



A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM A LINGUAGEM NO PROGRAMA MULHERES MIL

**Kelly Cristine Ferreira Prado Duarte¹, Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago²,
Viviane Ferreira Furtado³, Janaína Aparecida Silva Bassani⁴**

¹ UFG - Regional Jataí / krisferr@gmail.com

² UFG - Regional Jataí / lurdinhapaniago@gmail.com

³ IFG - Câmpus Jataí / ffviviane@hotmail.com

⁴ IFG - Câmpus Jataí / janainasilvajti@hotmail.com

Resumo:

Este artigo objetiva refletir sobre a relevância do trabalho com a linguagem a ser desenvolvido pelos professores no Programa Mulheres Mil (PMM). Um Programa destinado a mulheres em condição de vulnerabilidade social, com pouca escolaridade e voltado para a inserção profissional. Trata-se de um estudo de natureza exploratória e bibliográfica. Para atingir o objetivo proposto, expõe-se rapidamente a questão do gênero feminino; apresenta-se o PMM e, então, discute-se o trabalho do professor com a linguagem no PMM. As reflexões realizadas levam a crer que, embora o PMM possa apresentar um caráter neoliberal e mercadológico, é possível que o professor da área de linguagem desenvolva um trabalho que permita a ampliação e a abertura de novos horizontes para as mulheres cursistas, de maneira a promover a reflexão no que diz respeito às questões sócio-histórico-culturais que as circundam, sobretudo no que tange especificadamente ao gênero feminino.

Palavras-chave: gênero feminino; Programa Mulheres Mil; linguagem.

1. Introdução

A problemática apresentada envolve a questão do gênero feminino na sociedade, que vem sendo discutida há algum tempo e tem provocado algumas mudanças significativas, que precisam ser estudadas com acuidade. Nesse sentido, em 2007 foi implantado o Programa Mulheres Mil (PMM) nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, e em 2011 expandiu-se para todo o território nacional. O objetivo declarado é atender às Metas do Milênio, estipuladas pela ONU em 2000, tais como, erradicação da extrema pobreza e da fome, promoção da igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres. O PMM se preocupa, dentre outros aspectos, em formar mulheres para o mercado de trabalho, em 160 horas. O perfil delas, em resumo, corresponde à baixa renda, à condições de vulnerabilidade e à pouca escolaridade.

Diante desse cenário, é oportuno citar Arroyo (2010, p. 1383), ao afirmar que o “conjunto de desigualdades históricas condiciona as desigualdades educacionais”. O autor ainda ressalta a importância de as análises das desigualdades educacionais ultrapassarem os

limites intraescola e intrassitema, e considerarem fatores “sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo, periferia”. Acreditamos que para o PMM atender aos objetivos a que se propõe, frente à enormidade de complexidades que a questão do gênero feminino traz à tona, seriam necessárias horas a mais de estudo.

Diversos programas voltados para a profissionalização das massas foram criados ao longo dos governos de Lula e Dilma Rousseff¹. Kuenzer (2010) assevera que programas como esses são uma resposta “apenas formal” da proposta de formação para cidadãos em situação de vulnerabilidade, assim, figuram como medidas paliativas em um contexto de exclusão. Brandão (2011, p. 8) também atenta para a necessidade de se tomar cuidado com esse discurso de se oferecer cursos básicos com vistas à população que está sendo excluída do mundo do trabalho, como forma de “‘naturalizar’ a questão do desemprego ou (...) responsabilizar o próprio trabalhador (o indivíduo) pelo fato de estar excluído do mercado”, sendo que a problemática do desemprego apresenta fatores muito mais complexos, oriundos do modo de produção capitalista, concomitante ao neoliberalismo.

Após delinear brevemente o contexto em que se insere o PMM, convém evidenciar o objetivo proposto neste artigo: refletir sobre a relevância do trabalho com a linguagem a ser desenvolvido pelos professores no PMM. Se se propõe minimizar as condições de exclusão social em que as mulheres, especialmente as de baixa renda, se encontram, é preciso considerá-las como sujeitas, envoltas em um “processo de constituição ao longo da vida” (GERALDI, 2010, p. 30). Nessa perspectiva, a formação oferecida pelo PMM necessita conter uma forte conotação de prática pedagógica política que forme sujeitos mais conscientes e preparados para compreender o arcabouço que os cerca.

E, sendo assim, a linguagem se apresenta como crucial nesse processo. É por meio dela que os sujeitos se constituem, interagem, se transformam. É por meio dela que os sujeitos aprendem, compreendem e lutam. Conforme Geraldi (2010, p. 32), “na palavra, passado, presente e futuro se articulam”. A “linguagem é um dos bens simbólicos do universo social”, aduz Paniago (2002, p. 205), e, se o PMM objetiva, ainda que minimamente, melhorar as condições de vida das mulheres que a ele se submetem, faz-se premente que a linguagem seja um objeto de estudo nas poucas horas que o curso oferece.

Contudo, não basta constar na “grade curricular” ou algo equivalente. É preciso que a linguagem seja trabalhada como forma de “dar voz” às mulheres, mais do que aprender regras

¹ Para exemplificar, Projovem, Projea e Pronatec, sendo, respectivamente, Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária; Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

gramaticais, mulheres relegadas à exclusão precisam sair do silêncio opressor que as cerca, compreender melhor o mundo em que vivem e terem o que dizer, a quem dizer e saberem como dizer, e, sobretudo, terem uma razão para dizer. Para tanto, precisam se enxergar como sujeitas de suas próprias vidas. Nessa perspectiva e para atender ao objetivo proposto, este artigo apresenta uma pequena abordagem sobre a questão do gênero feminino; uma breve apresentação do PMM; e uma sucinta discussão sobre o trabalho com a linguagem no PMM.

2. A questão do gênero feminino

Apesar de a luta em prol do gênero feminino não ser uma novidade, ainda se faz necessário compreender como ocorre a subjugação da mulher. Em consonância com Alambert (1986), no caminhar de nossas relações sociais, produzimos e reproduzimos uma educação preconceituosa e excludente no tocante ao gênero feminino, que recai sobre diversos setores da sociedade, inclusive na educação formal e em parte das relações de trabalho e produção.

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

Alambert (1986, p. 117) descortina essa falsa naturalização da opressão do gênero feminino ao considerar que a subordinação da mulher e o domínio do homem não se baseiam “unicamente em diferenças biológicas, mas se estabelecem através de relações sociais”. Haug (2006) defende a tese de que o fato de o discurso sobre as relações de gênero estar diretamente associado a determinadas formações sociais acaba por determinar um consenso a respeito do tema e, conseqüentemente, delimitar os papéis sociais que competem a cada gênero. E, conforme Berger (2001) existem fortes pressões sociais para que as pessoas consideradas normais demonstrem coerência nos diversos papéis que desempenham e nas identidades que os acompanham. Kollontay (1977) se preocupa com o excesso de papéis que

a mulher passou a desempenhar na sociedade, ao inserir-se no mercado de trabalho, já que os afazeres domésticos e o bem-estar dos filhos e do marido continuaram sob sua responsabilidade. De acordo com a autora, no caso das mulheres proletárias essa problemática se acentua, devido ao demasiado desgaste físico e emocional que recai sobre seus ombros.

Há mais de meio século está em curso um processo histórico de mobilização social no combate à opressão sofrida pelo gênero feminino, que, segundo Safiotti (1999), foi iniciado com Simone de Beauvoir (escritora, filósofa e feminista francesa) ao considerar que ninguém nasce mulher, mas assim se torna. Isso demonstra uma percepção de gênero sob a perspectiva cultural e social. Desde então, houve mudanças significativas no tocante à subjugação do gênero feminino, todavia, Iasi (1991, p. 01) argumenta que a contemporaneidade trouxe consigo uma noção de igualdade formal entre homens e mulheres, no que tange aos salários, direitos sindicais e participação política. Cria-se a ilusão de que essa igualdade formal também se desenvolve de forma material.

Entretanto, ao tratar dessa temática é preciso considerar que não há “a” mulher, universal, mas mulheres, que carregam inúmeras singularidades, advindas das diversidades geográficas, temporais e individuais que as caracterizam. A respeito do tema Chambouleyron (2009, p. 11) considera que a universalidade continua excludente, “tanto quanto o ‘homem universal’, a ‘mulher universal’ também é uma falácia. Nesse caso, uma falácia que serve aos interesses das mulheres socialmente privilegiadas”. Isso porque, assim como Simone de Beauvoir, a maioria das mulheres que possuía alguma legitimidade social, ou poder de se expressar, advinha de uma classe social de maior prestígio. Porém, não foi, necessariamente, a própria burguesia que revolucionou o tratamento entre os gêneros, mas o proletariado, já que homens e mulheres precisavam trabalhar para usufruir de um padrão mínimo de vida. Safiotti (1999) defende ainda a tese de que o conceito das relações de gênero não é estático, e as transformações sociais também não. Assim, as concepções relativas aos gêneros são passíveis de transformações ao longo da história. Contudo, é oportuno ressaltar que, muitas vezes, as próprias mulheres excluem a si mesmas, tornando-se sujeitas da própria tragédia.

Goergen (2010) ainda atenta para a globalização, que trouxe consigo a ideologia neoliberal e o capitalismo transnacional. Nesse cenário, a mão de obra feminina é vista como propulsora da economia. O PMM trabalha com esse potencial, ao atentar para a profissionalização do gênero feminino.

2.1 O Programa Mulheres Mil

A luta do gênero feminino por inclusão social acarretou algumas transformações na sociedade, dentre elas, a criação de ações afirmativas, como o PMM. Este precisa ser minimamente compreendido para que a preocupação com o trabalho do professor no que se refere à linguagem possa ser compreendida.

Um país capitalista, economicamente dependente de outros países, necessita atender a certas exigências de coletivos internacionais, tais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência (UNESCO), e outros. Nessa perspectiva, “os direitos sociais tornam-se mercadorias”, como afirmou Sanfelice (2003, p. 1394). Assim, ao longo da história, o Brasil tem cedido a esses interesses e implantado políticas educacionais voltadas para atingir metas externas. Nesse contexto, é oportuno pensar sobre um caso específico, intimamente ligado ao gênero feminino: o PMM.

O PMM, de acordo com informações contidas no site oficial do Programa, foi inserido no Brasil com o objetivo de atender às Metas do Milênio, estipuladas pela ONU em 2000, dentre elas: erradicação da extrema pobreza e da fome, promoção da igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres. Além disso, atenderia aos objetivos do Programa Educação para Todos². O PMM também integra outro programa, Brasil Sem Miséria, de maneira articulada e com o objetivo de erradicar a pobreza extrema. O PMM objetiva “oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero, mulheres em situação de vulnerabilidade social têm acesso à educação profissional, ao emprego e renda”³.

Arnaud e Sousa (2012) apontam para o perfil das mulheres no PMM: oriundas de baixa renda, a maioria “chefes do lar”, com baixa escolaridade. São mulheres que foram excluídas do processo educacional desde muito cedo, não escolheram abandonar a escola, tinham outras obrigações a cumprir, como zelar dos afazeres domésticos e da criação dos filhos, num processo de determinação social das relações de gênero, conforme defende Ferreira (2013). As mulheres que se submetem a programas como esse advêm de um “estado de pobreza massificada de que são vítimas desde crianças”, como aduz Arroyo (2010, p.

² Uma iniciativa da Unesco, no sentido de promover educação para todos. Maiores informações disponíveis em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/> Acesso em out. 2015.

³ Informações disponíveis no site oficial do Programa Mulheres Mil, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12299:programa-mulheres-mil-&catid=267:programa-mulheres-mil-&Itemid=602 Acesso em nov. 2014.

1391). O autor critica a mediação trabalho-educação que acaba por promover uma inserção precária, instável, em trabalhos desqualificados.

Hirata (2011) aduz que as sucessivas crises econômicas, o desemprego dos maridos, a dificuldade de sobrevivência levaram as mulheres de baixa renda ao mundo do trabalho. Mas esse fenômeno acabou por conduzi-las ao subemprego. A autora atenta para o fato de o preconceito com o gênero feminino levar a maioria das mulheres a trabalhar em setores que supostamente exigem pouca competência, devido a uma construção histórica e cultural de que as mulheres não apresentam competência técnica. A autora ainda evidencia que, mesmo apresentando maior escolarização, as mulheres têm menor empregabilidade, ou, quando em cargos de prestígio, recebem menores salários que os homens.

Mudanças significativas no tocante à subjugação do gênero feminino têm ocorrido. Arroyo (2010, p. 1383) considera que já “avançamos na compreensão dos complexos processos de produção-reprodução das desigualdades”, mas evidencia que o praticismo político de resultados “tem ignorado a profundidade de análises acumuladas nos centros de pesquisa e de pós-graduação”. O PMM demonstra isso, ao propor uma formação parca, com carga horária mínima de 160 horas, voltado para atender às necessidades do mercado na região em que estiver inserido. O discurso propõe a autonomia da mulher, contudo, provavelmente ela terá uma inserção profissional de baixa qualidade, que não a retirará da condição de excluída, mas atenderá a meta de acabar com a pobreza “extrema”, como propôs a ONU. Assim, como prevê Arroyo (2010), as mulheres são tratadas, no PMM, como subcidadãs, por meio de uma política pública “inclusiva” que inferioriza os Outros, mediante um Estado regulador de desigualdades, por meio de uma gestão controlada da exclusão.

2.2 A relevância do trabalho com a linguagem no PMM

Soares (2001) discorre sobre as concepções de professor, que foram alteradas ao longo da história e que hoje são pouco alentadoras, preveem um professor despreparado e mero reprodutor de conhecimentos que ele mesmo, muitas vezes, desconhece. Mas a proposta que aqui se apresenta de trabalho com a linguagem no PMM pressupõe uma concepção de professor atuante, consciente de seu papel na formação dos alunos, que possa atuar como mediador de conhecimentos, e que também os detenha, segundo os preceitos de Geraldini (1984). Um professor que consiga enxergar o cenário delineado nas linhas anteriores deste artigo e trabalhe em prol da minimização das condições de exclusão da mulher.

Geraldi (1984, p. 122) afirma que “ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem”. As mulheres que frequentam o PMM certamente já foram silenciadas várias vezes ao longo da vida. Os professores precisam compreender isso, considerá-las como sujeito e oportunizar-lhes o uso da linguagem. Elas precisam sentir que o que têm a dizer está de fato sendo considerado. Mas é necessário oferecer-lhes mais conhecimento, para que adquiram melhores condições de sobreviver em condições de subjugação e até mesmo superá-las. É preciso que essas mulheres produzam textos orais e escritos que façam sentido, que tenham significado para elas, para a escola e para o mundo extraescolar. Como defende Paniago (2002), o professor não pode se satisfazer com textos meramente escolares e artificiais. Geraldi (2010, p. 27) argumenta que não se pode permitir que “a norma definida pelos modos de falar de uma minoria se imponha como razões para silenciar uma maioria”.

O referido autor também afirma que os sujeitos são formados ao longo de um processo de constituição, de maneira que somos inconclusos e nos formamos a partir de interações com o outro, construindo nossas subjetividades. Para Geraldi (2010, p. 32), “a leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos”. Essa perspectiva de formação de sujeito é fundamental nos processos educativos, em especial no caso do perfil das mulheres que participam do PMM. É preciso compreender que elas trazem consigo uma leitura de mundo constituída no decorrer de suas trajetórias. É preciso lhes oferecer novas formas de enxergar a própria história e de construir o futuro, de maneira que elas mesmas possam se considerar como sujeitas da própria vida.

Belitane (2006, p. 101) defende que “lidar com o ensino da escrita, com alfabetização e leitura, requer um jogo intersubjetivo que vai além do domínio de um método ou de uma metodologia”. O autor considera que é importante conhecer o universo da criança. O mesmo é possível afirmar no tocante às mulheres do PMM. Partir da realidade delas é importante para integrá-las ao que se pretende ensinar. Geraldi (2010, p. 98) defende a aula como acontecimento, sob uma perspectiva que parte do vivido do aluno para gerar perguntas a partir das quais se possa desencadear o processo educativo, de maneira que o ensino não seja como a “aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis”.

O autor trata da produção de textos, uma forma de exposição do sujeito, desde que ele tenha “o que dizer, mas não basta ter o que dizer, ele precisa ter razões para dizer o que tem para dizer [...] ter claro para quem eu estou dizendo” (GERALDI, 2010, p. 98). Só então será

possível escolher as “estratégias de dizer”, momento em que o professor se torna “um co-enunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz” (GERALDI, 2010, p. 99).

O autor defende o foco das aulas de língua materna como sendo a leitura, a produção de texto e a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados, a partir de um dado acontecimento, que seja significativo para os alunos em questão. Geraldi (2010, p. 100) argumenta que esse processo “na relação com a herança cultural exige que cada sujeito – professor e alunos – se torne autor: refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido”. Essa proposta combate a artificialidade no trabalho com a linguagem na escola, criticada por Paniago (2002). E, além disso, também parte da premissa de um “professor do futuro”, como o próprio Geraldi (2010, p. 2010, p. 95) denomina, não um “sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas”.

Paniago (2002, p. 205) atenta para “as relações que podem ser estabelecidas entre linguagem e sociedade”. E, para discorrer sobre isso, aponta a relação de força simbólica que envolve a linguagem, segundo a concepção de Bourdieu. Assim, a linguagem pode ser valorada diferentemente dependendo do mercado em que esteja sendo utilizada. A esse respeito, a autora afirma que “o locutor pressupõe um valor para aquilo que vai falar, ou seja, como no mercado econômico, prevê um preço para o seu produto. Este preço depende da posição do falante na estrutura social: seu capital de autoridade”. (PANIAGO, 2002, p. 205)

Ter consciência desse jogo social é extremamente importante tanto para o professor quanto para o aluno, especialmente no caso do PMM. Ambos necessitam compreender que é preciso fazer valer a própria voz e, para tanto, faz-se premente compreender melhor os acontecimentos a sua volta, assim como as formas de dizer o que se quer dizer a quem se quer dizer, pelas razões que se fizerem presentes.

Paniago (2002, p. 206) adverte que a escola, muitas vezes, apenas reafirma a ordem social vigente, mas as desigualdades precisam ser mais que reconhecidas, precisam ser transpostas. Não é suficiente que o aluno reconheça que existe uma língua de prestígio, que ele não domina. Isso apenas manterá a exclusão social dentro e fora dos muros escolares. Zaccur (2001) considera a linguagem como uma forma de poder, que muitas vezes é negado ao aluno por meio de um ensino gramaticalista e destituído de significado. Geraldi (2010)

afirma que pelo exercício do poder nas mãos de uma minoria que teve acesso à escrita foi possível criar mundos tão separados: a cidade dos letrados e a cidade dos não letrados.

Essa separação, atrelada a questões históricas e sociais, propagaram o preconceito linguístico. Geraldi (2010, p. 49) argumenta que “é neste campo do político que se situa a razão de ser do ensino de língua materna, muito mais do que na cientificidade da gramática que o sustentou no passado”. Especialmente o professor do PMM precisa ter isso claro em sua mente, para combater a desvalorização das variedades linguísticas e desvelar esse intrincado jogo social e político que valoriza a linguagem. As poucas horas de estudo oferecidas pelo PMM devem ser utilizadas para clarear essas questões, de maneira que as mulheres consigam se enxergar como sujeitas e valorizar a própria voz.

3 Metodologia

Este trabalho parte de discussões referentes à relação existente entre educação e linguagem, realizadas em uma disciplina homônima oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Goiás, Regional de Jataí. Procurou-se associar as reflexões realizadas sobre a temática ao PMM, tendo em vista que este é estudado em uma pesquisa de maior porte desenvolvida pelas autoras.

Como se trata de um levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, que objetiva proporcionar familiaridade ao pesquisador com a área de interesse. E, segundo Gil (2002, p. 41), “embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível” pode assumir a forma de pesquisa bibliográfica, como é o caso deste trabalho. Assim, este estudo apresenta caráter de investigação bibliográfica, na perspectiva metodológica qualitativa de investigação científica, em virtude de sua constituição se basear em uma discussão de cunho teórico e reflexivo em torno da questão apresentada.

As reflexões dizem respeito à importância do trabalho com a linguagem desenvolvido pelos professores, especialmente no PMM. Por abordar a temática sob a perspectiva do gênero feminino, inicialmente fez-se necessário estudar essa problemática, com fundamento em Alambert (1986), Chambouleyron (2009) e Kollontay (1977). Em seguida, a discussão em torno do trabalho dos professores com a linguagem foi realizada, com base, principalmente, em Geraldi (1884) e Paniago (2002). Concomitantemente, a estrutura do PMM foi estudada, com foco nas informações contidas no site oficial do Programa, além de respaldar-se nos trabalhos de Arnaud e Sousa (2012), Ferreira (2013) e Hirata (2011). Logo, as reflexões foram entrecruzadas.

4 Resultados

Após esse percurso, as análises permitiram constatar que a singularidade do PMM faz com que o trabalho do professor com a linguagem necessite ser pontual no sentido de favorecer uma aprendizagem significativa, que coloque as mulheres na posição de sujeitas que tem o que dizer e merecem ser ouvidas, em detrimento da artificialidade de estudos puramente gramaticais. Nesse sentido, faz-se necessário priorizar o trabalho com a produção textual, oral e escrita, com foco no mundo do trabalho, como prevê o PMM, mas que, simultaneamente, possibilite uma ampliação do senso crítico.

O Programa atende aos anseios mercadológicos, ao destinar poucas horas de formação, com foco na profissionalização, o que torna difícil o desenvolvimento de um trabalho de qualidade no tocante à linguagem. Entretanto, as reflexões realizadas levam a crer que, embora o PMM possa apresentar um caráter neoliberal e mercadológico, é possível que o professor da área de linguagem desenvolva um trabalho que permita a ampliação e a abertura de novos horizontes para as mulheres cursistas, de maneira a promover a reflexão no que diz respeito às questões sócio-histórico-culturais que as circundam, sobretudo no que tange especificadamente ao gênero feminino.

Arroyo (2010, p. 1389) afirma que os desiguais têm sido tratados como problema, e as políticas como solução. Essa visão de Estado como solução acaba por produzir e reproduzir políticas compensatórias, reformistas, distributivas. Um Estado que supre carências desempenha um papel bem menor do que “construir uma sociedade igualitária e justa”. O PMM pode ser um exemplo dessa realidade.

Percebeu-se que no caso específico do Programa o trabalho com a linguagem é ainda mais relevante e requer sensibilidade por parte do professor para que os objetivos nele presentes possam ser efetivados e até mesmo superados, de maneira a dar voz efetiva às mulheres que por ele passam, tanto no campo do trabalho quanto fora dele.

Todo um histórico de exclusão fez as mulheres, especialmente as que participam do PMM, se sujeitarem aos outros e não se enxergarem como sujeitas de sua própria trajetória. Apenas desempenham o papel que a vida lhes ofereceu, sem questioná-lo. Uma modificação nesse cenário, certamente exigirá um trabalho atento com a linguagem. Ler, ouvir, discutir, escrever são atividades fundamentais para o desenvolvimento social, intelectual, profissional e pessoal dessas mulheres. E o PMM não pode se esquivar disso, ou tratar da linguagem com superficialidade e artificialidade.

5 Considerações finais

Mesmo diante do contexto de formação do PMM – políticas de “inclusão”, voltadas para o mercado, para anteder aos anseios neoliberais – é possível transformar o Programa em um instrumento de luta, por meio da linguagem, desde que haja “professores do futuro”, como diz Geraldi (2010), capazes de driblar o sistema e promover uma aprendizagem efetiva. O perfil de mulheres traçado pelo PMM faz pressupor que muitas não tenham tido a oportunidade de refletir sobre as questões de gênero e exclusão com maior clareza, em virtude de terem se ausentado da escola precocemente e também por pertencerem a uma classe social desprivilegiada. Muitas delas, provavelmente, já foram e continuam sendo subjugadas pelos próprios cônjuges e companheiros, até mesmo por seus pais, além de chefes no trabalho e, inclusive, por elas mesmas e por outras mulheres.

Convém salientar que este trabalho não parte da premissa que os professores do PMM não estejam desenvolvendo um trabalho de qualidade no tocante à linguagem. Apenas se preocupa em demonstrar que, no caso específico do Programa, faz-se necessário tratar da questão com a sensibilidade de quem conhece e compreende a problemática do gênero feminino, principalmente nas classes menos favorecidas. De maneira que o PMM pode ser um ponto de partida para uma caminhada mais consciente dessas mulheres tão negligenciadas pelo Estado e pela sociedade.

E, nesse cenário, a responsabilidade dos professores é grande. Não que eles sejam responsáveis pela situação que se apresenta, tampouco porque sejam a única saída possível. Mas porque diante de um quadro tão caótico, espera-se que o professor seja um ser mais consciente de toda essa problemática e consiga, ainda que minimamente, driblar um sistema opressor e oferecer um pouco mais de dignidade a quem tanto precisa.

6 Referências

- ALAMBERT, Z. **Feminismo**: o ponto de vista marxista. São Paulo: Nobel, 1986.
- ARNAUD, A. P. A. R.; SOUSA, F. P. **Perfil Socioeconômico do Programa Mulheres Mil - IFPB - Campus Monteiro**: expressão da questão social. Vii Connepi, Palmas: IFTO, 2012.
- ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades**: à procura de novos significados. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez., 2010.
- BELITANE, C. Subjetividades renitentes entre o oral e o escrito. *In*. REZENDE, N. L.; RIOLF, C. R.; SIQUEIRA, I. S. [Orgs.] **Linguagem e educação**: implicações técnicas. São Paulo, Associação Editorial Humanitas, 2006.

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

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

CHAMBOULEYRON, I. C. **A tensão entre modernidade e pós-modernidade na crítica à exclusão no feminismo**. 2009. Tese. USP, São Paulo, 2009.

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

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

GERALDI, W. G. **A aula como acontecimento**. São Carlos, Pedro & João Editores, 2010.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, W. G. [Org.] **O texto na sala de aula**, Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Altas, 2002.

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

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

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

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

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

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

PANIAGO, M. L. F. S. O uso da língua na escola. In: FRANÇA, A; PETTER, M. M. T. **Afinal, já sabemos para que serve a linguística?** São Paulo, SDI/FFLCH/USP, 2002.

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

SANFELICE, J. L. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1391-1398, dez. 2003.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. *In.* MARINHO, M. [Org.] **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP, Mercado das Letras, Belo Horizonte, MG, Ceale, 2001.

ZACCUR, E. Entre a turbulência e a regra: o que age, retroage e interage na linguagem? *In.* ZACCUR, E. [Org.] **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001.