal sendo implementado nos <i>campi</i> da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil. Essa investigação sustenta-se na compreensão de um projeto educacional, capaz de enfrentar os novos desafios impostos pela modernidade em busca de uma educação que faz mudar os sentidos em direção às transformações sociais e econômicas; uma educação cujos caminhos se voltam para a emancipação humana por se ancorar no materialismo histórico como lastro teórico de abordagem do problema em sua totalidade e unicidade. As contribuições teóricas advêm dos autores que discutem a relação trabalho e educação, por envolver o processo histórico, a apreciação dos instrumentos que legitimam a ação política do Estado frente à educação e a percepção dos atores sociais envolvidos. O percurso investigativo compreendeu a pesquisa bibliográfica e documental complementando-se a empiria com entrevista semiestruturada com as mulheres egressas do referido Programa no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O estudo parte de uma abordagem histórica das políticas educacionais no Brasil, com recorte para a Educação Profissional para as mulheres, partindo da compreensão da formação do Estado brasileiro e de suas relações envolvidas no projeto societário, bem como do papel da educação. Em seguida, é apresentado o Programa Mulheres Mil no contexto das políticas de Educação Profissional, no âmbito das políticas públicas sociais, explicitando-se como se deu a sua concepção em face do contexto em que as políticas públicas eram tecidas no Estado brasileiro 9 no recorte temporal: pós anos 1990. Na sequência, tem-se a análise das entrevistas enfatizando-se as experiências e vivências formativas das mulheres egressas do IFRN, que apontam a concepção de Educação Profissional defendida por essas mulheres, como forma de evidenciar os avanços e desafios dessa política na dimensão da construção da cidadania. Considera-se que a gênese do Programa se assenta na ideologia da empregabilidade, mas a operacionalização no espaço escolar trouxe desdobramentos que contribuem para a formação humana emancipadora, visto que há elementos de reconhecimento de direitos básicos necessários ao exercício da cidadania.</p> <p>Palavras-chave: Educação Profissional. Políticas Públicas. Programa Nacional Mulheres Mil.Cidadania.</p>
2017	Erineusa Maria da Silva UFES	Os movimentos das professoras da educação básica do espírito santo em face às políticas públicas de	Tese	<p>Esta tese tem como objetivo geral analisar os movimentos das professoras na constituição das políticas de gênero para a educação e também o seu exercício de implantação no interior das escolas de educação básica do Espírito Santo. Busca conhecer e analisar a natureza das ações que podem ser observadas no exercício da ação pedagógica das professoras e no modo de organizar o trabalho docente. Tem como objeto de pesquisa as demandas e ações das professoras de educação básica em face à produção e implementação das políticas públicas de gênero para a educação no Espírito Santo.</p>

Ano	Autoria Instituição	Título	Dissertação Tese	Resumo
		gênero para educação		<p>Defende como tese que, apesar das diversas contenções (precarização do trabalho docente, fragmentação na organização do trabalho, cultura patriarcal, emergência de ações sociais conservadoras etc.), as ações pedagógicas das professoras indicam a existência de um movimento pedagógico de gênero em curso nas escolas que se relaciona com o movimento feminista e de mulheres no campo social e acadêmico. A existência desse movimento pressupõe que as professoras têm realizado ações pedagógicas que buscam desnaturalizar as dissimetrias e as hierarquizações no campo das relações de gênero e que esse movimento foi potencializado pelas políticas públicas implementadas pelo Governo Federal e estadual, no período de 2003 a 2016. A pesquisa qualitativa teve como atrizes as professoras que participaram do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) nos anos de 2011-2012 e 2013-2014. Valeu-se de dados recolhidos por meio de uma pesquisa dos documentos que fundamentam a política de gênero para a educação no Brasil e no Espírito Santo, de um survey e de grupos focais nos municípios-polo que ofertaram o curso GDE. As análises dos dados recolhidos pelo survey foram realizadas pelo software Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS) e as dos grupos focais foram feitas com base em elementos da análise de conteúdo. Na condução teórico metodológica do trabalho e nas análises dos dados recolhidos, adota como base alguns estudos da Sociologia da Educação. Especificamente, o trabalho de Pierre Bourdieu (1996, 1997, 2002, 2004, 2005) ajudou a refletir sobre as permanências e contenções, tendo em vista a tendência de o agente produzir práticas objetivamente ajustadas às estruturas (habitus), mas também a perceber o habitus como uma tendência, vislumbrando a produção de vazamentos às cunhagens. Os estudos de Alan Touraine (1984, 1991, 1994, 1998, 2006, 2009, 2010) contribuíram para se perceber e compreender as ações coletivas nas escolas como uma nova forma de ação que gera o que se nomeia de movimento pedagógico de gênero. Esta tese se apoia em Scott (1995) quanto ao uso da categoria gênero e em McNay (1999) quanto ao habitus de gênero para perceber os possíveis vazamentos às permanências e contenções no que tange às políticas e ações de gênero. Esses conceitos foram tomados como um recorte teórico-metodológico importante para desvelar a construção de significados que perpassam as relações sociais e impactam o agir das professoras e a política de gênero para a educação. O estudo conclui que o avanço das políticas públicas no período estudado e o agir das professoras, seja de forma otimista-articulada, seja silenciosa-individual, indicam estar ocorrendo um movimento pedagógico de gênero nas escolas que, apesar de emergir de uma empatia dessas professoras em relação ao tema, foi potencializado pela política pública GDE.</p> <p>Palavras-chave: Política educacional. Política de gênero. Movimento pedagógico de gênero.</p>
2018	Sandra Cristina Moraes De Souza UFF	Representações sociais sobre inclusão na formação inicial de professores Niterói	Tese	<p>Esta tese objetivou apreender as representações sociais (RS) sobre a inclusão construídas por dois grupos sociais (docentes e discentes) que trabalham ou irão trabalhar com essa temática. Ancorada na Teoria das Representações Sociais, acreditamos que a análise desses grupos é essencial para proceder à apreensão contextualizada das representações sociais da inclusão. Para alcançar os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa de campo, exploratória, com abordagem multimétodos, com 234 alunos, ingressantes e concluintes do Curso de Pedagogia e 11 professores do mesmo curso, todos inseridos em uma universidade pública da cidade de João Pessoa-PB. Os instrumentos de coleta de dados foram o questionário sócio demográfico e a técnica de associação livre de palavras, para os</p>

Ano	Autoria Instituição	Título	Dissertação Tese	Resumo
				<p>alunos, e a entrevista semiestruturada, para os professores. Também analisamos o Projeto Pedagógico do Curso, com o intuito de verificar as disciplinas que discutem sobre inclusão. Para captar as representações sociais dos discentes, utilizamos como estímulo a palavra 'inclusão', cujas evocações foram submetidas a uma análise prototípica pelo software IRAMUTEQ e elaboramos uma análise lexicográfica com quatro quadrantes que representam as estruturas da representação social. A análise prototípica baseia-se no cálculo de frequência e na ordem de evocação das palavras, o que nos levou a concluir que não houve alteração no núcleo central das representações sociais de ingressantes e concluintes sobre inclusão. Os resultados demonstraram que o 'respeito' emergiu como o núcleo central das representações sociais sobre inclusão, o que sinaliza os aspectos subjetivos, psicológicos e sociais relacionados ao tema. Os dados levantados nas entrevistas com os docentes também foram submetidos à análise lexical pelo IRAMUTEQ, o que possibilitou a construção de nuvens de palavras sobre o tema. Os resultados apresentados pelos discentes e pelos docentes apontaram que a inclusão é concebida como uma meta na educação, pronunciada pelos discursos que a envolvem - o 'respeito', a 'acessibilidade', a 'igualdade', o 'direito', entre outros. Em linhas gerais, acreditamos que o ambiente social, os documentos oficiais, a escassez de disciplinas que enfoquem essa temática e as representações sociais dos professores sobre essa temática são os responsáveis pela resistência do núcleo central das representações, o que dificulta sua mudança. Essa realidade desperta preocupação quanto à formação dos futuros professores, pois eles entendem que a inclusão está vinculada predominantemente aos discursos oficiais, que regulam e mantêm inalteradas as representações sociais. Esperamos que os estudos apresentados nesta tese contribuam para ampliar a produção científica sobre o tema e desenvolver novas pesquisas que busquem problematizar a inclusão e entendê-la não como um lugar de chegada, mas como um movimento constante de luta emancipatória e de resistência.</p> <p>Palavras-chave: Inclusão. Discentes. Docentes. Formação. Representações sociais.</p>
2019	Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima UFB	Emancipação humana e educação escolar: perspectivas para a	Tese	<p>A expectativa de realizar uma educação emancipadora se constituiu como uma emblemática aspiração que circunda as diferentes esferas do campo educativo, permeando o ideário sobre as possibilidades escolares que incidem sobre a formação de professores. Porém, procurando definições acerca do que significaria essa emancipação no cenário educacional e formativo, surgem conceituações diversas, que não necessariamente convergem a uma mesma concepção da própria emancipação. Essa configuração dificulta a possibilidade do encaminhamento de uma atuação e formação docente no sentido da emancipação. Buscando consolidar uma compreensão sobre a emancipação que abarque desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo, se estabelece a emancipação humana, no sentido marxiano, como a emancipação total e radical a ser almejada pela humanidade, que requer, para sua plena realização, a superação da sociedade capitalista. Procurando traçar uma perspectiva consistente sobre a possibilidade de a formação de professores fazer parte dos fatores que coadunam com a emancipação humana, buscou-se apresentar pressupostos teórico-práticos para uma formação de professores que se orienta pela perspectiva da emancipação humana. Ressalta-se que, mesmo com a aspiração de trazer contribuições gerais, as elaborações apresentadas possuíram como base contextual e preocupação premente a educação brasileira. Para atender esse</p>

Ano	Autoria Instituição	Título	Dissertação Tese	Resumo
		formação de professores		<p>objetivo, a pesquisa se caracteriza como uma análise teórica, se estruturando a partir do método dialético, na perspectiva materialista histórica. Compreende-se que quando se tem a emancipação humana como objetivo, se fortalece e substancia a formação educacional de volta a seu próprio objetivo ontológico, que se materializa na humanização. Com este princípio, deslinda-se uma formação de professores que pressupõe: o conhecimento da realidade concreta em sua totalidade, mediação e contradição; a compreensão do ser humano em sua ontologia potencialmente emancipadora; uma profunda base teórica científica; a constituição profissional sobre a base da docência; uma formação que se volta para a realização de um trabalho que é essencialmente coletivo; apropriação dos conhecimentos de forma dialética; organização da formação docente tendo o ensino do conhecimento como eixo norteador; superação da relação dual do como e o que ensinar pela epistemologia da práxis; formação para a pesquisa científica; compreensão lógico-histórica do conhecimento a ser ensinado no sentido de produzir o conhecimento didaticamente transformado; apreensão filosófico-histórica acerca do estudante concreto com o qual se depara em sua atividade enquanto professor; compreensão de que seu trabalho docente no capitalismo significa um constante embate; manutenção do horizonte revolucionário no processo de trabalhar para o próprio desenvolvimento do capitalismo em suas contradições; participação ativa em questões políticas relativas a educação no âmbito da sociedade civil; capacidade de argumentar com a diversidade sem perder o foco da problemática infraestrutural capitalista; compreender e problematizar a forma escolar; e formação pedagógica a partir de autores considerados contra-hegemônicos. Em síntese, é preciso que o professor compreenda a relação entre a escola e seu entorno político-econômico-social, e entenda, ainda, que a solução não está na escola, mas que a escola pode e deve fornecer uma formação humana em prol de da luta revolucionária. Nesse sentido, o professor não é formado sobre a pressão de ter que encontrar um meio de emancipar seus estudantes, pois este já compreendeu que não cabe à educação essa tarefa. E, por isso mesmo, este conhece os caminhos que levam sua atividade para um viés subversivo, sendo capaz de realizar um trabalho docente que forme os sujeitos revolucionários que, de forma autônoma, concentram as condições subjetivo-objetivas para lutar pela emancipação humana.</p> <p>Palavras-chave: Emancipação humana. Educação escolar. Formação de professores.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do Banco de dados de Dissertações e Teses Capes (2020)

APÊNDICE II: Levantamento de Periódicos na base de dados SciELO

Quadro 2: Periódicos selecionados (2016-2020)

Ano	Autoria Periódico	Título	Resumo
2017	Vieira, Flávia Educar em Revista Mar 2017, N° 63 Páginas 85 - 101	Formação pós-graduada de professores: construindo uma pedagogia da experiência, rumo a uma educação mais democrática	A formação pós-graduada pode favorecer a reconfiguração do pensamento e das práticas dos professores, rumo a uma educação mais democrática nas escolas. Com base neste pressuposto, defende-se uma pedagogia da experiência nos contextos formativos e descreve-se uma estratégia desenvolvida numa disciplina de um mestrado destinado a professores. Nesse contexto, os formandos desenvolvem experiências de investigação-ação focadas na autonomia dos seus alunos e produzem narrativas onde descrevem e teorizam essas experiências, refletindo sobre o seu valor pedagógico e formativo. A partir da análise de seis dessas narrativas, é discutido o potencial emancipatório da abordagem na construção de uma visão crítica da educação e de práticas pedagógicas de orientação democrática.
2017	Nicolete, Jamilly Nicácio; Almeida, Jane Soares de. Educar em Revista Set 2017 N° 2 páginas 203 - 220	Professoras e rainhas do lar: o protagonismo feminino na imprensa periódica (1902 - 1940)	Os anos iniciais do século XX contaram com uma imprensa periódica que exigia mais direitos para as mulheres, educação, instrução e o voto. Essa imprensa foi influenciada pela imprensa internacional que se veiculava no país em número suficiente e a preços acessíveis. As revistas e jornais vinham principalmente dos Estados Unidos e da Europa, que, nesse momento, se agitavam em torno do feminismo e dos tempos de guerra. Os periódicos, de longa ou curta duração, esporadicamente contemplavam ideias acerca do papel das mulheres na sociedade, mas nem sempre havia unanimidade em sua ideologia e representação do protagonismo feminino. Com seu beneplácito, vieram à luz as expectativas de segmentos intelectualizados da sociedade brasileira, em especial nas maiores cidades do país, como São Paulo e Rio de Janeiro, no tocante à educação das mulheres e sua destinação para a maternidade, conjuntamente com a educação de crianças. A abordagem adotada volta-se para os conceitos da História da Educação, história das mulheres, estudos de gênero e imprensa
2019	Lima, Adriane Santana Educação & Realidade Set 2019, Volume 44 N° 3	Educação das Mulheres na América Latina: um olhar decolonial	Este artigo analisa a concepção de educação para as mulheres presente nas obras de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper e relaciona esta concepção com os movimentos de independência e descolonização da América Latina. Fundamenta-se na genealogia feminista decolonial e metodologicamente na história cultural e comparada. Os resultados revelam que as autoras debatem a formação educacional das mulheres em estreita relação com os movimentos políticos de descolonização do continente latino-americano. Os seus escritos constituem um pensamento fronteiriço que emerge na densa trama da decolonialidade.
2019	Magalhães, Guilherme Lins; Castioni, Remi. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação Dez 2019, Volume 27 N° 105 páginas 732 - 754	Educação profissional no Brasil - Expansão para quem?	O objetivo deste texto é refletir sobre a expansão da Rede Federal de escolas técnicas, que acontece desde 2007. Aborda-se a recente trajetória da Educação Profissional no Brasil, comparativamente com as evidências de resultados dos sistemas de Educação Profissional tradicionalmente citados como referência para o debate sobre modelos dessa modalidade educacional. Busca-se demonstrar que a criação dos Institutos Federais convergiu mais na reprodução do modelo da Universidade em produzir ativos intelectuais do que no aprimoramento do desenvolvimento socioeconômico a partir de ativos econômicos. Dessa maneira, o estudo está apoiado na metodologia de estudos comparados e em dados de pesquisas internacionais. Por fim, não há, nessa reflexão, indicações que mostrem mudanças significativas nas possibilidades de formação profissional dos brasileiros, em boa medida provocada pela chamada "verticalização", que estimulou a oferta de cursos de educação superior ao invés dos cursos de formação técnica e profissional.

<p>2019</p>	<p>Mota Neto, João Colares da; Streck, Danilo R.</p> <p>Educar em Revista Dez 2019, Volume 35 Nº 78 Páginas 207 - 223</p>	<p>Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial</p>	<p>Neste artigo, o objetivo é refletir sobre a emergência de um pensamento pedagógico decolonial na América Latina, tomando por base algumas das principais fontes intelectuais da educação popular nesse continente. Ao entender a educação popular como um “acumulado histórico”, que ao longo dos últimos dois séculos vem se afirmando como um movimento de resistência e um discurso pedagógico em favor dos setores populares, traz-se para debate as contribuições intelectuais do brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e do colombiano Orlando Fals Borda (1925-2008). Defende-se a ideia de que a educação popular, em sua trajetória histórica, vem contribuindo significativamente para a emergência de uma pedagogia decolonial, capaz de resistir à subalternização dos conhecimentos e das experiências de sujeitos sociais marginalizados pela modernidade/colonialidade.</p>
<p>2020</p>	<p>Novaes, Adelina.</p> <p>Novos estudos CEBRAP Abr. 2020, Volume 39 páginas 59 - 79</p>	<p>Professor é uma pessoa: Constituições de subjetividades docentes na periferia de São Paulo</p>	<p>O artigo reúne resultados de dois projetos que procuram compreender as subjetividades de docentes da periferia da cidade de São Paulo. Ao articular os constructos “subjetividade social” e “representações sociais”, buscou-se apresentar contribuições ao debate sobre “políticas de subjetividade”. Os dados, produzidos por meio da metodologia Q e de grupos focais, confirmam o agravamento do mal-estar docente, figurando o tempo de docência como variável de destaque.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Periódicos na base de dados SciELO (2021).

APÊNDICE III: Grade de codificação para tratamento do *corpus* textual

Quadro 3: Codinome dos sujeitos

Sujeito - codinome					
Código	Professor	Código	Professor	Código	Professor
prof 1	Congaga	prof 7	Batuque	prof 13	Catira
prof 2	Frevo	prof 8	Ciranda	prof 14	Maracatu
prof 3	Chimarita	prof 9	Forró	prof 15	Calango
prof 4	Maxixe	prof 10	Zumba	prof 16	Xote
prof 5	Coco	prof 11	Carimbó	prof 17	Jongo
prof 6	Baião	prof 12	Axé	prof 18	Fandango

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4: Ano de execução e gênero

Código	Ano	Código	Gênero
proj 16	2016	genero 1	Homem
proj 17	2017	genero 2	Mulher
proj 18	2018		
proj 19	2019		

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 5: Área de formação

Código	Área
area 1	Licenciatura e Pedagogia
area 2	Geografia, História, Psicologia e Ciências sociais
area 3	Administração, Contábeis, Economia, Serviço Social e Processamento de dados
area 4	Engenharias e Materiais, processos e componentes elétricos
area 5	Medicina veterinária, Agronegócio e técnico de pecuária
area 6	Ciências da computação

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 6: Tipo de proposta

Código	Proposta
prop 1	Artesanato
prop 2	Cuidadora
prop 3	Agroecologia
prop 4	Manutenção
prop 5	Costura
prop 6	Promotora de Vendas
prop 7	Associativismo

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE IV: *Corpus* textual dos resumos dos projetos

Os resumos considerados na análise como *corpus* é constituído por 25 textos formatados, de acordo com as recomendações do Manual do Aplicativo Iramuteq (SALVIATI, 2017).

TEXTO 1

**** *prof_1 *proj_16 *genero_2 *area_5 *prop_1

A presente proposta propõe a oferecer formação profissional para 20 mulheres em condição de vulnerabilidade social do entorno do campus do IFSP, viabilizando o empoderamento das Mulheres e o caráter libertador da escola, a igualdade de gênero, combatendo a violência doméstica. Para tanto serão desenvolvidos curso FIC com formação profissional em artesã, feira de economia solidária durante evento institucional e visita técnica à Casa de Artes e Artesanato Floriza Souto Fernandes. Em articulação com os órgãos de Assistência Social, serão utilizados os preceitos e princípios éticos do Programa Mulheres Mil, elevação de escolaridade, profissionalização e elevação de autoestima, de acordo com o Guia Metodológico do Sistema de Acesso Permanência Êxito, e a Metodologia de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia. Nessa perspectiva, auxiliará no desenvolvimento de uma interface entre o saber produzido no interior das instituições de ensino com a cultura local e desta com a cultura acadêmica, se configurando em processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. Pretende uma formação educacional, profissional e tecnológica, que permita elevação de escolaridade, emancipação e acesso ao mundo do trabalho, por meio do estímulo ao empreendedorismo, às formas associativas solidárias e à empregabilidade, além do desenvolvimento sociocultural e econômico da comunidade, promovendo o crescimento humano dessas mulheres com a possibilidade das mesmas contribuírem na governança de suas comunidades. Será realizada a I feira de economia solidária Mulheres do Município durante o evento institucional no campus. Nesta oportunidade as alunas atendidas pelo Programa Mulheres do IFSP farão exposição e venda dos artigos produzidos durante o curso FIC de Formação profissional Mulheres do Município.

TEXTO 2

**** *prof_2 *proj_16 *genero_1 *area_4 *prop_1

Em vista da justificativa apresentada no Programa Mulheres Mil: fabricação artesanal de bonecas de pano, segundo edital 159 de 16, é necessário a realização de uma visita técnica, definido pela equipe do projeto proposto em visitar alguns museus na cidade de São Paulo, como o Memorial da Imigração Judaica, Museu do Futebol, Museu da Imigração do Estado de São Paulo, Museu Penitenciário Paulista e Museu da Energia de São Paulo, agregando valor nos aspectos culturais e artísticos para as alunas participantes desse projeto. O custeio da viagem ficará a cargo do campus, que realizará todos os procedimentos para que a mesma aconteça. Assim sendo, busca agregar valor artístico e cultural para as alunas, através de visitas em importantes organizações localizadas na cidade de São Paulo. Como parte das ações exigidas pelo Programa Mulheres Mil, se faz necessário a realização de uma feira de economia solidária. Desse modo, esse projeto irá desenvolver essa ação durante a Semana Nacional de Tecnologia, pelo qual as alunas irão expor as bonecas de pano por elas fabricadas artesanalmente, durante o curso. A feira de economia solidária ocorrerá no mês de outubro e será aberto ao público em geral, tendo a participação de docentes, técnicos administrativos, alunos de diversos cursos do IFSP do Município e de toda a sociedade local. Essa oficina propõe a discutir diversos aspectos culturais, sociais e econômicos da cidade, como forma de demonstrar para os participantes as várias nuances existentes na cidade, como também descrever aspectos sobre o perfil da população, da geração de emprego e renda, do desenvolvimento econômico, entre outros aspectos. Em atendimento ao Programa Mulheres Mil, essa oficina propõe a expor aspectos rotineiros de sustentabilidade ambiental na vida das pessoas em sua rotina diária. Ações como economia no uso de água, energia e gestão do lixo serão abordados na oficina, demonstrando que cada cidadão é responsável por ações de sustentabilidade em sua rotina diária, seja em casa, na sua vizinhança, no ambiente de trabalho, etc. Como requisito do Programa Mulheres Mil: fabricação artesanal de bonecas de pano é necessário ações de inclusão digital para as alunas. Desse modo, essa oficina propõe a ensinar essas alunas noções básicas de informática, detalhando os principais aspectos para que as alunas possam se tornar usuárias de computadores e possam se beneficiar dessa utilização e aprendizado em sua vida pessoal e profissional.

TEXTO 3

**** *prof_3 *proj_17 *genero_2 *area_1 *prop_1

O Programa_Mulheres_Mil consta de uma série de estratégias do Governo do Brasil nos eixos de promoção da equidade, igualdade_entre_sexos, combate à violência contra mulher e acesso à educação. Tem por objetivo possibilitar o acesso à educação_profissional de mulheres em condições_de_vulnerabilidade_social e econômica, como também elevar a escolaridade. O artesanato é desenvolvido no Brasil desde os seus primórdios. A produção de bonecas_de_pano envolve um aspecto emocional, pois recorda aos tempos remotos, onde as vovós costuravam de forma manual as bonecas para suas netinhas. Na cidade percebe uma grande demanda por bonecas_de_pano, no qual pode produzir diversos tipos, formatos e tamanhos. O mercado é amplo e as clientes apreciam esse tipo de produto por algum aspecto emocional, ou por ser personalizado. O projeto visa fomentar a equidade_de_gênero, a emancipação e o empoderamento das mulheres por meio do acesso à educação e ao mundo_do_trabalho, visando o ingresso e a permanência das educandas nesses empregos, ou na criação de novos empreendimentos. Também busca oferecer um treinamento adequado e eficaz, pelo qual as alunas possam dominar a arte de fabricar bonecas_de_pano, de forma artesanal e personalizada, como também tenham conhecimento de como gerir essa produção, através de domínio_de_técnicas de gestão_financeira e de técnicas_de_vendas, visando conseguir auferir emprego e renda com essa produção.

TEXTO 4

**** *prof_4 *proj_17 *genero_2 *area_1 *prop_2

Promover igualdade_de_direitos entre homens e mulheres e oferecer condições para que as mulheres conquistem autonomia são demandas urgentes em uma sociedade que se quer menos injusta e mais desenvolvida econômica, social e culturalmente. Neste sentido, faz necessário oferecer oportunidades de educação e de qualificação_profissional para as mulheres que, ao longo de suas trajetórias, não tiveram acesso a uma formação suficiente para garantir boas condições de vida para si e suas famílias. Este projeto de extensão é direcionado a mulheres em situação_de_vulnerabilidade_social que vivem no Município, interessadas em se qualificar_profissionalmente como cuidadoras_de_idosos. Visa promover inclusão profissional com geração_de_renda, aumento de autoestima e fortalecimento individual e coletivo, por meio da oferta de um curso de qualificação com carga horária de 160 horas. Além da instrução específica e essencial ao exercício da atividade profissional, a formação contemplará conteúdos de linguagem, informática, matemática e economia doméstica, assim como reflexões sobre gênero, saúde e direitos_da_mulher, oferecendo assim bases para que as participantes possam conquistar e aumentar sua autonomia. Com vistas à inserção no mercado_de_trabalho, será oferecida uma introdução à geração_de_renda na perspectiva da economia_solidária, com aprofundamento e acompanhamento posteriores junto aos parceiros locais. A atividade_profissional visada, tem relevância no mercado_de_trabalho local, dada a alta concentração de pessoas_idosas no município.

TEXTO 5

**** *prof_5 *proj_17 *genero_1 *area_5 *prop_3

O programa propõe a realização de um curso FIC no âmbito do Programa_Mulheres_Mil prevendo a formação_profissional de 20 agricultoras familiares em agricultura familiar de base agroecológica as tornando capazes de desenvolver atividades agrícolas sustentáveis, a partir do planejamento, gerenciamento e conhecimento sobre as técnicas sustentáveis de plantio e colheita de suas produções. E outras ações articuladas que visam a sua inclusão sociocultural, digital e a consolidação de sua cidadania. Dentro destas atividades estão previstas oficinas sobre as temáticas, palestras e dia de campo.

TEXTO 6

**** *prof_6 *proj_17 *genero_2 *area_2 *prop_3

O projeto prevê formação de 30 mulheres dos assentamentos Bela Vista do Chibarro do Município_SP e Monte Alegre, SP nos temas agroecologia, gênero e desenvolvimento_rural. Também serão realizadas oficinas de processamento mínimo de alimentos nas duas comunidades com o grupo de mulheres envolvido e convidadas. O Curso terá 160 horas e terá periodicidade semanal, sendo 20 encontros de 8 horas, totalizando 160 horas de formação. As oficinas acontecerão nos assentamentos com carga horária de 4 horas cada oficina. Os resultados de extensão compreendem a capacitação de grupos de mulheres para a qualificação de seu trabalho produtivo realizado a partir dos sistemas agroecológicos em transição visando a autonomia econômica das mulheres rurais.

TEXTO 7

**** *prof_7 *proj_17 *genero_1 *area_2 *prop_4

O presente_projeto pedagógico de curso Mulheril Manutenções pretende elevar o conhecimento e a escolaridade do público feminino residente aos bairros entorno do IFSP em situação de vulnerabilidade_social e qualificar

para a geração_de_renda e exercício da cidadania, pois mulheres são como rios, crescem quando se encontram. Nesse sentido, a escolha do termo mulheril enquanto um adjetivo de mulher, ou seja, uma qualidade dada a mão_de_obra feminina, assim acreditamos no ineditismo deste curso destinado às mulheres desta região, e ainda nas possibilidades de continuidade dos estudos e qualificações profissionais das mesmas e o aumento na procura por esse tipo de serviço prestado por mulheres principalmente pelo público do mesmo sexo. Ademais, haverá a preocupação quanto ao empoderamento feminino, pois reconhecendo seus direitos e a importância do exercício da cidadania elas se tornam agentes de transformação_social.

TEXTO 8

**** *prof_1*proj_18 *genero_2 *area_5 *prop_1

A presente_proposta propõe a oferecer formação_profissional para 20 mulheres em condição_de_vulnerabilidade_social do entorno do campus do IFSP, viabilizando o empoderamento das mulheres e o caráter libertador da escola, a igualdade_de_gênero, combatendo a violência_doméstica. Para tanto serão desenvolvidos: a curso_FICcom formação_profissional em artesã, feira de economia_solidária durante evento institucional e visita técnica à Casa de Artes e Artesanato Floriza Souto Fernandes. Em articulação com os órgãos de Assistência Social, serão utilizados os preceitos e princípios éticos do Programa_Mulheres_Mil elevação de escolaridade, profissionalização e elevação de autoestima, de acordo com o Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito, e a Metodologia de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia. Nessa perspectiva, auxiliará no desenvolvimento de uma interface entre o saber produzido no interior das instituições de ensino com a cultura_local e desta com a cultura_acadêmica, se configurando em processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. Pretende uma formação educacional, profissional e tecnológica, que permita elevação de escolaridade, emancipação e acesso ao mundo_do_trabalho, por meio do estímulo ao empreendedorismo, às formas associativas solidárias e à empregabilidade, além do desenvolvimento_sociocultural e econômico da comunidade, promovendo o crescimento_humano dessas mulheres com a possibilidade das mesmas contribuírem na governança de suas comunidades.

TEXTO 9

**** *prof_8 *proj_18 *genero_1 *area_4 *prop_5

O Projeto consiste na implantação de ações de capacitação para as mulheres da cooperativa de catadores de material_reciclável e consequentemente, o aumento da renda de suas famílias. As mulheres serão capacitadas como costureiras, o que possibilitará a confecção de itens utilizando banners de lona descartados por empresas e instituições. Entre esses itens podemos citar bolsas, artesanatos, entre outros. As mulheres receberão capacitação também para a confecção de sacos verdes feitos de reuso de banner, a serem distribuídos à comunidade para incentivar a separação de material_reciclável. Outras ações de treinamento são propostas, como aulas de empreendedorismo, segurança no trabalho, informática básica e ética e cidadania.

TEXTO 10

**** *prof_9 *proj_18 *genero_1 *area_4 *prop_4

O presente_projeto pedagógico de curso auxiliar_de_manutenção_predial pretende elevar o conhecimento e a escolaridade do público feminino residente aos bairros entorno do IFSP em situação_de_vulnerabilidade_social e qualificar para a geração_de_renda e exercício da cidadania, pois mulheres são como rios, crescem quando se encontram. Assim acreditamos neste curso destinado às mulheres desta região, nas possibilidades de continuidade dos estudos e qualificações profissionais das mesmas e no aumento da procura por esse tipo de serviço prestado por mulheres principalmente pelo público do mesmo sexo. Ademais, haverá a preocupação quanto ao empoderamento feminino, pois reconhecendo seus direitos e a importância do exercício da cidadania elas se tornam agentes de transformação_social.

TEXTO 11

**** *prof_6 *proj_18 *genero_2 *area_2 *prop_3

O projeto prevê atividades de ensino, pesquisa e extensão com 23 mulheres agricultoras assentadas de reforma agrária nos temas agroecologia e economia feminista. O Curso intitulado agricultora familiar de base agroecológica terá 200 horas de carga horária, com periodicidade semanal, compreendendo a formação em alternância, tempo escola e tempo comunidade. O projeto prevê além de atividades de estudo em tempo escola a realização de uma feira de Economia Feminista e Solidária a acontecer mensalmente na sede do campus do IFSP com as alunas do curso, assim como um Coletivo de Bordados Feministas que acompanhará as atividades em tempo escola e em tempo comunidade. Os resultados de extensão compreendem a capacitação de grupos de mulheres para a qualificação de seu trabalho produtivo realizado a partir dos sistemas agroecológicos em

transição visando a autonomia econômica das mulheres rurais. Prevê também o fortalecimento das mulheres em seus coletivos e grupos de trabalho e vislumbra a construção pessoal de seu autorreconhecimento como mulheres trabalhadoras que enfrentam as desigualdades de gênero, enfim, seu empoderamento.

TEXTO 12

**** *prof_4 *proj_18 *genero_2 *area_1 *prop_2

Promover igualdade de direitos entre homens e mulheres e oferecer condições para que as mulheres conquistem autonomia são demandas urgentes em uma sociedade que se quer menos injusta e mais desenvolvida econômica, social e culturalmente. Neste sentido, se faz necessário oferecer oportunidades de educação e de qualificação profissional para as mulheres que, ao longo de suas trajetórias, não tiveram acesso a uma formação suficiente para garantir boas condições de vida para si e suas famílias. Este projeto de extensão é direcionado a mulheres em situação de vulnerabilidade social que vivem no Município, interessadas sem se qualificar profissionalmente como cuidadoras de idosos. Visa promover inclusão profissional com geração de renda, aumento de autoestima e fortalecimento individual e coletivo, por meio da oferta de um curso de qualificação com carga horária de 160 horas. Além da instrução específica e essencial ao exercício da atividade profissional, a formação contemplará conteúdos de linguagem, informática, matemática e economia doméstica, assim como reflexões sobre gênero, saúde e direitos da mulher, oferecendo assim bases para que as participantes possam conquistar e aumentar sua autonomia. Com vistas à inserção no mercado de trabalho, será oferecida uma introdução à geração de renda na perspectiva da economia solidária, com aprofundamento e acompanhamento posteriores junto aos parceiros locais. A atividade profissional visada, tem relevância no mercado de trabalho local, dada a alta concentração de pessoas idosas no município.

TEXTO 13

**** *prof_10 *proj_18 *genero_2 *area_1 *prop_5

O presente projeto tem como foco a formação educacional, profissional e cidadã de mulheres que apresentam alto índice de vulnerabilidade social. Tem como proposta a oferta de um Curso FIC de costureira de máquina reta e overlock com carga horária de 160 horas que será ofertado para 23 alunas pertencentes ao território atendido pelo CRAS. Durante o período de duração do curso, também serão proporcionadas às alunas outras atividades organizadas em ciclos de palestras, oficinas, visitas técnicas e participação em feiras e exposições. Tais atividades terão como objetivos tanto a complementação da formação profissional como a transmissão de temas transversais relacionados à cidadania, à inclusão social e cultural, à violência contra a mulher, à elevação e geração de renda, ao empreendedorismo, dentre outros. Pretende habilitar as alunas para a utilização de máquinas de costura e confecção de vestuários, fantoches e patchworks, buscando estimular a criatividade e o trabalho em equipe. Para a execução do projeto será firmada uma parceria com a Prefeitura Municipal que viabilizará por meio da Secretaria Municipal de Assistência Social e CRAS Vila Palmira a identificação e seleção do público alvo bem como o empréstimo das máquinas de costura e espaço para aulas práticas. As demais atividades serão desenvolvidas no espaço do campus justamente para aproximar as alunas do âmbito acadêmico. A avaliação será prioritariamente contínua e finalizada com a organização e realização de um desfile e exposição dos produtos construídos ao longo do curso e oficinas.

TEXTO 14

**** *prof_11 *proj_19 *genero_2 *area_1 *prop_5

O presente projeto é uma iniciativa constituída para integrar o Programa Mulheres do IFSP. É, portanto, uma iniciativa destinada às mulheres em situação de vulnerabilidade social, com pouca ou nenhuma escolaridade. Tal proposta tem por foco viabilizar um conjunto de ações para proporcionar a formação profissional dessas mulheres visando o seu ingresso no mundo do trabalho e, conseqüentemente, a sua emancipação social e financeira. Para tanto, no bojo das ações desenvolvidas teremos um curso de extensão em costura e empreendedorismo, um ciclo de oficinas de dança, um ciclo de oficinas sobre mundo do trabalho e uma feira de economia solidária. A ação será desenvolvida pelo campus em parceria com a Secretaria de Inclusão e Desenvolvimento Social, com a Associação de Moradores do Conjunto Residencial São Sebastião e com o Ponto de Cultura Caminhos, a fim de oferecer a comunidade do Município uma gama de possibilidades formativas que possibilitem a construção de novos horizontes e perspectivas de vida.

TEXTO 15

**** *prof_12 *proj_19 *genero_1 *area_2 *prop_4

O Instituto Federal campus Avançado X SP participa do Programa Mulheres do IFSP na tentativa de promover a lógica da inclusão, frente ao predomínio da lógica meritocrática na educação brasileira. Trata de incluir mulheres, de 16 a 70 anos e em situação de vulnerabilidade, no ambiente privilegiado da produção de

conhecimento tanto para o mercado de trabalho, quanto para a formação pessoal e social. Para a mulher vulnerável, a profissão de eletricista não deve representar apenas a possibilidade de ganho econômico, mas a de romper estigmas de gênero e, a partir daí, desenvolver a autoestima e a habilidade de um convívio social mais justo. Além de oficinas, palestras e rodas de conversa, oferece um curso de eletricista instaladora predial de baixa tensão que integra a formação profissional à formação pessoal e cidadã. Desse modo, o IFSP campus Avançado_X concilia sua oferta com a demanda econômica e afetiva das mulheres em situação de vulnerabilidade.

TEXTO 16

**** *prof_4 *proj_19 *genero_2 *area_1 *prop_2

Este projeto visa contribuir para promover igualdade de direitos entre homens e mulheres e oferecer condições para que as mulheres conquistem autonomia. Estas demandas são urgentes em uma sociedade onde se procura reduzir as injustiças e promover o desenvolvimento econômico, social e cultural como a nossa. Neste sentido, se faz necessário oferecer oportunidades de educação e de qualificação profissional para as mulheres que, ao longo de suas trajetórias, não tiveram acesso a uma formação suficiente para garantir boas condições de vida para si e suas famílias. Este projeto de extensão é direcionado a mulheres em situação de vulnerabilidade social que vivem no município, interessadas em se qualificar profissionalmente como cuidadoras de idosos. Visa promover formação profissional, inclusão no mercado de trabalho com conseqüente geração de renda, aumento de autoestima e fortalecimento individual e coletivo, por meio da oferta de um curso de qualificação com carga horária de 160 horas. Além da instrução específica e essencial ao exercício da atividade, a formação contemplará conteúdos de linguagem, informática, matemática e economia doméstica, assim como reflexões sobre gênero, saúde e direitos da mulher, oferecendo assim bases para que as participantes possam conquistar e aumentar sua autonomia. Com vistas à inserção no mercado de trabalho, será oferecida uma disciplina voltada à temática de geração de renda, na perspectiva da economia solidária. A atividade profissional visada, tem relevância no mercado de trabalho local, dada a alta concentração de pessoas idosas no município.

TEXTO 17

**** *prof_13 *proj_19 *genero_2 *area_4 *prop_6

A proposta do projeto é atender um grupo de 25 mulheres acima de 16 anos com pouca ou nenhuma escolaridade em condições de vulnerabilidade social para capacitação profissional através do curso FIC de promotora de vendas e outras ações de extensão como palestras, oficinas e minicursos voltados ao empoderamento feminino, tornando a mulher consciente de seu papel na sociedade, das políticas públicas que podem atender e também ser multiplicadora desses conhecimentos para mulheres que estejam em condições semelhantes a ela. O projeto terá duração de 5 meses, de agosto a dezembro e terá um custo auxílio estudantil de 17.250,00. Pretende ao término do projeto que cada mulher tenha autonomia nas questões públicas, âmbito familiar, no trabalho e em suas relações sociais. O projeto conta com a parceria da ONG PAC Projetos Amigos das Crianças e do Sebrae. A ONG PAC fará a seleção por questionários socioeconômicos, através da equipe multidisciplinar pedagogos, assistente social e psicólogos e o Sebrae irá participar com palestras sobre empreendedorismo.

TEXTO 18

**** *prof_1 *proj_19 *genero_2 *area_5 *prop_3

A presente proposta propõe a oferecer formação profissional para 25 mulheres em condição de vulnerabilidade social do entorno do campus, viabilizando o empoderamento das mulheres e o caráter libertador da escola, a igualdade de gênero, combatendo a violência doméstica. Serão desenvolvidos: curso FIC com formação profissional em aproveitamento integral de alimentos, trabalhadores na fabricação e conservação de alimentos, feira de economia solidária, oficina de horta orgânica para casa e pequenos espaços e ações pontuais de atendimento. Em articulação com os órgãos de assistência social, serão utilizados os preceitos e princípios éticos do Programa Mulheres Mil, elevação de escolaridade, profissionalização e elevação de autoestima, de acordo com o Guia Metodológico do Sistema de Acesso Permanência Êxito, e a Metodologia de Avaliação e Reconhecimento de Aprendizagem Prévia. Nessa perspectiva, auxiliará no desenvolvimento de uma interface entre o saber produzido no interior das instituições de ensino com a cultura local e desta com a cultura acadêmica, se configurando em processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Pretende uma formação educacional, profissional e tecnológica, que permita elevação de escolaridade, emancipação e acesso ao mundo do trabalho, por meio do estímulo ao empreendedorismo, às formas associativas solidárias e o reingresso no mundo do trabalho, além do desenvolvimento sociocultural e

econômico da comunidade, promovendo o crescimento humano dessas mulheres com a possibilidade das mesmas contribuírem na governança de suas comunidades.

TEXTO 19

**** *prof_9 *proj_19 *genero_1 *area_4 *prop_4

O curso auxiliar de manutenção predial é direcionado para mulheres em situação de vulnerabilidade social ou risco social residentes nos bairros do entorno do IFSP, ofertando qualificação profissional e conseqüentemente geração de renda e exercício da cidadania. O projeto tem como objetivo promover a inclusão social de mulheres pertencentes à classe mais carente e em situação de vulnerabilidade social, através da qualificação profissional na área de elétrica, hidráulica e pequenas manutenções residencial e comercial, de modo a suprir a demanda profissional existente no mercado na referida área. A proposta permite a emancipação e autonomia das participantes, pois ao reconhecer seus direitos e a importância do exercício da cidadania elas se tornam agentes de sua transformação social. O curso contribui com o processo de rompimento de paradigmas que aprofundam as diferenças entre homens e mulheres na divisão do trabalho, pois fomenta a ocupação das mulheres em espaços profissionais historicamente considerados masculinos, o de reparos domésticos necessários à manutenção residencial e empresarial. Será oferecido vinte e cinco vagas para o curso e o aproveitamento escolar será avaliado através de acompanhamento contínuo e processual das alunas, com vista aos resultados alcançados por elas nas atividades avaliativas.

TEXTO 20

**** *prof_14 *proj_19 *genero_1 *area_3 *prop_5

O Projeto consiste na implantação de ações de capacitação para mulheres da cooperativa de catadores de material reciclável e conseqüentemente no aumento da renda de suas famílias. As mulheres serão capacitadas como costureiras, o que possibilitará a confecção de itens utilizando banners de lona descartados por empresas e instituições. As demais vagas serão indicadas pelo CRAS do Município para mulheres em situação de vulnerabilidade. Entre esses itens podemos citar bolsas, artesanatos, entre outros. As mulheres receberão capacitação também para a confecção de sacos verdes feitos de reuso de banner, a serem distribuídos à comunidade para incentivar a separação de material reciclável. Outras ações de treinamento também são propostas, como aulas de empreendedorismo, segurança no trabalho, informática básica e ética e cidadania.

TEXTO 21

**** *prof_15 *proj_19 *genero_1 *area_6 *prop_7

O presente projeto tem como objetivo geral capacitar mulheres em situação de vulnerabilidade social a fim de que sejam apresentadas possibilidades de se associarem com o intuito de utilizarem técnicas de boas práticas para a manipulação de alimentos. Para tanto, este projeto se fundamenta em três pilares: empreendedorismo associativismo feminino, gestão enquanto tecnologia social e boas práticas na manipulação de alimentos. Nesse sentido, as ações desenvolvidas no projeto, bem como, o curso a ser desenvolvido estão erigidos nesse panorama. O foco de trabalho são mulheres selecionadas pelo Programa de Promoção do Acesso ao Mundo do trabalho conduzido pela Prefeitura Municipal. Salientamos que o programa apresenta outras parcerias com o IFSP, constituindo em importante ator para a condução de trabalhos. Como resultados, pretendemos a formação de 25 mulheres e a criação de organizações associativas que desenvolvam produtos alimentícios compatíveis com as realidades dessas sujeitas. Nesse sentido, os três pilares se interrelacionarão, o do empreendedorismo feminino atuará como um espaço de consciência política e formação sobre as possibilidades de associativismo, bem como, a consciência das mulheres enquanto seus espaços na sociedade, o da gestão para proporcionar tecnologias-sociais para fomento, condução e manutenção de organizações alternativas e nas boas práticas de manipulação de alimentos por meio de técnicas e legislações relacionadas a tal tarefa.

TEXTO 22

**** *prof_16 *proj_19 *genero_2 *area_1 *prop_1

A proposta visa oferecer inclusão social, formação cidadã e qualificação profissional para mulheres em condição de vulnerabilidade social, que tenha possibilidade de permanência no curso, resida nas proximidades do campus e tenha indicação de socialização, com a triagem e indicação pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Delegacia da Mulher do município. Pretendemos contribuir para a redução da dependência econômica, que dificulta o acesso das mulheres aos bens sociais e, em decorrência, promove desigualdade no que tange as oportunidades, assim como a ressocialização para as vítimas de violência. A proposta prevê ações que provoquem a conscientização do papel da mulher na sociedade e na economia, seus direitos e estimulem a busca de oportunidades de geração de renda com os

recursos disponíveis, por meio de atividades de qualificação que empodere e fortaleça o espírito empreendedor. Por se tratar de comunidades que vivem do artesanato, turismo, pesca e comercialização de caranguejos, as atividades de cunho interdisciplinares e culturais contemplam aulas, oficinas de artesanato em cerâmica, costura com uso de material reciclado, confecção de bonecas de pano, palestras e visitas técnicas, voltados para formação básica, formação profissional, prática profissional e realização de IFeira ecosolidária.

TEXTO 23

**** *prof_17 *proj_19 *genero_2 *area_2 *prop_4

O Projeto em questão prevê a oferta de curso de Auxiliar de Eletricista, com 160 horas de carga horária, e está contextualizado no âmbito do Programa Mulheres do IFSP cuja regulamentação inclui a abertura de edital para seleção de cursos que atendam às ações voltadas para formação de mulheres em situação de vulnerabilidade no município. A concepção de vulnerabilidade denotada aqui inclui a multideterminação de sua gênese não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às fragilidades de vínculos afetivo relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos. Neste sentido, o Projeto foi construído coletivamente com setores da administração municipal voltados à promoção social, coordenados pela Secretaria Municipal de Ação e Desenvolvimento Social, e os servidores do campus engajados em proposições que estejam articuladas com a Missão Institucional do IFSP. Adota princípios metodológicos que articulem os saberes entre as ações do ensino e de extensão visando uma complementaridade que ampliem os horizontes das cursistas ao longo do projeto.

TEXTO 24

**** *prof_6 *proj_19 *genero_2 *area_2 *prop_3

O projeto prevê atividades de ensino, pesquisa e extensão com 25 mulheres agricultoras familiares e assentadas de reforma agrária da Comunidade Rural Egídio Brunetto, localizada em Altair, SP, nos temas Agroecologia, economia solidária e Gênero, a partir de uma solicitação da comunidade para o Núcleo de Estudos em Agroecologia desenvolver extensão com elas. O curso intitulado agricultura familiar de base agroecológica terá 200 horas de carga horária, compreendendo a formação em alternância de acordo com os princípios da educação do campo. O projeto prevê além de atividades de estudo em tempo escola e tempo comunidade a realização de feiras de economia feminista e solidária a acontecer periodicamente no município de SJRP, SP. Além das feiras a proposta de pesquisa ação será implementada através das cadernetas agroecológicas com as 25 agricultoras. A proposta conta com a parceria do Centro Universitário de SJRP, MST e Sempre Viva organização Feminista, os quais acumulam experiências no trabalho com extensão rural, mulheres rurais e com mulheres na região. Os resultados de extensão compreendem a capacitação de grupos de mulheres para a qualificação de trabalho produtivo realizado a partir dos sistemas agroecológicos em transição visando a autonomia econômica, geração de renda das mulheres rurais. Prevê também o fortalecimento das mulheres em seus coletivos e grupos de trabalho e vislumbra a construção pessoal de seu autorreconhecimento como mulheres trabalhadoras que enfrentam as desigualdades de gênero no meio rural.

TEXTO 25

**** *prof_18 *proj_19 *genero_2 *area_1 *prop_4

O Projeto Mulheres do IFSP tem como objetivo atuar de forma interdisciplinar com mulheres em situação de vulnerabilidade residentes no entorno do campus. O intuito é oferecer um curso multidisciplinar, garantindo uma formação profissional efetiva na área de auxiliar de eletricista, mas também contribuir com uma formação crítica sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea. Conhecer seus direitos legais, incentivar cuidados pessoais e fortalecer sua autoestima podem ser fundamentais para sua reinserção no mercado de trabalho e para a construção de ações de protagonismo e transformação social.

APÊNDICE V: Questionário

 UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

PROJETO DE PESQUISA CNPQ:
"Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas"

Orientação
Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Seção 1 de 5

Pesquisa: As Representações Sociais sobre as práticas dos(as) coordenadores(as) do Programa Mulheres do IFSP

Pesquisadora: Solange Maria da Silva

...

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li os detalhes descritos no termo acima. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos descritos. Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?

Sim

Não

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

Seção 2 de 5

Dados pessoais



Descrição (opcional)

Nome *

Texto de resposta curta

Qual a sua faixa de idade?

- De 20 a 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- De 51 a 60 anos
- 61 anos ou mais

Como você se considera?

- Branco(a)
- Negro(a)
- Pardo(a)
- Amarelo(a) ou de origem oriental
- Indígena ou de origem indígena

Qual a sua religião?

- Católica
- Evangélica
- Espírita
- Umbanda, candomblé ou outra religião afro-brasileira
- Judaica
- Outras
- Ateu

Seção 3 de 5

Dados profissionais

Descrição (opcional)

Qual o seu cargo em exercício?

Texto de resposta curta

O que influenciou a sua escolha profissional?

- A família
- A escola
- Os amigos
- O custo do curso superior mais baixo
- A oportunidade e facilidade de trabalho
- Os rendimentos ligados à profissão
- A perspectiva de realização profissional
- Desejo de contribuir para a área de conhecimento
- Desejo intrínseco
- Outra

⋮

Quanto tempo você tem de atuação em projetos de extensão universitária, no IFSP?

- De 0 a 3 anos
- De 4 a 9 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos
- Há mais de 20 anos

O que motivou sua participação no Programa Mulheres do IFSP?

Texto de resposta longa

Após a seção 3 Continuar para a próxima seção

Seção 4 de 5

Ensino e aprendizagem

⌕ ⋮

Descrição (opcional)

Você recebe apoio pedagógico e/ou de outros servidores, no desenvolvimento das atividades do Programa Mulheres do IFSP?

- Sim
- Não

Você conhece as experiências e histórias de vida das alunas do Programa Mulheres do IFSP?

- Sim
- Não

...

Você considera que as alunas entendem o propósito do Programa Mulheres do IFSP?

- Sim
- Não

A mediação desenvolvida, durante as atividades, é suficiente e permite uma aprendizagem significativa?

- Sim
- Não

...

Em caso de evasão, quais são os principais motivos?

- O curso não atende a expectativa
- Dificuldade financeira
- O marido/companheiro proibiu
- Tem que cuidar dos filhos e/ou familiares
- Incompatibilidade de horário
- Não consegue acompanhar as atividade
- Outro motivos

Escreva as primeiras quatro palavras que vêm a sua mente quando o assunto é EMANCIPAÇÃO FEMININA. Por favor, escreva uma palavra em cada linha.

Descrição (opcional)

Palavra 1

Texto de resposta curta

Palavra 2

Texto de resposta curta

Palavra 3

Texto de resposta curta

Palavra 4

Texto de resposta curta

Agora, por favor, faça a leitura das palavras que acabou de escrever e reescreva abaixo em ordem de importância para você, ou seja, coloque na linha 1 a palavra que considera mais importante e na linha 2 a segunda palavra que considera mais importante e, assim por diante até a linha 4.

Descrição (opcional)

...

Por favor, justifique de maneira sucinta a escolha da palavra indicada na linha 1.

Texto de resposta longa

Escreva duas ações que julgue importante para a inclusão socioprodutiva das mulheres.

Texto de resposta longa

Após a seção 4 Continuar para a próxima seção

Seção 5 de 5

Obrigada pela disposição e cooperação em participar da nossa pesquisa.

Solange Silva

APÊNDICE VI: Quadro de Evocações

Quadro 7: Evocações a partir do termo Emancipação Feminina

Sujeito	1ª Evocação	2ª Evocação	3ª Evocação	4ª Evocação
Frevo	Justo	Oportunidade	Mercado de trabalho	Profissão
Calango	Liberdade	Igualdade	Responsabilidade	Ação
Coco	Autonomia	Protagonismo	Segurança alimentar	Família
Catira	Liberdade	Conquista	Satisfação	Solidariedade
Batuque	Mobilização social	Engajamento político	Superação do patriarcado	Solidariedade
Zumba	Conhecimento	Empoderamento	Liberdade	Amor próprio
Fandango	Empoderamento	Coletividade	Engajamento	Autonomia
Carimbó	Liberdade	Oportunidade	Mudança estrutural	Antirracismo
Jongo	Poder	Autoestima	Vontade	Dinheiro
Chimarita	Independência	Poder	Esperança	Transformação
Maracatu	Valorização	Emancipação	Independência	Autoestima
Ciranda	Autonomia	Empoderamento	Liberdade	Autoconfiança
Maxixe	Liberdade	Felicidade	Poder	Igualdade
Xote	Autonomia	Liberdade	Possibilidades	Empoderamento

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do Questionário.

Quadro 82 Preponderância das Evocações a partir do termo Emancipação Feminina

1ª Evocação	2ª Evocação	3ª Evocação	4ª Evocação
Liberdade (4)	Oportunidade (2)	Liberdade (2)	Solidariedade (2)
Autonomia (3)	Empoderamento (2)	Mercado de trabalho	Profissão
Justo	Igualdade	Responsabilidade	Ação
Mobilização social	Protagonismo	Segurança alimentar	Família
Conhecimento	Conquista	Satisfação	Amor-próprio
Empoderamento	Engajamento político	Superação do patriarcado	Autonomia
Poder	Coletividade	Engajamento	Antirracismo
Independência	Autoestima	Mudança estrutural	Dinheiro
Valorização	Poder	Vontade	Transformação
	Emancipação	Esperança	Autoestima
	Felicidade	Independência	Autoconfiança
	Liberdade	Poder	Igualdade
		Possibilidades	Empoderamento

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do Questionário.

O número na frente da palavra indica a frequência em que ela foi evocada pelos sujeitos da pesquisa.

Quadro 9: Evocações a partir do termo Emancipação Feminina por ordem de importância

Sujeito	1ª Evocação	2ª Evocação	3ª Evocação	4ª Evocação
Frevo	Justo	Profissão	Oportunidade	Mercado de Trabalho
Calango	Liberdade	Igualdade	Responsabilidade	Ação
Coco	Autonomia	Protagonismo	Família	Segurança alimentar
Catira	Liberdade	Conquista	Satisfação	Solidariedade
Batuque	Mobilização social	Engajamento político	Superação do patriarcado	Solidariedade
Zumba	Conhecimento	Empoderamento	Liberdade	Amor próprio
Fandango	Coletividade	Empoderamento	Autonomia	Engajamento
Carimbó	Antirracismo	Oportunidade	Mudança estrutural	Liberdade
Jongo	Autoestima	Poder	Vontade	Dinheiro
Chimarita	Esperança	Independência	Poder	Transformação
Maracatu	Valorização	Autoestima	Emancipação	Independência
Ciranda	Autoconfiança	Autonomia	Liberdade	Empoderamento
Maxixe	Liberdade	Felicidade	Igualdade	Poder
Xote	Autonomia	Liberdade	Possibilidades	Empoderamento

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do Questionário.

Quadro 10: Preponderância das Evocações a partir do termo Emancipação Feminina por ordem de importância

1ª Evocação	2ª Evocação	3ª Evocação	4ª Evocação
Liberdade (3)	Empoderamento (2)	Liberdade (2)	Solidariedade (2)
Autonomia (2)	Profissão	Oportunidade	Empoderamento (2)
Justo	Igualdade	Responsabilidade	Mercado de Trabalho
Mobilização social	Protagonismo	Família	Ação
Conhecimento	Conquista	Satisfação	Segurança alimentar
Coletividade	Engajamento político	Superação do patriarcado	Amor próprio
Antirracismo	Oportunidade	Autonomia	Engajamento
Autoestima	Poder	Mudança estrutural	Liberdade
Esperança	Independência	Vontade	Dinheiro
Valorização	Autoestima	Poder	Transformação
Autoconfiança	Autonomia	Emancipação	Independência
	Felicidade	Igualdade	Poder
	Liberdade	Possibilidades	

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do Questionário.

O número na frente da palavra indica a frequência em que ela foi evocada pelos sujeitos da pesquisa.

APÊNDICE VII: Transcrição das citações das Entrevistas Narrativas

Optamos por apresentar somente as citações das narrativas das/os professoras/es extraídas do Atlas ti, selecionadas com base nas categorias de análise. O número que antecede a citação indica o parágrafo do documento (transcrição integral das entrevistas de cada sujeito) no Atlas ti.

Relatório de Documentos - Todos (5) documentos

1 Entrevista Carimbó

¶ 13

eu moro em Amazonas, morei praticamente a minha vida toda aqui. Estudei nas escolas públicas daqui de Amazonas. Então, tem essa trajetória de escola pública e, na oitava série, na antiga oitava série, eu decidi que faria magistério

¶ 13

Já era algo que eu tinha, assim, sempre tive o interesse em trabalhar com educação e foi algo que conciliou com a oportunidade que eu tive de estudar no CEFAM.

¶ 13

Em 2006, eu já era funcionária pública, municipal, atuava na educação infantil, era professora de educação infantil e eu fiz toda a minha trajetória acadêmica, trabalhando, não é? Isso foi uma experiência e aí, nessa ocasião, eu tinha interesse em pesquisa na universidade.

¶ 17

Então, eu tinha, eu sempre tive uma perspectiva de formação de professores, muito forte, não é? Os trabalhos que eu fiz na perspectiva do racismo no espaço educativo me abriram, assim, não oportunidades, mas um interesse em fazer a formação de professores.

¶ 17

Os trabalhos que eu fiz na perspectiva do racismo no espaço educativo me abriram, assim, não oportunidades, mas um interesse em fazer a formação de professores.

¶ 17

Quando eu entrei no Instituto Federal, eu já fazia muita formação de professores, dava palestras; enfim...

¶ 17

O Projeto AFROIF ele foi construído no campo Amazonas, entre 2013 e 2014, mas 2014 foi melhor organizado, consolidado e a gente teve algumas dificuldades para a compreensão, assim, de que esse projeto era importante aqui no campus, não é?

¶ 17

Que ele tinha que acontecer, que ele era o projeto de extensão e tudo mais, até porque a extensão, ela estava se construindo nessa ocasião.

¶ 17

Então, eu fui dialogar sobre esse Projeto: “Olha, a gente tem um projeto aqui, que se chama AFROIF, que a gente acha que é importante e tudo mais...”. E, aí, eles acharam: “Nossa, realmente, a gente não tem projetos assim. Seria muito importante que você o submetesse...”.

¶ 17

E, aí, a gente acabou se conhecendo e eu trazendo esse repertório que eu tenho da discussão do racismo na educação.

¶ 17

Afinal, discutir as relações étnico-raciais tem essa dimensão, não é? De pensar saberes tradicionais, de pensar questões, que estão ali, no âmbito, digamos que são ações extensionistas que viabilizam o maior aprofundamento com a comunidade.

¶ 17

Era o que tinha ali naquele momento, mas a ideia era que tivesse alguém para articular as outras ações com a comunidade.

¶ 17

Isso me permitiu pensar essa ação extensionista de uma perspectiva, do desenvolvimento comunitário, dos seminários de diversidade, que a gente continuou fazendo a discussão do mundo do trabalho.

¶ 17

eu, inclusive, construí um projeto de Doutorado, e que versou, inclusive, sobre isso, sobre a diversidade no Instituto Federal.

¶ 21

O que acontece, eu já conhecia o Programa Mulheres, então, a gente tinha um trabalho muito orgânico na equipe. [...] Então, a gente pensava ações sistêmicas...

¶ 21

e aí eu construí três projetos de extensão: o Mulheres; o Projeto, que era o AFROIF, eu repliquei o projeto, novamente, e o Dialogando com a comunidade.

¶ 21

O Programa Mulheres, no caso, foi uma ação bem interessante em termos de proposição, é, porque eu até tentei mobilizar, para que outras pessoas fizessem. Afinal, eu já iria ter mais dois projetos.

¶ 21

mas a gente tem aqui, também, uma construção, que ficava um pouco amarrado para os servidores técnicos administrativos fazerem essa atuação extensionista.

¶ 21

E eu percebia isso, e aí, quando eu vi o Programa Mulheres, não é um programa que você toca sozinha, é um programa denso, então, aí eu fui mobilizando meus pares técnicos administrativos, conversei com eles, falei da iniciativa.

¶ 21

... e as mulheres que participaram do Programa foram mobilizadas pela comunidade por essa Associação, que já trabalha com pessoas em situação vulnerável. Já trabalhava com mulheres, que, inclusive, a maioria delas, já tinha cadastro no CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), já tinha essa questão.

¶ 25

essas pessoas, em situação vulnerável, têm a ver com o trato do vínculo. Digamos com o vínculo pedagógico ali. Elas não ficariam, se elas não se sentissem acolhidas, ali, naquele ambiente, seguras e tudo mais.

¶ 25

... eu também dei a formação, inclusive nos primeiros encontros, que é dialogar com essas pessoas, também, já em situação vulnerável...

¶ 25

Então, assim, delas problematizarem uma desigualdade de gênero, eu lembro, eu fazendo essa discussão com elas, para elas conseguirem problematizar uma discussão de uma desigualdade de gênero, de uma desigualdade racial, até para que elas conseguissem não atribuir a si mesmas todas as dificuldades que elas passavam ali.

¶ 25

Então, eu atribuo a todas essas situações e o que mais, também, tem, que eu acho que eu posso falar, é uma diversificação, também, das atividades. Afinal, enfim, tinha uma preocupação com aula, dar a aula, então, como que é isso, mas a gente conseguiu, a gente fez algumas visitas...

¶ 25

Então, eu acho que isso contribuiu, bastante, não é para contornar, mas é para fazer sentido, nessa formação.

¶ 29

Mas sim, então, algumas que gostavam muito de ler e a gente deu os livros. Então, elas ficaram mais mobilizadas a ler, a leitura, então, num âmbito, é um âmbito de transformação esse incentivo. Foi, é, delas se cultivarem, ali, uma rede de amizade e de apoio maior. Isso é transformador, então, uma mulher poder falar com a outra, a gente trabalha muito isso, não é?

¶ 29

E uma coisa que eu percebo muito, que isso em um curto espaço de tempo é possível uma transformação: é inserir mulheres que estão muito vulneráveis, mas muito excluídas, sabe? Seja pela idade, são senhoras que estão ali, não têm nem a escola, nem a família e nem estão incluídas. E incluir essas pessoas em um círculo social, mulheres que estão em situação de depressão, a gente tinha situações, assim, de mulheres que estavam em situação de depressão e que, ao entrar no curso, duas vezes por semana, ter o que fazer, ter uma atividade, ter uma expectativa.

¶ 37

Eu acho que a principal questão, sinceramente, para mim, de mudança, é o que eu vejo, eu acho que era, talvez, precisasse de mais tempo, mais para ouvir as mulheres e reordenando talvez a formação do processo.

¶ 37

É que isso, como era tudo muito novo e os módulos iam acontecendo, mudavam as pessoas, mudavam os conteúdos, é um tipo de coisa que você, também, que não necessariamente consegue avaliar dentro do processo. Você avalia mais, ao final. Então, talvez, o que eu esteja te falando tenha a ver com essa avaliação ao final.

¶ 49

“Olha, Carimbó, a gente queria mesmo, fazer o curso de pequenos reparos e não de costura, entendeu?”. Então, assim, a gente teria que ter esse olhar, para esse grupo, mas também, para o Programa Mulheres, mas para continuar, seja junto ao poder público etc.

¶ 57

a extensão, ela pensa uma produção de uma política sistêmica. Inclusive, muito atrelada a uma discussão de gênero, ou seja, a gente tem que ter uma profundidade em uma discussão de gênero, para tocar o Programa Mulheres, não é?

¶ 57

Programa Mulheres, mas aí: Quem agora acompanha o Programa Mulheres?

¶ 57

O Programa Mulheres, ele não pode ser um programa isolado, no sentido de ser um projeto a ser tocado.

2 Entrevista Frevo

¶ 13

Eu sou administrador de empresas [...]. Foram quinze anos, aí, em gestão de fazendas, de café, principalmente, mas, também, de outras culturas: boi, algodão... Aí, quando eu voltei do Parnaíba, em 2009, eu terminei o Mestrado e, aí, eu comecei a dar algumas aulas esporádicas e tal.

¶ 13

E, aí, eu comecei a estudar e, em 2014, eu fiz o concurso e fiquei efetivo. Sou professor aqui do IF

¶ 13

E, em 2016, eu fiz o Projeto Mulheres Mil. Era Mulheres Mil na época e, depois, em 2017, eu me afastei, para fazer o Doutorado.

¶ 13

E, agora, nesse ano, eu retornei às aulas, às pesquisas, aos processos todos de atividade docente; e, também, fui nomeado a Coordenadoria de Apoio ao Ensino (CAE) no campus Tietê. Então, hoje, eu sou coordenador da CAE e eu sou docente dos cursos de Tecnologia em processos gerenciais, e técnico em administração, no campus e desenvolvo pesquisas de Iniciação Científica, orientação de TCC, é isso!

¶ 17

Eu tive algum contato com o edital e, aí, eu me lembro que o pessoal do Departamento sociopedagógico me procurou, porque eles queriam desenvolver um projeto, mas eles não sabiam o que fazer nem como fazer. Aí, eu achei legal fazer um projeto.

¶ 17

O Projeto tinha algumas etapas, ele tinha algumas aulas de gestão financeira doméstica, informática básica, tinha algumas visitas programadas, planejadas para feiras, até a gente tinha na época uma feira em Tapajós, que era a feira do artesanato, uma coisa assim. Então, estava no programa de fazer essa viagem, tinha dinheiro para fazer isso.

¶ 17

...enfim, e aí a gente via a reação das pessoas, que não tinham nenhum tipo de conhecimento sobre esse aspecto e eles ficaram muito felizes de saber essas informações muito básicas. Mas que a gente viu que agregou valor na vida delas...

¶ 17

O público, a gente teve vinte alunas inscritas, que eram a quantidade de vagas. A maior parte delas era de senhoras, com uma maior idade, com filhos adultos, com netos, inclusive tinham alguns alunos do campus, também, todos eles moravam ao redor do campus, porque era uma exigência na época e todos de baixa renda.

¶ 33

eu me lembro que tinha uma senhora que ela cuidava da neta de cinco ou seis anos. Ela trazia a neta, porque a filha trabalhava. A filha era mãe solteira e ela trazia a neta no curso.

¶ 33

Então, esses depoimentos de um curso muito básico, que eu acho que foram dez horas de curso, [...] foi o que motivou muito, porque a gente viu que elas realmente não tinham nenhum conhecimento de como gerenciar a renda da família.

¶ 77

Olha, é muito esforço para pouco retorno, sabe? Então, hoje, um projeto semelhante eu não faria, de forma alguma, porque é isso: é muito esforço e o retorno é baixíssimo.

3 Entrevista Jongó

¶ 9

Então, sempre estudei em escola pública no Xingu e fiz Geografia na UNESP, de Ica.

¶ 9

Trabalhei por dezessete anos como professora. Só que, durante essa jornada no ensino público como professora, eu nunca parei de estudar, eu continuei estudando eu fiz Pedagogia e fiz o Doutorado. Porque que eu estou falando do Doutorado, porque o doutorado foi uma das formações que me permitiram, aí, passar no concurso público do Instituto Federal.

¶ 9

Para mim, foi uma mudança de vida, porque eu deixei a minha casa, deixei o meu marido e meu filho, e fui trabalhar em outro município, porque eu sou de Ica e fui para Juquei. Isso, para mim, foi uma renovação de vida: aos quarenta e cinco anos mudei a minha trajetória. Então, para mim, foi assim, abriram-se várias portas.

¶ 9

No Instituto, eu comecei a ver muitas possibilidades de trabalho. Cada hora eu me encantava com uma coisa.

¶ 9

Então, foi assim que eu conheci, indo por coincidências da vida, que me mandaram para aquela formação...

¶ 21

... eu fiquei com uma fala de alguém lá da formação que dizia o seguinte: “Para essas coisas acontecerem, tem que ter alguém na unidade que leve adiante, não é só mais um programa, tem que alguém abraçar a ideia”. Eu voltei, assim, achando que eu podia, que eu devia e foi, assim, que começou...

¶ 25

Então, essa foi a minha primeira estratégia: eu não queria ver ninguém pulando para trás, porque a minha primeira estratégia foi convencer as pessoas de que o curso seria importante.

¶ 25

Primeiro ponto: bom, as questões das alunas, foi tudo definido pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), porque até a seleção, e aí as assistentes sociais do CRAS, da Prefeitura de Juquei, escolheram um grupo da mais alta vulnerabilidade; ou seja, de cara eu tive que trabalhar com pessoas com muita vulnerabilidade.

¶ 25

A estratégia era sempre acolhê-las e oferecer o curso como uma oportunidade de vida.

¶ 25

Então, eu não sabia como conduzir muito bem as questões do curso, mas eu tinha uma clara certeza de que precisavam ser acolhidas e essa sempre era a mensagem: um acolhimento e a possibilidade.

¶ 25

... a primeira estratégia foi desenvolver os dois primeiros meses do curso, lá no bairro, onde elas moravam. E eu deslocava os professores para lá numa escola. Então, eu ficava muito tempo articulando esses agentes: escola, prefeitura, transporte, professores. [...] articular as pessoas para que a coisa acontecesse.

¶ 25

Depois, no curso, teve o segundo momento, quando elas chegaram no campus. Aí, a estratégia mudou... Elas chegaram lá e eu tinha que mostrar que elas eram alunas como os outros alunos, porque era um grupo bem vulnerável. Bem, esse foi o segundo momento. Então, o momento de estar no bairro e o momento de estar no campus, e o interessante é que quando elas foram para o campus, elas não queriam sair do campus. Elas não queriam voltar a ter aula lá no bairro.

¶ 29

É, durante o curso, eu ficava me perguntando se aquilo era só uma ação pontual na vida delas ou se isso teria alguma mudança em termos de relações delas com o mundo ou com o mundo do trabalho.

¶ 29

Duas, simplesmente, eu perdi pela alta vulnerabilidade: tiveram problemas, moravam em albergue... Então, eu perdi mesmo, no sentido de não saber nem o que aconteceu com a saída delas, não é? Então, isso me deixou, bastante triste.

¶ 29

É, e em termos práticos, eu acho que foi uma oportunidade delas começarem a se enxergar como protagonistas [...]. Então, fugiu do escopo de auxiliar de eletricitista, ficou muito mais, na minha visão, como algo relacionado à autoestima delas nesse mundo do Instituto Federal, que poderia ser um caminho para elas, em termos de autoestima.

¶ 33

Não foi exigido nenhum grau de escolaridade para a seleção e aí eu tinha diferenças muito grandes. Tinham pessoas lá, que mal estavam no letramento... E, aí, para a parte técnica, eu tinha alguns momentos, que eu não sabia como resolver, e isso em termos da formação delas, porque isso foi um problema... Alguns professores da parte técnica me questionavam: “Como que é que a gente vai dar uma formação técnica?” Porque tinha esse viés, para essa formação tão precária em termos de letramento.

¶ 33

eu acho que o Projeto, ele tem que estar focado na alta vulnerabilidade e a Instituição dá um jeito de tentar resolver isso.

¶ 37

Então, eu preciso identificar, eu acho que o meu trabalho vai ser identificar novamente as pessoas que apostem no Projeto e venham somar.

¶ 41

... eu acho que, enquanto política institucional, este Programa e todas as ações, elas estão bem fortalecidas [...]. Tem campus, que já tem grupos bem fortalecidos, tem uma trajetória histórica... Agora, isso não é suficiente para fortalecer no nosso campus.

¶ 41

Como a gente vê, aí, o Instituto Federal, ele tem muitas linhas de ações, muitas... Nossa, a gente não consegue nem identificar com clareza quais são todos os programas, os projetos.

¶ 41

Mas, especificamente, para esse público desse Programa, que eu estou me referindo, atua, ainda, era uma ação bem pequena... Então, eu acho que eu tenho que fortalecer. [...] mas isso também é um problema, porque não é meu o projeto, não é minha a ação, e se eu não estiver aí encabeçando um grupo, quem vai encabeçar? Será que ele vai continuar? Então, eu acho que, em termos de política institucional, ainda tem um hiato, tem um hiato...

¶ 52

Com relação à formação, diria, assim, a formação geral, todas as disciplinas, eu sempre focava com os professores na questão: “Olha, pensem na questão do autoconhecimento, da valorização dos conhecimentos prévios, que elas trazem”. Então, isso está no PPC, ainda, mas foi resultado da formação, não foi uma ideia brilhante, foi resultado da formação que eu tive.

4 Entrevista Mambo

¶ 9

eu iniciei, vamos dizer assim, desde os dezessete, mais ou menos... Falando disso, profissionalmente, é, trabalhando geralmente, em fábricas, em empresas metalúrgicas ou siderúrgicas, ou em empresas de ramos diversos na área de confecção, na área de gráfica e outros ramos em geral. [...] eu participei de uma formação na área social, de um Programa chamado “Programa do Autoemprego”. Era uma formação para técnico de desenvolvimento econômico.

¶ 10

Eu desenvolvi basicamente, de forma direta, eu desenvolvi cinco projetos no interior de São Paulo.

¶ 11

daí eu cheguei a fundar uma ONG, fundei uma ONG. A gente trabalhou durante um tempo nessa ONG. Desenvolvi alguns projetos, desenvolvi o projeto com o “Programa Comunidade Solidaria”, não é? O Projeto que eu desenhei, e desenvolvi e apliquei com jovens em vulnerabilidade. É um Projeto que a gente desenvolveu na área de Elétrica, para o resgate de jovens em situação de vulnerabilidade.

¶ 13

eu participei do “Programa Mulheres”, por ter essa experiência já com trabalho comunitário, não é?

¶ 13

E, aí, conhecendo o Programa e vindo para a Extensão, nós montamos...

¶ 13

eu fiz o redesenho dele para uma outra perspectiva, não muito diferente da perspectiva projetada, mas, com algumas ideias, algumas inovações dentro do contexto pedagógico...

¶ 15

E, aí, esse “Programa Mulheres”, ele foi desenhado dessa forma. A gente trouxe, dentro dessa perspectiva, a ideia da metodologia de capacitação massiva. É uma metodologia, que ela busca introduzir, no participante, no sujeito, a consciência organizativa. É uma forma de desenvolvermos na pessoa a ideia do empreendedorismo social, não é?

¶ 15

A consciência organizativa, a ideia do trabalho associativo, o trabalho cooperativo, mas sem descartar a potencialidade individual da pessoa, não é?

¶ 31

a grande perspectiva, a gente trabalha a ideia da metodologia, ela trabalha com a prática, teoria-prática. Então, assim, quando você a estimula, estimula a pessoa, primeiro, a praticar, eu não dou o conteúdo, eu não dou a teoria, eu deixo a pessoa desenvolver a prática. Então, ela vai desenvolver a prática da comercialização, ela vai desenvolver a prática da produção, ela vai desenvolver toda a capacidade dela de, vamos dizer, assim, de interagir, dentro do processo produtivo, dentro do processo de criação, dentro do seu próprio processo de transformação da sua vida. Depois, a gente vai introduzindo os conteúdos teóricos.

¶ 31

Então, assim, quando você a estimula, estimula a pessoa, primeiro, a praticar, eu não dou o conteúdo, eu não dou a teoria, eu deixo a pessoa desenvolver a prática.

¶ 41

dentro do processo metodológico em que eu trabalho, a prática pedagógica, eu não mudaria nada, porque assim eu tenho isso bem estruturado dentro de um processo metodológico pedagógico, que são bem exitosas dentro de todos os processos em que eu já montei, não é?

¶ 52

o processo organizativo, o processo burocrático de forma exagerada, que é um projeto social do porte desses não deveria ser dessa forma, não é? Você tem toda uma burocracia para pagar uma bolsa de cento e cinquenta reais, dentro de um fomento, de um projeto social; assim, tipo... não tem muita lógica. Primeiro, eu falo para você: não tem bolsa... Mais fácil e dá menos trabalho, dá mais resultado do ponto de vista pedagógico do que você falar que vai ter e ter toda uma burocracia, ter toda uma demora, porque você acaba atraindo um público, que ele vai ficar meio assistencialista na bolsa. E acaba sendo o público não ideal...

¶ 69

Mas, a partir do projeto se desenvolveu o coletivo, se desenvolveu estruturas dentro da comunidade, que fez com que outros problemas pudessem ser resolvidos: erradicação da pobreza, o problema da dengue ou o problema da questão alimentar infantil ou outras situações que o coletivo acaba desenvolvendo, não é? É isso.

¶ 83

... a gente percebe que dentro desse contexto das formações, que a gente [...] consegue fazer [...], fomentar esse estímulo, para que, especialmente, as mulheres [...] estejam se inserindo nesse contexto de melhoria da qualificação, melhoria da formação e a própria busca por um crescimento profissional.

¶ 93

... quando você leva a capacitação, você tira a pessoa daquela consciência ingênua, tipo, assim, as coisas são porque são, e levam elas para uma consciência crítica. Elas conseguem identificar um problema, elas conseguem saber como elas podem se inserir em determinados contextos, ainda, que elas não consigam resolver aquilo com qualidade, com perspicácia, não é?

¶ 94

Essa questão do Projeto Pedagógico, a temática da mulher junto com o processo de capacitação profissional, eu vejo como algo indissociável e não só nesse Projeto do Programa Mulheres, qualquer projeto que tem esse enfoque, da formação de mulheres... Eu acho que ele é essencial.

¶ 95

Eu acho que, hoje, as pessoas, dentro de um contexto social de vulnerabilidade, elas precisam muito mais, por exemplo, do que uma formação profissional ou de um emprego ou de uma bolsa, elas precisam de um enfoque que ajude elas em todo o contexto da vida delas

¶ 95

elas precisam de um enfoque que ajude elas em todo o contexto da vida delas, porque, às vezes, o problema que elas têm é familiar ou dentro do enfoque do contexto social

5 Entrevista Maxixe

¶ 33

...então, eu sou pedagoga e fiz faculdade de Pedagogia, Mestrado e Doutorado na área de Política Educacional. E fiz Direito [...]. E, aí, comecei a minha trajetória na Pedagogia, dando aula nos cursos de Magistério, não é? Formando professoras primárias...

¶ 33

E, aí, entrei no Instituto como professora na área da educação e trabalho no curso de Licenciatura em Matemática, com as disciplinas pedagógicas. No Instituto, eu fiquei Diretora Adjunta Educacional (DAE) por cinco anos, quando eu ingressei no campus Tamanduateí. Estou lá até hoje, não é?

¶ 33

A gente formou e montou uma equipe muito boa com Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) e com docentes, e criamos o curso.

¶ 37

... a gente tem um grupo de feministas lá no campus, de meninas que trabalham com essa temática, que desenvolvem atividades voltadas para o feminismo, não é? O movimento feminista... E, aí, tinha uma professora que já tinha dado aula em Pinheiros, que conhecia o curso e que achou interessante.

¶ 45

Eu acho que, assim, tudo que a gente faz no curso ajuda a reduzir a vulnerabilidade delas, na medida que a gente consegue formar essas meninas, qualificá-las para uma profissão.

¶ 45

Todas elas, que estudaram com a gente, são dependentes do Bolsa Família. Assim, dentro do curso, uma ação que eu acho bem legal que a gente instituiu foi o “mapa da vida”, não é?

¶ 45

...são atividades que nós desenvolvemos lá, no nosso curso.

¶ 45

São encontros que a gente faz, desenvolvendo atividades, bastante voltadas para elas descobrirem e falarem delas.

¶ 45

De inserção no mundo do trabalho, eu acho que é uma atividade legal. Uma ação que a gente desenvolve são ações de uma disciplina que chama o “Direito da Mulher”, que a gente fala bastante sobre violência, violência contra as mulheres.

¶ 45

Uma ação que a gente desenvolve são ações de uma disciplina que chama o “Direito da Mulher”, que a gente fala bastante sobre violência, violência contra as mulheres. É um momento que elas expõem muito os problemas delas. Eu acho que isso fortalece essas mulheres, no sentido que elas percebem que muitas têm a mesma trajetória e que muitas sofrem esses mesmos problemas

¶ 45

Eu acho que isso fortalece essas mulheres, no sentido que elas percebem que muitas têm a mesma trajetória e que muitas sofrem esses mesmos problemas. Eu, que desenvolvo essa

disciplina; inclusive, é uma disciplina que faz elas refletirem muito, sabe, sobre a condição da mulher, e, ao mesmo tempo, que fala das fragilidades da mulher, dos problemas que a mulher tem no mundo atual, fortalece essas mulheres, também, enquanto grupo, não é?

¶ 57

eu acho importante nesse curso, também, o coordenador, fazer reuniões pedagógicas, discutir o rendimento dessas alunas, como elas estão indo, no que elas precisam melhorar, então, eu acho que isso foi uma coisa que faltou.

¶ 57

Então, eu acho que essa parte pedagógica, mesmo, de reuniões pedagógicas, para discutir os problemas que a gente enfrenta com os alunos, as dificuldades com essas mulheres, eu acho que é bem importante, eu acho que é uma ação que eu faria melhor, vou tentar melhorar nos próximos editais.

¶ 77

Então, eu penso que é uma política importantíssima e que está pensando exatamente no problema da desigualdade de gênero, no preconceito, na discriminação de gênero, nas desigualdades que existem entre o homem e a mulher no nosso país, ainda, na nossa sociedade.

¶ 77

No nosso campus a gente ainda dá, é, seleciona, principalmente, mulheres vítimas de violência doméstica, porque a gente quer lidar com esse problema, também. Então, eu acho que é muito importante e eu espero que as próximas gestões mantenham esse Programa, não é?

¶ 77

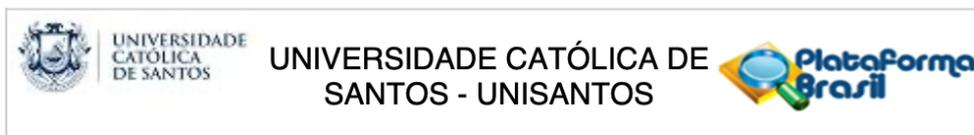
.. então, é uma junção, na verdade, a gente quer formar professores que tenham consciência disso e que atuem de forma a reduzir as desigualdades entre gênero, a discriminação e a violência contra a mulher. E, ao mesmo tempo, a gente quer manter esse Projeto de Extensão, que é uma política que vai efetivar um pouco isso, não é? Vai trabalhar nesse sentido, também.

¶ 85

Mas a intencionalidade é essa mesma, de reduzir as desigualdades de gênero, é inserir essas mulheres no mundo do trabalho, desenvolver esse empoderamento das mulheres, no sentido delas serem capazes de, com o seu próprio trabalho ou com o curso ou com a qualificação, conseguir um trabalho, ter autonomia e independência financeira, melhorar a sua condição de vida e dos seus familiares, melhorar a sua condição de escolaridade, continuar os estudos.

ANEXOS

ANEXO A: PARECER CONSUBSTANCIADO – Proponente



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As representações sociais sobre as práticas dos docentes do Programa Mulheres do IFSP

Pesquisador: SOLANGE MARIA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 42669721.6.0000.5536

Instituição Proponente: SOCIEDADE VISCONDE DE S LEOPOLDO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.655.079

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda apresentação de uma tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisantos que propõem uma pesquisa de caráter exploratório, com metodologia quanti-qualitativa de análise social, desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), e envolve os 18 docentes, coordenadores de projetos do Programa Mulheres do IFSP. A pesquisa prevê coleta de dados em fontes primárias e secundárias. Como fontes primárias, serão convidados(as) a participar os(as) docentes, com agenda acordada previamente e anuência por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e está previsto:

- aplicação de questionário eletrônico, com perguntas fechadas, abertas e de evocação livre de palavras a partir dos termos indutores, para identificar o perfil dos docentes;
- levantamento das narrativas por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, presenciais e/ou virtuais; e
- e observações, in loco, e gravação em áudio e vídeo das práticas e elementos que constituem o ensino, se não houver restrições quanto às atividades presenciais, impostas pelo Organização Mundial da Saúde (OMS).

Objetivo da Pesquisa:

Extraído do documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1681538.pdf postado em

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 11.015-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3228-1254 **Fax:** (13)3205-5555 **E-mail:** comet@unisantos.br



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



Continuação do Parecer: 4.655.079

23/03/2021 na Plataforma Brasil.

Objetivo Primário:

Identificar as representações sociais dos docentes do Programa Mulheres do IFSP, no que dizem respeito às práticas, em seus contextos de trabalho, para inclusão e emancipação das mulheres.

Objetivo Secundário:

Como objetivos secundários buscamos: investigar as trajetórias acadêmicas e profissionais dos docentes coordenadores dos projetos desenvolvidos no Programa Mulheres do IFSP, observar e analisar as categorias de representações sociais e a prática docente, nas atividades voltadas para as mulheres em situação de vulnerabilidade, participantes do Programa Mulheres do IFSP.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, no documento PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1681538.pdf postado em 23/03/2021 na Plataforma Brasil, o riscos da pesquisa são:

- Embaraço ou constrangimento ao responder o questionário;
- Interferência na vida e na rotina dos docentes (sujeitos);
- Restrição de tempo do sujeito para responder ao questionário e participar da entrevista; e
- Limitações tecnológicas para responder ao questionário e/ou entrevista virtual.

Para reduzir a possibilidade dos riscos, os docentes que não se sentir à vontade poderá se desligar da pesquisa, a qualquer momento e/ou pedir a saída da pesquisadora do ambiente, sem nenhum prejuízo.

No mesmo documento, a pesquisadora aponta como benefícios da pesquisa:

Como oportunidades destacam-se a ampliação da base de conhecimento, a produção científica decorrente das etapas e evolução da pesquisa, o intercâmbio com outras Instituições de Ensino, a contribuição para desenvolvimento de novos estudos e programas de capacitação de professores direcionados a sanar as dificuldades de aprendizado e eventualmente aprimoramento do Programa Mulheres do IFSP. No entanto, não trará benefício direto e imediato aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e a proponente está apta a desenvolvê-la.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram fornecidos e estão adequados.

Recomendações:

Apresentar um documento (um e-mail, por exemplo) formalizando a ciência da coordenadora do

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

Bairro: Vila Mathias

CEP: 11.015-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-1254

Fax: (13)3205-5555

E-mail: comet@unisantos.br

Página 02 de 04



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



Continuação do Parecer: 4.655.079

programa com o projeto de pesquisa a ser realizado, para endossar a folha de rosto enviada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A lista de inadequações apontadas na primeira avaliação foram:

i) Não forneceu a autorização do IFSP para a realização da pesquisa com seus docentes;

ATENDIDA: a autorização do IFSP para realização da pesquisa com seus docentes encontra-se no documento Autorizacao_FSP.pdf.

ii) Não apresentou o questionário eletrônico que será respondido pelos participantes da pesquisa;

ATENDIDA: o questionário de pesquisa foi apresentado no documento Roteiro_do_questionario.pdf.

iii) Não apresentou o roteiro da entrevista semiestruturada que será realizada com os participantes da pesquisa;

ATENDIDA: o o roteiro da entrevista semiestruturada foi apresentado no documento Roteiro_do_entrevista.pdf.

iv) A folha de rosto não está completamente preenchida e não apresentou nenhuma comprovação de que a pesquisa foi autorizada.

ATENDIDA: a folha de rosto totalmente preenchida e assinada (digitalmente) foi fornecida no documento Folha_de_Rosto_V2.pdf.

Considerações Finais a critério do CEP:

Cumprindo as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa foi reanalisado por um relator e, em Reunião realizada em 13/04/2021, o Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos considerou o projeto Aprovado, por atender por completo as pendências anteriores mencionadas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1681538.pdf	23/03/2021 00:01:36		Aceito
Brochura Pesquisa	Roteiro_do_questionario.pdf	22/03/2021 23:55:33	SOLANGE MARIA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_V2.pdf	22/03/2021 23:45:54	SOLANGE MARIA DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	22/03/2021 23:38:17	SOLANGE MARIA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_de_pesquisa_V2.pdf	22/03/2021	SOLANGE MARIA	Aceito

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

Bairro: Vila Mathias

CEP: 11.015-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-1254

Fax: (13)3205-5555

E-mail: comet@unisantos.br



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



Continuação do Parecer: 4.655.079

/ Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_V2.pdf	23:21:51	DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_V2.pdf	22/03/2021 23:16:20	SOLANGE MARIA DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_V2.pdf	22/03/2021 23:15:12	SOLANGE MARIA DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_FSP.pdf	12/03/2021 19:28:46	SOLANGE MARIA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTOS, 16 de Abril de 2021

Assinado por:
Cezar Henrique de Azevedo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

Bairro: Vila Mathias

CEP: 11.015-002

UF: SP

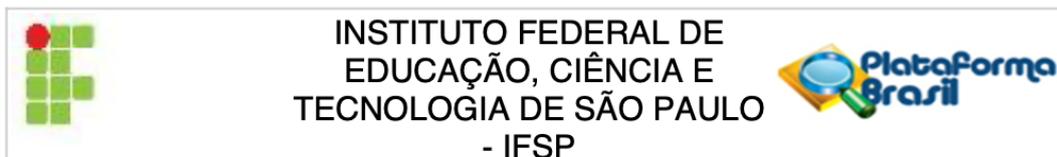
Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-1254

Fax: (13)3205-5555

E-mail: comet@unisantos.br

ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADO – Coparticipante



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As representações sociais sobre as práticas dos docentes do Programa Mulheres do IFSP

Pesquisador: SOLANGE MARIA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42669721.6.3001.5473

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.705.259

Apresentação do Projeto:

Segundo consta no projeto de pesquisa tem-se por objetivo identificar as representações sociais dos docentes do Programa Mulheres do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), no que diz respeito às práticas para inclusão e emancipação das mulheres. Os sujeitos da pesquisa são os 18 docentes, que participam dos projetos de extensão universitária e atuam de forma direta na capacitação das mulheres, do Programa Mulheres do IFSP. Com aporte da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012, 2015) e das Teorias de Bourdieu (BOURDIEU, 2008, 2011, 2012), busca-se identificar, nos projetos desenvolvidos as representações dos docentes na educação não formal e entender, sobretudo, como a prática no campo de educação regrada é proposta e se desenvolve.

A pesquisa, de caráter exploratório, com metodologia quanti-qualitativa de análise social, será desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

A pesquisa de campo se desenvolverá em três etapas: 1ª aplicação de um questionário eletrônico, com perguntas fechadas, abertas e de evocação livre de palavras, para identificar o perfil dos docentes; 2ª entrevista narrativas presenciais e/ou virtuais que permitirá o aprofundamento de pontos levantados no questionário e será eficaz na obtenção das informações sobre a prática dos docentes; e 3ª observações, in loco, das aulas e das atividades, para constatar as relações de ensino e aprendizagem, confirmar as representações do grupo, por meio das práticas e os elementos que as constituem, se não houver restrições quanto às atividades presenciais, impostas

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625

Bairro: Canindé

UF: SP

Município: SAO PAULO

CEP: 01.109-010

Telefone: (11)3775-4665

E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
- IFSP



Continuação do Parecer: 4.705.259

pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Identificar as representações sociais dos docentes do Programa Mulheres do IFSP, no que dizem respeito às práticas, em seus contextos de trabalho, para inclusão e emancipação das mulheres.

Objetivos específicos:

- Investigar as trajetórias acadêmicas e profissionais dos docentes coordenadores dos projetos desenvolvidos no Programa Mulheres do IFSP;
- Observar e analisar as categorias de representações sociais e a prática docente, nas atividades voltadas para as mulheres em situação de vulnerabilidade, participantes do Programa Mulheres do IFSP.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios:

Contribuir para compreender o campus da educação não formal, em que estão inseridos os docentes e suas práticas, para elevar a escolaridade, ofertar qualificação profissional, contribuir para a inserção das mulheres no mundo do trabalho, promover uma educação inclusiva e emancipadora, no âmbito do Programa Mulheres do IFSP.

Os riscos aos sujeitos, preliminarmente, compreendidos no caminho da pesquisa são:

- Embaraço ou constrangimento ao responder o questionário;
- Interferência na vida e na rotina dos docentes (sujeitos);
- Restrição de tempo do sujeito para responder ao questionário e participar da entrevista; e
- Limitações tecnológicas para responder ao questionário e/ou entrevista virtual.

Para reduzir a possibilidade dos riscos, os docentes que não se sentir à vontade poderá se desligar da pesquisa, a qualquer momento e/ou pedir a saída da pesquisadora do ambiente, sem nenhum prejuízo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Segundo consta nas informações básicas do projeto de pesquisa visa a ampliação da base de

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625

Bairro: Canindé

CEP: 01.109-010

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3775-4665

E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Continuação do Parecer: 4.705.259

conhecimento, a produção científica decorrente das etapas e evolução da pesquisa, o intercâmbio com outras Instituições de Ensino, a contribuição para desenvolvimento de novos estudos e programas de capacitação de professores direcionados a sanar as dificuldades de aprendizado e eventualmente aprimoramento do Programa Mulheres do IFSP. No entanto, não trará benefício direto e imediato aos participante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou projeto de pesquisa detalhado; cronograma com coleta dados em junho e julho 2021; TCLE; Questões do questionário e da entrevista; carta autorização do reitor; parecer com aprovação do CEP da Unisantos, folha de rosto.

Recomendações:

Nenhuma recomendação adicional.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma pendência

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Brochura Pesquisa	Roteiro_do_questionario.pdf	22/03/2021 23:55:33	SOLANGE MARIA DA SILVA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	22/03/2021 23:38:17	SOLANGE MARIA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_V2.pdf	22/03/2021 23:21:51	SOLANGE MARIA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_V2.pdf	22/03/2021 23:16:20	SOLANGE MARIA DA SILVA	Aceito

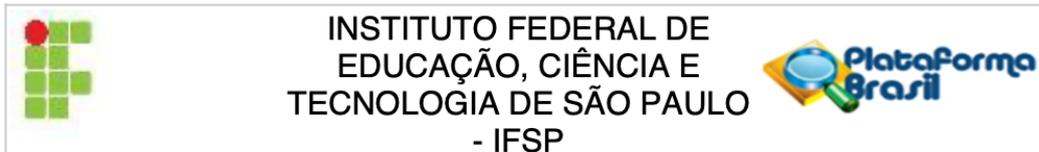
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625
Bairro: Canindé **CEP:** 01.109-010
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3775-4665 **E-mail:** cep_ifsp@ifsp.edu.br



Continuação do Parecer: 4.705.259

SAO PAULO, 11 de Maio de 2021

Assinado por:
diogo henrique constantino coledam
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625
Bairro: Canindé **CEP:** 01.109-010
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3775-4665 **E-mail:** cep_ifsp@ifsp.edu.br

Página 04 de 04