



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**FABIANA FREITAS COSTA**

**Juventude, trabalho e gênero: um estudo de trajetórias de ex-alunos/as do Instituto  
Federal de Educação da Bahia**

Salvador  
2025

**FABIANA FREITAS COSTA**

**Juventude, trabalho e gênero: um estudo de trajetórias de ex-alunos/as do Instituto  
Federal de Educação da Bahia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iracema Brandão Guimarães

Salvador  
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI)  
Biblioteca Universitária Isaias Alves (BUIA/FFCH)

---

Costa, Fabiana Freitas  
C837 Juventude, trabalho e gênero: um estudo de trajetórias de ex-alunos/as do Instituto Federal de Educação da Bahia / Fabiana Freitas Costa, 2025.  
281 f.: il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Iracema Brandão Guimarães  
Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2025.

1. Identidade de gênero na educação. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Jovens-emprego. 4. Ensino profissional. 5. Trabalho. I. Guimarães, Iracema Brandão.  
II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 305

---

Responsável técnica: Hozana Maria Oliveira Campos de Azevedo - CRB/5-1213

**FABIANA FREITAS COSTA**

**JUVENTUDE, TRABALHO E GÊNERO: UM ESTUDO DE  
TRAJETÓRIAS DE EX-ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO DA BAHIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Ciências Sociais e, aprovada em vinte e cinco de abril de dois mil e vinte e cinco, pela Comissão formada pelos professores:



Profa. Dra. Iracema Brandão Guimarães (UFBA)  
Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo



Documento assinado digitalmente

RAQUEL QUIRINO

Data: 06/05/2025 14:32:27-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Raquel Quirino (CEFET-MG).  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Isabela Fadul de Oliveira (UFBA).  
Doutora em direito pela Universidade de São Paulo



Profa. Dra. Ana Maria Freitas Teixeira (UFRB)  
Doutora em Ciências da Educação pela Université Paris 8

Prof. Dr. Luiz Paulo Jesus de Oliveira (UFRB)  
Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia

Ao meu filho, Ashanti, e às minhas sobrinhas, Sophie e Yasmim.  
Juntos eles renovam meu desejo de aprender, ao me ensinarem tanto  
sobre a esperança por dias melhores.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter chegado até esse momento, quando muitas vezes tive dúvidas sobre se teria saúde física ou emocional para concluir esse trabalho. Mas agradecer é também recordar o caminho, por isso prossigo neste agradecimento fazendo uma breve memória do caminho pessoal que me trouxe a essa aventura que se tornou o meu processo de busca pelo doutoramento. Sou a primeira pessoa da família paterna e materna que chega a trilhar o caminho de doutoramento, e que seja para também abrir caminhos, por isso agradeço à minha ancestralidade, suas dores e renúncias, mas também suas vitórias e sabedorias sopradas pelos ventos e vozes que me trouxeram até aqui. Nas pessoas de minha mãe, Lica, meu pai, Jorge, e de minhas avós Maria Helena e Carmem (em memória), agradeço a (re)existência e o apoio.

O caminho que me trouxe aqui também foi feito de encontros e reencontros com o campo de pesquisa. Agradeço aos amigos e amigas que me ajudaram a retornar ao IFBA como professora, especialmente à Flávia Deodato, Flavinha, que me estimulou a fazer a seleção para professora substituta ainda em 2009 quando minha autoconfiança já se encontrava em declínio e a ameaça de desemprego me esperava na porta, entre um e outro trabalho docente precarizado. No Ifba me reconectei com a juventude da qual eu me despedia e foi neste caminho de reconexões que me aproximei com os estudos que desenvolvo nesta tese. O retorno ao Instituto Federal em 2010, outrora o Cefet-Ba, onde completei meus estudos do Ensino Médio e quase completei o curso de Analista de processos químicos em 2002, me despertou novas questões, me fez conhecer novos sujeitos e, inevitavelmente, tudo isso em um novo cenário de disputas sobre a Educação Profissional e Tecnológica.

Agradeço a todas/os estudantes com os quais pude aprender sobre os novos cenários e desafios que esta juventude egressa encontrava. Especialmente agradeço a Elton Bernardo, Luiza Wanderléia, Larissa Lima com os quais tive as primeiras conversas sobre estágio e alternativas para conclusão do curso técnico, ainda entre 2011 e 2013; a Alba Colaço, que me honrou com o convite para ser orientadora de seu trabalho e fortaleceu o debate sobre desigualdade de gênero no curso que ora terminava – Petróleo e Gás; a Ana Paula Miranda, Bruna Melo, Denilson e todas as outras e outros estudantes que participaram dos projetos de aprendizagem sobre gênero e desigualdade na escola (PINA), que desenvolvi durante os anos de 2013 a 2017.

Depois de quase 8 anos de conclusão do mestrado, o retorno ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na UFBA também me brindou com (re)encontros. Agradeço à

professora Iris Gomes, que conheci em 2016 na Oficina de Elaboração de Projetos ministrada por ela durante sua atuação no Pós-Doc, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Tal experiência se tornou fundamental para que aquilo que era apenas uma intenção de pesquisa se transformasse, de fato, em um projeto palpável e possível. Também agradeço às companheiras e companheiros dos grupos de pesquisas Cidade em Movimento (CIMOV - CRH), GEFID e NECTI (IFBA), por serem motivadores de inquietações e reflexões e que, especialmente na longa travessia que foi a pesquisa em contexto de Pandemia, se tornaram presença fundamental de motivação na atividade acadêmica. À Lícia e Luís Augusto, agradeço as dicas e as sugestões de leitura; a Graziela, Amanda, Azly e Flavinha agradeço o afeto fundamental nas angústias solitárias da escrita; à Helder pelo apoio, parceria e sorrisos fundamentais para não desistir no caminho; a Kelly pelas partilhas sobre os desafios da maternidade atípica, especialmente para nós pesquisadoras. Agradeço também as contribuições de Daniela, Renata, Rute, Isa e Alessandra durante as reuniões do grupo de pesquisa, que certamente acrescentaram perspectivas importantes ao trabalho.

Agradeço a Vivaldo Filho por viabilizar um espaço onde pude me dedicar à escrita da tese, no último ano e a Laene Araújo pelo apoio fundamental na sistematização de entrevistas e pelas palavras de incentivo.

Agradeço a meus irmãos, Maurício e Renata, à minha sobrinha Sophie pelo carinho e apoio durante o processo de pesquisa, especialmente durante a Pandemia quando nossa saúde física, emocional e psicológica foi testada ao limite.

Agradeço também a meu esposo Vanilson que mergulhou comigo de modo ímpar no desafio de gestar e cuidar integralmente de nosso filho, que nasceu em fins de 2022, quando a sombra da Pandemia de Covid-19 ainda afligia nossas memórias e eu voltava ao trabalho no IFBA. Sem sua entrega no cuidado integral de nosso Ashanti, após o fim da licença-maternidade, a conclusão desse trabalho sequer seria pensada.

Agradeço, com especial carinho, a todas as pessoas que participaram da pesquisa, jovens egressas/os ou concluintes do IFBA que participaram respondendo o questionário e as entrevistas. Agradeço pelo tempo, pelo cuidado e pela confiança. Sem vocês esta pesquisa não seria possível.

Agradeço a Dôra, sempre disponível e atenciosa ao colaborar com questões relacionadas à documentação necessária durante a realização da pesquisa; a Alberto e Chauana, sempre prestativos na secretaria da pós-graduação, respondendo às várias dúvidas e solicitações que fiz ao longo desses anos; aos funcionários do CRH, especialmente Alexandre e Eunice, pelo apoio todas as vezes que precisei estudar no Centro de Pesquisa.

À minha orientadora, Iracema Brandão Guimarães, agradeço profundamente por aceitar esse desafio e acompanhar minha trajetória acadêmica desde a graduação até o doutoramento. Agradeço sobretudo pela confiança, pelo aprendizado e por todas as trocas fundamentais para a construção deste trabalho.

Agradeço às professoras Ana Maria Freitas Teixeira, Isabela Fadul de Oliveira e Raquel Quirino e ao professor Luiz Paulo Jesus de Oliveira que aceitaram o convite para participar da banca examinadora, contribuindo com leituras atentas e cuidadosas, bem como os comentários, críticas e sugestões fundamentais para o trabalho. À professora Ana Maria Freitas Teixeira e professor Antônio Almerico Biondi Lima agradeço também pelas contribuições na banca examinadora ainda na qualificação do doutorado.

Por fim, agradeço também ao IFBA que viabilizou o meu afastamento das atividades docentes a partir do segundo ano do doutorado e aos colegas de trabalho, especialmente da área de Filosofia e Ciências Humanas pelo apoio quando retornei ao campus.



COSTA, Fabiana Freitas Costa. **Juventude, trabalho e gênero: um estudo de trajetórias de ex-alunos/as do Instituto Federal de Educação da Bahia.** 2025. Orientadora Dr.<sup>a</sup> Iracema Brandão Guimarães. 281 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025.

## RESUMO

O presente trabalho busca analisar, a partir da perspectiva de gênero, as trajetórias de jovens trabalhadores/as que passaram pela experiência da Educação Profissional de Nível Médio, na modalidade de Ensino Médio Integrado a partir de 2006/2007, quando o Ensino Médio Integrado passou a ser ofertado pelo Instituto Federal da Bahia. Os Institutos Federais são herdeiros institucionais das antigas Escolas Técnicas Federais, que se constituíram, outrora, como espaço formativo importante na criação de um operariado industrial no país. Deste modo, a tese questiona a existência e persistência de assimetrias de gênero no mercado de trabalho, especialmente o industrial, assim como nas carreiras profissionais, com base em literatura sobre trabalho e gênero no campo da sociologia, a qual leva a refletir de modo intenso sobre a divisão sexual do trabalho no capitalismo e as suas consequências nas condições de vida dos sujeitos. Os campi selecionados são Salvador e Simões Filho, dois campus consolidados na oferta de cursos ligados aos eixos tecnológicos relacionados à indústria, mas que se localizam em espaços urbanos diferentes na Região Metropolitana de Salvador. Observa-se que os/as jovens, cujos relatos foram analisados, estão inseridos/as em dois contextos específicos de debates: a problemática de gênero e transformações no mundo do trabalho, com intensificação da precarização, reestruturação produtiva, terceirização e crises econômicas. Ao mesmo tempo, esses jovens experimentam o alargamento das políticas de inserção no nível superior em instituições públicas e particulares (cenário vigente até meados do ano de 2016). O objetivo é compreender como as relações de gênero (representações, expectativas e assunção de identidades) se (re)desenham e contribuem para (re)configurar a trajetória dos/das jovens oriundas/os da educação profissional de nível técnico diante de suas possibilidades (mais largas ou mais restritas) de escolhas relacionadas ao prosseguimento na vida acadêmica e/ou na inserção profissional. Para isso, a categoria gênero é tomada como fio analítico condutor do problema, compreendendo que ela se apresenta interseccionada com outros marcadores sociais, como raça, classe e juventude, construindo situações específicas de subordinação ou mesmo de empoderamento dos sujeitos. Essa perspectiva acompanha o processo investigativo da pesquisa que se constitui a partir de uma abordagem qualitativa baseada na análise de questionários e entrevistas com ex-alunos da instituição no estado da Bahia. Os resultados da pesquisa apontam para o efeito das dinâmicas de gênero nas trajetórias de jovens oriundos/as de cursos técnicos voltados para a indústria tanto durante o processo de formação técnica, quanto nas escolhas e experiências acadêmicas e profissionais. Tais efeitos se expressam não apenas pelas dificuldades e obstáculos das mulheres em relação aos homens em ambientes e cursos voltados para a indústria, mas também na construção de estratégias e práticas de resistências destas jovens.

**Palavras-chaves:** Gênero, Desigualdades, Trajetórias Juvenis, Trabalho e Educação Profissional

## ABSTRACT

This paper analyzes, from a gender perspective, the trajectories of young workers who have undergone the experience of Vocational Education at Secondary Level, in the form of Integrated Secondary Education, since 2006/2007, when Integrated Secondary Education began to be offered by the Federal Institute of Bahia. The Federal Institutes are institutional heirs of the former Federal Technical Schools, which were once an important training space in the creation of an industrial working class in the country. Thus, the thesis questions the existence and persistence of gender asymmetries in the labor market, especially in the industrial market, as well as in professional careers, based on literature on labor and gender in the field of sociology, which leads to intense reflection on the sexual division of labor in capitalism and its consequences on the living conditions of individuals. The selected campuses are Salvador and Simões Filho, two campuses consolidated in the offering of courses linked to technological axes related to industry, but which are located in different urban spaces in the Metropolitan Region of Salvador. It is observed that the young people whose reports were analyzed are inserted in two specific contexts of debate: gender issues and transformations in the world of work, with intensification of precariousness, productive restructuring, outsourcing and economic crises. At the same time, these young people are experiencing the expansion of policies for higher education in public and private institutions (a scenario in force until mid 2016). The objective is to understand how gender relations (representations, expectations and identity assumption) are (re)designed and contribute to (re)configuring the trajectories of young people coming from technical education in view of their possibilities (broader or more restricted) of choices related to continuing their academic life and/or professional insertion. To this end, the gender category is taken as the analytical thread guiding the problem, understanding that it intersects with other social markers, such as race, class and youth, creating specific situations of subordination or even empowerment of the subjects. This perspective accompanies the investigative process of the research, which is constituted through a qualitative approach through the conducting and analysis of interviews with former students of the institution in the state of Bahia. The results of the research point to the effect of gender dynamics on the trajectories of young people coming from technical courses aimed at industry, both during the technical training process and in their academic and professional choices and experiences. These effects are expressed not only by the difficulties and obstacles women face in relation to men in environments and courses focused on industry, but also in the construction of strategies and resistance practices of these young women.

**Keywords:** Gender, Inequalities, Youth Trajectories, Work and Professional Education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E FIGURAS

FIGURA 1 - Lista de temas identificados nas entrevistas .....	70
FIGURA 2 - Taxa de desocupação, por idade, 1º trimestre 2012 - 1º trimestre 2024.....	85
FIGURA 3 - Evolução das matrículas do Ensino Médio Integrado por sexo na Rede Federal (Brasil, 2017 a 2023).....	112
FIGURA 4 - Número de matrículas de educação profissional técnica por dependência administrativa (Bahia, 2007-2013).....	113
FIGURA 5 - Gráficos de Número de matrículas por ano e sexo - Eixos Tecnológicos CPI e PI, Ensino Médio Integrado (2018 a 2023) – Campus Salvador e Campus Simões Filho.....	118
FIGURA 6 - Composição racial de matriculados no IFBA- Eixos Tecnológicos CPI e PI, Ensino Médio Integrado (2023) – Campus Salvador e Campus Simões Filho.....	121
FIGURA 7 - Número de matrículas por ano e Renda Familiar - Eixos Tecnológicos CPI e PI, Ensino Médio Integrado (2018 a 2023) – Campus Salvador e Campus Simões Filho.....	122
FIGURA 8 - Convite divulgado em redes sociais para alcançar participantes da pesquisa na primeira fase (questionários) – 2021.....	125
FIGURA 9 - Distribuição dos participantes da pesquisa (questionário) por campus e local de moradia durante o Ensino Médio Integrado.....	128

FIGURA 10 - Localização do IFBA campus Salvador e campus Simões Filho.....	129
FIGURA 11 - Autodeclaração racial das/os participantes da pesquisa (campus Salvador e Simões Filho).....	131
FIGURA 12 - Rendimentos familiares informados pelos/as participantes da pesquisa (Campus Salvador e Simões Filho).....	132
FIGURA 13 - Quadro síntese das respostas à questão “Como descreve a sua experiência no Ensino Médio Integrado no IFBA - no curso realizado?”.....	135
FIGURA 14 - Matéria divulgada no site do Correio da Bahia.....	138
FIGURA 15 - Nuvem de Palavras – a Experiência no Ensino Médio Integrado.....	140
FIGURA 16 - Realização de estágio na área do curso técnico (remunerado ou não).....	147
FIGURA 17 - Gráfico de Ingresso no Nível Superior: gênero e áreas escolhidas pelas/os participantes da pesquisa.....	151
FIGURA 18 - Nuvem de palavras sobre curso superior realizado ou em andamento.....	152

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

### TABELAS

TABELA 1 – Entrevistadas e entrevistados.....	53
TABELA 2 – Pessoas de 25 anos ou mais de idade ocupadas em cargos de direção, total e distribuição percentual, por sexo, segundo os grupamentos de atividade do trabalho principal da semana de referência - Brasil, 2022.....	78
TABELA 3 – Distribuição do alunado por sexo e curso no Campus Salvador, 2006.....	115
TABELA 4 – Distribuição do alunado por sexo e curso no Campus Simões Filho, 2007.....	117
TABELA 5 – Número de matrículas de educação profissional técnica por sexo, segundo cor/raça - Bahia 2007-2013 (em números absolutos).....	120
TABELA 6 – Participantes da pesquisa (questionário) por curso e identificação de gênero.....	126
TABELA 7 – Já atuou profissionalmente na área do curso técnico? (exceto estágio curricular).....	149
TABELA 8 – Escolaridade dos/as participante da pesquisa, conforme questionário preliminar – Participantes que chegaram ao 4º e último ano do curso, com ou sem realização de estágio/TCC.....	150

### QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos/as estudantes do ensino técnico por cor/raça, dependência administrativa e tipo de oferta (Território metropolitano de Salvador, 2010).....	120
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABE - Associação Brasileira de Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CENTEC - Centro de Educação Tecnológica da Bahia

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CFT - Conselho Federal dos Técnicos Industriais

CIA - Centro Industrial de Aratu

CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola

CNAE- Domiciliar - Classificação Nacional de Atividades Econômicas Domiciliar

CNI - Confederação Nacional das Indústrias

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CIPEA - Comissão Institucional de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Moral e Sexual

CONDER - Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia

COPEC – Complexo Petroquímico de Camaçari

CPI – Controle e Processos Industriais (Eixo Tecnológico)

CRH - Centro de Recursos Humanos da Ufba, hoje, Centro de Humanidades

CRT – Conselho Regional dos Técnicos Industriais

DGTI - IFBA - Diretoria de Gestão da Tecnologia da Informação do IFBA

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DCNEPT - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EPT - Educação Profissional Técnica

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EMI - Ensino Médio Integrado

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IFS - Instituto Federal de Sergipe

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NEM - Novo Ensino Médio

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PAAE - Política de Assistência Estudantil

PCD - Pessoa com Deficiência

PNAD - Pesquisa por Amostra de Domicílio

PI – Produção Industrial (Eixo tecnológico)

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNP - Plataforma Nilo Peçanha

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPCs - Projetos Pedagógicos dos Cursos

PROEJA - Educação Profissional de Jovens e Adultos

PROFEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

PINA - Programa de Incentivo à Aprendizagem

Rede IF - Rede de Institutos Federais de Educação no Brasil

RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

RLAM - Refinaria Landulpho Alves (Mataripe)

RMS - Região Metropolitana de Salvador

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários

SESI - Serviço Social da Indústria

SUPROF - Superintendência de Educação Profissional da Bahia

SUPROT - Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica da Bahia

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNED - Unidade de Ensino Descentralizado



## Sumário

Introdução .....	18
1. Desenho da Pesquisa e Caminhos Metodológicos .....	24
1.1 Trajetória do interesse pela pesquisa .....	24
1.2 Campo de estudos sobre Gênero e Educação Profissional .....	29
1.3 Objetivos, delimitações e a construção do corpus da pesquisa .....	33
Objetivos.....	36
Delimitações da Pesquisa .....	37
Produção do corpus da pesquisa: Questionário e Roteiro de entrevistas.....	44
Participantes da Pesquisa.....	50
Aspectos éticos .....	55
1.4 Reflexões teóricas e metodológicas sobre análise de trajetórias .....	57
Curso de vida e trajetórias .....	58
Reflexões sobre a contribuição de Bourdieu para os estudos de trajetórias.....	61
Operacionalização da análise das entrevistas.....	66
2. Gênero, Trabalho, Juventudes e Educação Profissional.....	71
2.1 Gênero, interseccionalidade e divisão sexual do trabalho.....	71
2.2 Juventudes e desigualdades.....	84
2.3 A Educação Profissional Técnica (EPT) no Brasil – breve histórico.....	91
2.4 Gênero e Educação Profissional .....	103
3. Alunos/as, ex-alunos/as e concluintes do Ensino Médio Integrado .....	110
3.1 - O alunado da Educação Profissional de Nível Médio – Ensino Médio Integrado .....	111
3.2 - Egressos/as, ex-alunas/as e concluintes: características dos/as participantes da pesquisa.....	123
Sexo/Gênero; Cor/Raça e Distribuição por campus e curso.....	124
Rendimentos familiares e local de residência .....	127
3.3 - O que os questionários nos dizem sobre os caminhos trilhados durante e após o curso técnico? .....	133
O significado pessoal da Experiência no Ensino Médio Integrado .....	133
Realização de atividade remunerada e a variação por gênero .....	141
O Ensino Médio Integrado como encruzilhada – “no caminho encontrei muitos caminhos...” .	144
4. “Começo do caminhar pra beira de outro lugar” - Da escolha do curso técnico às formas de concluí- lo: reflexões sobre os caminhos generificados .....	155
4.1 Participantes das entrevistas.....	156
4.2 Entre a juventude, a vida adulta e o “devaneio da adolescência” .....	162

4.3 Trajetórias de escolarização – do ensino fundamental ao EMI - IFBA: família, capital cultural e critérios de escolha do curso técnico.....	169
Motivações para ingresso no Ensino Médio Integrado e para o curso ou campus escolhido.....	180
4.3 A jornada no Ensino Médio Integrado: Juventude e gênero em cursos técnicos voltados para a indústria .....	191
Dimensão pessoal e política: identidade, participação, construção de vínculos e redes de apoio .....	191
Dimensão estrutural e pedagógica: currículo integrado, políticas de permanência relação com a escola e com os professores .....	198
Dimensão profissional: gênero e a construção de expectativas profissionais e acadêmicas na definição do modo de conclusão do curso.....	203
5. Transições: continuidades e rupturas no caminho para o mundo do trabalho e para a universidade .....	214
5.1 - O mundo do trabalho no segmento industrial: desigualdades e reelaborações .....	215
5.2 - Atuação como engenheiras e engenheiros: gênero nas experiências laborais, desafios e estratégias.....	231
5.3 - Viver, estudar e trabalhar na RMS: desafios de ser jovem estudante e trabalhador/a.....	240
Considerações Finais .....	250
Referências Bibliográficas.....	257
APENDICE A – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR .....	271
APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	275
APÊNCIDE C – TCLE - QUESTIONÁRIO .....	277
APÊNCIDE D – TCLE – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	279

## Introdução

Ao nomear esta pesquisa com o título Juventude, trabalho e gênero: um estudo de trajetórias de ex-alunos do Instituto Federal de Educação da Bahia, refletimos sobre trajetórias de vida, educação e trabalho de jovens no contexto da Educação Profissional, analisando como a dimensão de gênero opera na construção das tramas que atravessam tais trajetórias. A busca por compreender as formas pelas quais as/os jovens lançam mão de estratégias para (re)configurar e (re)acomodar suas expectativas e projetos no campo da educação e do trabalho no contexto das desigualdades de gênero é parte vital deste trabalho.

Assim, propomos uma discussão sobre as trajetórias de jovens trabalhadoras e trabalhadores e ex-alunas/os da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), especificamente de cursos voltados para a formação para o trabalho industrial do Ensino Médio Integrado (EMI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) através de análises engendradas pelos estudos sobre desigualdade de gênero no trabalho e na educação.

Partindo do conhecimento sobre as antigas Escolas Técnicas Federais, após mudanças na legislação da educação profissional no Brasil, que consolidaram o que hoje compõem a rede de Institutos Federais de Educação (rede IF). Observa-se que, durante muitas décadas, essas escolas se consolidaram como espaços formativos importantes para a criação de um operariado industrial no país. No entanto, os cursos técnicos de forma isolada não garantem a inserção dos jovens no mercado de trabalho, especialmente em cenários de crise econômica (Delmondes, 2006). Ainda assim, mesmo em contextos favoráveis, não é possível afirmar que esse operariado industrial tenha sido absorvido pelo mercado de trabalho de forma homogênea, sobretudo, quando destacamos a categoria gênero.

Por outro lado, a Educação Profissional no Brasil tem se caracterizado como um projeto em disputa desde sua gênese. Um dos aspectos que singulariza a educação profissional em relação às demais formas concretas pelas quais a educação formal é apresentada é a sua relação direta com a dimensão do trabalho. No Brasil, como em outras partes do mundo, a oferta do ensino profissional é apresentada como alternativa direcionada especialmente para a classe trabalhadora. Neste caso, as principais disputas do campo se localizam entre as visões reducionistas que vinculam a classe trabalhadora apenas ao saber técnico/prático suficiente para sua reprodução, enquanto classe subalternizada, e as visões que buscam tomar a educação profissional como estratégia de superação desse reducionismo.

Entre 2005 e 2016 assistimos a uma expansão intensa na oferta de cursos de formação profissional (durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff) capitaneada por uma proposta da integração entre ensino médio e ensino profissional como possibilidade de formação técnica da classe trabalhadora, sem que fossem deixadas de lado as possibilidades concretas de continuidade dos estudos em nível superior por parte dos/as jovens.

Em outras palavras, a possibilidade de ofertar o Ensino Médio Integrado (EMI) à formação profissional, significava para os defensores dessa proposta, um Ensino Médio que ao mesmo tempo em que qualificasse a/o estudante para a vida e para o trabalho, também a/o habilitava para o prosseguimento em estudos de nível superior.

Isto pode ser constatado em pesquisas sobre educação profissional de nível médio que mostram como as dimensões da situação de classe e seus desdobramentos têm sido bastante explorados especialmente em estudos sobre inserção profissional ou estudos de empregabilidade (Delmondes, 2006; Raykil; Paixão, 2014). Em levantamento realizado em 2018, Frigotto et.al. (2018) apresentam uma análise de estudos sobre a rede federal de educação, situando esses estudos ao processo de expansão dos Institutos Federais, mas também demonstrando a relevância da educação profissional de nível médio como política pública de educação e formação profissional para a classe trabalhadora como um todo e em especial para a juventude.

Conforme mostra o estudo de Neri (2014) realizado através do IPEA sobre a onda jovem na educação profissional, a demanda por educação profissional naquele contexto era mais alta entre pessoas de 15 a 19 anos, sendo mais feminina e mais negra além de ser mais acentuada na periferia metropolitana, “ou seja, a demanda está associada com grupos tradicionalmente excluídos” (Neri, 2014, p. 34). Tal tendência permanece quando analisamos os dados da Plataforma Nilo Peçanha<sup>1</sup>, por exemplo.

Em contrapartida, analisando a dinâmica entre a educação e trabalho de modo mais amplo, verifica-se a permanência de questões antigas: a maternidade é apontada como um dos fatores para aumentar a propensão de uma mulher jovem se encontrar entre o grupo fora da escola e do mercado de trabalho formal, enquanto para os homens jovens a presença de filhos apresenta-se em sentido e efeito contrário (Costa e Ulyssea, 2014, p. 132). Além disso, as reflexões teóricas e empíricas sobre divisão sexual do trabalho (Hirata, 2015) ressaltam que o

---

<sup>1</sup> A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). A plataforma permite extrair dados e visualizar gráficos oriundos das estatísticas oficiais. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>> Acesso em 20 de setembro de 2024.

trabalho realizado pelas mulheres, embora seja uma constante nas diversas sociedades e culturas, nem sempre é reconhecido como tal.

Isto significa que a clássica concepção que divide o trabalho reprodutivo e o trabalho produtivo atribui o reconhecimento e valor apenas ao trabalho produtivo, enquanto confere o status de “não trabalho” ao que se poderia chamar trabalho reprodutivo. Nas sociedades ocidentais, o trabalho reprodutivo, consequentemente o “não trabalho” costuma ser atribuído às mulheres, com um forte apelo naturalizante. Um dos efeitos mais recorrentes dessa divisão sexual do trabalho é a concentração das mulheres em carreiras profissionais ligadas ao cuidado e geralmente menos prestigiadas social e financeiramente. Ainda que pese o fato de que as mulheres possuem mais anos de estudo que os homens, os postos de trabalhos mais qualificados e os trabalhos mais bem remunerados não se concentram entre elas e isso tem impactos sobre os rendimentos e sobre as condições de vida das mulheres. Como afirmam Hildete Pereira de Melo e Lucilene Morandi (2021) em pesquisa PIB *per capita* e rendimentos entre homens e mulheres no Brasil:

Dados da última PNAD Anual 2015 (...) mostram que 21,7% das mulheres de 18 a 24 anos estão na universidade, enquanto para os homens essa taxa era de 15,4%. A superioridade educacional, contudo, não quebra a cultura da desigualdade de gênero e de raça/cor, nem tampouco a hierarquia predominante entre mulheres brancas e pretas/pardas. (Melo e Morandi, 2021, p.7)

No tocante aos estudos sobre as mulheres e o mundo do trabalho é interessante ressaltar um dos trabalhos pioneiros sobre o tema no Brasil: “A mulher na sociedade de classes”, de Heleieth Saffioti (2013), publicado originalmente em 1969, no qual a autora propõe uma análise marxista sobre a participação das mulheres na sociedade de classes. Atenta ao processo de apropriação das desigualdades entre os sexos realizada pelo capitalismo, Saffioti questiona o potencial deste modo de produção em oferecer condições plenas de integração das mulheres, sem deixar escapar a especificidade das situações de classe, gênero e raça; assim, a autora conclui que apesar da promessa capitalista de igualdade de acesso ao mercado de trabalho, este não é aberto em todos os setores para as mulheres, restando a essas as atividades mais subalternizadas e precárias. Transcorrido o tempo, seu argumento central permanece com grande validade.

No presente trabalho, através da aproximação empírica com egressas/os, ex-alunas/os e concluintes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de cursos relacionados ao campo industrial, buscamos compreender como as dinâmicas de gênero atravessam suas experiências acadêmicas e laborais e atuam na definição ou reelaboração de caminhos profissionais (pela inserção no mercado de trabalho e/ou ingresso no nível superior). Lançamos mão de questionários e entrevistas em profundidade para captar, na singularidade dos relatos e

respostas, aspectos estruturantes das trajetórias juvenis analisados a partir da perspectiva interseccional de gênero.

A pesquisa é composta de duas etapas: na primeira aplicamos um questionário online endereçado a ex-alunos, egressos e concluintes do Ensino Médio Integrado do IFBA, nos campus Simões Filho e campus Salvador. O Ensino Médio Integrado passa a ser oferecido nesses campus a partir de 2006/2007, assim recebemos 338 respostas de jovens que ingressaram nesta modalidade de ensino desde o início da oferta até 2018. O critério para participação nesta etapa era ter mais que 18 anos e ter realizado cursos que integrassem os eixos tecnológicos relacionados à indústria. Na segunda etapa da pesquisa, 31 destes jovens participaram da entrevista em profundidade para detalhamento de suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Como veremos ao longo da pesquisa, os resultados apontam para a compreensão de que gênero atua na trajetória dos jovens de diferentes formas. Durante o desenvolvimento do trabalho daremos especial destaque a aspectos como: os elementos que atravessam a escolha das/os egressos relacionadas ao curso técnico bem como oportunidades, intenções e decisões relacionadas ao prosseguimento na área do curso. Tal análise nos permitirá compreender como as dinâmicas de gênero atuam na modelagem de expectativas em relação aos cursos técnicos e nas experiências eleitas como mais marcantes no decurso da trajetória no ensino técnico e da inserção no mercado de trabalho e/ou no curso superior.

É importante destacar desde o início que nosso campo empírico é o Ensino Médio Integrado, ou seja, um tipo de oferta da Educação Profissional que busca formar e qualificar não apenas para a inserção no mercado de trabalho no curso técnico escolhido, mas também oportunizar à juventude o ingresso no nível superior no curso de sua preferência. Deste modo, seguir carreira no curso técnico realizado, ou construir trajetórias acadêmicas de aderência à área técnica não constitui o único resultado que indicaria sucesso na trajetória do/a egresso/a. O Ensino Médio Integrado, especialmente na rede federal de ensino, é conhecido como espaço plural por onde passaram profissionais que hoje atuam nas mais diversas áreas, do campo da Arte às Ciências exatas e suas tecnologias, passando pela área de Saúde, entre outras.

Dito isso, considerando que todos os cursos selecionados na pesquisa compõem eixos tecnológicos ligados à formação industrial, a aderência ou não ao curso não será analisada sob o signo de desejável ou indesejável, mas buscando complexificar o debate sobre gênero e trabalho no contexto da Educação Profissional. Nesse aspecto, nos interessa compreender como a dimensão de gênero atua na definição das trajetórias estudadas promovendo, ou não, ampliação de possibilidades de prosseguimento, seja na carreira técnica, seja na carreira de nível superior, a partir de rupturas ou a partir de continuidades relacionadas ao curso de origem.

O presente trabalho é composto por essa introdução, considerações finais e mais cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentamos os aspectos importantes do desenvolvimento do desenho da pesquisa: a trajetória de interesse pela pesquisa, a reflexão sobre o campo de estudos de gênero e Educação Profissional, objetivos, delimitação da pesquisa, instrumentos de construção dos dados, bem como quem são as/os participantes da pesquisa e notas sobre os aspectos éticos do desenvolvimento do trabalho. Ainda neste capítulo refletimos sobre aspectos teórico-metodológicos da pesquisa que dão suporte a análise das trajetórias em estudo. Deste modo mobilizamos as contribuições sobre o conceito de trajetórias nas Ciências Sociais, bem como algumas das reflexões de Bourdieu (2006) sobre o tema.

No segundo capítulo apresentamos tais aportes teóricos da pesquisa a partir da discussão sobre Gênero, Trabalho e Juventudes no contexto da Educação Profissional. Para isso, mobilizamos reflexões sobre o conceito de gênero como relações de poder (Joan Scott, 1990), na interseccionalidade como ferramenta para uma análise das relações entre classe, raça, gênero e outras desigualdades (Crenshaw, 2002; Collins, 2022, Gonzalez, 2020) e Divisão Sexual do Trabalho (Hirata, 2015; Kergoat, 2003) referenciando contextos de estudos sobre juventude, desigualdades e Educação Profissional.

No capítulo três, discutimos os aspectos sociodemográficos do alunado da Educação Profissional de Nível Médio no Brasil e na Região Metropolitana de Salvador e das/os egressas/os participantes da pesquisa à luz das reflexões sobre juventude, gênero e Educação Profissional. Para isso mobilizamos os resultados obtidos a partir da aplicação de questionários com egressos, ex-alunos e concluintes do IFBA e dados secundários sobre o alunado da Educação Profissional no Brasil e na Região Metropolitana de Salvador. Ainda neste capítulo desenhamos as primeiras reflexões sobre os diferentes percursos realizados pelas/os jovens oriundos da educação profissional no campo da educação e trabalho, a partir da análise de gênero.

No quarto capítulo, intitulado “Começo do caminhar pra beira de outro lugar”, utilizamos o verso de Gilberto Gil para pensarmos sobre os pontos de partidas das trajetórias estudadas. Analisando os relatos das entrevistas em profundidade, direcionamos o nosso olhar para a análise da escolha do curso técnico por parte das/os participantes, bem como as vivências na educação profissional e as formas encontradas para concluir a experiência profissional obrigatória (via trabalho de conclusão de curso, estágio remunerado em empresas ou estágio em laboratórios de instituição de ensino). Ao analisarmos essa etapa das trajetórias, destacamos como estas assumem características generificadas.

No quinto capítulo tratamos das transições e experiências no mundo do trabalho e no nível superior a partir das desigualdades de gênero na busca pelo estágio e/ou emprego, bem como as vivências de desigualdade no ambiente laboral, especialmente para aqueles/as que atuaram como técnicos/as. Neste capítulo abordamos também o caso de jovens engenheiras e engenheiros e as dimensões de gênero presentes em seus relatos sobre a atuação profissional, assim como, em outro polo, as trajetórias com menor aderência ou totalmente distantes do curso técnico realizado.

Torna-se importante salientar que o ensino superior como realidade experimentada, concluída ou planejada é um fenômeno geral entre as/os entrevistadas/os e enseja uma análise generificada, seja a partir dos critérios de escolha de curso superior próximos ou distantes dos cursos técnicos realizados, seja pelos relatos sobre as vivências nesse espaço. Além disso, a necessidade de conciliar estudos com o trabalho assume contornos onde gênero, raça e classe se cruzam e são atravessados pela dinâmica urbana. Por isso refletimos também neste capítulo algumas notas sobre a experiência de viver, trabalhar e estudar na Região Metropolitana de Salvador.



# 1. Desenho da Pesquisa e Caminhos Metodológicos

Iniciamos esse capítulo descrevendo a trajetória do nosso interesse pelo tema e pelo objeto de estudo, mobilizando memórias que atravessaram a escrita do projeto e a própria escrita da tese, mas também fundamentando a importância do tema estudado. Compreendemos que o ato de desenvolver uma pesquisa sociológica não deve apagar o sujeito que interroga, mas, ao desnudar suas intenções e motivações, estabelecer com quem lê e com quem participa da pesquisa um diálogo honesto e ético sobre o fazer científico.

Em seguida, apresentamos um painel das pesquisas mais relevantes sobre o tema em estudo, buscando identificar como este trabalho sobre gênero e trajetórias profissionais e acadêmicas de jovens pode contribuir com um campo de estudo em desenvolvimento. Por fim, apresentamos neste primeiro capítulo o desenho da pesquisa identificando os objetivos, delimitações, instrumentos de construção do corpus da pesquisa, os critérios de escolhas das/os participantes da pesquisa e os aspectos éticos que orientaram o trabalho.

## 1.1 Trajetória do interesse pela pesquisa

A construção de uma pesquisa é um processo que, desde a sua concepção até sua execução, é alimentado não apenas pela aproximação acadêmica com temas ou campos de estudo específicos, mas também pelas conexões e motivações que o diálogo incessante com estes campos nos permite conectar enquanto sujeitos. Os acontecimentos e experiências que conduziram à elaboração do projeto em discussão foram atravessados por anseios, dúvidas e questionamentos na minha atuação como docente de sociologia em uma instituição de ensino técnico e tecnológico, mas também enquanto pesquisadora e ex-aluna da educação profissional. Tais acontecimentos e experiências são também resultados de compartilhamentos e encontros com um conjunto de pessoas que, de alguma forma, transitaram comigo por esses múltiplos lugares.

Esta pesquisa é fruto de um caminho de aproximação com a problemática das trajetórias de jovens egressos/as da educação profissional a partir de diferentes ângulos. Ao decidir realizar a imersão na pesquisa sociológica sobre o tema, certamente a memória como de ex-aluna do Ensino Médio (generalista) e do Curso (Pós-Médio) de Analista Químico foi evocada. Realizei ambos os cursos de forma continuada no Cefet-Ba (localizado no bairro do Barbalho, em Salvador) entre os anos de 1998 e 2002. Neste período a reforma realizada na educação básica

e, especificamente, na educação profissional de nível médio, empreendida pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, resultou em alterações na LDB<sup>2</sup> (1996) e na separação entre a formação técnica (educação profissional) e a “formação geral” (ensino médio generalista ou propedêutico).

Por outro lado, ainda que minha atividade como professora de Sociologia tenha se iniciado em 2009 na rede estadual da Bahia, o interesse pelos campos de estudos que confluíram para essa pesquisa sem dúvida tem como um dos momentos-chaves o meu retorno à instituição federal de ensino como professora no IFBA (Instituto Federal da Bahia) a partir de 2010. Neste período iniciei minha atividade docente na educação profissional como professora no campus Simões Filho, município da Região Metropolitana de Salvador.

O campus havia sido reativado alguns anos antes, em virtude da política de expansão da rede federal. Ao longo desses anos, ministrei aulas tanto no Ensino Superior (Licenciatura em Eletromecânica e Engenharia Mecânica) quanto no Ensino Médio Integrado e Subsequente (cursos técnicos de Petróleo e Gás, Eletromecânica, Mecânica e Metalurgia), mas foi com o Ensino Médio Integrado que me envolvi mais profundamente tanto do ponto de vista afetivo quanto em relação a maior proporção de carga horária, participações em comissões, projetos e outras atividades acadêmicas. E por ter conseguido ministrar aulas em todas as séries do Ensino Médio Integrado (do 1º ao 4º ano) em cursos técnicos voltados para a formação de profissionais da área industrial, tive acesso a vários relatos das/os estudantes que versavam desde expectativas acerca do curso e da modalidade integrada recém incorporada em seus cotidianos, quanto sobre suas angústias em relação ao mercado de trabalho.

Tais angústias se relacionavam a diferentes aspectos, entre eles, os desafios frente à busca por estágio ou optar pela realização do TCC (trabalho de conclusão de curso); aos desafios ligados às seleções que muitas vezes eram explicitamente discriminatórias no que se refere às dinâmicas de gênero e; aos anseios de prosseguimento nos estudos de nível superior, com possibilidades de mudanças drásticas de curso ou permanência nos campos de atuação ligados à indústria, ou tecnologias em geral, em conflito com a necessidade de manterem-se financeiramente e colaborarem com as suas famílias.

Os questionamentos e reflexões sobre as desigualdades no mercado de trabalho e no próprio universo escolar acabaram por se tornar parte principal da minha atividade acadêmica

---

<sup>2</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) (atualização de 2017)

no campus, o que me possibilitou compartilhar com várias/os outros estudantes o interesse de pesquisa e/ou intervenções sobre o tema, desde a orientação de um TCC de nível médio, a projetos de Ciência e Tecnologia e eventos internos sobre a temática como Seminários sobre Gênero e Sexualidade (2015 e 2016). Neste itinerário, alguns encontros foram cruciais para a construção do que veio a ser meu objeto de pesquisa no Doutorado, e aqui destaco pelo menos alguns dos encontros que marcaram esse percurso de aproximação com o tema.

No primeiro ano de atividade no campus destaco as trocas com estudantes que na ocasião cursavam o quarto ano<sup>3</sup> do curso técnico de Mecânica. A partir dessas trocas pude me aproximar das preocupações do alunado acerca da existência ou não de documentos norteadores para a execução do TCC de nível médio no IFBA (especialmente em nosso campus), bem como das preocupações sobre as dificuldades em conseguir estágios que as mulheres do 4º ano encontravam durante o fim do curso.

As dificuldades apontadas pelas estudantes nos remetem a estudos antigos nesse campo como o trabalho de Ana Cláudia Lemos Pacheco (1997) sobre o trabalho feminino no Polo Petroquímico de Camaçari. Nesta pesquisa a autora questionava como se dava a absorção da mão de obra feminina no setor Petroquímico, especialmente o da área de laboratório, lido como campo “tipicamente feminino” (Pacheco, 1997). Também se situa neste campo o trabalho organizado por Cecília Sardenberg (2004) sobre a participação feminina no complexo metal-mecânico do norte e nordeste brasileiro. Desde esses estudos, os desafios de inserção das mulheres em tais setores são colocados em questionamento.

Em seguida, já em 2013, tive a oportunidade de desenvolver contínuos diálogos, debates e oficinas sobre educação profissionalizante e desigualdades, com estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) através do Programa de Incentivo à Aprendizagem (PINA) onde anualmente participaram diferentes estudantes como bolsistas desenvolvendo atividades de estudo de textos, elaboração de oficinas, vídeos e cartazes no sentido de convidar a comunidade acadêmica a refletir sobre desigualdades raciais, de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Posteriormente, a semana de Ciência e Tecnologia do ano de 2014 também se constituiu em um acontecimento importante neste processo de construção de inquietações. Na ocasião, provocada pelo edital do evento, propus em conjunto aos colegas da coordenação de Ciências Humanas, uma pesquisa sobre práticas e discursos de preconceito do ambiente do estágio e no

---

<sup>3</sup> Entre os estudantes que acompanhei entre 2011 e 2012, destaco com especial carinho Elton Bernardo, Larissa Lima e Deka Sena (Wanderléia Luíza Sena), com os quais pude aprender sobre o novo formato do IFBA e novamente me inquietar com as desigualdades de gênero na ponta de saída dos cursos técnicos e os dilemas sobre as perspectivas de entrada no mundo do trabalho e no prosseguimento das suas carreiras acadêmicas, bem como as expectativas e preparações para o ingresso no Ensino Superior.

cotidiano escolar e duas equipes produziram, após pesquisas, dois vídeos como resultado da atividade ressaltando em um deles as dificuldades de jovens mulheres do Curso Integrado em conseguir estágio na área de Petróleo e Gás<sup>4</sup> em um momento em que estudantes da turma concluinte daquele ano relatavam uma situação, no mínimo provocadora: segundo os relatos de estudantes, a turma do 4º ano, com predominância feminina, participou em quase sua totalidade de um processo seletivo e entre os selecionados para a vaga não havia nenhuma mulher. A reverberação dessa situação entre as/os estudantes norteou, inclusive, a elaboração do videodocumentário de uma das equipes que foi orientada por nós.

Por fim, mais um encontro muito importante ocorreu quando recebi o convite da estudante Alba Colaço para orientar sua pesquisa de conclusão do curso técnico (TCC), defendida em 2017, sobre as dificuldades encontradas pelas mulheres também do curso de Petróleo e Gás da Modalidade Subsequente em conseguir estágio obrigatório na área específica do curso. Sua pesquisa também foi apresentada em 2017 no evento “V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades”, promovido pela UNEB. Embora cada coordenação de curso e cada campus possa organizar o fluxograma curricular de modo a atender as especificidades da área e do perfil de egresso, não é incomum encontrar no quadro de componentes curriculares a carga horária destinada a “prática profissional” podendo ser viabilizada através de estágio supervisionado nos laboratórios da instituição de ensino ou em empresas, ou mesmo a execução da carga horária através de pesquisa cuja conclusão seja apresentação de um documento escrito (TCC). No campus Simões Filho essas duas possibilidades apareciam no projeto de curso de Petróleo e Gás, em vigor no período, e o convite para orientação do trabalho de Alba se constituiu em um contato que, além de enriquecedor, ratificou a percepção de que o projeto de Doutorado iniciado poderia contribuir com inquietações tão recorrentes no campus onde eu atuo.

Estes encontros, diálogos e os debates construídos no campus marcaram profundamente a gênese pelo interesse por essa pesquisa. A essas experiências somam-se os desafios do cotidiano escolar, em um Instituto voltado para Educação Profissional com predominância de cursos voltados para o campo industrial bem como as tensões derivadas da coexistência de disputas internas por diferentes visões acerca da educação, do papel para a formação para o mundo do trabalho em sua dimensão mais ampla que a empresarial. Tudo isso me instigou ao longo do tempo de atuação no IFBA, campus Simões Filho, a mobilizar meus interesses de pesquisa sobre sociologia do trabalho e relações interseccionais de gênero – campos onde me

---

<sup>4</sup> Vídeo produzido pelos estudantes Victor Canário, Milena Souza e Daniel sob minha orientação e coorientação do professor de Filosofia Rodrigo Araújo.

situei durante a graduação como bolsista do CRH<sup>5</sup> e durante o mestrado <sup>6</sup> e relacionar, inevitavelmente, às memórias pessoais de ex-aluna da educação profissional no antigo CEFET-Ba.

Ter a possibilidade de estar em contato com a educação de nível médio em duas conjunturas distintas e em posições diferentes (ex-aluna e, posteriormente, docente) me desafiou a refletir sobre os conjuntos de transformações que a educação profissional vem passando ininterruptamente desde a década de 1990, mas principalmente me trouxe a preocupação acadêmica em torno das trajetórias de jovens egressos da educação profissional. No primeiro momento, de 1998 a 2002 experienciei o Instituto Federal, ainda como CEFET-BA, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de uma política explicitamente neoliberal e na turbulência gerada pelas alterações da Lei de Diretrizes e Bases da educação e da própria educação profissional que se separava ainda mais do ensino médio regular. No segundo momento, essa experiência se processa, a partir de 2010, durante o fim do governo Lula no contexto das contradições de uma política de educação que ao mesmo tempo em que mirava na expansão da educação profissional e superior, também reiterava um conjunto de problemas ligados às desigualdades educacionais. Sem dúvida essa confluência entre memória e curiosidade acadêmica se constitui em peça importante para a gênese do interesse de pesquisa.

As demonstrações de inquietações das/os estudantes sobre as dificuldades de conseguir estágios no campus onde leciono, os dilemas sobre as opções entre a continuidade na área técnica e as investidas em cursos de nível superior e a própria tentativa de vários destes em conciliar ambas as possibilidades se mostravam relativamente distintas conforme o gênero das/os discentes. Tal percepção conduziu meu interesse em investigar como os/as estudantes construíam seus caminhos na educação e no trabalho após o curso técnico, ou seja, como as carreiras ou as trajetórias profissionais (empregos, ocupações, capacitações) e acadêmicas (inserção no nível superior ou em outros cursos de extensão ou pesquisa) se constituíam e como eram atravessados pelas tensões e relações de gênero nas quais os/as jovens oriundas/os da modalidade integrada estão imersas/os e, de uma perspectiva interseccional, produto também das articulações entre gênero e outros marcadores sociais como raça, classe e geração.

---

<sup>5</sup> Centro de Recursos Humanos da Ufba, hoje, Centro de Humanidades.

<sup>6</sup> Durante o mestrado desenvolvi uma pesquisa sobre condições de vida de mulheres negras chefes de família do Subúrbio Ferroviário de Salvador através do recurso analítico da interseccionalidade.

## 1.2 Campo de estudos sobre Gênero e Educação Profissional

Em um esforço de maior aproximação com o nosso objeto de pesquisa, buscamos compreender o panorama das pesquisas sobre as relações de gênero e a formação para o trabalho no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tais pesquisas apontam um conjunto de questões relevantes para a compreensão das dinâmicas de gênero nas trajetórias de jovens, e constituem um campo em expansão.

De modo geral podemos agrupar os estudos recentes que versam sobre Juventude, Gênero, Educação Profissional em alguns eixos. O primeiro deles está relacionado a questão das trajetórias escolares. Nesse primeiro grupo, os estudos podem ou não remeter a uma centralidade na discussão de gênero. Um segundo eixo estaria ligado à transição para o trabalho. Nesse grupo encontramos geralmente pesquisas com egressos e não necessariamente são pesquisas de natureza sociológica, algumas delas estão relacionados à área de educação, à área econômica ou ainda de políticas públicas que nestes casos procuram investigar a efetividade da política pública da educação profissional. Um terceiro eixo que poderíamos identificar seria as pesquisas relacionadas à transição para a universidade. Nessas pesquisas geralmente o foco está na educação profissional técnica de nível médio, especialmente o ensino médio integrado e os elementos que podem influenciar na transição para o nível superior.

Outra forma de classificar tais estudos seria pensarmos sobre quais tipos de ofertas da educação profissional eles tomam como contexto ou objeto de análise. Nesse caso, encontraremos um conjunto relevante de pesquisas relacionadas ao EJA (educação de jovens e adultos) especificamente o PROEJA, que é a Educação Profissional de Jovens e Adultos, e se configura como educação integrada (Ensino Médio Integrado ao curso técnico). Nessas pesquisas há uma frequência de abordagens preocupadas com a dimensão de gênero seja no mundo do trabalho ou nas trajetórias escolares. O segundo eixo seria o das pesquisas relacionadas a modalidade de oferta de cursos técnicos subsequentes (ou similar). E o terceiro tipo são as pesquisas relacionadas ao ensino médio integrado. Nesse conjunto não identificamos uma persistência na preocupação sobre a discussão de gênero, que aparece com mais frequência nos estudos relacionados ao EJA ou nas pesquisas que tem como foco os cursos subsequentes. Lacuna para a qual esse trabalho pretende contribuir.

Um dos estudos que deve ser mencionado é o de Andreia Almeida (2015). Em sua dissertação de mestrado intitulada “Educação profissional e relações de gênero: razões de escolha e a discriminação”, a autora analisa o modo como acontece a escolha profissional dos/as

alunos/as e reflete sobre as diferenças e semelhanças entre homens e mulheres na busca por formação profissional. Ao realizar sua pesquisa com estudantes do curso de automação industrial do Instituto Federal de São Paulo – Campus Guarulhos, o estudo de Andréia de Almeida (2015) problematiza os critérios utilizados por jovens do sexo masculino e feminino para escolha do curso. Reafirmando outros estudos deste campo, a análise da autora apontou, para a persistência do preconceito e discriminação sofrida pelas mulheres na inserção em curso ou área profissional considerada masculina. (Almeida, 2015).

De todo modo, estudos sobre egressos da Educação Profissional não são propriamente novos. Podemos mencionar, por exemplo, um estudo de caso de 1990 sobre “Egressos do ensino técnico industrial no Brasil” realizado por Maria Laura Franco e Anete Serber. Neste trabalho, as autoras buscam analisar a função social do que se chamava então daquele modelo de educação profissional no contexto brasileiro do debate sobre educação e trabalho (Franco; Serber, 1990, p. 1) tomando como ponto de partida o estudo de egressos da Escola Técnica Federal de Campos, que concentrava cursos na área industrial.

O contexto do estudo do ponto de vista da organização da educação brasileira era o ensino secundário de profissionalização compulsória, mas que na prática não acontecia do mesmo modo nas redes públicas e privadas, sendo as escolas técnicas federais um espaço reconhecido de profissionalização e de educação para o prosseguimento nos estudos para quem também aspirava ao vestibular para grandes universidades. Embora a pesquisa não tomasse como objetivo o debate sobre gênero, a observação sobre o alunado e os egressos da escola estudada indica que naquela ocasião as vagas de escolas técnicas “industriais ou agrícolas” eram ocupadas predominantemente por estudantes do sexo masculino (Franco; Serber, 1990, p. 41). Apesar do tempo transcorrido e das mudanças culturais e demográficas em relação ao ingresso das mulheres em carreiras técnicas, o estudo das autoras mostra a diferenciação interna dos cursos em padrão semelhante ao observado em nossa pesquisa: a maior presença de mulheres em cursos como Química e Edificações em detrimento de cursos como Mecânica e Eletrotécnica (Franco; Serber, 1990, p. 41).

O levantamento de estudos mais recentes sobre os temas relacionados a egressos e egressas da educação profissional sob a perspectiva de gênero, bem como sobre o alunado dessa modalidade de educação a partir do debate de gênero, nos permite identificar alguns dos principais aspectos da agenda de pesquisa nesses campos. Entre outros estudos sobre a temática de gênero no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, vale destaque a pesquisa de Eliane Isabel Belani (2018) cujo lócus empírico é o Centro Estadual de Educação Profissional no Paraná, no contexto da educação agrícola. A autora discute como a experiência

de realização de cursos agrícolas ainda está bastante aprisionada à estereótipos e a uma determinada noção hegemônica de masculinidade o que constitui obstáculos à participação feminina nos cursos. A naturalização desses processos, segundo a autora é um dos grandes desafios pois atua como um mecanismo de invisibilização do problema, dificultando mudanças no cenário desigual.

Uma questão importante atravessa a maioria dos estudos sobre trajetórias educacionais ou mesmo trajetórias laborais de estudantes e de egressos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: a crítica à dualidade estrutural da educação (Nunes, 2021). A dualidade estrutural da educação se refere à clássica separação entre produção e execução materializada, na história da educação brasileira, na separação entre a educação propedêutica (para a classe dominante) e a educação técnica e profissionalizante para a classe trabalhadora (Chagas, 2020). Embora bastante problematizada em seu aspecto de classe, não encontramos estudos que debatam os impactos da dualidade estrutural da educação nas distribuições de poder entre homens e mulheres.

Também é importante destacar nos estudos mais recentes a preocupação com a empregabilidade e com a inserção profissional entre egressos/as das várias modalidades de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Tanto nos estudos que tratam de egressos como nos estudos que tratam de estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio o problema da evasão aparece com algum destaque mesmo em pesquisas fora do campo estrito da educação. Nunes (2021) ao pesquisar indicadores de acesso e evasão no Ensino Médio Integrado do IF Norte de Minas Gerais, destaca que são os estudantes do sexo masculino, cotistas e sem acesso a políticas de permanência aqueles que mais estão propensos a evasão. Além disso, aqueles estudantes pretos, amarelos e indígenas, oriundos de escola pública e que residem fora do município onde o campus está instalado aparecem com o percentual de evasão proporcionalmente maior que o percentual de acesso.

Importante salientar que grande parte dos estudos mencionados até aqui são oriundos de programas de pesquisa ligados a educação, embora recorram frequentemente a referências bibliográficas de diferentes áreas, inclusive da sociologia e demais ciências sociais. A busca no banco de teses e dissertações da CAPES realizada em 2022 (atualizada em 2024), com palavras chaves “gênero”, “Jovens”/”Juventude”, “Educação Profissional”, “egressos”/”egressas” a partir de diferentes combinações trouxe mais de 60 pesquisas relacionadas de algum modo ao tema dessa pesquisa, mas poucas delas dentro do campo específico da sociologia ou das ciências sociais de modo mais amplo.



Importante mencionar que a configuração de um novo campo de estudos sobre a Educação Profissional alavancado por programas de pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica presentes em CEFETS e Institutos Federais de vários estados do Brasil potencializou o campo de estudos acerca da Educação Profissional a partir de diferentes ângulos, especialmente no campo da Educação, e a partir de abordagens interdisciplinares. Acerca desses estudos não podemos deixar de mencionar pesquisas como a de Eloíza Helena Gonçalves Maia (2021), dissertação sobre violência simbólica de gênero em uma Instituição Federal de Educação Profissional e Tecnológica, orientada pela professora Raquel Quirino, ou ainda o trabalho de Lopes e Quirino (2024) sobre diversidade sexual e de gênero na Educação Profissional e Tecnológica. Esses estudos se somam a outras importantes pesquisas sobre a interface de gênero e EPT que tem crescido em número nos últimos anos, impulsionadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) que atua em rede em Institutos Federais e CEFETs por todo Brasil.

Se saímos do escopo sobre Educação Profissional e focamos nossas buscas em palavras chaves relacionadas a “gênero”, “Jovens”/”Juventude”, “trajetórias”, “trabalho” encontramos mais pesquisas na área das Ciências Sociais, especialmente, Sociologia e Antropologia. Os estudos oriundos dessa busca versam sobre diferentes aspectos da experiência juvenil, das transições para a vida adulta, inserção no mercado de trabalho, bem como outros aspectos relacionados à sexualidade e à cultura juvenil.

No tocante às discriminações sofridas pelas mulheres que avançam em espaços socialmente considerados masculinos, há ainda que se considerar questões ligadas à produção das subjetividades dessas mulheres nestas zonas de tensão. A pesquisa de Elza Santos (2012) desenvolve a reflexão sobre a produção de subjetividades das mulheres estudantes de cursos considerados masculinos no Instituto Federal de Sergipe (cursos subsequentes – realizados após o Ensino Médio) e analisa como a produção de subjetividades dessas mulheres é mediada pelas tensões e conflitos relacionados à dinâmica de gênero no contexto escolar. (Santos, 2012).

Considerando os aspectos apresentados até aqui, o mergulho na temática a que se propõe o projeto busca responder uma demanda relacionada aos estudos qualitativos sobre trajetórias, juventudes, trabalho e gênero e ao enfoque sociológico desta análise. No Brasil, a juventude é predominantemente trabalhadora e o estudo dessas questões no campo empírico das/os jovens oriundas/os da Educação Profissional tem muito a contribuir não apenas para o campo dos estudos da Sociologia do Trabalho como dos estudos de gênero e juventude. De modo geral, os estudos de natureza qualitativa são reveladores de importantes dinâmicas sociais, tendo em

vista a reflexão de como, a partir do estudo singular de trajetórias aparentemente individuais, podemos pensar questões mais amplas sobre as estruturas sociais.

No caso desta pesquisa, o estudo das formas pelas quais as dinâmicas de gênero podem (re)configurar a trajetória acadêmico-profissional de jovens oriundas/os do ensino profissional de nível médio oferece a oportunidade de levantar outros fatores além daqueles ligados apenas à oportunização da formação técnica. Além de permitir a reflexão sobre os elementos ligados às condições econômicas do mercado de trabalho na explicação sobre aderência de jovens que passaram por esse modelo de educação a determinadas áreas ou carreiras profissionais ou acadêmicas (no caso de ingresso em graduações e pós-graduações) permite também contribuir para a análise e proposição de políticas públicas ligadas à juventude, gênero, educação e trabalho.

### 1.3 Objetivos, delimitações e a construção do corpus da pesquisa

Nesta pesquisa, partimos do questionamento acerca da existência e persistência de assimetrias de gênero no mercado de trabalho, notadamente o mercado de trabalho industrial, assim como das assimetrias de gênero nas carreiras profissionais (inclusive no que toca a inserção em cursos superiores). Deste modo, buscamos analisar como as relações de gênero se desenham e ao mesmo tempo (re)configuram as trajetórias acadêmicas e profissionais de jovens oriundas/os do Ensino Médio Integrado, enquanto um modelo de educação assentada na premissa de integração entre ensino profissional e ensino médio propedêutico em cursos técnicos ligados, no caso desta pesquisa, ao mercado de trabalho industrial, considerando como este mercado se mostra desigual no que se refere à participação das mulheres (Hirata, 2015). Ainda que busquemos suporte nas reflexões sobre capital cultural (Bourdieu, 2010), é preciso acentuar que o mergulho nessa investigação nos convida a irmos além dos aspectos de reprodução das desigualdades de gênero estruturalmente postas, buscando apreender aspectos da juventude que também dialoga, transforma e (re)significa tais imposições sociais.

O mercado de trabalho industrial tem se configurado como espaço onde se mantém assimetrias de gênero de forma muito intensa. Como ressalta Guimarães (2018), numa análise de longo prazo, a absorção diferenciada da força de trabalho por parte da indústria pode ser observada desde o início da industrialização brasileira (Guimarães, 2018, p. 60). Inicialmente incorporadas em ramos que utilizavam baixa tecnologia como o Setor Têxtil, as mulheres hoje

ainda estão concentradas em atividades mais precarizadas e menos remuneradas desse segmento produtivo.

A despeito de ocuparem porção significativa das matrículas na educação profissional como um todo, dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha divulgados em 2020, com base no ano de 2019, mostram que, nacionalmente, as mulheres ocupam 38,47% das vagas no Ensino Médio Integrado<sup>7</sup> quando tomamos apenas os cursos dos eixos tecnológicos “Controle e Processos Industriais” e “Produção Industrial” considerados em conjunto. No caso das vagas ensino Subsequente, para esses mesmos eixos, esse percentual cai para 20,96%. É preciso ressaltar que o Ensino Médio Integrado se constitui como oferta de ensino direcionada tanto para a qualificação profissional (de nível técnico) como para uma preparação ampla que possibilita, inclusive, o prosseguimento dos estudos em nível superior e, geralmente concentra jovens que ingressam predominantemente a partir dos 14 anos em busca dessa ampla formação. Deste modo as representações de gênero sobre as profissões e cursos, embora operem em todas as modalidades de oferta do ensino profissional, são atenuadas no Ensino Integrado possivelmente pela repercussão do ensino médio da rede federal como oportunidade de ensino de qualidade e, sendo uma educação profissional, atrai numa desproporção menor, jovens de ambos os sexos mesmo em cursos historicamente marcados pela assimetria do marcador de sexo entre as/os matriculados/as, fazendo com que a segmentação de gênero por cursos seja menos discrepante nesse modelo de oferta em relação ao Subsequente. **Mas se o ingresso no Ensino Médio Integrado, nos cursos ligados à área técnica industrial, é relativamente menos discrepante por sexo, até que ponto é possível falar o mesmo sobre as trajetórias construídas por essas/esses jovens após o ensino técnico?**

Para que o estudo dessas trajetórias possa ser compreendido através das tramas que as engendram e das interseccionalidades possíveis, a proposta é considerar jovens oriundos/as de dois campi do IFBA localizados na Região Metropolitana de Salvador: IFBA – campus Salvador e IFBA campus Simões Filho. Do ponto de vista do marco temporal, delimitamos o período de retorno da oferta do Ensino Médio Integrado, regulamentado em 2004 pelo governo Lula, mas executado em 2006 no IFBA- campus Salvador e em 2007 no IFBA- campus Simões Filho. Assim, os participantes que farão parte da pesquisa são oriundas/os da modalidade de Ensino Médio Integrado, de cursos dos eixos tecnológicos “Controle e Processos Industriais”

---

<sup>7</sup> Considerando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>>

e/ou “Produção Industrial” (Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos<sup>8</sup>), considerando as/os jovens de ambos os sexos que são efetivamente egressos/as diplomadas/os ou que chegaram a cursar a última série de formação nesses cursos no IFBA campus Salvador ou IFBA campus Simões Filho desde a reintrodução dessa modalidade em 2006 e 2007, respectivamente.

A imbricação das discussões sobre juventude, trabalho e gênero, se torna, nesta pesquisa, uma questão na medida em que aponta para a necessidade de compreender como as relações entre gênero e trabalho são percebidas nas trajetórias acadêmicas e profissionais de jovens que passaram pela experiência do ensino profissional de nível médio (neste caso na modalidade integrada).

Em outras palavras, nesta pesquisa propõe-se uma investigação sobre a trajetória de jovens que passaram pela experiência do ensino médio integrado em cursos voltados para os eixos tecnológicos industriais. Tais jovens estão inseridos/as num contexto muito específico de debates sobre a problemática de gênero, tendo em vista que cursaram áreas de formação profissional cujo mercado de trabalho é intensamente segmentado por gênero, e, ao mesmo tempo estão inseridos/as em um cenário de transformações no mundo do trabalho (intensificação da precarização do trabalho, reestruturação produtiva, terceirização, crises econômicas), além de transformações das políticas de inserção no nível superior no sentido de expansão de oferta de vagas, pelo menos até meados do ano de 2016.

Assim, torna-se fundamental indagar: **como as relações de gênero se (re)desenham e (re)configuram aspectos das trajetórias dos/das jovens oriundas/os da educação profissional (ensino médio integrado) diante de suas possibilidades (mais largas ou mais restritas) de escolhas relacionadas ao prosseguimento na vida acadêmica e/ou na inserção profissional?**

É importante destacar que embora a categoria gênero seja tomada aqui como fio analítico condutor do problema de pesquisa, compreende-se que esta categoria se apresenta na realidade social, como assinala Crenshaw (2002), interseccionada com outros marcadores sociais, como raça, classe, etnia, construindo situações específicas de subordinação. Neste caso, a hipótese subjacente ao desenho da pesquisa é a de que as dinâmicas de gênero não são operadas explicitamente e nem de maneira mecânica ou isolada nas trajetórias de jovens oriundos da educação profissional.

---

<sup>8</sup> Conforme o Ministério da Educação, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. É um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio. A versão de 2017 do Catálogo está disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>>

## Objetivos

### Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como as dinâmicas e tensões oriundas das relações sociais de gênero, consideradas a partir de uma concepção interseccional, atravessam as trajetórias acadêmicas e profissionais das/os jovens oriundas/os do Ensino Médio Integrado (cursos de eixos tecnológicos ligados à produção, controle e processos industriais) e mediam escolhas e oportunidades de acesso à Educação Superior e ao mundo do trabalho.

### Objetivos específicos

- a) Identificar os principais aspectos sociodemográficos do alunado da Educação Profissional de Nível Médio no Brasil e na Região Metropolitana de Salvador e das/os egressas/os participantes da pesquisa à luz das reflexões sobre juventude, gênero e Educação Profissional;
- b) Analisar os relatos sobre escolha do curso técnico realizado e as formas de concluí-lo levando em conta as possibilidades de práticas profissionais obrigatórias como TCC, estágio curricular remunerado ou não remunerado a partir da categoria de gênero;
- c) Analisar como gênero atua na (re)definição de estratégias de continuidade ou ruptura com os cursos técnicos realizados na transição dos jovens para cursos de graduação e/ou para inserção no mundo do trabalho.
- d) A partir dos relatos obtidos nas entrevistas, identificar como dinâmicas de gênero se mesclam à experiência de realização do curso técnico de nível médio propiciando estreitamentos ou alargamentos de oportunidades na vida profissional e universitária;
- e) Compreender como o imperativo de conciliação entre trabalho e estudos se articula com as dinâmicas e tensões de gênero nas intersecções de classe e raça nos relatos de jovens participantes da pesquisa.

## Delimitações da Pesquisa

### Marco temporal e cursos selecionados

O retorno da oferta de Ensino Médio Integrado é um marco temporal importante para esta pesquisa. Convém, portanto, destinar algumas linhas para explicar o que é o Ensino Médio Integrado e no que ele se diferencia das demais ofertas do ensino médio e da educação profissional em particular.

No Decreto nº 2208/97 encontra-se a especificação da Educação Profissional, ora dividida em três níveis distintos: I- básico, destinado à qualificação e reprofissionalização sem se ancorar em escolaridade prévia; II- técnico, destinado a oferecer habilitação profissional a quem esteja matriculado no ensino médio ou tenha saído dele; III- tecnológico, que corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica. (Christophe, 2005, p. 3).

No caso da delimitação desta pesquisa, as/os participantes tanto da etapa exploratória realizada com aplicação de questionários, quanto os/as participantes da etapa das entrevistas em profundidade são egressos/as, ex-alunos ou concluintes do Ensino Médio Integrado (EMI). O EMI situa-se no nível técnico, segundo a classificação acima, e é uma modalidade da Educação Profissional de nível médio na qual o/a estudante cursa, de modo integrado, os componentes curriculares propedêuticos (chamados componentes do Ensino Médio generalista) e os componentes curriculares da formação profissional do curso técnico específico. Uma parcela significativa dos planos de curso do Ensino Médio Integrado, no período pesquisado, tinha uma duração maior que a do Ensino Médio convencional, ou seja, durava 4 anos (ou mais caso o/a estudante demorasse para conseguir concluir o estágio curricular ou outra prática curricular obrigatória).

Durante a gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso mudanças na legislação educacional haviam impossibilitado a oferta do Ensino Médio de forma integrada à Educação Profissional. Essa modalidade só voltou a ser ofertada de modo integrado a partir do decreto nº 154/2004, durante o primeiro mandato do atual presidente Luís Inácio Lula da Silva, com implementação no IFBA, especificamente, a partir de 2006 no campus Salvador e a partir de 2007 em outros campi como o de Simões Filho. Tal decreto configura o marco temporal de nossa análise, a partir do qual selecionamos os participantes da pesquisa.

Como discutiremos no próximo capítulo, esse debate está no cerne da discussão sobre a dualidade estrutural da educação brasileira. No Brasil a preocupação com um ensino formal amplo e público só passa a ser considerada de fato uma política muito recentemente, se

considerarmos a trajetória de construção do país. A esse respeito, como ressalta Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.7), mesmo quando a educação passa a ocupar a agenda governamental, sempre esteve pautada no dualismo que privilegiava a formação geral para as camadas dirigentes em seu trânsito para o ensino superior, e à formação para o trabalho direcionada às camadas mais pobres da sociedade.

As políticas de educação profissional, por se situarem na fronteira entre o debate da educação enquanto direito social e o debate da qualificação e preparação para o mundo do trabalho, sempre mobilizaram interesses de setores mais vinculados aos interesses de preservação do modelo de exploração capitalista da mão de obra, assim como de uma gama de grupos ligados a este campo (setores privados da educação, empresários e empregadores em geral, sindicatos etc.). Este elemento tende a complexificar a disputa em torno da formulação e da execução das políticas e ajudam a entender as continuidades e descontinuidades da Educação Profissional no Brasil.

A Educação Profissional na Bahia é ofertada por um conjunto de instituições, desde estabelecimentos educacionais da rede estadual, privada e do sistema S (SESI, SENAI) em diferentes modalidades. Como temos reiterado ao longo do texto, essa pesquisa se destina a tratar das trajetórias de egressas/os e ex-alunos/as de uma instituição em particular, o IFBA, mais especificamente, de ex-alunos e concluintes de dois de seus campus (Salvador e Simões Filho). Dito isso é importante frisar que embora para alguns autores, Salvador e Região Metropolitana tenham uma vocação comercial (Almeida, 2008), a Escola Técnica Federal da Bahia, hoje IFBA, tem sua história atravessada pela história da industrialização da região, sobretudo no que diz respeito a oferta de curso. Estudos como os de Fartes e Santos (2010) exemplifica como a identidade operária entre egressos da antiga escola técnica foi um tema importante, demonstrando a relevância do operariado industrial egresso dessa instituição.

Embora a oferta de cursos técnicos no campus Salvador seja mais diversificada, agregando cursos de outros eixos tecnológicos, o campus Simões Filho oferta apenas cursos cujos eixos ligados à indústria. A localização geográfica entre dois polos industriais – o CIA e o Polo Petroquímico de Camaçari – certamente tem relação com essa oferta, ainda que caiba a discussão sobre a possibilidade de maior diversificação dos cursos também em outros campus da Região Metropolitana.

Neste sentido, uma outra delimitação importante neste trabalho corresponde aos cursos dos jovens participantes desta pesquisa: a realização do Ensino Médio Integrado de cursos ligados aos eixos industriais nos campi Simões Filho e Salvador. Para identificar os cursos ligados a eixos industriais nos valem da classificação dos cursos oriunda do Catálogo

Nacional de Cursos Técnicos. A última versão desse catálogo apresenta a lista dos eixos tecnológicos industriais e, entre eles, os eixos “controle e processos industriais” e “produção industrial”. No campus Simões Filho essa delimitação corresponde aos cursos de Eletromecânica, Mecânica Industrial, Metalurgia, Petróleo e Gás Natural, ou seja, todos os cursos ofertados neste campus. No caso do campus Salvador corresponde aos cursos de Química, Eletrotécnica, Eletrônica, Mecânica.

É importante ressaltar que esta delimitação tem a pretensão de aglutinar jovens egressos/as, concluintes ou ex-alunos que, por fazerem parte de um conjunto de cursos que volta sua formação para o campo industrial, apresenta resquícios mais evidentes ou mais velados relacionados a assimetrias ou mesmo discriminação de gênero. Neste caso pensamos na categoria de gênero refletindo não apenas sobre a exclusão ou a discriminação das mulheres, mas as exclusões e discriminações que por força das dinâmicas de gênero atingem também pessoas que performam expressões de gênero não hegemônicas como jovens trans, não binários ou mesmo pessoas cisgênero, mas que não se enquadram completamente nas normativas de gênero estabelecidas.

Com isso pretende-se reafirmar que embora a análise do “perfil do egresso” divulgada no Projeto de Curso de cada um desses cursos ressalte a possibilidade de ingresso na indústria, essa não é a única possibilidade de inserção no mercado de trabalho mesmo para aqueles e aquelas que pretendam dar continuidade à carreira como técnico ou técnica na área de formação. Esse contraponto é importante até porque o Brasil vive um cenário que alguns economistas e cientistas sociais chamam de desindustrialização (Oreiro e Feijo, 2010; Silva e Guerato, 2019) e diante deste cenário, conforme veremos entre os/as entrevistados/as, mesmo aqueles/as que se inserem no mercado de trabalho como técnico/a não necessariamente o fazem na indústria, mas essa delimitação continua importante para a pesquisa pois a realização de cursos nesses eixos implica em mobilizar expectativas do campo industrial tanto do ponto de vista da formação e educação básica e para o mundo do trabalho como no campo das trajetórias de tentativa de inserção profissional, dinâmica de escolhas e oportunidades objetos de nossa análise através da lente interseccional.

### **A escolha dos campus**

Estudos que envolvem egressos de alguma instituição guardam desafios específicos pois, embora a instituição escolhida seja lócus de pesquisa, lidamos com participantes da



pesquisa que já “não estão lá”, uma vez que são egressas/os ou ex-alunas/os. O IFBA, mais precisamente o Campus Simões Filho e o Campus Salvador, são pontos onde diversas trajetórias aqui estudadas se encontram.

A escolha desses dois campi foi se construindo ao longo das reflexões sobre a pesquisa, especialmente no processo de revisão da metodologia. Em sua primeira versão, o projeto foi desenhado para a realização de pesquisa em um único campus, no caso, o campus Simões Filho. Essa escolha inicial dizia respeito a dois fatores: em primeiro lugar era um campus que só ofertava cursos que integravam eixos tecnológicos relacionados à “formação de mão de obra industrial” e que justificava essa oferta a partir da sua localização próxima a um importante polo industrial, o CIA (Centro Industrial de Aratu).

Na problemática sobre dinâmicas de gênero nas trajetórias de jovens oriundos da formação técnica, a escolha de cursos voltados para indústria trazia a questão das desigualdades no mercado de trabalho e no próprio processo de formação escolar presente nas trajetórias dos/as participantes da pesquisa. Em segundo lugar pelo fato de que, como sou docente desse campus, teria condições mais objetivas de encontrar os/as egressos/as tendo em vista a rede de sociabilidade formada no município e a própria dinâmica de familiares de egressos/as que retornavam ao campus como estudantes recentes, como a aplicação dos questionários confirmaram.

Pesquisas qualitativas sobre egressos/as demonstram que um dos grandes desafios na execução de pesquisa sobre egressos de instituições escolares é a dificuldade de localizar os participantes, uma vez que são pessoas que já não estão no cotidiano de determinada instituição de ensino e já não mantêm vínculo orgânico com a escola ou universidade. Além da questão da defasagem de registros de contato, a depender do tempo transcorrido entre a vivência acadêmica e a pesquisa (Vargas, 2019). Deste modo a escolha inicial por um campus apenas (Simões Filho) levava em conta o entendimento de que essa tarefa exige, sobretudo, uma rede de relações concretas que permitisse reconstituir os vínculos e encontrar pessoas dispostas a fornecer seu tempo num contexto em que já não vivenciam mais suas experiências escolares.

No entanto, com o decorrer da revisão metodológica foi sendo colocado o desafio de ampliar o lócus da pesquisa para dois *campi*. Assim sendo a escolha pelo campus Salvador cumpriu o objetivo de contrastar percursos / trajetórias de jovens egressos/as e ex-alunos/as com perfis sociais semelhantes no conjunto do alunado da educação profissional técnica integrada ao ensino médio, mas que vivenciam de formas diferentes a relação com seus municípios de origem, com seus campi, bem como as tensões presentes nas desigualdades de acesso a bens e serviços na relação centro-periferia na Região Metropolitana de Salvador.

No decorrer da pesquisa, foram demonstradas as potencialidades que emergiram dessa escolha pelos dois campi, uma vez que aspectos como diferentes perfis de renda, mobilidade e origem escolar foram dando complexidade aos dados encontrados e à própria análise: de fato egressos/as do Campus Salvador e Simões Filho, embora compartilhem a formação de cursos de eixos tecnológicos ligados à formação industrial, destoam em um conjunto de questões ligadas tanto aos perfis como as próprias oportunidades institucionais de continuidade ou descontinuidade na trajetória acadêmica e ou laboral no que se refere ao curso técnico de nível médio. Essa complexidade se coloca como um desafio no objetivo central desse trabalho que é a discussão sobre como dinâmicas de gênero, tomadas de modo interseccional, operam nas trajetórias dos/as jovens estudados nesse trabalho, ou seja, nos coloca diante do desafio de interseccionar as dinâmicas de gênero com as dinâmicas de territorialidade onde acesso e mobilidade pela Região Metropolitana de Salvador, rede de relações, entre outros aspectos devem ser considerados à partir da análise generificada e racializada.

As/os jovens a serem entrevistadas/os têm como ponto em comum a formação técnica de nível médio integrado situado em cursos voltados para a formação industrial no Instituto Federal da Bahia, considerando o campus Simões Filho e o campus Salvador, de modo que se faz necessário situar e apresentar algumas questões relevantes sobre o Instituto Federal da Bahia que dizem respeito à pesquisa em tela.

### **Composição dos campi**

O IFBA é composto hoje por 22 campi espalhados pelo estado da Bahia (incluindo o Polo de Inovação). Embora hoje seja um instituto *multicampi*, com reitoria sediada em Salvador (Bairro do Canela), essa configuração é relativamente recente. O Instituto, desde que era chamado de Escola Técnica, oferece uma gama de cursos técnicos se constituindo, desde meados do século XX, como importante centro formador de mão de obra industrial na Bahia, embora hoje tenha um leque muito mais diversificado de ofertas de cursos.

A origem da instituição se dá a partir do decreto de Nilo Peçanha em 1909 que institui as Escolas de Aprendizes e Artífices, no Brasil. Após sucessivas mudanças que tiveram relação com as disputas e tensões nas políticas de educação e trabalho ao longo do século XX, a Escola de Aprendizes se transforma em Escola Técnica de Salvador em 1942 e, pouco antes da ditadura civil-militar, passa a ser a Escola Técnica Federal da Bahia (1965). Com outra mudança na década de 1990, a instituição passa a ser o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia em 1993, quando o CENTEC- Simões Filho é incorporado à rede e, em 2008, finalmente passa

a ser chamado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA em virtude da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (Fartes e Moreira, 2009, p. 11).

Deste processo é importante destacar um período específico que, por força das mudanças na política voltada a Educação Profissional brasileira, a Escola Técnica da Bahia passa a ser chamada CEFET-Ba, na década de 1990. Este processo de cefetização dos anos 1990, engendrado durante o governo Fernando Henrique Cardoso, se constitui em um processo de alteração substancial das Instituições Federais de Ensino, que ampliam sua atuação ao incorporarem de forma mais sistemática a oferta de ensino superior tecnológico e de pós-graduação, além de mudanças profundas na oferta da educação profissional de nível médio (Campello, 2007). Na Bahia, essas mudanças têm como marco o ano de 1998, quando a Instituição Federal de Ensino deixa de oferecer cursos técnicos articulados ao ensino médio (duração média de 4 anos) e passa a ofertar exclusivamente os cursos “pós-médio”, concomitantes (duração de até 2 anos) e o ensino médio, chamado de formação geral (com duração de 3 anos).

Com a mudança no governo federal nos anos 2000 e as reivindicações de setores ligados à educação (sindicatos de docentes, associações estudantis), há uma nova alteração na política ligada ao ensino profissional. Com isto, os cursos de curta duração não desaparecem, mas operam, a partir de então, com a nova nomenclatura de “cursos subsequentes” e são oferecidos apenas após o ensino médio. A novidade é que a instituição passa a oferecer novamente o ensino integrado (os cursos de educação profissional integrada ao ensino médio com duração média de 4 anos). Outras mudanças também ocorrem, a exemplo da expansão da rede IF possibilitada pelo processo de interiorização.

A pesquisa propõe a análise de trajetórias de jovens oriundas/os do campus Salvador (localizado no Barbalho, bairro do centro da cidade de Salvador) e do campus Simões Filho (localizado em Pitanguinha, bairro que se encontra nas imediações do Centro Industrial de Aratu, Região Metropolitana de Salvador). Este segundo campus se constitui atualmente como um dos resultados do processo de reestruturação da rede federal e de sua expansão. Hoje integrado à rede de Institutos Federais, o IFBA campus Simões Filho já fora CENTEC (Centro de Educação Tecnológica da Bahia) de 1978 até o ano de 1992, quando, em virtude de uma alteração na legislação da educação teve sua estrutura desativada e sua sede transferida para Salvador (Oliveira, 2014).

Os CENTEC's eram centros de formação tecnológica de nível superior. A reabertura acontece em 2006 como UNED - Cefet-Ba. Enquanto Cefet-Ba, a então unidade de Simões Filho oferecia o Ensino Médio (Formação Geral com duração de três anos) e o ensino Pós-

Médio (hoje chamado Subsequente). A partir de 2007 este campus começa a oferecer não mais o Ensino Médio enquanto Formação Geral e em seu lugar, é oferecida a modalidade de Ensino Médio Integrado ao ensino profissional (duração de quatro anos) além de outras modalidades como o Subsequente e o Ensino Superior. No campus Salvador a oferta do Ensino Médio Integrado se inicia um ano antes, em 2006.

### **A Região Metropolitana de Salvador**

Importante tecer algumas considerações sobre a Região Metropolitana de Salvador, cenário onde os dois campi e os participantes dessa pesquisa majoritariamente se situam: Conforme Almeida (2008) apesar da histórica relação de Salvador com o que ele chama de seu tradicional *hinterland*, a Região Metropolitana se constituirá no século XX traçando outros contornos relacionais, derivados de relações criadas pelos agentes do estado através dos investimentos na indústria vistas, por esses agentes, como condição para o desenvolvimento regional.

Embora visualize uma certa “vocação” da cidade de Salvador voltada ao setor de serviços, Almeida (2008) mostra como a ação estatal de investimentos na infraestrutura e na indústria gerou uma razoável inflexão na situação econômica da cidade transformando bruscamente não apenas o seu cenário como também as relações regionais e as relações de trabalho. Entre essas ações estão a construção da Usina de Paulo Afonso que ampliou sobremaneira a oferta para consumo industrial resolvendo a limitação destacada no item anterior. Outra ação que também veio suprir um grave entrave na urbanização de Salvador e seu entorno foi a criação da BR 116 (entre 1939 e 1949). Esta rodovia foi a primeira estrada brasileira de longo percurso e a primeira grande via terrestre de integração nacional que gerou enorme impacto na economia regional, assim como também no fluxo migratório.

A Implantação da Petrobrás com atividades de exploração de petróleo no Recôncavo associada à construção de terminal marítimo em Madre de Deus e a implantação da Refinaria Landulpho Alves (RLAM) são também outros dois eventos que impactam na reconfiguração das relações entre os municípios e contribuíram para a formação do que hoje chamamos de Região Metropolitana de Salvador. Usando o termo “nova indústria”, Almeida (2008) se refere aos dois ramos da indústria que ganharam destaque na economia de Salvador já que foram decisivas para o crescimento que se verificou nos anos seguintes: a petroquímica e a metalurgia, que estavam ancoradas a outros dois projetos: A criação do CIA – Centro Industrial de Aratu

(1967) e o COPEC – Complexo Petroquímico de Camaçari, que foi criado entre 1972 e 1978 como extensão da RLAM.

Conforme Almeida (2008), se por um lado os investimentos na RLAM, CIA e COPEC em grande medida mudaram o perfil da economia regional com grande impacto em Salvador e região, os efeitos não foram tão robustos quanto o esperado a longo prazo. Para o autor, a concentração em um ramo de atividade além da centralização espacial resultou na ausência de base industrial diversificada e complexa, ainda que não se possam desprezar os efeitos multiplicadores que tais investimentos tiveram. Nesse contexto Almeida ressalta seu posicionamento crítico à visão convencional que descreve a retomada da expansão urbana como resultado exclusivo da industrialização, para ele outros elementos explicativos podem estar situados nas transferências das esferas federais, estatais e privados em outros segmentos da economia, assim como nas dinâmicas próprias de várias atividades dos “novos serviços”, a exemplo do turismo.

Entre a década de 1950 e 1980 ocorre o deslocamento do centro econômico e da hierarquia regional do Recôncavo para as zonas de implementação da nova indústria. Apenas Feira de Santana se mostra como exceção a esse processo, adquirindo uma dinâmica econômica específica. Com a criação da Região Metropolitana de Salvador em 1973 esta passa a ser o local privilegiado da intervenção governamental (através da CONDER, criada em 1967). É importante ressaltar que apesar de reunir inicialmente cerca de dez municípios, o destaque da RMS se concentra em municípios específicos além da capital, como é o caso de São Francisco do Conde, Candeias, Simões Filho, Camaçari, Dias D’Ávila e Lauro de Freitas.

Para Almeida (2008), a compreensão do impacto das transformações macroestruturais recentes na economia de Salvador implica na reflexão acerca da efetividade da industrialização estimulada a partir da década de 1950 e a conclusão de Almeida é a de que, apesar de ter se tornado polo industrial, a Bahia não se industrializou de fato entre 1950 e 1980, ou seja, não se formou um setor industrial com movimento próprio, diversificado e integrado e em longo prazo, a nova indústria não criou a massa de emprego prometida.

## Produção do corpus da pesquisa: Questionário e Roteiro de entrevistas

Para alcançar os objetivos propostos realizamos neste trabalho a análise de dois conjuntos de dados: repostas obtidas na aplicação de questionários a egressas/os, ex-alunas/os e concluintes do Ensino Médio Integrado – IFBA e relatos obtidos pelas entrevistas em profundidade. Durante a análise, de modo complementar, recorremos a informações oriundas

de plataformas públicas de informação sobre juventude, emprego e educação profissional (dados provenientes da Plataforma Nilo Peçanha, Base de dados pública da Superintendência de Educação Profissionalizante da Bahia, dados sobre perfil do alunado disponibilizados pelo IFBA além de dados gerais Censo Escolar, IBGE, entre outros). Assim, o corpus da pesquisa é resultante basicamente da produção de dados primários oriundos da aplicação de questionários online (338 respostas) e dados qualitativos oriundos de entrevistas semiestruturadas.

Do ponto de vista das abordagens e técnicas de pesquisa, Eduardo Marques (2007) chama a atenção para o equívoco da falsa oposição entre quantitativo e o qualitativo quando tais técnicas deveriam ser escolhidas com base no objeto de pesquisa e seus respectivos objetivos (Marques, 2007, p.2). Nesta pesquisa os dados secundários oriundos de plataformas públicas como Plataforma Nilo Peçanha, base de dados do Censo Demográfico (IBGE), entre outras fontes nos permitem o ponto de partida e a contextualização do universo pesquisado no que diz respeito às questões levantadas pelo debate sobre trajetórias de jovens egressas/os da Educação Profissional. Para análise das trajetórias propriamente ditas, os dados primários foram construídos em duas etapas: aplicação de questionário e realização de entrevistas com um conjunto menor de participantes.

A primeira etapa da construção de dados primários foi a aplicação de questionários. Como etapa exploratória, a aplicação e análise dos questionários possibilitaram visualizar algumas características dos participantes ex-alunas/os, egressas/os e concluintes do Ensino Médio Integrado dos campi e cursos selecionados no que diz respeito a distribuição por gênero, cor/raça, rendimento familiar, por exemplo. Com isso foi possível identificar potenciais entrevistados no conjunto de egressos, ex-alunos e concluintes de um período de mais de dez anos de existência do ensino médio integrado nos campi selecionados (2006/2007 a 2020/2021). Esses/as potenciais entrevistados/as foram identificados a partir da verificação de contatos válidos e dando conta da variabilidade de situações relacionadas às trajetórias das/os jovens após o curso técnico. O período de recebimento de respostas foi de 47 dias no primeiro semestre de 2021.

O questionário chegou aos jovens egressos, ex-alunos e concluintes a partir de listas de e-mails disponibilizadas pela instituição (método mais formal e abrangente por cobrir e-mails de cadastro de um volume grande de alunos ao longo do intervalo de mais de 10 anos), bem como pelos compartilhamentos sucessivos em redes sociais. Durante os 47 dias em que ficou aberto, recebemos 357 respostas ao questionário online (Google Forms - 1ª etapa da construção dos dados). Considerando os critérios de exclusão, foram desconsiderados 19 formulários online: 07 formulários que não chegaram a captar respostas (participantes decidiram não

continuar após leitura do TCLE); 01 repetição (uma mesma pessoa respondeu duas vezes com todos os campos idênticos); 05 formulários com participantes de Campus fora das delimitações da pesquisa (Camaçari e Feira de Santana); 03 formulários de participantes que realizaram seus estudos fora do marco temporal da pesquisa (1987, 1981, 1973); 02 formulários de participantes que realizaram cursos que não estão contidos nos eixos de controle e processos industriais e produção industrial; por fim, 1 formulário foi considerado invalidado por conter muitos campos vazios, além de respostas de cunho jocoso, etc.

Desse modo, no total, foram considerados para a pesquisa o total de 338 questionários<sup>9</sup>. Todos os questionários válidos foram submetidos a verificação de nome e curso na base de dados sobre estudantes matriculados e egressos disponibilizada pela DGTI – IFBA em 2021.

Embora o contexto de Pandemia não seja parte do objeto ou da problematização desta pesquisa, ignorar como o período de Pandemia atravessou a produção do corpus da pesquisa seria imprudente. A reelaboração dos instrumentos da pesquisa (2020), a aplicação de questionários e a realização das entrevistas aconteceram (2021) foram marcadas pelos processos de isolamento social e pela necessidade de adaptações que certamente impactaram e fizeram-nos repensar os modos de fazer pesquisa qualitativa, desde as formas de abordagem dos/das participantes até as formas de convite em momentos de grande sensibilidade geral, momentos atravessados por lutos, perdas, desempregos ocasionados ou impulsionados pela Pandemia.

A metodologia e a execução das técnicas de pesquisa foram afetadas pelo contexto pandêmico, mas uma pesquisa sempre é um encontro de subjetividades e tal contexto também atravessou decerto a mim, como pesquisadora, como também as/os entrevistados, de modo que a realidade da Pandemia também adentrou os relatos, seja nas situações objetivas de desemprego ou mudança de atividade laboral, quanto na forma de contar suas histórias de vida. As entrevistas, vez por outra, tiveram tom de reflexões pessoais no início da provocação "fale me um pouco de você" ou no ponto "fale me um pouco de sua família" ou mesmo na hora de falar sobre suas perspectivas para o futuro. A Pandemia, embora não tenha sido pensada no desenho da pesquisa nem dos instrumentos de construção de dados, se configurou como tema que emergiu dos relatos ou mesmo um marco temporal importante em vários falas.

A entrevistada, cujo fragmento do relato reproduzimos abaixo, falou sobre sua adaptação ao ensino remoto na graduação, recurso acionado pelas instituições de ensino durante o isolamento social e como teve sua vivência, nesse período, atravessada pelo luto:

---

<sup>9</sup> A depender do recorte da análise, alguns filtros serão aplicados, por exemplo, a conclusão ou não do 4º e último ano do integrado, o ano de ingresso, entre outras questões.

No início foi muito estranho. Eu estranhei muito, mas até então eu estou conseguindo me adaptar. Para mim está sendo até melhor porque eu consegui pegar algumas matérias pela manhã e até mesmo durante o trabalho. Eu coloco o fone de ouvido consigo assistir aula. E tem a questão de que eu não preciso me deslocar, no conforto de casa já consigo assistir minha aula, fazer minhas atividades normalmente. Eu sei que eu sou uma privilegiada por ter uma internet, computador. Tenho ideia desses privilégios que eu desfruto. E pra mim tem sido uma experiência nova que eu tô conseguindo me adaptar tarde, porque de início foi muito estranho. No primeiro semestre eu fiz só uma matéria. Eu estava sem conseguir porque eu não estava conseguindo lidar com isso. Enfim, eu tive uma perda recentemente da minha avó e foi algo que me abalou bastante. Tanto que no final do semestre eu praticamente abandonei. E eu tive essa professora que me incentivou muito e me falou: “Coloco pra você fazer as provas depois do período, justamente pra você fazer”. E foi com isso que eu consegui concluir o primeiro semestre. E agora no segundo semestre estou engajada em continuar. (Luma, preta, 23 anos, Meio oficial ferramenteiro – indústria e egressa do curso técnico de mecânica)

Deste modo, embora destacado de modo negativo por algumas/alguns entrevistadas/os, o estudo a partir de plataformas virtuais acabou sendo benéfico para outras/os jovens. No caso da entrevistada a seguir, por exemplo, cuja trajetória é marcada pela maternidade, conciliar atividades domésticas e o cuidado de dois filhos com a faculdade não foi fácil no período pandêmico, mas só se tornou viável pelo ensino à distância. Ciente da ambiguidade que a situação da Pandemia carregou para a sociedade como um todo, ela comenta a sua situação:

Às vezes minha mãe não podia [ficar com meus filhos] e eu acabava pegando menos matéria do que a grade. Tudo isso quando veio a Pandemia, para muitas pessoas o fato de estudar em casa foi ruim, pra mim foi bom porque eu posso *estar em casa*. Então, eu estou em casa, eu não preciso me deslocar pra ir até a faculdade, eu não preciso deixar os meninos com ninguém, e isso me fez conseguir me semestralizar, pegar as matérias corretas e ficar semestralizada no quinto semestre. Agora eu estou no quinto semestre certinho, que antes não estava acontecendo, entendeu? Então eu consegui, dentro dessa Pandemia durante o caos que todo mundo estava vivendo... (Antônia, parda, 27 anos, sem atividade remunerada na ocasião da entrevista, ex-aluna do curso técnico de eletrotécnica)

O recurso da entrevista semiestruturada aponta assim potencialidades importantes, como visto acima, além de permitir alcançar aspectos específicos das trajetórias de ex-alunas/os e egressas do Ensino Médio Integrado conforme os objetivos da pesquisa, permite também compreendermos outros elementos que atravessam as subjetividades das/os participantes da pesquisa e ajudam a compreender a problemática estudada.

Os estudos de trajetórias evidenciam a busca por uma compreensão das dinâmicas sociais que deem conta da dimensão estrutural e da agência dos sujeitos. Como destacam Benevides e Pinheiro (2018), os estudos de trajetória permitem pensar na mediação entre a história pessoal e aspectos estruturais da vida social ainda que se baseiem na abordagem qualitativa e nos recursos da oralidade como principal forma de aproximação com os sujeitos. A entrevista, em particular, como recurso de oralidade importante nos estudos de trajetória, exige atenção dos pesquisadores tanto na forma de condução, quanto na forma de análise. É preciso evitar que as



análises de trajetórias se transformem em estudo puramente biográfico, com viés de superação ou heroísmo sendo necessário, portanto, compreender os universos sociais de modo interconectado e contextualizado (Benevides e Pinheiro, 2018, p.181).

Tendo em vista que o estudo e análise de trajetórias permitem aprofundar a principal questão posta na pesquisa, tais trajetórias serão analisadas a partir dos relatos oriundos de entrevistas com tópicos guia (Gaskell, 2002), associado ao questionário preliminar que aplicamos na primeira fase da pesquisa de campo, por meio do qual levantamos informações sobre as/os jovens (nome, idade, sexo/gênero, identificação racial, informações sobre família, educação e trabalho) e aspectos gerais sobre seu percurso escolar no ensino técnico e sua inserção profissional e no nível superior.

O uso das entrevistas semiestruturadas com tópicos guia nos permitiu coletar informações relevantes sobre as trajetórias tanto no que diz respeito aos objetivos traçados no projeto, visto que os tópicos da entrevista foram previamente preparados como, ao mesmo tempo, permitiu também que outros elementos dos relatos dos/as jovens sobre trajetória acadêmica, profissional e de gênero (e suas interseccionalidades), não previamente considerados no roteiro, mas pertinentes à problemática, pudessem emergir durante a entrevista.

Partindo das informações contidas nas respostas aos questionários selecionamos as/os jovens que fizeram parte da etapa de entrevistas semiestruturadas. O acesso às/aos entrevistadas/os por meio dos questionários permitiu chegarmos a participantes atravessados por marcadores sociais importantes na análise das trajetórias como é o caso da identificação racial, de gênero, sexualidade e marcadores etários, local de moradia, configuração familiar, bem como a situação profissional ou acadêmica no momento da pesquisa.

Não houve entrevistas presenciais em virtude do agravamento da Pandemia no período de construção dos dados qualitativos de modo que a entrevista remota (com uso de videochamada) foi a opção que fizemos. A realização da entrevista *online*, através do *Google Meet* aconteceu mediante concordância e condições de viabilidade entre as partes. As entrevistas foram gravadas, mediante autorização prévia e validação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (link enviado à/ao entrevistada/o no momento do aceite do convite para a entrevista semiestruturada).

O roteiro de entrevista encontra-se no Apêndice B deste documento e objetivou estimular o relato das/os jovens sobre suas experiências ao longo da vida escolar, acadêmica e laboral antes, durante e após a saída do ensino médio integrado. Para os objetivos da pesquisa os relatos sobre inserção e atividades laborais e acadêmicas são especialmente importantes, mas, entendendo que estes acontecimentos biográficos estão entrelaçados nas diferentes

dimensões de suas trajetórias, procuramos tomar os relatos e o próprio roteiro a partir de uma perspectiva interseccional, articulando elementos das relações de gênero, raça e classe e abrindo a possibilidade de outras relações não previamente sinalizada no instrumento de pesquisa.

O roteiro de entrevista foi composto de um cabeçalho com as informações básicas sobre a/os entrevistada/os e mais cinco (5) blocos a partir dos quais se desdobram um conjunto de questões que foram estimuladas no decorrer da entrevista. Inicialmente a/o entrevistada/o foi convidada/o a falar livremente de si e de sua trajetória pela educação profissional no Ensino Médio Integrado do IFBA. Essa provocação inicial teve o intuito de deixar a/o jovem à vontade com a pesquisa.

O primeiro bloco abordou **Família e Domicílio**, buscando dar conta das configurações familiares ao longo da biografia da/o jovem, além de aspectos ligados às condições da família e grupo doméstico, divisão de atividades, presença ou não de filhos, entre outros. As pesquisas sobre educação e trabalho apontam a importância de pensar a origem familiar como aspecto importante de capital cultural (e não descolado da relação com o capital econômico) nas trajetórias sociais dos sujeitos.

O segundo bloco abordou o **Trajetória formativa no ensino médio integrado** e procura estimular o relato sobre o período no qual a/o jovem realizou o curso técnico integrado no IFBA, suas dificuldades, tensões, conflitos, motivações, itinerários específicos, como realização ou não de estágio curricular ou TCCs, entre outras atividades.

O terceiro bloco **Trajetória acadêmica fora do IFBA** incluiu estímulos ligados a atividades acadêmicas realizadas fora do IFBA, tanto no mesmo período quanto após, como qualificações, ingresso em cursos de nível superior, pós-graduação ou correlatos, assim como a existência ou não da necessidade de conciliar estudo e trabalho.

No quarto bloco, **Trajetória profissional**, procuramos destacar questões ligadas não apenas às inserções profissionais como também as experiências de buscas por emprego, estágio, atividades remuneradas dentro e fora da área de formação, obstáculos e demais experiências vividas no mundo do trabalho.

Embora em todos os blocos anteriores pudessem estar presentes e pudessem ser estimuladas questões sobre situações de discriminação ou preterimento, conforme o desenvolvimento de cada relato, reservamos o quinto bloco, **Experiências de preconceito/discriminação**, para que a/o jovem tomasse seu relato em retrospectiva provocando-as/os a refletir sobre a existência ou não de situações de preconceito e discriminação de gênero, racial, etária ou mesmo ligada à sexualidade nas várias situações e espaços sociais ocupados ao longo de sua trajetória.

As entrevistas, que duraram entre 1 hora e 3 horas cada, foram realizadas entre junho e setembro de 2021 com 31 participantes. Como dissemos, a realidade da Pandemia atravessou a realização do processo de encontro com as/os jovens e embora todas as etapas tenham sido realizadas online, a execução das entrevistas em profundidade demandou mais tempo que o previsto tendo em vista o processo de convite, aceite, agendamento, bem como de disponibilidade e preparação do/a entrevistado/a ao formato online, limitações técnicas nos dias agendados, entre outras questões.

Alguns das/os jovens participantes da primeira etapa (questionário) apesar de sinalizarem no formulário respondidos que tinham interesse em realizar a entrevista online, quando efetivamente convidados para a entrevistas por meio do WhatsApp e/ou e-mail indicado no formulário online, não responderam ao convite ou mudaram de ideia quanto a participação nas entrevistas por razões diversas. Além disso, a própria realização das entrevistas online (necessária pelo contexto de Pandemia) implicou, para a/o entrevistada/o, levar em conta as condições de acesso à internet, tempo e local com privacidade suficiente para a realização da entrevista. É possível que esses fatores tenham relação com o fenômeno relatado. De todo modo, demos prosseguimento aos convites dentro dos critérios estabelecidos pelo desenho da pesquisa até que encontrássemos jovens que se dispusessem a participar das entrevistas dentro do formato remoto exigido pelo contexto pandêmico.

Boa parte das entrevistas foi realizada à noite, por opção das/os entrevistadas/os, outras aconteceram durante o dia, no intervalo de suas atividades laborais ou acadêmicas, e outros propuseram que a entrevista acontecesse em fins de semana ou feriados quando teriam mais tempo e tranquilidade para participar da pesquisa. Em um dos casos, uma das entrevistadas precisou que a entrevista fosse interrompida e retomada ao fim do dia (um problema na vizinhança que afetou o bem-estar dos seus filhos momentaneamente). Em outros casos a internet de um dos lados apresentou oscilação, situações contornadas com a entrevista feita em parte pelo WhatsApp, parte pelo Google Meet. Problemas de conexão foram as dificuldades menos controláveis pois tinham relação com provedor e sinal de internet, mas o diálogo no chat do Google Meet ou no WhatsApp viabilizou a continuidade das entrevistas sem que essa dificuldade se constituísse em obstáculo para a continuidade do processo.

## Participantes da Pesquisa

Os caminhos percorridos durante e após a vida escolar de jovens e adolescentes são geralmente tomados pelo senso comum como campos feito apenas de possibilidades. Os

estudos longitudinais sobre juventude, escola e trabalho, no entanto, mostram como diversos fatores atuam restringindo ou alargando esse campo de possibilidades tomado como natural pelo senso comum. As estruturas desiguais das sociedades nas quais sujeitos constroem suas trajetórias operam para diferenciar oportunidades e impor estratégias conforme a imagem caleidoscópica que se forme a partir da intersecção dos vários marcadores sociais de desigualdade que atravessam tais sujeitos em seus contextos (Sardenberg, 2015).

Refletir sobre como as relações de gênero operam nas trajetórias de jovens ex-alunos/as da Educação Profissional de Nível Médio nos coloca diante de algumas questões relacionadas a seleção de participantes e para isso, precisamos apontar quais forma as nossas opções metodológicas. Tomando as relações de gênero como relações de poder (Scott, 1990), entendemos que esta pesquisa se enriquece ao pesquisar as trajetórias acadêmicas e profissionais de homens e mulheres, tendo em vista que tal operação permitirá pontuar como possibilidades e obstáculos diferenciados vão sendo apresentados nos relatos oriundos do levantamento dos questionários bem como das entrevistas e como tais caminhos diferenciados estão ligados, ou não, aos marcadores de gênero dos sujeitos em suas formas articuladas a um conjunto de outros marcadores sociais.

Deste modo, na primeira fase da pesquisa (aplicação de questionário online) participaram efetivamente 338 pessoas<sup>10</sup>, todas/os ex-alunos do IFBA ou concluintes no ano da pesquisa. Do total 55,6% (188 pessoas) identificadas como pessoas do gênero feminino, 43,5% (147 pessoas) identificadas como pessoas do gênero masculino, 0,6% pessoas identificaram-se como não binárias (2 pessoas), além de um questionário sem resposta nesse quesito (0,3%). De modo geral as/os participantes da pesquisa compõem a juventude trabalhadora brasileira. Na primeira etapa da pesquisa, ao aplicarmos o questionário preliminar com trezentos e trinta e oito participantes (338), encontramos participantes com idades entre 18 a 34 anos, embora o predomínio da amostra seja de jovens entre 21 e 26 anos (61,54% das/os participantes).

Conforme a delimitação do problema, os/as participantes da pesquisa foram aqueles e aquelas que cursaram o Ensino Médio Integrado em cursos pertencentes aos eixos de Controle e processos Industriais e do eixo de Produção Industrial e neles ingressaram a partir de 2006 (Salvador) ou a partir de 2007 (Simões Filho). Como já discutimos nos itens anteriores, a seleção dos campi de Simões Filho e Salvador se deu pelo fato de que nessas duas instituições

---

<sup>10</sup> Um total de 357 pessoas responderam ao questionário, mas algumas destas respostas estavam fora do escopo da pesquisa (pessoas que cursaram outras modalidades, outros campi ou outros eixos tecnológicos). Apenas 338 são os que efetivamente foram analisados na pesquisa.

há, desde as primeiras turmas, a concentração de cursos voltados para o mercado de trabalho industrial, foco dessa pesquisa.

Além disso, desde o período de construção de dados primários, os critérios de inclusão dos/a participantes anunciados nos convites para as/os interessadas/os em participar da pesquisa foram baseados na delimitação da problemática:

- a) que os/as jovens participantes da pesquisa tivessem interesse em participar;
- b) maiores de 18 anos;
- c) oriundas/os do Ensino Médio Integrado do IFBA campus Salvador ou Simões Filho a partir de cursos classificados nos eixos tecnológicos "Controle e Processos Industriais" ou "Produção Industrial" (Conforme o Catálogo Nacional de Cursos);
- d) Usamos o termo “oriundas/os” pois poderiam ser pessoas que fossem efetivamente egressas diplomadas do Ensino Médio Integrado dos referidos cursos e campi selecionados **mas também aquelas que tenham cursado pelo menos até a última série, mesmo que não tenham concluído o curso**, tendo em vista a necessidade de analisar, nas trajetórias juvenis e nos contextos de desigualdade de gênero, também as questões que levam à não diplomação nos cursos em que práticas profissionais, como o estágio, por exemplo, são obrigatórias.
- e) tivessem ingressado no ensino médio integrado nessa instituição em qualquer ano a partir de 2006 (no caso do campus Salvador) e a partir de 2007 (no caso do campus Simões Filho);

Na segunda etapa entrevistamos um conjunto menor de participantes que foram convidados a partir da disponibilidade declarada no questionário e a partir de critérios de variabilidade de trajetórias (formas de conclusão do curso técnico, situação profissional, inserção ou não na área técnica, dentre outros aspectos). Na segunda etapa participaram trinta e uma (31) pessoas, 14 homens e 17 mulheres. As idades variaram entre 19 e 29 anos: dezessete (17) mulheres (oito oriundas do campus Salvador e nove oriundas do campus Simões Filho); quatorze (14) homens (sete oriundos do campus Salvador; sete oriundos do campus Simões Filho). A faixa de rendimento familiar predominante das pessoas entrevistadas foi de 1 a 3 Salários-Mínimos, mas optamos por entrevistar também jovens com faixa de rendimento familiar abaixo e acima de 1 a 3 Salários-Mínimos. Todas as entrevistas aconteceram de maneira remota (online, utilizando o Google Meet e gravador de voz).

Para viabilizar o anonimato, apresentamos os/as participantes sob nomes fictícios e ocultamos detalhes dos relatos que possam identificá-los/a, como nome de amigos, etc. A maior parte dos participantes se autodeclararam negros (sete pardos e dezenove pretos) e cinco deles se declararam brancos. A origem escolar (estabelecimento de ensino fundamental) é heterogênea: entre as mulheres 07 estudaram o fundamental exclusivamente em escolas

públicas; 05 em escolas públicas e particulares e 05 apenas em escolas privadas. Entre os homens, do total de 14 entrevistados, 05 estudaram exclusivamente em escolas públicas ou comunitárias; 02 em escolas públicas e particulares e 07 apenas em escolas privadas.

O ingresso no nível superior atravessou a trajetória da maior parte dos entrevistados/os com cursos nas diferentes áreas e cursos, embora uma notável concentração nas engenharias (17 dos 31 entrevistados). A concentração de participantes que após o curso técnico se encaminharam para cursos de engenharia no Nível Superior não foi proposital, uma vez que o critério para convite para entrevistas esteve ligado à trajetória no Ensino Médio Integrado (cobertura das diversas possibilidades de conclusão ou encerramento do EMI, estágio, TCC, ENEM), aspectos do curso de vida dos participantes, bem como faixa etária e situação laboral, entre outros. No entanto, a escolha de um número de participantes que tivessem concluído o 4º ano com realização de estágio inevitavelmente inclinou a amostra para trajetórias que tiveram ligação direta ou indireta com o curso técnico realizado. Ainda assim, é preciso ponderar que, como se verá na análise mais aprofundada da entrevista, a escolha por um curso de engenharia nem sempre significa prosseguimento estrito nas trilhas do curso técnico realizado, mas certamente indica uma potencialidade explorada a partir de vivências que a/o jovem experimentou na Educação Profissional em um curso de Ensino Médio Integrado. A tabela a seguir apresenta algumas informações relacionadas à escolaridade, atividade profissional e participação no rendimento familiar das/os entrevistadas/os:

Tabela 1: Entrevistadas e entrevistados

Nome fictício	cor/raça	Idade	Curso Técnico EMI - IFBA	Nível de educação atual	Curso Superior realizado ou em curso	Emprego/atividade profissional no período da entrevista	Participação no rendimento familiar	N. Filhos
Renato	preta	29	Mecânica	Superior Completo	Engenharia Mecânica Industrial	Operador de Processos Químicos	Princ. Resp.	1
Ronaldo	branca	29	Automação	Superior Completo	Engenharia Industrial Elétrica	Analista Comercial (Indústria)	C. Parc.	0
Pedro	preta	29	Eletrotécnica	Pós-Graduação Iniciada	Direito	Advocacia	Princ. Resp.	0
Mariana	preta	26	Eletrotécnica	Superior incompleto	Engenharia de Produção	Sem atividade remunerada	NC	0
José	preta	29	Petróleo e Gás	Superior incompleto	Engenharia Mecânica	Operador de Processos	Princ. Resp.	0

Laura	parda	28	Metalurgia	Pós-Graduação Iniciada	Ciências Sociais	Bolsista de Mestrado	C. Parc.	0
Francine	branca	28	Automação	Superior incompleto	Engenharia Industrial Elétrica	Assistente Administrativo na área da Indústria	C. Parc.	0
Conceição	preta	25	Eletromecânica	Superior Completo	Letras / Português (LIC)	Docência	C. Parc.	0
Catarina	preta	25	Química	Pós-Graduação Iniciada	Direito	Advocacia	Princ. Resp.	0
Verônica	parda	26	Mecânica	Pós-Graduação Iniciada	Engenharia Mecânica	Engenheira (Indústria)	C. Parc.	0
Manuel	preta	25	Metalurgia	Superior Completo	Direito	Servidor Público na área de Direito	C. Parc.	0
Jonatan	preta	24	Mecânica	Superior incompleto	Engenharia Mecânica	Técnico em Manutenção Mecânica	C. Parc.	0
Neusa	preta	24	Eletromecânica	Superior Completo	Psicologia	Atendimento Clínico - Psicóloga (Autônoma)	C. Parc.	0
Enedina	parda	28	Petróleo e Gás	Pós-Graduação Iniciada	Engenharia Mecânica	Engenheira de Planejamento	C. Parc.	0
Elsie	preta	27	Metalurgia	Pós-Graduação Iniciada	Física (Bacharelado)	Bolsista de doutorado	C. Parc.	0
Joana	preta	23	Química	Superior incompleto	Farmácia	sem atividade remunerada / atv. Anterior Técnica em Química	C. Parc.	0
Roberto	branca	22	Eletrônica	Superior incompleto	Engenharia Elétrica	Corretagem de imóvel	NC	0
Mateus	parda	24	Mecânica	Superior incompleto	Engenharia Mecânica	Operador mantenedor de usina termoeletrica.	C. Parc.	0
Simone	preta	24	Petróleo e Gás	Superior incompleto	Licenciatura em Teatro	Direção artística do Coato Coletivo	C. Parc.	0
Antônia	parda	27	Eletrotécnica	Superior incompleto	Psicologia	sem atividade remunerada	C. Parc.	2
Daniela	parda	27	Química	Superior incompleto	Engenharia Química	sem atividade remunerada	C. Parc.	0
Maya	preta	24	Mecânica	Superior incompleto	Engenharia Mecânica	Mecânica (técnica?)	Princ. Resp.	0
Alberto	preta	24	Petróleo e Gás	Superior incompleto	Ciências Biológicas	sem atividade remunerada / atv. Anterior estágio em laboratório de embriologia	Princ. Resp.	0
Otávio	preta	22	Eletromecânica	Superior incompleto	Engenharia Elétrica	Mencionou a atividade de investidor	C. Parc.	0

Isaac	preta	19	Metalurgia	Nível médio Completo	Matemática (ainda não havia iniciado)	Jovem aprendiz como auxiliar administrativo	C. Parc.	0
Akin	preta	29	Eletromecânica	Superior incompleto	Administração	Técnico em Manutenção Pleno em Multinacional	Princ. Resp.	1
Kieza	preta	23	Química	Superior incompleto	Engenharia Química	Técnica em Química - Embasa	C. Parc.	0
Francisco	branca	23	Química	Superior incompleto	Direito	Estágio remunerado na área de Direito	C. Parc.	2
Luma	preta	23	Mecânica	Superior incompleto	BI em Ciência e Tecnologia	Meio Oficial Ferramenteiro (indústria)	Princ. Resp.	0
Alex	branca	26	Mecânica	Pós-Graduação Iniciada	Engenharia Industrial Mecânica	Engenheiro Mecânico trabalhando em Planta do Polo Petroquímico	C. Parc.	0
Cristina	parda	26	Petróleo e Gás	Superior incompleto	Eng. de Minas com hab. Petróleo	Estágio - Engenharia de Petróleo	C. Parc.	0

Fonte: Entrevistas / Elaboração Própria

## Aspectos éticos

O protocolo referente a essa pesquisa foi submetido aos comitês de ética da UFBA e do IFBA pela Plataforma Brasil após realização da Qualificação (2020-2021). Depois da tramitação e aprovação do protocolo de pesquisa pelos comitês de ética da instituição responsável e coparticipante<sup>11</sup>, foi iniciado o envio e aplicação de questionários preliminares por e-mail e redes sociais, via *Google Forms*.

O questionário preliminar foi disponibilizado em formato *online* e tanto a leitura quanto o consentimento para a realização da pesquisa foram feitos por meio desse questionário, à

<sup>11</sup> Protocolos de pesquisa aprovados sob os números CEP-IFBA CAAE 41593120.0.3001.5031 e CEP-EEUFBA CAAE 41593120.0.0000.5531.



distância, em virtude do contexto de Pandemia que vigorava no Brasil entre 2020 e 2021. Deste modo, a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pela pesquisadora e o seu consentimento por parte do participante antecedeu a entrevista e foi, quando possível, registrado no início da gravação. De todo modo, a/o participante recebeu um *link* pelo menos um dia antes da entrevista acontecer de forma remota para leitura do TCLE em formato *online* pelo *Google Forms* e, mediante e-mail válido e do preenchimento *online* desse formulário, o/a participante obteve condições de realizar o aceite também de maneira remota.

A pesquisadora se colocou à disposição das/os participantes para as eventuais dúvidas tanto por e-mail quanto por celular, WhatsApp em qualquer momento da realização da pesquisa. Apesar das condições de distanciamento impostas pela Pandemia de Coronavírus, as entrevistas transcorreram satisfatoriamente. A etapa de entrevistas propriamente dita durou em torno de 4 meses, mais tempo que havíamos planejado, no entanto, questões técnicas, condições de internet, necessidades de remarcações por questões ligadas a trabalho ou outros aspectos da subjetividade das/os entrevistadas, entre outros fatores, levaram a necessidade de um tempo maior para conclusão da etapa de entrevistas ainda que realizadas à distância.

No tocante aos demais aspectos éticos, consideramos que toda pesquisa com seres humanos oferece riscos aos participantes e é papel do/a pesquisador/a se atentar para os riscos em potencial para criar mecanismos de minimização destes. Nessa pesquisa consideramos que os riscos possíveis foram a de que a entrevista tocasse em temas sensíveis à/ao entrevistada/o, bem como o risco relacionado ao anonimato da entrevista ou mesmo ao tempo dispensado à participação. Para minimizar os riscos assinalados, a entrevista se deu através da escuta buscando perceber e evitar desconfortos, além de oferecer à/ao participante a possibilidade de que a mesma fosse interrompida a qualquer momento em que a/o entrevistada/o sentisse a necessidade de fazê-lo.

O local da entrevista, como já assinalamos, foi escolhido pelo entrevistado que em todos os casos optou por realizar a entrevista em sua residência, ou, no caso de uma participante, da residência de seu namorado e todas as entrevistas ocorreram de modo remoto (por videochamada). Neste caso, apenas uma participante optou por não mostrar seu rosto durante a videochamada, possivelmente porque sua entrevista foi marcada por relatos relacionados a assédios morais e sexuais no contexto da educação profissional, de modo que a jovem em questão preferiu não ligar a câmera durante a entrevista. Em relação ao anonimato, para sua preservação usamos neste trabalho apenas nomes fictícios não sendo expostos detalhes ou situações que permitam a identificação da/o participante.

Por outro lado, toda pesquisa também apresenta benefícios que justificam a sua realização. Além das questões levantadas nesse projeto sobre a relevância do tema e da problemática em análise, é possível afirmar que esta beneficiará futuros estudantes do Ensino Médio Integrado e da Educação Profissional de modo mais amplo, além da sociedade de modo geral, na medida em que poderá servir de subsídio para novas propostas de políticas de redução das desigualdades de gênero na educação profissional, nas carreiras acadêmicas e na inserção no mercado de trabalho.

## 1.4 Reflexões teóricas e metodológicas sobre análise de trajetórias

A construção das Ciências Sociais tem sido marcada por diversos dualismos. Talvez a principal questão que se apresenta nas tradições teóricas desenvolvidas ao longo do século XX se refere a qual deve ser a matriz explicativa da dinâmica social, se assentada no polo dinâmico da ação/agência ou se no polo das estruturas, das coações. Tal questão divide tradições teóricas, grosso modo, entre aquelas que agregam autores que tem como foco explicativo da dinâmica ou da realidade social a **ação de indivíduos ou sujeitos coletivos** e aquelas que agregam um conjunto de autores empenhados em explicar tal realidade a partir das **estruturas sociais** mais ou menos rígidas que regulariam as possibilidades de ação e conformariam as regras através das quais os sujeitos se movem no jogo social.

A análise de trajetórias de jovens oriundas/os do ensino técnico na modalidade de Ensino Médio Integrado proposta neste trabalho pretende partir de relatos sobre as trajetórias singulares dos jovens por meio das entrevistas e, por meio destes, compreendê-las no jogo de relações e nas estruturas sociais atravessadas pelas desigualdades de gênero, pelo racismo, pela desigualdade e conflitos de classe evidenciados nas dinâmicas de inclusão e exclusão do mercado de trabalho e da educação básica e superior entre outros campos da vida social.

Para isso, desde o começo das reflexões sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, nos deparamos com o desafio de pensar as dualidades das ciências sociais mencionadas anteriormente e, ancoradas criticamente nas contribuições de Bourdieu sobre *habitus*, campo e capitais, procuramos ampliar o olhar sobre as possibilidades de uso da noção de trajetória, noção esta que ocupa lugar importante na problematização desta pesquisa. Note-se que a proposta investigativa aqui apresentada também se coloca o desafio de pensar a análise das trajetórias biográficas e sociais a partir do entendimento da intersecção de estruturas de poder tal como o racismo e as desigualdades de classe e de gênero.

Mas para além da perspectiva utilizada para a análise, o termo “trajetórias” é evocado de forma recorrente em pesquisas nas ciências sociais. Nem sempre a aparição do termo implica em um debate sobre qual noção de trajetória está sendo utilizada, ou mesmo sobre qual a ancoragem teórico-metodológica escolhida para analisar os corpus de pesquisa ancorados nesta categoria. Nas próximas seções, procuraremos visitar algumas discussões sobre a temática com o propósito de embasar as nossas escolhas metodológicas e, sem a pretensão de esgotar o debate, trazemos notas acerca da reflexão decorrente das leituras realizadas, ao passo que buscamos construir bases para a operacionalização metodológica para a análise das entrevistas no trabalho em tela.

## Curso de vida e trajetórias

Na esteira do debate, não é raro encontrar nas discussões sobre os usos das abordagens de trajetórias nas ciências sociais a menção à sua potencialidade enquanto noção mediadora entre escalas de análise microsociológicas e macrosociológicas ou ainda como recurso metodológico de trânsito entre as demais dualidades recorrentes no campo das ciências sociais como ação e estrutura ou subjetivismo e objetivismo. Os usos das trajetórias nas ciências sociais são múltiplos e as concepções nas quais esses usos se ancoram não constituem campo homogêneo.

Um dos caminhos para pensarmos a noção de trajetórias é a partir da concepção de curso de vida. Segundo Mercedes Blanco (2011) a origem desse enfoque está na sociodemografia, a partir dos anos 1970. O enfoque do curso de vida analisa a articulação entre eventos históricos, mudanças econômicas, demográficas, sociais e culturais e as vidas individuais ou de agregados populacionais (coortes ou gerações).

O conceito de trajetória aparece como um dos três organizadores principais das análises do curso de vida: trajetória, transição e *turning point*. Conforme aponta Blanco (2011), trajetória se refere a uma linha de vida ou carreira, um caminho que pode variar em direção, grau ou proporção. Para a abordagem do curso de vida, o conceito de trajetória não pressupõe uma sequência em particular ainda que exista maiores ou menores probabilidades no desenvolvimento de certas trajetórias de vida. De qualquer modo, as trajetórias incluem várias dimensões (trabalho, escolaridade, vida reprodutiva, entre outras) e essas dimensões são interdependentes (Blanco, 2011, p. 12). Os dois outros conceitos aparecem atrelados ao de trajetória. Transição diz respeito a mudanças de estado, posição e situação no curso de vida

podendo implicar em novos direitos e obrigações para os indivíduos, ou mesmo novas facetas da identidade social. As transições estão contidas nas trajetórias. Também o conceito de *turning point* se entrelaça com os dois primeiros e corresponde a eventos que desencadeiam fortes modificações no curso de vida e são captados pela abordagem qualitativa, tendo em vista que não são previsíveis e só podem ser tomados analiticamente através do relato (Blanco, 2011).

Além desses três conceitos organizadores, o enfoque do curso de vida apresenta cinco princípios (Roberti, 2017). Os cinco princípios do enfoque de curso de vida indicam preocupações de grande relevância para o estudo de trajetórias propostos nessa pesquisa. O primeiro é o desenvolvimento ao longo do tempo e indica que a análise do curso de vida implica em estudos que abarquem um recorte temporal significativo. O segundo princípio é o de tempo e lugar e destaca a importância de tomar o indivíduo situado no tempo e afetado pelas diversas escalas de temporalidade, assim como situado no espaço histórico e cultural (Roberti, 2017, p.307). O contexto não pode ser deixado de lado na análise e deve ser pensado a partir das temporalidades que afetam a/o entrevistada/o.

O terceiro princípio é o das vidas interconectadas (*linked lives*) e alerta para o fato de que uma vida não se constitui isolada da vida de outros indivíduos, famílias e demais grupos. Esse princípio destaca a importância de refletir sobre a rede de relações na qual indivíduo está imerso, e como essas interconexões podem influenciar na ordem e direção das trajetórias de outros sujeitos de seu meio social (Roberti, 2017, p.308).

O quarto princípio é o do *timing* e ressalta o impacto que a transição ou um evento específico pode ter no curso de vida a depender do período em que ele acontece (Roberti, 2017). O nascimento de um filho no período escolar ou após o ingresso em um novo emprego pode ter impactos distintos no curso de vida analisado (além de ser associado a outros fatores como gênero, classe social etc.). O quinto e último princípio destaca a perspectiva do agenciamento do indivíduo e chama a atenção para os limites e as possibilidades de ação deste em sua estrutura de oportunidades, considerando as circunstâncias histórico-sociais (Roberti, 2017, p.307). Provavelmente neste princípio se evidencie mais explicitamente a proposta do enfoque para a resolução do dilema entre ação e estrutura.

Como temos destacado, os estudos de trajetórias evidenciam a busca por uma compreensão das dinâmicas sociais que deem conta da dimensão estrutural e da agência dos sujeitos. Benevides e Pinheiro (2018) mostram, que os estudos de trajetória permitem pensar na mediação entre a história pessoal e aspectos estruturais da vida social ainda que se baseiem na abordagem qualitativa e nos recursos da oralidade como principal forma de aproximação com os sujeitos. A entrevista, em particular, como recurso de oralidade importante nos estudos de

trajetória, exigem atenção dos pesquisadores tanto na forma de condução, quanto na forma de análise. É preciso evitar que as análises de trajetórias se transformem em estudo puramente biográfico, com viés de superação ou heroísmo sendo necessário, portanto, compreender os universos sociais de modo interconectado e contextualizado (Benevides e Pinheiro, 2018, p.181).

Neste sentido, Paul-André Rosental (1998) reflete sobre como o debate entre microanálise e macroanálise ajudam no debate sobre análises de trajetórias sociais e biográficas. Para isso lança mão da alegoria ao jogo de escalas, tomando emprestado aqui a noção de escala geográfica. A abordagem proposta pelo autor pretende aplicar “aos fenômenos estudados uma multiplicidade de olhares sucessivos, e apresentando sob ângulos diversos, realidades frequentemente contraditórias.” (Rosental, 1998, p. 151). Rosental chama essa abordagem de multiscópica e, a partir dela, o jogo de escalas micro e macro serve para ampliar as possibilidades interpretativas, não havendo primazia da escala micro, de modo que as contradições reveladas pelo jogo de escalas são parte da análise (Rosental, 1998, p. 152).

A preocupação de pensar a análise da trajetória como combinação de dimensões estruturais e biográficas é uma questão apontada também por Claudia Born (2001) em um estudo sobre gênero e trabalho realizado na Alemanha. Para esta autora, no entanto, tal preocupação vem atrelada à proposição de que os estudos de trajetória combinem também abordagens qualitativas e quantitativas (Born, 2001)<sup>1</sup>, p. 240) o que contribui tanto para identificar padrões, quanto para compreender mais profundamente os mecanismos que interferem na produção das trajetórias estudadas.

Para o estudo que buscamos desenvolver nessa pesquisa, além das contribuições dos autores e autoras citados anteriormente, Claude Dubar (1998) oferece uma perspectiva rica para os estudos de trajetória. A proposta do autor para lidar com a crítica apontada por Bourdieu sobre a ilusão biográfica e ainda assim não desperdiçar o potencial das análises baseadas na entrevista biográfica é articular o estudo das trajetórias objetivas (que privilegiam as tipificações das trajetórias através de abordagens longitudinais) e das trajetórias subjetivas que se apoiam em processos identitários individuais, captados pelos relatos e pelas entrevistas. Para o autor:

(...)não há outro caminho para avançar na elucidação da dinâmica social, a não ser correlacionando análises objetivantes dos “movimentos de mobilidade”, apreendidos em nível “macro”, das estatísticas que permitem reconstruir “trajetórias objetivas” com análises compreensivas das “formas de discurso biográficos”, apreendidas em nível “micro” (...) (Dubar, 1998, p. 27)

A essas formas de discurso biográficos que expressam mundos vividos, espaços de referência e temporalidades subjetivas, Claude Dubar chama “formas identitárias”. O autor ainda assinala o perigo de reduzir as subjetividades a meros efeitos da estrutura, sob o risco de reduzir a complexidade das análises. Tais reflexões nos levam a destacar, a partir da contribuição do autor, o papel do pesquisador em reconstruir a lógica do relato biográfico obtido na entrevista e mediar as dimensões de análise das trajetórias confrontando os dados objetivos obtidos por meio de análises macrosociais com as visões que o sujeito possui de si e do mundo.

### Reflexões sobre a contribuição de Bourdieu para os estudos de trajetórias

Pierre Bourdieu aparece entre os autores fortemente influenciados pelo estruturalismo, procurando reafirmar a contribuição de seus conceitos de campos e *habitus* como mediadores de uma análise sociológica que não se furte a explicar as dinâmicas de coação social e de objetividade dos grupos e estruturas sociais sem recair em uma análise que despreze os agentes, suas subjetividades e experiências, assim como permita dar conta da dinâmica das estruturas sociais e suas possibilidades de transformação.

A possibilidade de apreensão das relações objetivas, discutidas acima, se torna uma questão para Bourdieu em sua busca para operar a primeira ruptura com o subjetivismo. A propósito de pensar a questão das interações sociais e a questão do espaço social, Bourdieu afirma que “as interações que proporcionam uma satisfação imediata às disposições empiristas – podemos observá-las, filmá-las, registrá-las, em suma, tocá-las com a mão -, escondem as estruturas que se concretizam nelas”. (Bourdieu, 1990, p. 153). Tal relação entre **interação objetiva** e as **estruturas** às quais as primeiras refletem levam-nos à compreensão de Bourdieu sobre espaço social na medida em que este entende as relações objetivas como “(...) relações entre posições ocupadas nas distribuições dos recursos que são ou podem se tornar operantes, eficientes, a exemplo dos trunfos em um jogo, na concorrência pela apropriação dos bens raros que têm lugar nesse universo social. (Bourdieu, 1990, p. 154).

Este poder corresponde aos capitais que, de acordo com as pesquisas de Bourdieu, são geralmente o capital econômico em suas diferentes formas, o capital cultural, social e simbólico.

O volume de capital assim como a distribuição deste entre os agentes informam como estes últimos estão distribuídos no espaço social. Do ponto de vista das relações objetivas presentes na estrutura social, Bourdieu trabalha com a noção de campo como recurso heurístico e como ferramenta de análise das estruturas objetivas. Na obra de Bourdieu, geralmente, campo

é um termo adjetivado, uma vez que o autor lançou mão desta noção empiricamente para analisar uma série de espaços sociais determinados – campo científico, campo literário, campo artístico.

Em *Os Usos sociais da Ciência* (Bourdieu, 2004), livro editado a partir de uma conferência organizada em 1997 pelo *Grupo Sciences en Questions* (Paris), Bourdieu trata do campo científico e usa a metáfora da física para explicar sua noção de campo (não apenas o científico):

Todo campo, o campo científico, por exemplo, é um campo de forças e um campo de luta para conservar ou transformar este campo de forças. (...) Os agentes criam o espaço e o espaço só existe (de alguma maneira) pelos agentes e pelas relações objetivas entre os agentes que aí se encontram. (Bourdieu, 2004, p. 23)

Tal metáfora permite perceber, na noção de campo apresentada por Bourdieu, o intento de sua teoria em dar conta do conflito, da luta/disputa por capital e da própria agência no interior das estruturas objetivas, o que o leva a considerar que, qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade (Bourdieu, 2004, p. 29).

O par teórico-metodológico que Bourdieu utiliza para mediar **ação-estrutura** em seus trabalhos é o de **campo-habitus**. Este último conceito é estritamente importante no conjunto de sua obra, pois carrega em si duas matrizes conflitantes: “O habitus é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas” (Bourdieu, 1990, p. 158). Em ambos os casos as operações do habitus se relacionam à posição social na qual este *habitus* foi produzido. A partir do *habitus* os agentes não apenas produzem representações como são capazes de emitir juízos de si (seu grupo) e dos outros.

A forma pela qual Bourdieu apresenta a agência, utilizando-se da noção de *habitus*, quebra não apenas com a visão determinística apresentada pelo estruturalismo tradicional, mas também busca romper com a noção de indivíduo presente no individualismo metodológico, ou do “ator racional” dotado de uma intencionalidade racional e de uma capacidade de cálculo livre e informada (Bourdieu, 2011, p. 84). Em oposição a esta concepção de ação e de racionalidade, considerada estreita por Bourdieu, o mesmo apresenta a perspectiva de que as preferências efetivas se determinam na relação entre o campo das possibilidades e das impossibilidades oferecidas e o próprio sistema de disposição (*habitus*). Desta forma Bourdieu, em *Senso Prático* (Bourdieu, 2011), apresenta o conceito de *habitus* como:

Sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas

ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação de organizadora de um maestro. (Bourdieu, 2011, p. 87)

Ao desenvolver elementos de sua teoria da prática, Bourdieu dá destaque à noção de *habitus* porque, embora seja produto, é também gerador de práticas e engendram disposições geralmente compatíveis com as condições objetivas do sujeito. Essa sintonia está ligada ao fato de que o *habitus* é possibilitador de uma agência que não se configura totalmente livre. A liberdade da agência proposta por Bourdieu opera apenas dentro dos limites das condições inscritas no campo de onde o *habitus* emerge. O *habitus* é, portanto, “um princípio gerador durável acrescido de improvisações reguladas” (Bourdieu, 2011, p. 91).

A relação entre *habitus* e campo é também evocada por Bourdieu para tratar de uma forma exemplar de senso prático que ele chamou de “senso do jogo”. O senso do jogo diz respeito à capacidade para o agente antecipar ou jogar com as exigências do campo. Tal senso é desenvolvido pelo processo sistemático da socialização que se realiza não apenas na racionalidade, mas também se incorpora (mente/corpo) nos agentes. O senso prático é um bom exemplo de um encontro alinhado entre a história incorporada (*habitus*) e a história objetivada (campo) (Bourdieu, 2011, p. 108).

É possível falar tanto de *habitus* individual quanto coletivo. Nos estudos empíricos de Bourdieu a dimensão coletiva do *habitus* é mais acentuada. Pelas próprias características do conceito e do arcabouço teórico do qual ele faz parte, a dimensão coletiva do *habitus* é um instrumental importante para pensar grupos amplos como as categorias de classe no campo econômico e no entrecruzamento dos diversos campos (educacional, científico, econômico etc.).

Bourdieu, ainda que herdeiro (e crítico) do estruturalismo, se opõe à versão tradicional dessa matriz explicativa ao questionar os mecanismos pelos quais a reprodução das estruturas se realiza assim como construir um instrumental heurístico que busca dar conta das transformações nas estruturas sociais. A tríade campo-*habitus*-capital imprime à visão estruturalista de Bourdieu uma dinâmica mais complexa que permite pensar a contingência das agências e as disputas internas aos campos aliadas a dinâmica histórica.

Nas reflexões sobre trajetórias nas ciências sociais, quando situado o contexto da produção francesa sobre o tema, o debate sobre as formas de conceber seja o próprio termo ou a análise de materiais empíricos que lhes sustentam (relatos, material autobiográfico e outros), aparece sob forma de uma oposição de posturas teóricas em que de um lado aparece a proposta



de Bourdieu (2006), que propõe uma compreensão de trajetória mais situada do contexto e de suas relações na análise das posições ocupadas pelo agente no campo e, por outro lado, posturas que se ligam à noção de história de vida de algum modo ancorada exclusivamente nos sentidos que os próprios sujeitos dão à sua narrativa (Guérios, 2011).

Procurando discutir sobre os estudos de trajetórias de vida nas Ciências Sociais, Paulo Renato Guérios (2011) se ancora em autores estudiosos do tema e aponta que a metodologia da história de vida tem como marco de início os anos 1920 e os estudos da “Escola de Chicago”. Embora tenha entrado em desuso durante um longo tempo, com a hegemonia de teorias mais estruturalistas nas ciências sociais, a metodologia de história de vida é retomada, com novas nuances, a partir da década de 1970, tendo como destaque o nome de Daniel Bertaux. É precisamente no contexto de debates e de forte influência deste autor que Bourdieu lança a crítica apresentada anteriormente sobre o risco da “ilusão biográfica” (Guérios, 2011, p. 11).

É a partir dessa concepção de Bourdieu que nos deparamos com sua crítica ao uso da noção de “história de vida”. No texto “A ilusão biográfica”, Bourdieu critica as abordagens que individualizam as experiências ao ponto de descolá-las das estruturas sociais ao passo em que critica também a noção da história de vida como um projeto de um sujeito tomado como totalmente consciente de seus nexos. Como alude Schwarcz (2013), Bourdieu critica a teleologia que estaria presente nas análises das histórias de vida.

Em contraposição ao uso da biografia assim analisada, Bourdieu propõe outra perspectiva através da “noção de trajetória como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações.” (Bourdieu, 2006, p. 189). Com esta noção de trajetória, o autor reafirma sua preocupação com as relações e tensões e estruturas do campo em que os sujeitos transitam e disputam diferentes espécies de capitais. Para ele, é preciso (re)construir o espaço, compreender as relações objetivas nas quais o agente está inserido, ampliando as interpretações sobre as estratégias e singularidades das trajetórias individuais neste contexto.

Do ponto de vista empírico, uma obra de Bourdieu e Passeron (2018) que merece menção é intitulada “Os herdeiros: os estudantes e a cultura”. Esta obra antecede o mais conhecido estudo destes autores – *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* –, mas ainda assim traz elementos interessantes considerando nosso estudo sobre trajetórias de jovens oriundos da Educação Profissional.

“Os herdeiros” é uma obra lançada em 1964 no contexto de reformas no sistema de ensino francês e a questão que acompanha o livro é a busca por refutar a imagem propagada na época de que a ampliação de matrículas no ensino secundário e superior significariam, de fato,

democratização da educação formal. Bourdieu e Passeron (2018) lançam mão de uma variedade de dados: estatísticos, entrevistas, questionários para sustentar os argumentos desenvolvidos no livro. Uma das questões que merecem atenção é que nesse estudo, a origem social é destacada como importante fator para o acesso e para a definição dos percursos acadêmicos dos estudantes de nível superior da França, na década de 1960. Mas a importância da origem social é apresentada no livro não apenas pelo seu peso econômico, mas, sobretudo pelas implicações relacionadas a dimensão do que posteriormente poderíamos chamar de distribuição diferenciada de capital cultural entre as classes sociais e frações de classe.

Os autores analisam estatisticamente as chances de acesso à universidade a partir de variáveis como sexo, ocupação dos pais, entre outras. E verificam que estudantes cujos pais se inserem em categorias profissionais liberais e quadros superiores teriam 58,5% de chances de acesso ao passo que aqueles originários de famílias de assalariados agrícolas teriam 0,7%. Ainda assim, Bourdieu e Passeron enfatizam não apenas o que posteriormente chamariam de capital econômico, mas o quantum de capital cultural que circula nesse contexto. Assim, socialização, hábitos culturais aprendidos (ou não) em decorrência da origem social (manejo da norma culta na língua, por exemplo, ou mesmo habilidade com outras línguas) encontrariam na escola e na academia espaço para ratificação e potencialização das desigualdades sob o manto de ignorá-las.

Ainda que não sejam estimadas conscientemente pelos interessados, variações muito fortes nas chances escolares objetivas exprimem-se de mil maneiras no campo das percepções cotidianas e determinam, segundo os meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como futuro “impossível”, “possível” ou “normal”. (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 17)

De todo modo, embora realcem o papel da origem social nos percursos escolares/acadêmicos, os autores recusam o determinismo mecânico, vantagens e desvantagens sociais são cumulativas e muitas vezes se realizam de modos sutis. Ainda assim é o sistema educacional (no caso universitário) e a próprio discurso meritocrático que sustenta esse campo que são os alvos de crítica dos autores:

Enfim, a eficácia dos fatores sociais de desigualdade é tamanha que a igualização dos meios econômicos poderia ser realizada sem que o sistema universitário deixasse de consagrar as desigualdades pela transformação do privilégio social em dom ou mérito individual. Ou melhor, realizada a igualdade formal de chances, a escola poderia pôr todas as aparências da legitimidade a serviço da legitimação dos privilégios. (Bourdieu; Passeron, 2018, p.45)

Trabalhar com a noção de trajetória, a partir de uma ótica bourdiesiana, implica em primeiro lugar na compreensão da lógica dos campos nos quais os agentes constroem suas trajetórias. Montagner (2007) destaca que para Bourdieu “se o campo está em permanente mudança, a trajetória social é o movimento dentro de um campo de possíveis, definido estruturalmente, mesmo que as estratégias e os movimentos individuais sejam ao acaso” (Montagner, 2007, p. 254).

## Operacionalização da análise das entrevistas

Neste trabalho, realizamos a análise das trajetórias de jovens ex-alunos/as da Educação Profissional a partir da interpretação do material obtido nas duas etapas da construção do corpus da pesquisa (aplicação de questionários e realização de entrevistas). Em ambas as etapas empreendemos uma análise qualitativa dos dados produzidos. A segunda etapa, especificamente, por corresponder a um corpus resultante de perguntas abertas, nos permitiu dar conta de uma interpretação mais aprofundada das dinâmicas de gênero nas trajetórias estudadas, através dos relatos das/os jovens participantes da pesquisa.

Como veremos nos capítulos posteriores, os dados produzidos com base na aplicação dos questionários com 338 participantes, ex-alunas/os e concluintes do Ensino Médio Integrado, nos permitiu identificar questões e levantar importantes insights sobre a atuação da categoria gênero nas trajetórias acadêmicas e laborais. As primeiras reflexões e indicadores de aderência generificada (ou não) à área do curso técnico no transcorrer da trajetória de egressos/as, bem como questões sobre emprego e rendimentos, formas de concluir o curso técnico, entre outros aspectos, foram possibilitadas pela primeira aproximação com o campo empírico por meio dos questionários. A análise empreendida em todas as etapas se estrutura a partir da chave interpretativa da interseccionalidades nas trajetórias dos sujeitos pesquisados. Estes elementos guiaram a etapa seguinte, a realização das entrevistas semiestruturadas.

A análise dos relatos obtidos nas entrevistas, por sua vez, nos permitiu compreender qualitativamente quais os elementos que norteiam as escolhas, oportunidades, estratégias individuais e coletivas nos processos de generificação das trajetórias em estudo e como tais elementos são mobilizados nas narrativas e nas práticas sociais em estudo.

A análise de conteúdo inspirada em Bardin (2016) orientou a metodologia da pesquisa. Do ponto de vista operacional, desenvolvemos neste trabalho, a análise de trajetórias a partir dos relatos obtidos nas entrevistas em profundidade, correlacionando tais relatos tanto aos

dados obtidos nos questionários, quanto às informações sobre o universo estudado, a saber, a juventude ligada ao contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Neste caso, os relatos das/os participantes na entrevista compõem o corpus principal de análise, mas são ancorados e ancoram as análises dos questionários também produzidos nessa pesquisa.

Para a discussão dos resultados apresentados nessa Tese, ao invés de nos determos individualmente em cada relato e cada narrativa, partimos da noção de *turning point* presente no debate sobre curso de vida e destacamos os principais acontecimentos presentes nas trajetórias das/os participantes para estabelecermos relações e discussões temáticas orientadas pelos objetivos da Tese. Chamaremos esses acontecimentos de “pontos de virada”. A partir deles, desenvolvemos a reflexão temática buscando interpretar os relatos no diálogo com a literatura sobre gênero, educação, trabalho e interseccionalidade.

Tal como no desenho do roteiro das entrevistas, elegemos para a análise os seguintes “pontos de virada”:

- A) o ingresso no IFBA/ Ensino Médio Integrado, B) a escolha pela forma de conclusão do curso (via certificação pelo ENEM/ENCCEJA, realização de TCC e/ou estágio curricular),
- C) o ingresso no mundo do trabalho (vivências no estágio, busca/seleção de emprego, concurso), bem como
- D) o ingresso no nível superior.

Esses 4 momentos chaves consistem no esqueleto da discussão do conjunto das trajetórias ao longo dos capítulos 4 e 5. Desse modo, a discussão sobre as trajetórias é construída abordando os relatos agrupados a partir dos eixos que se relacionam com as formas pelas quais essas transições e travessias são abordadas e relatadas pelo conjunto das/dos participantes da pesquisa.

Não obstante, apesar dessa estruturação mais generalizante e quase cronológica, quando adentramos as riquezas e elementos constitutivos de cada relato sob uma análise interseccional de gênero, percebemos que outros agrupamentos estruturantes de marcos de transição serão necessários. Estes agrupamentos, que ultrapassam a cronologia predominante nas trajetórias estudadas, atravessam o debate sobre gênero na intersecção com outros marcadores sociais, como é o caso de relatos sobre a inserção precoce no trabalho informal (presente entre entrevistados negros que se inseriram no trabalho mesmo antes do Ensino Médio); ou o efeito desigual da parentalidade na trajetória de homens e mulheres entrevistados; e até mesmo as formas silenciosas pelas quais o discurso *cisheteronormativo* se processa em trajetórias estudantis no curso técnico afastando da carreira técnica mesmo estudantes que não se colocam

como pessoas transgênero, mas se situam em performatividades de gênero e/ou sexualidades dissidentes (Rezende-Campos e Cavalcanti, 2020).

Como assinalamos no capítulo anterior, a análise de gênero que buscamos empreender a partir dos relatos das/os jovens participantes dessa pesquisas estão alinhadas metodológica e politicamente à abordagem interseccional. De fato, parece-nos impossível refletir sobre as trajetórias generificadas das/os jovens com ou em formação técnica em cursos voltados para o setor industrial, sem tomar tais trajetórias também de modo racializado, por exemplo, ou mesmo sem refletir de modo profundo o peso do etarismo que atravessa o cotidiano do trabalho industrial, ou antes, da formação para o trabalho industrial.

Com isso, buscamos refletir como as estruturas que mantêm o sexismo nos espaços de profissionalização industrial reificam também os sujeitos ao se valerem de dispositivos de poder inerentes ao racismo: a imbricação do sexismo-racismo que dita e seleciona quais corpos têm (ou não) “força física” para determinados serviços ou que invoca uma suposta “natureza biológica” para legitimar oportunidades desiguais no progresso profissional são, certamente, parte desse questionamento. Deste modo, como temos insistido, a análise de gênero que propomos se ancora nas contribuições do feminismo negro, onde buscamos sustentação para pensar o entrelaçamento das estruturas de dominação através da noção de interseccionalidade.

A forma pela qual sistematizamos o volumoso material empírico obtido pela aplicação dos questionários e entrevista é descrito a seguir:

- 1 – Análise dos questionários e descrição dos principais aspectos relacionados à caracterização social e econômica das/os respondentes e aspectos relacionados aos percursos acadêmicos e laborais;
- 2 – Transcrição e (re)escuta das entrevistas individualmente,
- 3 – Análise das entrevistas a partir de eixos temáticos oriundos dos desdobramentos dos objetivos da pesquisa
- 5 – Confronto entre as reflexões extraídas do corpus composto pelo questionário e o corpus composto pela análise parcial dos relatos (entrevistas).

A análise das entrevistas a partir de eixos temáticos oriundos dos desdobramentos dos objetivos da pesquisa em consonância com os insights oriundos da etapa exploratória dos questionários, constituem uma adaptação da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Tal como o autor destaca, as etapas fundamentais da análise se organizam em três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2016, p. 95).

Destarte, a leitura analítica e a exploração das entrevistas foram realizadas em duas etapas. Na primeira, tomando cada uma das trinta e uma trajetórias em particular a partir da audição/leitura dos relatos obtidos nas entrevistas. Neste primeiro momento exploramos a transcrição do relato do/a jovem sobre sua trajetória e percebemos que, mesmo com uma entrevista semiestruturada, com tópicos e subtópicos (como consta no anexo) há um tema recorrente trazido pelo/a entrevistado/a e que se revelou importante no encadeamento das entrevistas, a isso chamamos tema norteador de cada narrativa.

Esse tema recorrente por vezes se confunde com a percepção da/o jovem sobre a sua trajetória no IFBA, ou sobre o efeito do IFBA sobre sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional e, em alguns casos, cientes do objetivo da pesquisa, esse tema acaba se aproximando das percepções da/o entrevistada/o sobre como as dinâmicas de gênero afetaram ou não suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais. Nem sempre é possível perceber esse tema com clareza, mas a existência desse traço nas entrevistas nos leva a refletir sobre a interação entre a/o participante, a pesquisadora e a própria pesquisa enquanto ato compartilhado, bem como sobre a forma de apresentação da pesquisa à/o participante e as implicações metodológicas dessa interação.

Na segunda fase de aproximação com as entrevistas, ainda com o recurso da leitura / escuta individualizada, buscamos identificar os caminhos percorridos por cada entrevistado/a antes, durante e após o ingresso no Ensino Médio Integrado no IFBA. Essa identificação buscou ressaltar: o tipo de estabelecimento escolar da/a entrevistada/o antes de ingressar no Ensino Médio Integrado no IFBA; as motivações relatadas para ingresso no curso técnico no IFBA no Ensino Médio e motivações de escolha do curso; aspectos mais importantes da relação da família com os estudos do/a jovem; aspectos relevantes no relato da experiência no Ensino Médio Integrado; aspectos relevantes da relação da/o jovem com as instituições de ensino, com colegas e com professores em cada etapa de sua escolarização; caminhos percorridos para conclusão do EMI/ prática profissional obrigatória (TCC, Estágio, ausência de atividade prática); caminhos percorridos após o EMI (escolha de curso superior/instituição, relação com o curso técnico e/ou ingresso no mundo do trabalho); qual atividade remunerada atual ou imediatamente anterior, vínculo empregatício, relação da atividade com o curso técnico e; questões mais relevantes na conciliação estudos-trabalho presentes nos relatos.

Após a aproximação individualizada com cada entrevista, sistematizamos as transcrições, identificando os trechos dos relatos a partir do agrupamento em 12 (doze) grandes temas (além da apresentação da/o entrevistada/o e outros destaques):

Figura 1 – Lista de temas identificados nas entrevistas

Códigos		Pesquisar Projeto	
Nome	Arquivos	Referências	
Apresentação-entrevistade	31	34	
Bens culturais e lazer	27	79	
Dinâmicas de gênero e sexualidade	31	232	
Dinâmicas geracionais	14	25	
Dinâmicas raciais	16	58	
Família, núcleo doméstico e rede de apoio	31	332	
mobilidade e moradia	26	78	
outros destaques	12	23	
pandemia	19	37	
Percepção da-o jovem	31	221	
Trajetória acadêmica - curso superior ou pós	31	204	
Trajetória escolar - Ensino Médio - curso técnico	31	757	
Trajetória escolar anterior ao EMI	31	135	
Trajetória profissional - Mundo do trabalho	31	477	

Fonte: Elaboração própria

Esses eixos temáticos não serão explorados individualmente na tese, mas o agrupamento realizado foi fundamental para identificar e aprofundar, no conjunto dos relatos, possibilidades interpretativas a partir da problematização e objetivos da pesquisa. Como é possível observar pelo quadro acima, temas como trajetória escolar no curso técnico e trajetória profissional/mundo do trabalho são aqueles que mais concentram referências e ocupam boa parte dos relatos. Por outro lado, apesar de aparecer como eixo temático específico na sistematização dos relatos, a reflexão sobre a problemática de gênero nas trajetórias analisadas não se limita à sistematização do tema “Dinâmicas de gênero e sexualidade” do quadro acima. Isto porque o quadro se refere a menções mais ou menos explícitas sobre esse eixo, enquanto a execução de todas as etapas da análise é que permitirá interpretar as questões relacionadas à problemática da pesquisa em sua amplitude e complexidade.

## 2. Gênero, Trabalho, Juventudes e Educação Profissional

Gênero é a categoria analítica que norteia nosso olhar sobre as trajetórias laborais e acadêmicas das/os egressas/os e ex-alunas/os da Educação Profissional na modalidade de Ensino Médio Integrado. Enquanto categoria analítica, a dimensão de gênero permite desvelar aspectos estruturantes de desigualdades e de relações de poder que, no cotidiano, nas relações de trabalho e de educação, muitas vezes, são naturalizadas.

No entanto a dimensão gênero, enquanto estruturante de relações de poder e desigualdade, não opera sozinha, nem desarticulada de outras dimensões como é o caso de raça e classe, por exemplo. No presente capítulo buscamos nos situar nas discussões do campo teórico de gênero e trabalho, reafirmando uma postura metodológica fundamentada na noção de interseccionalidade e visando construir elementos teóricos que sustentem as análises das trajetórias em estudo.

Em nosso trabalho, gênero é uma categoria de análise utilizada para dar conta de trajetórias juvenis de educação e trabalho entre ex-alunas/os e concluintes da Educação Profissional. Assim, além de buscar refletir sobre gênero, em sua dimensão interseccional, buscaremos mobilizar os principais aportes teóricos, bem como pesquisas empíricas que atravessam as noções de Divisão Sexual do Trabalho e Juventudes no contexto da Educação Profissional.

### 2.1 Gênero, interseccionalidade e divisão sexual do trabalho

Os estudos de gênero emergem, sobretudo, da preocupação política e acadêmica do feminismo em construir uma categoria de análise que dê conta das estruturas de poder que invisibilizam as mulheres nos diversos campos da vida social ou naturalizam sua presença em outros campos. Joan Scott (1990) nos apresenta o potencial analítico do gênero enquanto categoria de análise histórica e assinala que gênero é uma construção social, “elemento constitutivo das relações sociais e forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1990).

Buscando criticar os determinismos biológicos presentes nos estudos sobre o tema, Joan Scott compreende que, embora distinto do sexo, gênero é uma construção histórico-cultural que se baseia nas **diferenças percebidas** entre os sexos. Assim, numa sociedade desigual, gênero



seria uma das formas pelas quais as relações de poder são articuladas, estabelecendo distribuição desigual de poder, a partir do acesso diferenciado a bens simbólicos e materiais.

A abordagem de Joan Scott (1990) será um importante ponto de partida nesta investigação pois toma o gênero como categoria analítica fundamental para enxergar a sociedade em sua complexidade, ao mesmo tempo em que considera gênero uma categoria relacional e constitutiva das relações de poder. Concordamos com Joan Scott quando destaca que gênero não deve ser tomado apenas como uma dimensão da análise, mas como uma categoria de análise histórica, o que significa que importa saber como o gênero funciona nas relações sociais humanas ou como dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico. Assim, não basta identificar experiências femininas no passado histórico, no campo da Educação Profissional, da universidade ou da transição para o mundo do trabalho, mas saber como a dinâmica de gênero interfere e faz parte da própria dinâmica social materializada nas trajetórias estudadas.

Desse modo, gênero é um conceito que vem perturbar as certezas da ciência sobre sexo e sexualidade, como ressalta Sandra Azeredo (2011, p. 86). A construção social da diferença e as implicações objetivas dessa construção na vida e nas trajetórias pessoais e sociais se valem de mecanismos complexos que estruturam as sociedades. Os corpos e os indivíduos alvos ou beneficiados por esses complexos mecanismos carregam marcas igualmente construídas, de modo que as diferenças percebidas longe de serem naturais são constructos sociais que tanto produzem, quanto revelam relações de poder.

Guacira Louro (2018), por sua vez, ao problematizar o corpo no conjunto dessas relações, apresenta perguntas pertinentes e desestabilizadoras: “Se o corpo carrega marca, onde elas se inscrevem? Na pele, nos pelos, nas formas, nos traços, nos gestos? Há corpos não marcados? As marcas existem de fato? Ou são uma invenção do olhar do outro?” (Louro, 2018, p. 69)

Tais questionamentos, bem como seus desdobramentos, nos levam ao dilema que tem acompanhado vários estudos sobre gênero, sexualidade e até mesmo estudos sobre raça e racismo: a dicotomia entre o biológico e cultural e, no centro desse debate, está o corpo ora visto como ponto de chegada da diferenciação e das lentes culturais, ora tomado como ponto de partida. Como a autora nos chama a atenção:

A cor da pele ou dos cabelos; o formato dos olhos, do nariz ou da boca; a presença da vagina ou do pênis; o tamanho das mãos, a redondeza das ancas e dos seios são sempre, significados culturalmente e é assim que se tornam (ou não) marcas de raça, de gênero, de etnia, até mesmo de classe e de nacionalidade. Podem valer mais ou valer menos. Podem ser decisivos para dizer do lugar social de um sujeito, ou podem

ser irrelevantes, sem qualquer validade para o sistema classificatório de certo grupo cultural. Características dos corpos significados como marcas pela cultura distinguem sujeitos e se constituem em marcas de poder. (Louro, 2004, p.75-76)

Assim, contemporaneamente, as discussões sobre as relações de gênero ganham amplitude e complexidade. Pensar sobre a construção social do gênero é também refletir sobre como o corpo e os marcadores a ele atribuídos também são resultados de construções e passíveis de desconstruções. As problemáticas apresentadas, por exemplo, pela teoria *queer* desafiam os estudos de gênero a saírem das dicotomias homem-mulher, feminino-masculino para pensarmos os vários atravessamentos presentes na produção do corpo e dos gêneros de modo geral tendo em vista as constantes rupturas e contestações às imposições e normatividades discursivas sobre o corpo.

Se a formulação do conceito de gênero feita por Joan Scott (1990) procura desvincular gênero de concepções biologizantes evocada pelo “sexo” destacando a dimensão relacional e histórica desta categoria, contribuições de pós-estruturalistas como Judite Butler (2016), vão numa direção ainda mais radical, tomando não apenas o gênero, mas também a própria noção de sexo como produto (cultural) do discurso sobre o corpo, retirando deste a áurea de superfície politicamente neutra sobre a qual a cultura agiria (Butler, 2016, p. 27).

Deste modo, apesar das nuances e diferenças de abordagem, a busca pela ruptura com a “mulher universal” é um dos argumentos que agregam as posturas e contribuições sobre gênero discutidas até aqui. Tal ruptura também nos aponta para desafios teóricos e metodológicos que confirmam não apenas a heterogeneidade das identidades de gênero, mas sobretudo os complexos entrelaçamentos de estruturas de poder e desigualdade. Neste sentido, as feministas negras, ao contestarem a universalização da categoria “mulher” no feminismo hegemônico, construíram bases teóricas e políticas para que o gênero não obscureça outras formas persistentes de exploração ou de opressão que atingem o conjunto das mulheres e homens racializados.

No Brasil, Lélia Gonzalez (2020) é uma das pioneiras nesse debate. Suas reflexões sobre o lugar da mulher negra na estrutura de poder da sociedade brasileira se alicerçam em uma aguçada compreensão de que nem gênero isoladamente, nem raça ou classe sozinhos podem explicar as experiências de desigualdades que atravessam as trajetórias de mulheres e homens negros. A preocupação com a juventude negra também aparece no trabalho de Lélia Gonzalez (2020) ao tratar do tema desemprego na década de 1980, ocasião em que a autora denuncia não apenas a divisão sexual do trabalho, mas também a divisão racial do trabalho, especialmente para a juventude negra na época. A juventude trabalhadora constitui uma parte significativa da

população brasileira ainda hoje e, a despeito da recente ampliação nas oportunidades de ingresso no nível superior, as desigualdades sociais, raciais e de gênero permanecem segmentando a juventude no que diz respeito às possibilidades de acesso ao emprego formal e a melhores postos de trabalho.

A preocupação com as articulações entre gênero, raça e classe na análise da realidade social ou no enfrentamento dos seus efeitos aparece também no trabalho de outras importantes pesquisadoras brasileiras como Lélia Gonzales e Sueli Carneiro. Como sinaliza Carla Akotirene (2018), estas autoras já haviam postulado elementos que dariam base para essa percepção de que o gênero, evocado pelas feministas como categoria primordial de análise, não serviria isoladamente para explicar e dar conta das situações vividas por mulheres não brancas. A preocupação metodológica e política que busca compreender as articulações entre os diversos eixos de opressão tem sido trabalhada por muitas autoras a partir da noção de interseccionalidade. Tal termo aparece na literatura sobre o tema a partir da intelectual e ativista afroamericana Kimberly Crenshaw (2002).

Com o uso da ferramenta da interseccionalidade, tomada pela autora como uma ferramenta analítica e política fundamental, Crenshaw (2002) apresenta o risco de que categorias amplas de gênero e raça, por exemplo, tratadas isoladamente, invisibilizem as experiências vivenciadas por sujeitos localizados nas intersecções das estruturas de dominação e opressão. Os problemas de subinclusão ou de superinclusão discutidos por essa autora reforçam a necessidade do olhar interseccional não apenas para as trajetórias e experiências das mulheres, mas também para a necessária elaboração de políticas que sejam efetivas no enfrentamento das desigualdades.

A dinâmica de subinclusão/superinclusão proposta por essa autora nos aponta o risco de políticas e análises de gênero que desconsideram a dimensão de raça. A subinclusão acontece, segundo a autora, quando um determinado problema afeta um grupo de mulheres em parte pela questão de gênero, mas, por não incidir sobre as mulheres do grupo dominante, tal problema não é tratado como uma questão relacionada ao dispositivo de gênero, sendo o problema invisibilizado por atingir, por exemplo, apenas as mulheres racializadas (Crenshaw, 2002, p.174).

Na superinclusão, por outro lado, um problema é tratado como um problema de gênero de forma superinclusiva sem que se dê atenção aos mecanismos de raça, entre outras intersecções que dão corpo e materializam aquela situação de dominação. Em ambos os casos, na subinclusão ou na superinclusão, a categoria de gênero sozinha não permite a análise profunda das complexidades e efeitos da dominação e/ou exclusão bem como a proposição de

políticas de enfrentamento de tais problemas (Crenshaw, 2002, p.176). Assim, os principais temas do feminismo negro levam em conta justamente a compreensão do peso que têm as opressões interseccionais na modelagem da matriz de dominação experimentada, sobretudo, pelas mulheres negras. (Collins, 2019, p. 401).

No entanto, como podemos perceber a preocupação com a complexidade dos fenômenos que atravessam as experiências de homens e mulheres racializados buscando articular gênero a outras estruturas de poder são objeto de atenção teórica e política de muitas outras intelectuais antes e depois de Crenshaw (2002), sob diferentes nuances. Como aponta Collins (2022) em sua perspectiva sobre a narrativa acerca da história da interseccionalidade:

(...) os artigos de Crenshaw constituem menos um ponto de origem para a interseccionalidade em si e mais um importante ponto de inflexão que destaca as relações em constante mudança entre comunidades interpretativas ativistas e acadêmicas em situações de descolonização e neoliberalismo. (Collins, 2022, p.179)

Para além de buscar uma verdade teórica, ao nomear a interseccionalidade como ferramenta teórica e política, Crenshaw buscava dar visibilidade a situações de violências que afetavam grupos específicos de mulheres e assim, a proposta se alinhava a um projeto antirracista e feminista (Collins, 2022, p. 180). Collins (2022) também vai assinalar que, embora a história social do que Crenshaw veio a chamar de interseccionalidade já compusesse preocupações de feministas há algum tempo, o contexto acadêmico e político específico dos anos 2000 possibilitou que a interseccionalidade, enquanto proposta metodológica e teórica, ganhasse legitimidade não apenas no campo do ativismo político, mas também na academia<sup>12</sup>.

Deste modo, retomando Lélia Gonzalez (2020) e outras autoras que se preocupam com a complexidade e entrelaçamento das estruturas de poder, analisar trajetórias juvenis a partir da categoria de gênero, significa pensá-las imbricadas ao racismo e às desigualdades de classe que mediam as estruturas de oportunidades dos jovens no Brasil. A generificação das trajetórias, tomada neste trabalho como hipótese resultante dos estudos sobre desigualdade de gênero na educação e no trabalho, nos encaminha também para a reflexão sobre divisão sexual do trabalho no atual contexto das transformações do capitalismo e do mercado de trabalho.

O conceito de divisão sexual do trabalho é aqui abordado a partir das reflexões de Daniele Kergoat (2010) e outras autoras como Helena Hirata (2018), Raquel Querino (2015) e se situa no contexto mais amplo de debates sobre a divisão do trabalho no capitalismo (divisão entre trabalho intelectual e trabalho material), bem como se desdobra das relações sociais entre os

---

<sup>12</sup> Para reflexões mais densas sobre as implicações do trânsito da noção de interseccionalidade na academia e suas diferentes apropriações por setores menos comprometidos com mudanças sociais ver Collins, 2022 (Bem mais que ideias – A interseccionalidade como teoria social crítica).

sexos (Hirata e Kergoat, 2007, p.599). Como destaca Ribeiro e Hanashiro (2016): “Não há como isolar o trabalho realizado pela mulher, na esfera doméstica, como se ela não existisse e não contribuísse de forma decisiva para a manutenção do sistema econômico capitalista.” (Ribeiro e Hanashiro, 2016, p. 109).

Considerando o contexto de produção francês, Hirata e Kergoat (2007) sinalizam que o termo divisão sexual do trabalho buscou inicialmente dar conta de um projeto coletivo maior que a denúncia das desigualdades, objetivando “compreender a natureza do sistema que dá origem a elas” (Hirata e Kergoat, 2007, p. 597). Deste modo, as reações sociais entre os sexos não são apenas desiguais, mas estruturadas em torno de opressões.

As autoras em questão vão sinalizar que a divisão sexual do trabalho está relacionada ao fenômeno de imposição do tradicionalmente chamado trabalho produtivo aos homens, enquanto o trabalho reprodutivo (que remete ao cuidado) é imposto às mulheres (Hirata e Kergoat, 2007). Tal divisão tem como base material o trabalho (Quirino, 2015, p. 233) extrapola a dimensão do espaço público versus espaço privado e se consolida a partir dos princípios de separação e hierarquia também nos ambientes do trabalho remunerado. O princípio da separação informa que existem “trabalhos de homens e trabalhos de mulheres”, enquanto o princípio de hierarquia informa que “um trabalho de homem ‘vale’ mais que um trabalho de mulher” (Hirata e Kergoat, 2007, p. 599).

Imbuídos desse olhar sobre como se estrutura a divisão sexual do trabalho no mundo do trabalho, destacamos as contribuições de Antunes e Alves (2004), que chamam a atenção para as recentes transformações no mundo do trabalho e como estas são acompanhadas também por uma intensa transformação na força de trabalho. Entre os aspectos que marcam a diversificação da classe trabalhadora estão as formas pelas quais o capitalismo se aproveita de características da força de trabalho para intensificar a exploração. Assim como outros processos derivados do acirramento entre capital-trabalho, no atual modelo de acumulação a reestruturação produtiva incide de forma diferenciada sobre a participação das mulheres do mercado de trabalho, tendo sempre em mente que a racionalidade destes processos está atravessada pelas diferentes dinâmicas de exclusão – classe, raça, gênero, geração etc.

Do ponto de vista internacional, a mundialização do capital gerou efeitos complexos e contraditórios impactando sobre homens e mulheres de forma diferenciada. Como assinala Nogueira (2004), em determinados contextos sociais, a emergência do neoliberalismo na década de 1990 resultou em uma retração ou estagnação dos empregos masculinos, enquanto as mulheres foram intensamente incorporadas ao trabalho remunerado. Esse crescimento do trabalho feminino teve relação com o afrouxamento das relações de trabalho o que resultou em

uma incorporação acentuada das mulheres em situação de trabalho precarizado ou informal (Nogueira, 2004, p. 39). Segundo esta autora

“(...) a vigência de um novo e expansivo padrão de acumulação flexível na era da mundialização do capital alterou significativamente a condição do trabalho feminino, uma vez que ao mesmo tempo em que se deu uma expressiva feminização do trabalho, ela se realiza precarizando ainda mais a força de trabalho feminina”. (Nogueira, 2004, p.38)

O uso do termo precarização é constantemente empregado na bibliografia sobre participação das mulheres no mercado de trabalho contemporâneo. Graça Druck (2013) assinala que a precarização social do trabalho é um processo que se tornou hegemônico e central no atual estágio do capitalismo (Druck, 2013, p.373) e apresenta uma tipologia da precarização da qual destacamos as seguintes características: a) a formação de um mercado de trabalho heterogêneo e segmentado, sem proteção social e com inserção instável; b) intensificação do trabalho resultante de padrões de gestão e organização do trabalho específicos; c) não garantias de segurança e saúde no trabalho; d) ameaça de desemprego; e) afrouxamento dos vínculos e da identidade coletiva fruto da descartabilidade; f) enfraquecimento da ação sindical e quaisquer formas de luta ou ação organizada dos trabalhadores; g) crise no direito do trabalho.

Considerando esta tipologia é importante ressaltar, a partir das questões levantadas até aqui, que as mulheres, em geral, se inserem no mercado de trabalho de modo altamente precarizado. O fenômeno que resulta na ampliação das mulheres no trabalho remunerado como efeito contraditório e precarizado da emergência do neoliberalismo e mesmo em contextos de reestruturação produtiva precisa ser analisado à luz das permanências e reproduções impostas pela divisão sexual do trabalho e estrategicamente incorporadas e exploradas pelo capitalismo. Como descreve Paula Montagner (2004), a reestruturação produtiva ampliou o espaço das mulheres no mercado de trabalho por gerar postos de trabalho onde os atributos associados às mulheres são valorizados (educação, saúde e serviços em geral), além de aproveitar a maior escolarização feminina. Isso vem associado ao fato de que tais atividades profissionais, compreendidas como parte do universo da reprodução, são as atividades menos valorizadas e remuneram muito menos em comparação às atividades ditas produtivas (setores industriais e especializados).

Assim, pensar o gênero no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a partir da delimitação de cursos voltados para a indústria significa também nos confrontarmos com os debates sobre divisão sexual do trabalho e com o campo de gênero e trabalho. Segmentos profissionais e espaços de trabalho antes considerados exclusivamente masculinos ou blindados, por diversas razões, à participação feminina, como é o caso da indústria,

construção civil e outros, têm apresentado indiscutível crescimento na participação de mulheres. Como afirma Camila Daniel (2011):

A entrada de mulheres em profissões, cargos e espaços de trabalho, que anteriormente eram ocupados apenas por homens, abre a possibilidade para que os indivíduos envolvidos se questionem sobre a validade de um modelo de divisão sexual do trabalho calcado em habilidades ditas naturais. Daniel, 2011, p.335.

No contexto atual de intensas transformações no mundo do trabalho, se por um lado é notável a crescente participação das mulheres em diferentes ocupações, não podemos esquecer que no bojo dessas transformações algumas permanências se verificam (Daniel, 2011, p. 324). Cargos de gestão, por exemplo, continuam espaços menos acessíveis às mulheres, especialmente no setor da indústria, onde as mulheres ocupavam somente 29,6% dos cargos de direção em 2022, como podemos verificar pela tabela a seguir:

**Tabela 2 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade ocupadas em cargos de direção, total e distribuição percentual, por sexo, segundo os grupamentos de atividade do trabalho principal da semana de referência - Brasil, 2022**

Grupamentos de atividade	Pessoas de 25 anos ou mais de idade ocupadas em cargos de direção					
	Total (1000 pessoas)			Distribuição (%)		
	Total	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens
Total	3129	1253	1876	100	40,1	59,9
Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	75	12	63	100	16,6	83,4
Indústria geral	499	148	351	100	29,6	70,4
Construção	101	27	75	100	26,4	73,6
Comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas	737	303	434	100	41,1	58,9
Transporte, armazenagem e correio	140	29	111	100	21,0	79,0
Alojamento e alimentação	236	105	131	100	44,4	55,6
Informação, comunicação e atividades financeiras, imobiliárias, profissionais e administrativas	714	302	412	100	42,3	57,7
Administração pública, defesa, seguridade social, educação, saúde humana e serviços sociais	526	286	240	100	54,3	45,7
Outros Serviços	95	35	60	100	37,3	62,7
Serviços domésticos	-	-	-	-	-	-
Atividades mal definidas	6	6	-	100	100	-

Fonte: BRASIL (2024, p.83), Dados extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
Continua. Tabela elaborada por Brasil, Ministério das Mulheres (2024).

Com menos de 30% de cargos gerenciais na indústria, as mulheres têm inserções diferenciadas no interior deste setor. Conforme publicação do IBGE (2024a):

No conjunto de seções da Classificação Nacional de Atividades Econômicas Domiciliar - CNAE- Domiciliar 2.0 com os maiores quantitativos de cargos gerenciais em 2022, nas Indústrias extrativas; indústrias de transformação; eletricidade e gás (508 mil cargos) a proporção de mulheres foi de 31,0%. (IBGE, 2024a, p. 13)

Além disso, as transformações na organização e gestão do trabalho – como a intensificação da reestruturação produtiva – afetam de forma diferenciada homens e mulheres. No caso específico do setor industrial, este se insere em um contexto no qual discursos e práticas de poder encontram historicamente um grande espaço de produção e reprodução de desigualdades de gênero (Blass, 2001; Sardenberg, 2004). Não obstante, cursos técnicos e superiores voltados para o segmento industrial apresentam, em linhas gerais, grande assimetria na composição do alunado por sexo como veremos nos próximos capítulos. No entanto, os estudos sobre as relações de poder engendradas nos espaços de educação e trabalho e nas trajetórias dos jovens vão além da questão descritiva e para se ocupar também das formas pelas quais essas relações de poder se processam.

Apesar da sub-representação feminina, o estudo de Romcy e Brites (2014) discute a presença de mulheres arquitetas e engenheiras na construção civil. Por outro lado, as mulheres no “chão de obra” na construção civil ainda estão majoritariamente em atividades ditas femininas. As autoras mencionam a pesquisa de Raquel Silva sobre a presença feminina em canteiros de obras em Fortaleza – Ceará, a qual mostra que a inserção das mulheres é majoritária, e quase exclusiva, na limpeza ou no fim da obra, em ocupações de assentamento de cerâmicas e acabamento. Além de ser revelador das expressões das desigualdades de gênero no trabalho, este dado ainda mostra como o capital se orienta pelo corte de custos e se vale da divisão sexual do trabalho maximizar os lucros uma vez que serviços importantes do acabamento são direcionados às mulheres a quem se paga muito menos pelo trabalho. Embora não seja necessariamente o campo de atuação dos cursos técnicos observados nessa pesquisa, estudos sobre desigualdade de gênero na construção civil podem servir para traçarmos paralelos em relação a questões aparecem de modo marcante nos relatos de entrevistadas e entrevistados que atuaram como técnicas/os ou engenheiras/os (ou estagiaram) nos diversos segmentos do setor industrial.

O modo como as tensões de gênero se manifesta no setor da construção civil tem várias facetas. Na discussão de trabalhos empíricos sobre o tema, Soares (2015) reflete como a presença de mulher no canteiro de obras encontra resistência para os homens que trabalham no



local e mesmo aqueles que dizem ser importante que mulheres ocupem este espaço, expressam, na contramão de seu próprio discurso, que não “aceitariam” suas esposas ou filhas trabalhando nesses ambientes (Soares, 2015, p.11).

Uma de nossas entrevistadas relata, inclusive, um comentário de seu pai, que inicialmente a encorajou a escolher o curso de eletromecânica, área na qual ele também atuava:

E aí eu fiz a prova do IFBA na época e fiz a prova do SENAI que é em Piatã. Só que no SENAI eu fiz para vestuário, porque eu não consegui me encontrar em nada. Então eu pensei: “Vou para vestuário pra ver se eu gosto”. E no IFBA eu escolhi eletromecânica (...) como meu pai é da área de elétrica ele falou: “Escolha eletromecânica!” E eu falei: “É”. Para mim assim não era muito minha motivação. (Neusa, preta, 24 anos, Psicóloga, Atendimento Clínico, e egressa do curso técnico de eletromecânica)

Mas, adiante, em dado momento da entrevista, ao refletir sobre seu afastamento da área técnica e sobre a escolha pelo curso de Psicologia no ensino superior, a jovem manifesta o efeito das conversas com seu pai sobre o ambiente de trabalho na área de elétrica/eletromecânica:

Não. Nunca fiz estágio em empresa, mas também não procurava e aí não fazia. Meu pai, como eu falei, ele é dessa área, ele sempre falava algumas coisas que aconteciam. Também hoje com dia conversando com ele, muito depois desses anos... inclusive ele está numa empresa que tem essas questões com as mulheres, teve até uma situação que ele me trouxe que aconteceu lá... Então assim, tinha um contato indireto com aquilo que meu pai trazia e aí eu acho que eu sempre fiquei muito: “Ah, não quero isso pra mim!”. Eu não sei até onde era o medo ou era uma escolha. Porque, como eu disse, a Psicologia sempre foi muito presente em minha vida. Então para mim passa nesses dois âmbitos, assim. (Neusa, preta, 24 anos, Atendimento Clínico (Psicóloga) e egressa do curso técnico de eletromecânica)

Neste caso, não havia por parte do pai da entrevistada um impedimento de que ela atuasse no ambiente de trabalho industrial, ao contrário, havia um estímulo para que ela assim o fizesse, no entanto, as conversas informais sobre a realidade do ambiente de trabalho com a filha, indiretamente, podem ter atuado como um dispositivo de alerta sobre o ambiente majoritariamente masculino e situações que possivelmente a filha experimentaria ali. Desse modo, apesar de Neusa ter cogitado em dado momento do curso técnico, prosseguir com aderência na área fazendo o Curso de Engenharia, as conversas com o pai (em conjunto com outras expectativas e interesses da jovem) influenciaram em sua decisão pela trajetória que lhe trazia mais confiança e dialogava com suas expectativas anteriores ao curso técnico.

Quando trazemos a discussão do trabalho das mulheres, especialmente em setores onde a predominância masculina é histórica, não podemos desconsiderar os elementos culturais e ideológicos presentes no discurso e nas práticas sociais. Assim, para além do que os números

revelam sobre a presença das mulheres na construção civil ou na indústria, devemos acrescentar os elementos subjetivos inerentes às relações sociais e às relações de poder que corroboram para a presença ou para a exclusão das mulheres no trabalho. Não raro encontraremos mulheres que reproduzem os discursos naturalizantes sobre trabalhos de homens ou trabalhos de mulheres e por isso Camila Daniel (2011) adverte que, por conta destes fatores, as mulheres acabam operando em muitas circunstâncias como classificadas (atingidas pelos estereótipos de gênero) e em outras circunstâncias como classificadoras.

No que diz respeito às tensões nas relações de gênero, Daniel (2011) destaca como a ausência de banheiros apropriados em espaços de trabalho (inclusive nos setores industriais e de construção civil) são usados como justificativas de recusa na contratação de mulheres ou mesmo como justificativas para a ideia de que determinados lugares não são próprios de mulher. Além deste elemento, assédios, “piadas”, constrangimentos e a própria sexualização das relações e do local de trabalho são reiteradamente práticas que os homens lançam mão para afastar as mulheres de determinadas ocupações, cargos de chefia ou funções (Daniel, 2011, p.335). Outras pesquisas que investigam a presença das mulheres em cargos e ocupações tradicionalmente masculinos também enfatizam permanências, mas também resistências, como é o caso do setor da mineração investigado por Raquel Quirino (2014). Entre os elementos considerados para pensar as dimensões de resistência, a autora aponta a crescente presença das mulheres em cursos de formação profissional voltadas para o setor estudado e candidatando-se a vagas em empresas de mineração para cargos majoritariamente masculinos. Tais práticas levadas a cabo pelas mulheres vêm acompanhadas da consciência dos desafios a serem encontrados, bem como da consciência de suas potencialidades (Quirino, 2014, p. 108).

Nesse sentido, para dar conta do cenário atual e da dinâmica de inclusão/exclusão das mulheres levado a termo pelo capitalismo contemporâneo, o conceito de divisão sexual do trabalho, já mobilizado por nós nesse tópico, tem sido uma ferramenta muito útil para discutirmos a participação das mulheres nos diversos setores do mercado de trabalho. Como já apontamos, Daniele Kergoat (2003) afirma que a divisão sexual do trabalho diz respeito às formas de divisão do trabalho social que decorrem das relações sociais entre os sexos (Kergoat, 2003) e tem como uma de suas principais características a propriedade de ser historicamente situado. Retomando os dois princípios que organizam esta divisão sexual do trabalho podemos refletir sobre seus desdobramentos: o princípio de separação, através do qual existem trabalhos diferenciados para homens e para mulheres (essa separação, não raro, se baseia em justificativas ideológicas que operam com a naturalização das atribuições sociais entre os sexos); e o princípio de hierarquização, responsável pela compreensão altamente difundida na prática

social de que o trabalho “destinado” aos homens valeria mais que aqueles “destinados” às mulheres.

Uma das principais implicações disto aparece no cenário global contemporâneo onde as atividades exercidas pelas mulheres ainda estão concentradas em setores ligados aos serviços pessoais, saúde e educação. (Hirata, 2003). Helena Hirata, em seu texto *Por quem os sinos dobram? Globalização e divisão sexual do trabalho*, aponta outro aspecto importante deste cenário que é a tendência a uma diversificação das funções exercida pelas mulheres. Segundo Hirata, um dos efeitos da maior escolarização feminina de modo global é a criação de nichos de profissionais altamente qualificadas e com salários relativamente altos se comparado ao conjunto da mão de obra feminina e, em outro polo o conjunto de mulheres alocadas em empregos precários – mal remunerados, sem perspectiva de plano de carreira, trabalho em tempo parcial etc. (Hirata, 2003). Mas, afinal, quais seriam os resultados quando tomamos a cor ou a nacionalidade das mulheres de cada um desses polos? Onde estariam as imigrantes? Onde estão alocadas as pessoas trans ou com deficiência? As polarizações e as questões abertas nos alertam para a necessidade de atentarmos para o entrecruzamento que se operam na sociedade estudada.

O debate sobre a divisão sexual do trabalho é mobilizado neste capítulo para nos ajudar a pensar as desigualdades de gênero não apenas no processo de formação de jovens na Educação Profissional, quanto na transição destes para o mundo do trabalho em um segmento profissional ainda bastante segmentado por gênero como é o caso dos eixos de produção, controle e processos industriais.

A essas questões levantadas até aqui devem se somar os tradicionais obstáculos impostos às mulheres para a construção de uma carreira ascendente e duradoura, como a atribuição do cuidado parental como exclusividade feminina, a carência de creches públicas (obstaculizando a perenidade no trabalho das mulheres com filhos), entre outros exemplos. O reconhecimento de que a “classe operária” não é um todo homogêneo é um avanço importante no seio dos estudos sobre o trabalho. Nos últimos anos tornaram-se mais abundantes as pesquisas que tomam a classe trabalhadora a partir das especificidades de gênero, raça, geração, condição migratória, entre outros.

Diante do desafio de tratar das articulações de desigualdades na análise, Daniele Kergoat (2016) propõe o conceito de consubstancialidade, embora a autora destaque que a noção de “articulação” logo parecerá insuficiente para dar conta da realidade concreta, uma vez que implicava no risco de remeter à lógica de adição, conforme Kergoat, era necessário “não apenas convocar as relações de sexo e as relações sociais de classe, mas colocá-las em relação.”

(Kergoat, 2016, 20). A concepção de consubstancialidade é utilizada por Kergoat desde 1970 (Kergoat, 2010) e nasce da sua inquietação em desenvolver estudos sobre a prática social de homens e mulheres frente à divisão sexual do trabalho sem cair em uma visão mecanicista de tais práticas considerando a tríplice dimensão: classe, gênero e origem (Norte/Sul) (Kergoat, 2010, p. 93). Na elaboração desse conceito, Daniele Kergoat toma emprestado o termo da teologia e da noção de consubstancialidade da Santíssima Trindade buscando refletir sobre “o mesmo e o diferente em um só movimento” (Kergoat, 2016, p.20). Assim, com o conceito de consubstancialidade, a autora destaca que as relações sociais têm propriedades comuns, embora sejam distintas de modo que o conceito marxiano de relação social é mobilizado também para pensar sexo e raça. Além disso, com o conceito de consubstancialidade, Kergoat também destaca a impossibilidade de que as relações sociais (embora distintas) sejam entendidas separadamente, sob o risco de reificação dessas relações (Kergoat, 2016).

Tomar as relações sociais como consubstanciais implica na indissociação das categorias das relações sociais dentro das quais foram construídas. Assim, uma das críticas de Kergoat ao uso da ferramenta da interseccionalidade é o fato de que esta última pressupõe tomar as categorias sociais como dimensões posicionáveis, ainda que analiticamente (Kergoat, 2010, p. 98). Apesar das divergências metodológicas, ambos os conceitos (interseccionalidade e consubstancialidade) contribuem para compreender a complexidade das trajetórias sociais juvenis de educação e trabalho.

Aqui, torna-se necessário algumas reflexões sobre as nossas escolhas teórico-metodológicas. Embora tenhamos a compreensão de que relações de gênero, interseccionalidade e divisão sexual do trabalho sejam conceitos ancorados em diferentes abordagens teórico-metodológicas, entendemos que partem de objetivos comuns: o desvelamento de relações e mecanismos de opressões e busca por superação (ou emancipação) dessas estruturas, tal como aponta também Kergoat (2016). A opção pela ancoragem teórica e metodológica da interseccionalidade, ao invés do uso de consubstancialidade (uma vez que estamos tratando de divisão sexual do trabalho, também tem uma dimensão política na leitura da realidade material em que os sujeitos da pesquisa se ambientam. Enquanto as discussões em torno da interseccionalidade nascem das discussões e das lutas do feminismo negro, onde a dimensão de raça constitui, junto com classe pilares do modelo de opressão/dominação das sociedades diaspóricas, a consubstancialidade nasce se estabelece no contexto francês do debate sobre gênero e trabalho.

É preciso destacar que o conceito de consubstancialidade é um grande contributo ao debate sobre desigualdades no campo da sociologia do trabalho, por incorporar a esse debate a

complexidade das relações de poder e opressão que também se expressam nas desigualdades de gênero. A interseccionalidade, por sua vez, se constitui em um campo aberto a pensarmos outros eixos de poder e desigualdade – como geração, por exemplo – e se estabelece dentro do contexto de denúncia das formas pelas quais o racismo e a matriz de opressão *cisheterossexista* (Akotirene, 2018, p.21) reproduz desigualdades. É, além de uma ferramenta teórico-analítica, uma ferramenta política que permite a racialização do debate sem perder capacidade analítica ao incorporar também um conjunto de outras estruturas de desigualdade apresentadas pela realidade social em estudo. No Brasil, o racismo é estrutural e faz parte da espinha dorsal da formação da sociedade. Para além disso, interseccionalidade é um conceito não apenas analítico eficaz como também é uma importante ferramenta do feminismo negro para esmiuçar e denunciar a invisibilização das mulheres e homens negros no debate sobre desigualdade de gênero e classe por exemplo. No Brasil, dada a forma como racismo, capitalismo e sexismo estruturam a sociedade (Gonzalez, 2020), não é possível dissociar os processos de racialização das estruturas de poder e das configurações sociais concretas pelas quais o capitalismo se materializa nas trajetórias biográficas dos/as participantes da pesquisa e isso reforma nossa opção pela ferramenta analítica e teórica da interseccionalidade.

De todo modo, a emergência destas duas abordagens (consustancialidade e interseccionalidade), embora diferentes tanto pelas categorias que abarcam, quanto pelo arcabouço teórico que as sustentam, convergem na preocupação em entender a dinâmica social estruturada a partir de eixos múltiplos que se entrelaçam entre si. Esse entendimento é importante para que os estudos sobre trabalho, para além de serem estudos engajados, ou adjetivados como este (“sobre mulheres” ou “sobre negros”) consigam escapar das armadilhas da “universalidade do sujeito”. Parafraseando Elisabeth Souza Lobo<sup>13</sup>, a classe operária tem gêneros, cor, idade, condição sexual e tais atributos, antes de serem vistos como fragmentadores da identidade operária, devem ser tomados como dimensões da vida social que estruturam a experiência, anseios, necessidades e agência coletiva da classe trabalhadora.

## 2.2 Juventudes e desigualdades

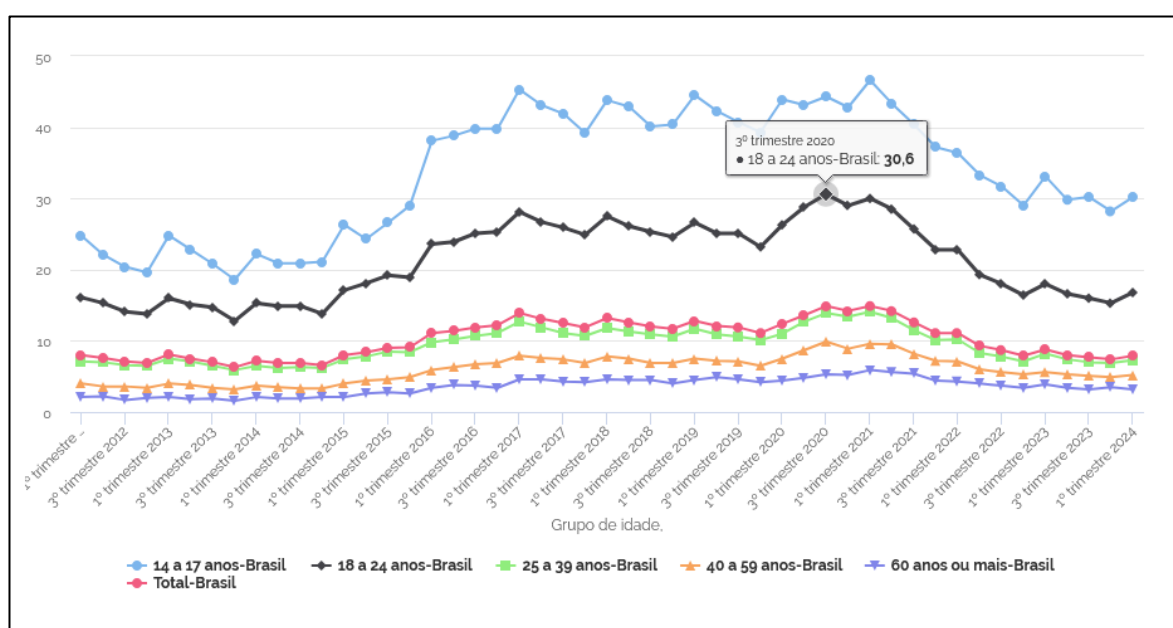
Na esteira desse debate, a juventude tem sido historicamente um dos segmentos mais afetados pelas intermitências do mercado de trabalho. Em 2017, quando essa pesquisa ainda era

---

<sup>13</sup> Sua coletânea póstuma sobre trabalho, movimentos sociais e participação das mulheres tem o seguinte título: “A classe operária tem dois sexos”. LOBO, E. S. *A classe operária tem dois sexos*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1991.

um projeto, a Organização Internacional do Trabalho (OIT)<sup>14</sup> divulgava nas mídias sociais que o desemprego estimado para aquele ano, entre os jovens brasileiros, era o maior desde 1991 (período de emergência do neoliberalismo no país). Infelizmente, segundo a mesma fonte, o Brasil não era o único que apresentou crescimento na taxa de desemprego juvenil, realidade experimentada também para o conjunto da América Latina. Na ocasião, a manchete estampava o risco da taxa de desemprego se aproximar de 30% para os jovens brasileiros, no entanto, em 2020, já sob efeito da crise sanitária e econômica desencadeada pelas ações governamentais da presidência e associadas à Pandemia de coronavírus no Brasil, a Pesquisa por Amostra de Domicílio (PNAD contínua) apontou uma taxa de desocupação de 30,6% entre os jovens brasileiros entre 18 e 24 anos, no terceiro trimestre de 2020. Mais recentemente, no primeiro trimestre de 2024, a taxa de desocupação se situou em 16,8% para este grupo etário.

**Figura 2 - Taxa de desocupação, por idade, 1º trimestre 2012 - 1º trimestre 2024**



Fonte: IBGE (2024b) / Séries Históricas - PNAD CONTÍNUA<sup>15</sup>

A situação das jovens mulheres em relação ao trabalho tende a ser ainda mais complexa, pois é mais impactada pelas instabilidades na dinâmica de emprego. Um estudo de Mendonça

<sup>14</sup> Informação divulgada no site da ONU Brasil: ONUbr. OIT: desemprego entre jovens brasileiros deve atingir 30% em 2017, maior taxa desde 1991. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oit-desemprego-entre-jovens-brasileiros-deve-atingir-30-em-2017-maior-taxa-desde-1991/> Acesso em 23 de novembro/2017

<sup>15</sup> Gráfico obtido na página do IBGE/ Pnad Contínua / Séries históricas, disponível em: [https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=séries-historicas&utm\\_source=landing&utm\\_medium=explica&utm\\_campaign=desemprego](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=séries-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego) Acesso em 16 de julho de 2024.

et. al. (2012) com dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) de 2009 apontou elevado desemprego entre as jovens da região Nordeste em relação às demais regiões. Quando os autores realizam o recorte racial no tratamento dos dados, chegam à conclusão que o atributo cor/raça branca reduz em 27,67% as chances da jovem se encontrar desempregada (Mendonça et. al. 2012, p. 170). Outros atributos como posição da família, presença de filhos, escolaridade também são fatores que interferem na inserção ou permanência no mercado de trabalho.

Deste modo, a proposta de analisar as trajetórias acadêmicas e profissionais de jovens oriundas/os do Ensino Médio Integrado tendo a categoria de gênero como fio condutor nos situa num campo de debate para onde confluem estudos não apenas sobre de gênero, educação e trabalho, mas que também dialogam com as reflexões sobre juventudes. A esse respeito, como destaca Weisheimer (2013), juventude não é um dado natural, mas uma construção social.

“Juventude”, como termo de grande uso no senso comum, segue sendo uma categoria manipulada e manipulável, como já destacou José Machado Pais (1990, p. 140) ao nos alertar sobre o equívoco de tratar o fenômeno da juventude a partir da percepção de unidade social. Para esse autor o desafio dos estudos sociológicos desse campo está inicialmente em reconstruir a categoria juventude a partir de necessárias rupturas com as representações dominantes sobre o tema.

Do mesmo modo, Helena Wendel Abramo (2008) chama a atenção para os desafios de tomarmos a juventude como objeto sociológico diante de sua aparente obviedade (p.37-38). Além disso, considera a multiplicidade de ângulos a partir dos quais é possível abordar a temática que se configura até hoje como campo multidisciplinar. Esse desafio, inclusive é visível ao levantarmos o estado da arte sobre qualquer temática relacionada à juventude. Em nosso caso particularmente, a delimitação que propomos ao problematizarmos gênero nas trajetórias juvenis de egressos da Educação Profissional, dialoga com estudos oriundos da Educação, da Sociologia, do campo das Políticas Públicas, embora o nosso olhar seja fundamentalmente sociológico acerca das trajetórias de educação e trabalho sob a ótica de gênero.

Umas das possibilidades de pensarmos sociologicamente a juventude é diferenciarmos “o problema social da juventude” da “juventude como problema sociológico” (Pais, 1990, p. 144). Enquanto problema social a juventude tem sido historicamente reportada ou associada a diferentes questões: desemprego, violência, questões relacionadas à sexualidade etc. Para além de pensarmos como todos esses problemas sociais são atravessados por estruturas e estereótipos de raça e classe, devemos também indagar, como sugere Pais (1990) se os jovens sentem tais

problemas de fato como seus problemas. Em que medida a/as juventude/s são inquiridas a resolver ou a se mobilizar sobre questões que são estruturais? Como as juventudes percebem tais questões como problemas a partir dos atributos sociais que lhes atravessam? Assim, apesar da aparente unidade que a noção de fase da vida sugere, José Machado Pais destaca como diferentes atributos sociais distinguem os jovens, ressaltando como a juventude não é um fenômeno homogêneo:

Uma trajetória biográfica pode ser descrita como um conjunto de percursos ao nível de diferentes quadros institucionais, de diferentes espaços sociais, eles mesmos em constante mudança (...). No entanto, ao tomarem-se as trajetórias dos jovens, os seus percursos de transição, somos necessariamente levados a considerar a juventude na sua diversidade. (...) Com efeito, quando a juventude é considerada na sua diversidade, as vertentes de acesso à vida adulta mostram-se bastante flutuantes, flexíveis e elas próprias diversificadas. (Pais, 1990, p.150)

Ao refletir sobre a história social sobre o tema da juventude no Brasil, Abramo (2008) destaca que até 1960, a visibilidade sobre o fenômeno da juventude estava restrita ao segmento escolarizado de classe média (Abramo, 2008, p. 38). Neste período os trabalhos acadêmicos sobre o tema destacavam o papel “dos jovens” na manutenção ou transformação do sistema cultural e político que experimentavam, traço que também acompanhava os estudos sobre movimentos sociais no período (Abramo, 2008). A compreensão superinclusiva, de tomar uma questão para uma parcela da juventude, como um problema de toda a juventude, se configura como uma característica predominante nos estudos desse período.

Acompanhando a recuperação histórica dos estudos sobre juventude realizada por Abramo (2008), importa saber não apenas quais jovens eram o foco dos estudos em determinados contextos, mas também quais momentos da juventude detinham mais atenção dos estudos sobre o tema. Como ressalta a autora, no último quartel do século XX, a preocupação dos estudos havia se voltado para a infância e para a adolescência em situação de risco. Deste debate resultou, inclusive, o Estatuto da Criança e do Adolescente, no entanto, no período em questão, os jovens “propriamente ditos ficaram de fora do escopo de ações e debate sobre direitos e cidadania” (Abramo, 2008, p.39).

Uma mudança nessa agenda de pesquisa e de atuação de políticas públicas no Brasil só vai acontecer de modo mais significativo após os anos 2000 quando o olhar para a juventude se amplia. O período a que Abramo se refere coincide com um momento em que o Brasil assistia uma intensificação da mobilização de fóruns de juventude e um crescimento de iniciativas relacionadas a políticas públicas nos diversos setores sociais. Sobre tal contexto ela afirma: “a juventude se expressa como problema político ocupando espaço nas agendas governamentais a



ponto de engendrar uma série de mobilizações para a posição de espaços institucionais e planos de políticas públicas para o segmento.” (Abramo, 2008).

Ao colocar o foco de sua análise na singularidade da condição juvenil num contexto situado espacial e historicamente, Abramo (2008) destaca que, embora o debate sobre a condição juvenil remeta a noção de fases da vida e à transição entre infância e a vida adulta, os conteúdos, a duração e a significação desses atributos das fases da vida são culturais e históricas nos chamando a atenção para conceber a juventude como fenômeno do ocidente moderno. Isso significa dizer, entre outras coisas, que o fenômeno da juventude não se restringe apenas ao marcador etário ou aos fenômenos biológicos de desenvolvimento humano. A compreensão do fenômeno da juventude é historicamente situada, conforme Weisheimer (2013):

o aparecimento da noção de juventude como a conhecemos hoje resulta de processos iniciados pela modernidade e que implicaram uma crescente racionalização e individualização das práticas sociais, promovendo a distinção entre a esfera privada (família) e a pública (escola). (Weisheimer, 2013, p. 18-19).

Conceber a juventude como fenômeno do ocidente moderno nos remete a refletir também sobre a noção de moratória social versus classe e gênero, por exemplo. A origem das preocupações com a noção de juventude remete a um marcador de classe para o qual juventude implicava na fase da vida de transição para a vida adulta onde era possível se dedicar apenas a educação formal. Tal hiato entre a infância e a vida adulta - vista, esta sim, como lugar das responsabilidades com o trabalho e a formação de novo núcleo familiar - se relaciona historicamente com a origem das escolas enquanto instituições autônomas e do trabalho da sociedade industrial burguesa. A noção de moratória social tem, assim, o signo de prolongamento da experiência juvenil ou um certo adiamento da vida adulta que certamente não é experimentado de modo idêntico por sujeitos de classes sociais e gêneros diferentes.

Deste modo, o fenômeno da extensão da juventude é abordado por Abramo (2008) a partir de três aspectos do fenômeno. O primeiro é o aspecto da **extensão na duração da juventude** (etapa do ciclo de vida cada vez mais abrangente) que se liga a mudanças sociais especialmente “no mundo do trabalho e nas possibilidades e padrões de inserção na vida adulta” (Abramo, 2008, p. 44). Além disso o pano de fundo, segundo a autora, é a “relativa descronologização do percurso das idades, e uma dificuldade geral de lograr inclusão plena, a entrada no mundo do trabalho se faz cada vez mais tarde (estendendo ainda mais o tempo da juventude), segundo etapas variadas e desreguladas, sem uma linearidade padrão.” (Abramo, 2008, p. 44).

O segundo aspecto é a **abrangência da juventude para vários setores sociais** e não apenas como experiência exclusivamente burguesa. O terceiro aspecto seria a **extensão nos elementos constitutivos da experiência juvenil e no conteúdo da noção socialmente estabelecida**. Assim, é preciso considerar fatores como a multiplicidade de instâncias de socialização e a relação com as modificações no conteúdo da moratória. Além disso, a própria vivência da experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não apenas como preparação para a vida adulta. (Abramo, 2008, 42 - 44).

Vale ressaltar que, segundo os resultados apresentados pela autora em sua pesquisa sobre Condição Juvenil, a extensão etária da experiência juvenil ainda tem maior incidência sobre os rapazes, uma vez que a parentalidade (maternidade/paternidade) incide de forma diferenciada para homens e mulheres (Abramo, 2008, p. 48). Segundo Márcio Pochmann (2004) ao refletir sobre o componente etário nas reflexões sobre juventude e sua historicidade, chama a atenção para o fato de que muitos países já abandonaram a delimitação de juventude na faixa etária de 15 a 24 anos. Considerando os dados do Brasil, na ocasião em que escreveu o artigo e a expectativa de vida em torno de 70 anos, o autor propõe que “houve o alargamento da faixa etária circunscrita à juventude para algo em torno de 16 a 34 anos de idade.” (Pochmann, 2004, p.221). Assim, o autor ainda destaca que não se trata de uma mera ampliação temporal do que consideramos juventude, mas um reconhecimento de que as transformações sociais também impactam na(s) realidade(s) de transição da adolescência para a vida adulta que assumem, no contexto atual, maiores complexidades.

Um dos elementos dessa complexidade se referem à noção de moratória social e suas intersecções. Andrade e Meyer (2014) também propõe uma problematização acerca da experiência de moratória social, gênero e juventude ao refletir sobre a condição de jovens estudantes de camadas populares. As pesquisadoras apontam mudanças e permanências neste cenário: entre as mudanças, concluem que apesar de pertencerem a estratos mais pobres, os jovens participantes da pesquisa permitiram inferir que certa experiência de moratória social é vivida por eles, muito embora esses momentos de suspensão ou adiamento da vida adulta sejam desencadeados por diferentes fatores de ordem econômica, cultural ou social. Entre as permanências estão as formas como o gênero incide na experiência juvenil, proporcionando formas diferentes de experienciar tanto a noção de juventude como a própria experiência de moratória social:

A juventude parece se oferecer de modo diferente aos jovens homens e às jovens mulheres e, nesse contexto, elas e eles também vivem a moratória de modos e em tempos distintos. Ou seja, a vivência da moratória também se apresenta de modos diferentes de acordo com o gênero no qual os/as jovens em foco se nomeiam e reconhecem. (Andrade e Meyer, Ano, p. 97)

Ou seja, a discussão sobre a extensão da juventude está bastante atravessada por questões que perpassam gênero, classe, raça. Como afirma Lícia dos Santos (2018), a juventude pode ser vista como uma categoria geracional, uma fase da vida onde se vive um certo tipo de moratória referenciada pela posição dos sujeitos na estrutura social (Santos, 2018, p. 26). Abramo (2008) apresenta em sua pesquisa como o cruzamento das dimensões educação x trabalho x situação matrimonial implica em diferentes camadas de complexidade para o fenômeno da condição juvenil:

Pode-se sugerir, a partir desses dados, que a dificuldade de continuar estudando aparece mais fortemente vinculada ao casamento e à chegada dos filhos do que à entrada no mercado de trabalho. Ou ainda, a hipótese de que o tipo de trabalho que se impõe como necessidade após o casamento e a chegada dos filhos é mais difícil de conciliar com o estudo (Abramo, 2008, p.51)

Esta reflexão da autora nos permite inferir como o cruzamento das categorias eleitas pela autora se refletem diferenciadamente entre jovens homens e mulheres: seja pela sujeição a tipos de trabalho que impedem a conciliação com os estudos, seja pela dinâmica do trabalho de cuidado, geralmente atribuído às mulheres, o que também implica em duplas ou triplas jornadas de trabalho que inviabilizam a conciliação com os estudos. Além disso, como a própria autora sinaliza como resultado de sua pesquisa, as mulheres jovens têm pior situação que os homens da mesma faixa etária em relação a precariedade das relações de trabalho e remuneração (Abramo, 2008, p.52).

Além de refletirmos sobre o entrecruzamento de categorias como classe e gênero na compreensão do fenômeno da juventude, as reflexões realizadas até aqui também nos remetem ao papel central do trabalho como para estudarmos a condição juvenil. Assim, considerando o contexto do capitalismo contemporâneo, a noção de juventude também está fortemente associada à inserção no mercado de trabalho que pode ser lido como chave para a produção de novas subjetividades. Nesse cenário, a Educação Profissional, especialmente a modalidade integrada à educação de nível médio, pode ser entendida como uma importante ferramenta do Estado em diálogo com demandas e lutas da sociedade por educação, formação e qualificação para a juventude da classe trabalhadora.

No Brasil, como em outras partes do mundo (Brazorotto, 2021), a oferta da educação profissional é direcionada especialmente para a classe trabalhadora. As principais disputas neste campo se localizam justamente entre as visões reducionistas que vinculam a educação ofertada à classe trabalhadora apenas ao saber técnico/prático suficiente para sua reprodução, enquanto classe subalternizada e, de outro lado, as visões emancipatórias que buscam tomar a educação

profissional de modo integrado às oportunidades de prosseguimento na vida universitária e como estratégia de superação do reducionismo imposto pela lógica capitalista na educação.

Como salienta Lícia dos Santos (2018) ao finalizar o Ensino Médio, os jovens se situam diante de possibilidades, pontos de virada que podem redefinir suas trajetórias (como o ingresso na universidade ou a inserção no mundo do trabalho, por exemplo), mas estas escolhas não são alheias à posição do sujeito na estrutura social (Santos, 2018, p. 26).

Desse modo, refletir sobre trajetórias implica em pensar mediações entre as estruturas de desigualdades, estrutura de oportunidades e as agências, onde classe, gênero e raça se cruzam e produzem experiências distintas. A literatura sobre gênero, educação e trabalho mostra como nossas “escolhas” são sempre mediadas por uma miríade de estruturas de poder materializadas nas trajetórias sociais através de relutâncias, expectativas, preterimentos, possibilidades e elaboração de estratégias sociais. Deste modo, as trajetórias em estudo estão inseridas em emaranhados de estruturas sociais das quais destacamos o racismo, o sexismo e o próprio modelo de exploração capitalista que se retroalimenta dessas e outras estruturas de desigualdade.

O mundo do trabalho e a escolarização, especialmente técnica industrial, constituem espaços atravessados por desigualdades onde não apenas as múltiplas identidades, mas também os complexos mecanismos de classificação social (raciais, de gênero, etários entre outros) são fundamentais para as construções de distintas trajetórias dos participantes.

O fenômeno da juventude, tal como é tomado aqui articula dimensões das trajetórias sociais ligadas à educação formal e a inserção no mundo do trabalho, em contextos sociais diversos e desiguais, de modo que tal articulação deve levar em conta a compreensão de que as *juventudes*, enquanto categoria social se constituem no plural de modo que as particularidades das dimensões de gênero, raça, classe e outras categorias sociais possam ser compreendidas, sem sucumbir a uma perspectiva atomizada (Frigotto, 2004, p. 181).

## 2.3 A Educação Profissional Técnica (EPT) no Brasil – breve histórico

Para que possamos avançar nas reflexões sobre gênero no contexto da Educação Profissional, precisamos situar, ainda que de modo breve o contexto no qual se inscreve a nossa abordagem. Como veremos a seguir, a Educação Profissional surge no cenário brasileiro das políticas de educação e trabalho, voltada para a classe trabalhadora, entretanto, voltada

tacitamente para os homens da classe trabalhadora. Com o desenvolvimento da Educação Profissional como política pública, as mulheres vão ganhando espaço, no entanto a divisão sexual do trabalho (e a dicotomia entre o trabalho reprodutivo e produtivo) vão atravessar também a oferta e procura por cursos técnicos até hoje. Neste item, buscamos refletir brevemente sobre a Educação Profissional de Nível Médio, seu histórico e dilemas e, a seguir, no item posterior, retomamos uma análise generificada sobre esse campo.

O debate sobre as políticas públicas voltadas para a educação no Brasil é bastante abrangente e envolve questões que tocam desde concepções propriamente filosóficas sobre educação em seu sentido amplo, passando pelas demandas imediatas de escolarização e chegando a debates que vão mergulhar no mundo do trabalho e nos efeitos sociais, políticos e econômicos possíveis ou desejáveis destas políticas para a educação. Por esta razão, a Educação Profissional é um campo que mobiliza interesses diversos: de atores estatais, da sociedade civil, de empresas entre outros.

A Educação Profissional abrange um amplo espectro de atuação, pode estar associada tanto ao atual ensino médio, quanto ao superior, quanto a cursos específicos de qualificação e profissionalização. Segundo Micheline Christophe (2005), a partir do Decreto nº 2208/97, a Educação Profissional está agrupada em três níveis distintos: o primeiro é o básico, destinado à qualificação e reprofissionalização e não se ancora em escolaridade prévia; o segundo nível é técnico, destinado a oferecer habilitação profissional a quem esteja matriculado no ensino médio ou tenha saído dele (neste nível está situada a discussão desta pesquisa e é o caso do Ensino Médio Integrado, entre outras formas de oferta como o PROEJA integrado e a modalidade Subsequente); e o terceiro nível é o tecnológico, que corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica. (Christophe, 2005, p. 3).

A Educação Profissional, sobretudo na configuração de oferta do ensino técnico de nível médio hoje é diversificada e oferece cursos dos mais diversos eixos tecnológicos (ligados a indústrias, serviços, saúde etc.) tanto nas instituições privadas, quanto públicas (rede estadual e federal, sobretudo). A origem da Educação Profissional no Brasil tem íntima relação com a urbanização e ganhou contornos mais definidos no início do século XX. No período imperial, o ensino do labor para crianças e adolescentes, ligado à prática do próprio trabalho estava voltado exclusivamente para as camadas pobres da sociedade. Estamos falando de um período no qual crianças pobres, geralmente negras, já eram empregadas como mão de obra desde muito cedo. Nesse período, a escola de modo geral não era uma realidade acessível a toda população, segundo Louro (2013), para a população de origem africana a realidade da escravização já significava a negação do acesso à escolarização, que, para as crianças negras, acontecia a partir

da violência no trabalho e na luta pela sobrevivência (Louro, 2013, p. 445). Ainda conforme Louro (2013) as oportunidades de ensino para crianças negras só vão se concretizar no fim do século, de modo excepcional e de cunho filantrópico. Como destaca Luís Antônio Cunha (2005), O Asilo de Meninos Desvalidos é um exemplo de instituição que atuou entre 1875 e 1892 no Rio de Janeiro com esse viés acentuadamente assistencialista e alinhado a uma concepção em que o trabalho tomado como mecanismo de controle social.

Para cumprir e ampliar a formação compulsória da força de trabalho foram criadas casas de educandos e artífices por dez governos provinciais, de 1840 a 1865, que adotaram como modelo a aprendizagem de ofícios em uso no âmbito militar, até mesmo a hierarquia e a disciplina. (...) Os “meninos desvalidos” eram os que, de idade entre 6 e 12 anos, fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, viviam na mendicância. Esses meninos eram encaminhados pela autoridade policial ao asilo onde recebiam instrução primária e aprendiam ofícios (...). Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia por mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue ao fim desse período. (Cunha, 2005, p.3-4).

O Decreto nº 722 de 30 de janeiro de 1892, por meio do Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, transformou o Asilo dos meninos desvalidos em Instituto profissional, regulamentando que a inserção de crianças no ensino profissional não poderia acontecer antes dos seus 14 anos (Cunha, 2005, p.28). Este decreto, entretanto, não encerrou a questão da Aprendizagem de crianças e adolescentes, especialmente sobre a idade de ingresso (que entre os desassistidos continuou acontecendo antes dos 14 anos). Nos estados do Rio de Janeiro e em São Paulo, a criação da Escola Correccional e do Instituto disciplinar, respectivamente, além de ancorar-se numa perspectiva punitivista do trabalho e da profissionalização, apontavam contradições justamente neste quesito da idade na qual o ensino profissionalizante ou a inserção (compulsória) ao trabalho poderia ser iniciada, visto que crianças pobres muito jovens estariam sujeitas à penalização e à acusação de contravenção por não ter trabalho.

Enquanto o Decreto nº 1.313, de 17 de janeiro de 1891 determinava a idade mínima de 12 anos para o trabalho nas fábricas, o Código Penal estabelecia que a partir de 9 anos um menor podia responder penalmente por seus atos e, se condenado, ir para a prisão. A vagabundagem não constituía um crime, mas uma contravenção, isto é, a não-observância de preceitos legais ou de regulamentos. No entanto, para a ideologia que presidiu a elaboração do Código Penal, ela era entendida como propiciadora de crimes. Portanto a vagabundagem precisava ser reprimida. (Cunha, 2005, p. 38)

Estes precedentes são apontados para que possamos ter uma ideia do que Cunha (2005) considera ser o legado deixado pelo período imperial à República no que se refere às visões sobre educação para o trabalho e nas ações políticas que se constituíram nesta direção nos

primeiros anos da república. É apenas em 1909 que um esforço de maior fôlego aparece no cenário nacional em direção ao que se poderia chamar de “política direcionada para a Educação Profissional”, quando o então presidente Nilo Peçanha publica o Decreto n.7566 de 23 de setembro daquele ano. Com base neste decreto, são criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices e o assunto passa a ser gestado pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, instância que se incumbiu de temas relativos ao ensino profissional não superior (Cunha, 2005, p.63;73). Embora o termo Educação Profissional só tenha sido mencionado com essa nomenclatura na LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), sua inauguração no cenário brasileiro data, portanto, de 1909 (Santos; Santos e Nery, 2020, p. 4).

A criação das escolas de Aprendizes e Artífices concretizou uma realidade pautada no imaginário da Educação Profissional como um caminho para que o Brasil pudesse forjar uma “massa” de trabalhadores ordeiros, assim como criar condições para a formação de uma mão de obra adaptada ao trabalho, inicialmente manufatureiro, mas posteriormente industrial. A ideia de disciplinar através do trabalho, ainda foi a tônica das políticas para educação profissional nesse momento inicial. Embora atualmente a LDB em vigor trate a Educação Profissional a partir da noção de inclusão social e de ampliação de acesso ao mundo do trabalho, superando a noção de uma formação para pobres e excluídos (Rocha, 2016, p. 2), as iniciativas voltadas para o ensino de ofícios em seus primórdios eram legitimadas por ideologias que acreditavam que generalização da educação de ofícios para todos os trabalhadores livres era a condição de, entre outras coisas, “imprimir neles a motivação para o trabalho” além de evitar o crescimento de ideias revolucionárias e contrárias à ordem pública (Cunha, 2005, p. 4).

Certamente essa concepção contribuiu para a dicotomia da educação para o trabalho, voltado para as classes mais pobres, em oposição à educação mais ampla e generalista voltada para o ensino superior destinado às elites nacionais. Em outras palavras, a dualidade estrutural do ensino no Brasil, que separa as ofertas e possibilidades de ingresso e prosseguimento nas carreiras educacionais pelo critério de classes, tem nesse germe da Educação Profissional de Nível Técnico mais um elemento: a reiteração da ideia de que para a classe trabalhadora a educação não tem a mesma função que para as elites. Para os mais pobres a educação foi historicamente estruturada para qualificar e domesticar mão de obra.

É preciso lembrar que essa modalidade de ensino germinal da educação profissional foi destinada apenas aos meninos durante muitos anos em virtude das dinâmicas culturais de gênero da época, mas essas heranças sexistas vão atravessar a educação profissional por décadas. Podemos falar, como Rocha (2016) de uma exclusão “tácita” das mulheres na história da educação profissional no Brasil.

Seguindo o histórico sobre a Educação Profissional, as Escolas de Aprendizes e Artífices se transformaram em Liceus Industriais, em 1937. Ao refletirmos sobre o percurso de políticas sociais, a articulação com o contexto histórico é fundamental. Para autores do campo da história da educação (Canali, 2010, p. 8), as políticas ligadas a Educação Profissional nesse período atenderam em grande medida às demandas do processo de industrialização e de urbanização crescente, especialmente entre as décadas de 1930 e 1940. Considerando este cenário, crescia no país a demanda por institucionalização da política para educação profissional, assim como mudanças nas concepções e práticas desta modalidade de ensino para atender ao que, para os setores governamentais, se constituíam como novas demandas alinhadas ao contexto social e econômico.

Os anos 1930 são marcados por um cenário de participação de atores especializados, como por exemplo o conjunto de educadores que escrevem o Manifesto dos Pioneiros, educadores que se articularam em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE), ancorados nas premissas de universalização do acesso à escola e de igualdade do ensino para todos (Fonseca, 2009, p. 156). O Manifesto dos Pioneiros foi resultado das discussões na IV Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE e já desenhava no cenário social e político dos anos 1930: o anseio pela sistematização de políticas e planejamentos ligados à educação que só ganharam materialidade anos depois.

Uma série de questões apontadas no Manifesto foi incorporada à Constituição de 1934, especialmente o sentido democrático deste que levou a Constituição de 1934 a estabelecer “ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos”, além de fundos orçamentários específicos para a educação – União e Estados – e concurso para o magistério, conforme indica Fonseca (2009, p. 156).

O Estado Novo foi o cenário onde se desdobrou a formulação e aprovação da Lei Orgânica do Ensino profissionalizante de 1942, que acabou se constituindo como base do que ficou conhecido como Reforma Capanema, conhecida por realçar a dicotomia entre a educação para o trabalho e a educação para as elites (Garcia, 2000).

Ainda de acordo com a Lei Orgânica de 1942, o ensino industrial, especificamente a educação profissionalizante, passa a ser ofertado a partir de duas formas a) através do controle patronal, de âmbito empresarial e b) através do Ministério da Educação e Saúde, no caso, o sistema oficial de ensino industrial. (Canali, 2010). A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários - SENAI ocorreu a partir do decreto nº 4.048/1942, mais tarde passou a se chamar Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, e tinha o objetivo de organizar e administrar as escolas de aprendizagem industrial no Brasil atendendo a interesses



dos empresários da indústria na formação e qualificação do trabalhador (Canali, 2010, p. 10). Outros decretos compuseram a reorganização da política de ensino profissional neste período, entre os quais, o decreto de nº 4.984/1942 que “regulamentou a criação das escolas ou sistemas de escolas de aprendizes de responsabilidade das empresas que possuíssem mais de 100 trabalhadores.” (Canali, 2010, p. 11).

Para Garcia (2000), o conjunto de Leis Orgânicas de 1942 teve o efeito de transferir as responsabilidades do Estado para empresários no que se refere à qualificação dos trabalhadores (Garcia, 2000, p.7), respondendo aos interesses do setor industrial por uma formação profissional rápida e alinhada a suas exigências. A criação de um sistema de ensino organizado pela CNI (Confederação Nacional das Indústrias) e paralelo ao oficial e público foi reflexo disso. Como resultado desta política verifica-se que a partir dos anos 1940 a formação dos trabalhadores passa a ser controlada pelos empresários, seus interesses e seus projetos políticos e pedagógicos. (Garcia, 2000, p. 8).

Canali (2010), em artigo sobre trajetória da educação profissional no Brasil, afirma que a partir da reforma Capanema e das leis seguintes, ficou demonstrada uma inabilidade do Estado em gestar o ensino profissionalizante que, à exceção das Escolas Técnicas Federais, passou a ser hegemonizado pelos empresários, vide o crescimento do SENAI nos anos 1940 em diante.

Algumas das alterações à Lei Orgânica do ensino técnico ocorreram com base na Lei nº 1.076 de 1950, que flexibilizou o ingresso dos estudantes concluintes do primeiro ciclo dos ensinos industrial, comercial ou agrícola permitindo que pudessem ingressar no curso clássico ou científico seguindo algumas exigências de complementação de disciplinas. Posteriormente, em 1953, a Lei nº 1.826 facultou o direito ao ingresso em qualquer curso superior a todos que tivessem concluído o curso técnico em qualquer ramo de ensino condicionado a exames de adaptação (Canali, 2010, p. 11). Essas mudanças refletiram a pressão social contra a dicotomia presente no sistema de ensino brasileiro que separava com muita nitidez as carreiras acadêmicas e profissionalizantes a partir de uma orientação de classe.

Em seu trabalho sobre qualidade na política educacional no Brasil, Marília Fonseca (2009) destaca que a década de 1960 se constituiu em um marco importante na educação brasileira, principalmente porque foi neste período que a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi promulgada (1961) além da implementação dos primeiros planos educacionais (Fonseca, 2009, p. 155). O contexto político que envolve a publicação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, no qual João Goulart era presidente do país, é o anseio por reformas de base, onde o debate sobre educação era uma das pautas. Para Fonseca (2009), o período entre 1956 e 1963 aparece como um momento profícuo para mobilização de

educadores que voltam a discutir uma proposta para educação em fóruns nacionais, após um longo período mais restrito que vigorou de forma geral desde o Estado Novo.

Em contrapartida, neste mesmo período, o Brasil assumia compromissos com outros setores externos em conferências internacionais que se orientavam para a construção de alternativas políticas para educação alinhadas a interesses desenvolvimentistas e com determinantes estritamente econômicos. Conforme considera Marília Fonseca, as proposições dos educadores organizados nos fóruns nacionais tiveram certa reverberação nas políticas para o setor, mas, com a instauração do golpe militar de 1964, não apenas o Plano Nacional de Educação foi revisto de acordo com os interesses do novo governo, como também a LDB de 1961 teve uma vida breve, sendo substituída pela segunda versão publicada em 1971 e construída num cenário de autoritarismo.

Vale destacar que o texto que viria a ser a primeira LDB sancionada em 1961, foi produto de longas discussões entre intelectuais da educação, políticos em exercício e sociedade civil, desde fins da década de 1940 (gestão de Clemente Mariani em 1947). A partir da LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, segundo Canali (2010, p. 11) manifesta-se a articulação mais explícita e sem restrições entre o ensino secundário e profissional por meio da equivalência plena que, pelo menos em termos legais, abolia a discriminação do ensino profissionalizante para o acesso ao ensino superior. Essa alteração também foi estendida ao sistema gerenciado pelo SENAI.

O Golpe de 1964 que estabeleceu a ditadura militar pôe fim aos esforços que a LDB de 1961 apenas começava a fazer. Com a promulgação da LDB nº 5.692 de 1971, instituiu-se a habilitação profissional compulsória, ideia que já estava presente no Inquérito de Fernando de Azevedo em 1927 (uma espécie de diagnóstico e proposições sobre a educação brasileira, que diante do contexto do período não encontrou pleno eco) (Cunha, 2005, p. 160). No caso da LDB de 1971, o argumento do governo em favor do ensino profissionalizante compulsório era de que seria uma ferramenta para acabar com o dualismo tão duramente criticado na educação, mas este argumento não se sustentou, pois na prática acabou gerando, em longo prazo, outra dicotomia, dessa vez entre o ensino básico público (voltado para o trabalho) e o ensino básico privado, voltado para o ensino superior (Canali, 2010, p. 12).

A extensão do ensino profissionalizante compulsório se relacionava à política de desenvolvimento gestada pelo Estado no período que se concentrava na “fase de industrialização subalterna” experimentada pelo país (Canali, 2010). Neste mesmo período (entre 1960 e 1970) constatou-se uma valorização intensa da mão de obra formada pelas Escolas Técnicas Federais geridas pelo Estado. A preparação obtida nestas escolas qualificava o

estudante para as empresas, que passou a absorver bastante destes egressos. Segundo Canali (2010) esse período apresentou aumento de 1000% na demanda por vagas nestas escolas, o que também pressionou o aumento de vagas. Para a autora, esse fenômeno resultou em relativa saturação do mercado de trabalho para os técnicos na década seguinte. Estes fatores juntos desenharam, já na década de 1980, um aumento da busca pelo ensino superior.

A partir da década de 1990 novos debates e um conjunto de mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação vão novamente ter impacto nas políticas de Educação Profissional. Para compreender as reformas da Educação Profissional na década de 1990, especialmente a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, é preciso situar o Brasil no conjunto das transformações mais amplas no que diz respeito tanto às políticas sociais, com a progressiva hegemonia de governos de orientação neoliberal, quanto às transformações no mundo do trabalho com a reestruturação produtiva e o interesse dos empregadores por um novo perfil de trabalhadores mais adaptados à flexibilidade exigida por esta nova configuração.

Por outro lado, internamente, a sociedade civil encontrava-se mobilizada em várias frentes inclusive em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores (Frigotto Ciavatta e Ramos, 2005, p. 3). O contexto de redemocratização e abertura política no país trouxe à tona a reabertura de debates cruciais para a cidadania e democracia no país. Educação, saúde entre outras dimensões dos direitos sociais voltam à pauta desde a elaboração da Constituinte nos fins dos anos 1980 e a publicação da Constituição de 1988.

Apesar disso, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a LDB aprovada em 1996 foi bastante diferente da primeira versão apresentada por organizações da sociedade civil à Câmara dos Deputados anos antes. Esta primeira versão era mais progressista na visão dos atores envolvidos nas mobilizações por educação pública, mas não conseguiu apoio parlamentar necessário para sua aprovação. A formatação aprovada e que se transformou na LDB nº 9.394/96, associada ao Decreto nº 2. 208/97, acabou por criar um impedimento à formação integrada entre ensino propedêutico e profissionalizante almejada por diversos setores da sociedade civil. Ainda na perspectiva destes autores, essas leis passaram a regulamentar “formas aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (Ciavatta e Ramos, 2005, p.3).

As reformas da década de 1990 também refletem a resposta a diagnósticos realizados por organismos financeiros internacionais. O alinhamento político de governos eleitos, além do consequente financiamento da educação através desses organismos, materializado pelo PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), condicionou a política de ensino público

em grande medida aos interesses do grande capital, acarretando mudanças estruturais no desenho das políticas para educação básica, em especial, profissionalizante.

Em 1997, o Decreto nº 2.208/97 se encarregou de mudanças importantes na educação profissionalizante e com base nele essa modalidade de educação é submetida a uma reforma, passando a ser dividida em três níveis: Ensino Básico, Ensino Técnico e Ensino Tecnológico. Posteriormente, um novo decreto de nº 2.406/1997 consolida um processo já em curso que transformava todas as Escolas Técnicas Federais em CEFET. Na compreensão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) este decreto tem como efeito consolidar a destinação de cursos superiores em tecnologia (tecnólogos) ao papel que o ensino técnico cumpria anteriormente, enquanto o nível técnico (dissociado do ensino médio, mas subsequente a esta formação geral) ficava responsável por formar operários qualificados às novas demandas empresariais. De modo geral, a consolidação dos cursos superiores de tecnologia era destinada a aliviar a pressão em torno do ensino superior e receber a classe trabalhadora, preferencialmente, enquanto as graduações tradicionais eram ocupadas pelas classes mais favorecidas economicamente.

Ao discutir as questões inerentes ao desenvolvimento de políticas para educação no cenário do século XXI no Brasil, não podemos deixar de fora o dado de que as inovações institucionais ligadas à participação política cumprem um papel central nos primeiros anos do novo século (Marona, 2014). Diante do descontentamento ainda muito forte entre os atores ligados a educação, especialmente à educação profissional por conta do chamado desmonte do setor, provocado pelas políticas empreendidas na presidência de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), a sociedade civil carregava muitos anseios em relação à possibilidade de um novo traçado na estrutura das políticas sociais com a eleição do então presidente Lula em fins de 2002.

Muitas críticas podem ser feitas às políticas de conciliação entre interesses empreendida nos primeiros anos do governo do Partido dos Trabalhadores, ainda assim é importante pontuar que, neste período, a mobilização da sociedade civil organizada se encontrou face à construção de novos e importantes canais institucionais para a sua participação política (Wampler, Avritzer, 2004; Pogrebinski, 2011). No que concerne à educação profissional técnica de nível médio, a insatisfação com a dissociação entre o ensino técnico de nível médio do ensino propedêutico e as alterações profundas na estrutura do ensino técnico com o processo que passou a ser chamado de *cefetização* das Escolas Técnicas Federais gerou grande expectativa

de revogação do Decreto nº 2.208/1997<sup>16</sup>, especialmente, entre segmentos progressistas ligados à educação assim como levou a atuação de diversos desses setores à realização de seminários e debates públicos em torno dos rumos e das alternativas desejadas e possíveis para reverter as ações do governo anterior no campo da educação profissional.

O processo de *cefetização* levado a cabo no governo Fernando Henrique Cardoso teve, como uma de suas características, a ruptura imposta ao ensino técnico, antes quase exclusivamente ligado ao ensino médio. Naquele cenário institucional a ênfase dos recém transformados CEFETs passou a se direcionar para a oferta de cursos pós-médios (cursos técnicos aligeirados descolados do ensino médio) e tecnólogos, que são cursos tecnológicos em nível de graduação. Segundo Ana Margarida Campello (2007), embora a transformação de algumas Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) fosse fato já registrado desde os anos 1970 (governo Geisel), durante o governo Fernando Henrique Cardoso, com a reforma do ensino profissional levada a cabo na década de 1990, esse processo de *cefetização*, ganha proporções maiores e características mais específicas. Com o decreto nº 2.406/1997 a maior parte das Escolas Técnicas Federais do país se transforma em instituições especializadas de educação profissional e o ensino técnico integrado (educação profissional técnica integrada ao ensino médio) deixa de existir, de modo que as novas instituições de ensino profissional deslocam seu eixo prioritário do ensino médio para os cursos mais rápidos de formação de técnicos e de tecnólogos, além de pós-graduações diversas.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) foram alguns dos intelectuais ligados à educação que se envolveram nas disputas pelos rumos da educação profissional durante o início do governo Lula e, como uma série de outros intelectuais, docentes e estudantes ligados a este campo da educação nutriam muitas expectativas do novo governo, ainda que estivesse sempre muito evidente que o tema envolvia a disputa de interesses de uma gama vasta de atores políticos, afinal, como foi sinalizado neste trabalho desde o início, o campo da educação formal, e especialmente da educação profissionalizante atravessa interesses de diversos campos políticos, econômicos e sociais.

Como estes autores destacam, apesar dos debates e da participação da sociedade civil nesses fóruns, ficava claro que não havia uma disposição do então governo em revogar os decretos anteriores em direção a uma guinada radical nas políticas para educação básica,

---

<sup>16</sup> Este decreto extinguiu a possibilidade de um ensino médio integrado ao ensino técnico profissionalizante criando a modalidade de ensino técnico “pós” ensino médio ou “concomitante”. Em 2004 o governo Lula revoga este decreto, reintroduzindo a oferta de ensino integrado que passou a coexistir com a modalidade de formação técnica “pós” ensino médio instituída por FHC.

incluindo aí a profissional, mas sim uma disposição de conciliação de interesses. Dessa forma, os autores apresentam argumentos em favor do que foi uma disputa do que era possível dentro do cenário político apresentado. Deste modo a aprovação do Decreto nº5.154/2004 foi, para eles, um resultado possível, mas não o desejável pelos setores mais progressistas da educação porque implicava em manter características controversas do modelo implementado na gestão de Fernando Henrique Cardoso, ou seja, o Decreto 5154/04 reincorporou o Ensino Médio Integrado no rol de modalidades de Educação Técnica de Nível Médio, mas sem revogar a modalidade mais aligeirada de formação técnica chamada Subsequente. Na pesquisa desenvolvida nesta tese, as/os jovens participantes são egressas/os e concluintes do Ensino Médio Integrado.

Como afirma Canali (2010, p.17), uma das controvérsias acerca do decreto 5154/04 se expressa, na manutenção de cursos técnicos na modalidade concomitante e subsequente como prescrevia o decreto anterior (nº 2.208/97). Ainda que o novo decreto de 2004 trouxesse de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, esta legislação não impedia a existência da forma subsequente ou concomitante de ensino técnico, de modo que a coexistência dos dois sistemas cumpria o papel de atenuar interesses de distintos setores tanto do empresariado, do sistema S, como, conforme nota de Canali, dava margem à omissão do Estado diante de um projeto mais emancipador para o Ensino Médio.

Podemos concluir que no período que compreende a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices em 1909, por Nilo Peçanha, até os dias atuais, as políticas para educação profissionalizante foram sendo construídas, transformadas, confrontadas seja por atores estatais, agentes inseridos no próprio estado, quanto pelas tensões entre o Executivo e o Legislativo, assim como pela própria sociedade civil.

A política de educação profissional, embora tenha sido proposta em sua gênese pelos agentes estatais como uma política assistencial e de controle social dos mais pobres, foi ganhando ao longo da história nuances e complexidades se materializando nas disputas de concepções dos mais diversos agentes sociais. Ainda hoje não é possível dizer que há uma estabilidade na política de ensino profissional-no Brasil. Com as eleições de 2018 e assunção, em 2019, de um novo tipo de alinhamento político ultraliberal de extrema direita (com ampliação do espaço de barganha de interesses econômicos privados nos setores da indústria e do agronegócio e também da educação) e com postura política mais autoritária (limitando os canais de comunicação e debate da sociedade civil), experimentamos entre 2019 e 2023 um cenário de retrocessos, materializado entre outros exemplos possíveis na implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

O Novo Ensino Médio entra no cenário das disputas educacionais logo após o golpe de 2016, gestado no Governo Temer. Após supostos debates em canais institucionais pouco participativos e controversos, o Novo Ensino Médio foi implementado no Governo Bolsonaro. Com a eleição de Lula (Partido dos Trabalhadores) em 2023, novamente assistimos a uma grande expectativa e mobilização da sociedade civil organizada (sindicatos de professores, movimentos estudantis e outros movimentos progressistas ligados à educação e juventude) no sentido da revogação desta reforma no Ensino Médio. Apesar da intensa expectativa, até o momento de escrita dessa tese.

O Novo Ensino Médio tem impacto na política de Educação Profissional na medida em que refaz os caminhos de institucionalização da dualidade estrutural da educação no Brasil. Ao estipular itinerários formativos a ser escolhido pelo estudante no início do Ensino Médio, cria um discurso de liberdade e individualidade neoliberal, escondendo a desresponsabilização do Estado na oferta de possibilidades amplas ao estudante de inserção no mundo do trabalho e prosseguimento na Educação de Nível Superior, restando à/ao estudante trabalhadora/trabalhador possibilidades mais restritas aumentando as chances de uma inserção precarizada no mundo do trabalho. Conforme destacam estudos no campo do trabalho e gênero tais efeitos incidem desproporcionalmente sobre as mulheres.

Deste modo, as políticas de educação profissional, por se situarem na fronteira entre o debate estrito da educação enquanto direito social e o debate da qualificação e preparação para o trabalho, sempre mobilizaram interesses de setores mais vinculados aos interesses de preservação do modelo de exploração capitalista da mão de obra, assim como de uma gama de grupos ligados a este campo (setores privados da educação, empresários e empregadores em geral, sindicatos etc.). Este elemento tende a complexificar a disputa em torno da formulação e da execução das políticas e ajudam a entender as continuidades e descontinuidades que se apresentam no percurso apresentado até aqui.

No Brasil a preocupação com um ensino formal amplo e público só passa a ser considerada de fato uma política muito recentemente, se considerarmos a trajetória de construção do país. A esse respeito, como ressalta Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.7), mesmo quando a educação passa a ocupar a agenda governamental, geralmente esteve pautada no dualismo que privilegiava a formação geral para as camadas dirigentes em direção ao ensino superior, e à formação para o trabalho para as camadas mais pobres da sociedade.

## 2.4 Gênero e Educação Profissional

Como vimos, Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) desempenha um importante papel para a juventude trabalhadora, não por acaso, é um campo que tem sido palco para disputa de muitos atores estratégicos da sociedade civil – movimentos sociais ligados à educação, empresários, Estado, fundações etc. A EPTNM é também um campo privilegiado de debate sobre a histórica dualidade estrutural da educação que atravessa a história da educação brasileira. A dualidade estrutural da educação se refere às sistemáticas institucionalizações de desigualdades ao longo da história do sistema de ensino brasileiro que resultam em maior oportunização de prosseguimento nos estudos de nível superior à classe dominante em detrimento da classe trabalhadora, sobretudo os estratos mais empobrecidos, para os quais é direcionada a educação voltada estritamente para a reprodução da força de trabalho.

A esse respeito cabe pensar que a reprodução social operada pela dualidade estrutural da educação não tem efeitos apenas na estrutura de classes da sociedade. Ela também tem sérios desdobramentos raciais e de gênero, uma vez que, além da divisão racial do trabalho operada no Brasil (Gonzalez, 2020), a divisão sexual do trabalho mantém estruturalmente as mulheres em postos de trabalho e setores de menores remunerações. Além disso, os estereótipos de gênero mantêm as mulheres mais distantes de cursos técnicos (e cursos superiores) voltados para a Ciência e Tecnologia entre outros campos mais bem remunerados. Assim cabe refletir como a Educação Profissional tem sido mobilizada para a redução de desigualdades de gênero ou atuado em sua manutenção.

Por outro lado, não é possível pensar as desigualdades de gênero no campo da Educação Profissional, em particular, sem considerar que o acesso à educação formal para as mulheres foi (e ainda é de certo modo) palco desigualdades. Embora as mulheres hoje componham maioria do alunado em todas as etapas da educação formal, historicamente o acesso das mulheres foi ora obliterado, ora controlado a partir de concepções de gênero naturalizantes e essencialistas, especialmente quando pensamos a Educação Profissional.

Por volta de 1827, ainda antes de uma política educacional consistente, os legisladores haviam determinado a abertura de escolas em todas as cidades e vilas populosas do Império, mas nessa época, longe das imposições legais havia poucas escolas e as que existiam, em sua maioria, eram voltadas para a educação de meninos (Louro, 2013). Para boa parte da população, nesse período, a escola não era uma realidade, mas as que existiam diferenciavam seus currículos: para ambos os sexos a escola oferecia o aprendizado da leitura, da escrita, das quatro



operações e da doutrina cristã, mas aos meninos eram ofertadas adicionalmente as noções de geometria, enquanto para as meninas bordado e costura (Louro, 2013, p. 444).

Quando os deputados regulamentaram com a primeira lei de instrução pública o ensino das “pedagogias” – aliás o único nível a que as meninas teriam acesso -, afirmaram que elas seriam nomeadas mestras dos estabelecimentos “aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrassem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e bordar”. Aqui vale notar que, embora a lei determinasse salários iguais, a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração no futuro – que só seria usufruído pelos professores. (Louro, 2013, p.444).

Mais adiante, o estudo de Louro mostra como, com o passar dos anos, a docência se transforma em “uma profissão feminina” e como “as escolas normais se enchem de moças” (Louro, 2013, p.454). A formação profissional das mulheres nas escolas normais poderia ser um capítulo à parte do debate sobre Educação Profissional e gênero de maneira mais ampla, mas sobre esse assunto cabe, ao menos, ressaltar, conforme nos indica Guacira Louro, em pesquisa específica sobre o tema, que no início do século XX um conjunto de ocupações se feminizam como resultado de um processo longo que mobiliza argumentos religiosos, higienistas, apelos a estereótipos de gênero reforçados, inclusive, pelas legislações brasileiras ao longo dos séculos XIX e XX. A docência, como a enfermagem, são ocupações que

“(...) ao se feminizarem (...), tomaram emprestado as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor, vigilância etc. De algum modo se poderia dizer que “os ‘ofícios novos’ abertos às mulheres neste fim de século levarão a dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício” (Louro, 2013, p.454)

As pesquisas recentes apontam para a maior escolarização das mulheres em todos os níveis de ensino, até mesmo na Educação Profissional. O paradoxo da maior escolarização feminina convivendo com menores rendimentos e postos de trabalho menos valorizados chama a atenção das pesquisas e nos direciona para um campo de estudos que correlacione os debates sobre Educação Profissional e as desigualdades de gênero. Reflexões teóricas e pesquisas empíricas mais recentes sobre o tema Educação Profissional e gênero nos apontam para um campo de estudos em expansão.

O trabalho de Elza Ferreira Santos e outros autores (Santos; Santos e Nery, 2020) sobre a presença das mulheres na Educação Profissional reforça a importância do espaço escolar como lugar de aprendizado das relações de gênero são aprendidas também no espaço escolar e, como tal, influenciam o gosto dos/as estudantes por disciplinas específicas e podem influenciar as escolhas profissionais tanto na profissionalização técnica, quanto o ingresso em cursos

superiores (Santos; Santos e Nery, 2020, p. 2). Apesar do crescimento das mulheres em todas as áreas da educação formal e do mundo do trabalho verificado por pesquisas recentes, a sub-representação destas em nichos profissionais atribuídos socialmente aos homens permanece.

De acordo com a pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), em todas as faixas etárias há predominância feminina nos cursos de formação inicial, continuada e qualificação profissional; todavia, estão concentradas em áreas de conhecimento distintas dos homens: elas em cursos das Ciências Humanas, Sociais, Educação e Saúde, eles em cursos das Ciências Exatas e Tecnologias. (Santos; Santos e Nery, 2020, p. 3)

Nestes casos, mesmo profissões majoritariamente ocupadas por mulheres, como o magistério, assumem outras configurações de gênero quando se trata de campos profissionais mais fechados à participação feminina como a docência na Engenharia. Conforme os estudos citados por Santos; Santos e Nery (2020), o pequeno número de mulheres na docência desta área permite entrever as complexidades nas relações derivadas da divisão sexual do trabalho de modo geral.

Um dado importante trazido por Santos e outros autores (Santos; Santos e Nery, 2020, p. 10) é a tabela de estudantes inscritos nos cursos integrados por gênero no Instituto Federal de Sergipe (IFS), campus Aracaju. A tabela mostra que há uma diversificação de ofertas de cursos integrados (entre eles informática, edificações, eletrônica, eletrotécnica, alimentos e química). Com essa diversificação de cursos, há uma maior assimetria nas matrículas por gênero, que a observada em nossa pesquisa, por exemplo.

Ou seja, no caso do campus Aracaju as mulheres estão bastante concentradas em cursos como Alimentos, Química e até mesmo Edificações (neste último caso são ligeiramente maioria), enquanto os homens estão concentrados em cursos de Informática, Eletrônica e Eletrotécnica (nestes dois últimos 57 homens e 8 mulheres e 44 homens e 4 mulheres respectivamente). Isso nos leva a refletir sobre os padrões de escolha quando há um leque maior de opções para as mulheres em relação ao já consolidado espaço de atuação dito feminino, ou dito de outra forma, quando pensamos os nichos profissionais já estabelecidos no imaginário da sociedade.

Em nossa pesquisa, restringimos o olhar para cursos voltados para a formação para o trabalho industrial, de modo que, em nossa amostra global, as mulheres não estão em tamanha desproporção em relação aos homens. O que se explica pelo fato de que em nosso desenho de pesquisa selecionamos campus onde a oferta de cursos não tem tanta diversificação de eixos tecnológicos, predominando a oferta em eixos tecnológicos ligados à indústria. Como ressalta Brazorotto (2021):

A Plataforma Nilo Peçanha indica em 2019 a proeminência de matrículas femininas em cursos ligados ao setor de serviços, como nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Cultural e Design e Turismo, Hospedagem e Lazer (...). Constata-se que a busca por cursos técnicos dialoga diretamente com a oferta de postos de trabalho, já que predominantemente as mulheres ocupam mais vagas no setor de serviços (78,3%)(IBGE,2010).” (Brazorotto, 2021, p. 179)

Nos campus estudados nessa tese, entretanto, os cursos do eixo tecnológico “Controle e processos industriais”, concentram mais matriculados do sexo masculino que o eixo tecnológico “Produção Industrial”. Isso porque os cursos de Química e Petróleo e Gás, que compõem o eixo tecnológico de “Produção Industrial”, têm sido mais procurados pelas mulheres ao longo dos anos. Assim, encontramos no curso de Química e Petróleo e Gás do campus Salvador e Simões Filho (Bahia), tal como no campus IFS-Aracaju, maiores concentrações de matrículas femininas.

No caso do curso de Química além do já histórico fenômeno de concentração de mulheres nessa área já estudado por outras autoras, como Cardoso (2011), sobretudo pela atração para trabalhos ligados ao laboratório, Santos; Santos e Nery (2020) chamam a atenção para dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) de 2008 que mostravam que as mulheres representavam 24,3% da força de trabalho no ramo químico, sendo que deste, havia uma proporção maior de mulheres em setores ligados à farmacêutica (46%), Indústria de Cosméticos (39,3%), e na indústria de transformados plásticos (28,9%) (Santos; Santos e Nery, 2020, p. 11). As possibilidades abertas pelos cursos técnicos de Química no que diz respeito aos percursos acadêmicos no Ensino Superior também são um importante atrativo para as meninas/mulheres do Ensino Técnico Integrado que precisam escolher o curso por volta de 14 a 16 anos.

Deste modo, concordamos com Santos e outros (2020) que destacam como “as questões relacionadas a gênero e educação estão diretamente relacionadas à divisão sexual do trabalho” (Santos; Santos e Nery, 2020, p. 8). A educação compreendida de modo amplo, os processos de socialização de forma lenta e gradual reforçam nas meninas habilidades relacionadas ao ambiente privado e ao cuidado, enquanto nos meninos reforça habilidades relacionadas ao espaço público e à competitividade, operações lógicas, entre outras. Essa dicotomia basilar da divisão sexual do trabalho atravessa espaços formais e informais, de modo que a escola e a Educação Profissional se constituem então espaço privilegiado tanto de transformações quanto de manutenções de relações sociais e representações relacionadas a (des)construção de estereótipos de gênero.

Ao chamar a atenção para o papel ambivalente da escola que ora opera na transformação da mentalidade social e das práticas sociais em prol da redução das desigualdades, e ora opera como mecanismo de manutenção de práticas desiguais, os autores vão recuperar uma resolução aprovada pelo Ministério da educação em 2012 que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Essa resolução faz referência a um conjunto de orientações a serem observados pelo sistema de ensino de nível médio da educação profissional e técnica tecnológica onde se verifica uma preocupação com os aspectos que devem integrar o projeto político pedagógico dos cursos e ali vamos encontrar questões relacionadas à diversidade incluindo as relações de gênero. (Resolução CNE/CEB nº 6, que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) (BRASIL, 2012):

Nessa resolução, no parágrafo XI, que trata do “reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo”, é possível constatar que se evidencia a exigência da reflexão sobre essa temática no campo da educação profissional. (Santos; Santos e Nery, 2020, p. 5)

No caso do instituto pesquisado por Santos; Santos e Nery (2020), tal como no IFBA, podemos observar a existência de projetos e os debates ocorridos ao longo dos anos em relação aos estudos de gênero (projetos de pesquisa de extensão) que se inseriam no contexto de discussão sobre estudos de gênero e sobre reflexões em relação à violência contra a mulher, assédio moral e sexual sobretudo no espaço da ciência e do mundo do trabalho (Santos; Santos e Nery, 2020, p. 12).

Elza Ferreira Santos (2012), ao analisar casos de mulheres que estudam em cursos tradicionalmente masculinos, no Instituto Federal de Sergipe, ressalta a ambiguidade do espaço escolar, especialmente dos institutos da rede federal, reconhecidos pelo debate crítico proporcionado às/aos estudantes em suas dependências. Ao mesmo tempo em que a escola se materializa como espaço de sujeição e normatização também promove ousadia, liberdade e resistência. A autora aponta em sua pesquisa situações problemáticas sobretudo em contextos de cursos onde as meninas estão em menor número:

“(...) a presença masculina direciona algumas situações, os exemplos dados em sala de aula se reportam apenas aos meninos, os manuais trazem sempre imagens de mecânicos, de técnicos, e, não raro, os convites, através de cartazes espalhados nos murais da escola, para estágios nas grandes empresas, destinavam-se somente aos rapazes. (Santos, 2012, p.10).

Observações sobre o cotidiano escolar em instituições federais de ensino, notadamente no caso do Ensino Médio Integrado (cursos técnicos integrados de nível médio) revelam a existência de uma pluralidade de situações. Ao lado de professores preparados e dispostos a debater gênero, raça, sexualidade, fundamentados, inclusive, pelas legislações e diretrizes relacionadas aos temas, coexiste um grande despreparo neste mesmo segmento profissional em lidar com a diversidade de gênero, sexual, étnico-racial na sala de aula. Com discursos que reforçam ideais meritocráticos, tais docentes deslocam para segundo plano as diferenças de acesso a bens materiais e simbólicos que o pertencimento a determinado grupos sociais confere (Costa, 2014).

A ambiguidade do espaço escolar, no entanto, não se resume ao debate sobre papel e atuação de docentes. Deste modo, o mesmo espaço onde são produzidos discursos de reforço à desigualdade ou mesmo silêncios sobre o tema, também são produzidos contradiscursos e resistências importantes. Como reflito em trabalho anterior (Costa, 2014) é preciso registrar atuações das/dos próprias/os estudantes no enfrentamento das desigualdades reproduzidas no ambiente escolar, notadamente, nos Institutos Federais de Educação Profissional. Entre 2014 e 2018 pelo menos dois trabalhos mencionam a existência de grupos e coletivos de estudantes ligados à luta feminista e ao combate de diversas opressões nos espaços escolares do IFBA (Costa, 2014; Santos, Souza e Chates, 2018). Estes trabalhos mencionam o Coletivo Maria Baderna, no Instituto Federal da Bahia, Campus Camaçari (Santos, Souza e Chates, 2018), e a Oficina de combate às opressões em outro Campus do mesmo Instituto (Campus Simões Filho) (Costa, 2014). Estes grupos e coletivos são constantemente (re)criados no contexto do movimento estudantil da educação profissional e no ensino médio como um todo e consistem em ações que não devem ser desprezadas, pois sinalizam tanto para a existência de tensões e desigualdades no ambiente escolar, quanto indicam a emergência de sujeitos que se insurgem contra essas questões (Costa, 2014).

Como afirma Louro (2013):

“Um olhar atento perceberá que a história das mulheres nas salas de aula é constituída e constituinte de relações sociais de poder. É mais adequado compreender as relações de poder envolvidas, nessa e em outras histórias, como imbricadas em todo tecido social, de tal forma que os diversos sujeitos sociais exercitam e sofrem efeitos de poder. Todos são, ainda que de modos diversos e desiguais, controlados e controladores capazes de resistir e de se submeter” (Louro, 2013, p.478)

Como as pesquisas e reflexões elencadas até aqui apontam, as trajetórias de escolarização em um curso técnico voltado para o setor industrial trazem desafios específicos

para as mulheres, visto que se trata de uma formação profissional voltada para um campo ainda predominantemente marcado pela hegemonia masculina. Em nossa pesquisa analisamos trajetórias de homens e mulheres egressos da educação profissional e nível técnico. As/os participantes da pesquisa realizaram tal formação no ensino médio integrado, o que implica em uma inserção na formação profissional ainda adolescentes/jovens. As trajetórias que analisaremos nos próximos capítulos permitirão o diálogo dos aspectos bibliográficos levantados neste capítulo, desde a dimensão sobre juventude, gênero e trabalho à análise generificada das trajetórias daquelas/daqueles que se encaminharam para os cursos de graduação.

### 3. Alunos/as, ex-alunos/as e concluintes do Ensino Médio Integrado

Conhecer as características sociais e econômicas do alunado da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), especialmente do Ensino Médio Integrado na rede federal faz parte do primeiro movimento de aproximação com os sujeitos da pesquisa e com o objeto, qual seja, o estudo sobre relações de gênero e trajetórias das/os jovens oriundos da Educação Profissional de Nível Médio. É sempre pertinente destacar que nesse estudo nossa atenção recai sobre um grupo específico de ex-alunas/os: aquelas/es oriundas/os de cursos voltados para os eixos tecnológicos de controle e processos industriais e produção industrial. Assim, dialogamos com os estudos sobre as desigualdades de gênero que atravessam o mundo do trabalho, especialmente nos espaços sociais para os quais os cursos técnicos e eixos tecnológicos delimitados nessa pesquisa são voltados.

O painel que apresentamos nesse capítulo é dividido em três partes. No primeiro refletimos sobre características do alunado da Educação profissional de Nível Médio a partir de dados do Censo Escolar e plataformas de informações públicas como as disponibilizadas pela SUPROF-BA/SUPROT<sup>17</sup> e Plataforma Nilo Peçanha<sup>18</sup>, bem como dados disponibilizados pelo DGTI/IFBA. Embora tenhamos especial interesse nas características do alunado do Ensino Médio Integrado no IFBA, considerando o material empírico que temos a disposição, frequentemente contrastaremos informações do alunado da rede federal com informações sobre o alunado da rede estadual na busca de sistematizar aspectos ligados a participação desigual de homens e mulheres nessa modalidade de ensino, bem como elementos que nos ajudem a identificar o perfil social e econômico das/os estudantes.

Em seguida apresentamos os principais dados resultantes da aplicação de questionário com ex-alunas/os e concluintes do Ensino Médio Integrado do IFBA (campus e eixos tecnológicos selecionados). Na segunda parte deste capítulo, apontamos as características gerais dos participantes da pesquisa tomando como eixos de observação as informações sobre

---

<sup>17</sup> Em 2007 o Governo do Estado da Bahia, criou a Superintendência de Educação Profissional (SUPROF) através do Decreto Lei nº 10.955/2007 com o objetivo de implementar e consolidar a Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia. Em 2017 essa superintendência passou a se chamar SUPROT (Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica), conforme assinala Pereira (2020, p.23). Nesta pesquisa utilizamos dados ainda disponíveis na internet oriundos de plataformas geradas por essa superintendência antes e depois da alteração da nomenclatura.

<sup>18</sup> Conforme descrição oficial no site do Ministério da Educação: “A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal).” Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>> , acessado em 02 de outubro de 2024.

sexo/gênero, cor/raça, distribuição por campus, rendimentos e local de residência na época em que cursaram o Ensino Médio Integrado.

No terceiro item do capítulo, mantemos o foco nas respostas dos questionários aplicados e refletimos sobre cenários e possibilidades de percursos laborais e acadêmicos generificados construídos pelos jovens participantes da pesquisa que são aqui apresentados do ponto de vista descritivo e aprofundados nos próximos capítulos através da abordagem qualitativa das entrevistas.

### 3.1 - O alunado da Educação Profissional de Nível Médio – Ensino Médio Integrado

Como sinalizamos anteriormente, as/os participantes dessa pesquisa cursaram o Ensino Médio Integrado, ou seja, se inseriram no contexto da Educação Profissional e Tecnológica em busca da formação básica do ensino médio de modo integrado à formação técnica. No caso da delimitação desta pesquisa, essa formação técnica se deu no âmbito de cursos voltados para o segmento industrial. O Ensino Médio Integrado compõe a educação básica e é ofertado a partir da premissa de integração da Educação Profissional e do Ensino Médio, fundamentado pelo Decreto nº 5.154/2004, que reintroduziu a integração do ensino médio ao técnico tanto na rede federal, quanto na rede particular e rede estadual. A reintrodução desse tipo de oferta aconteceu objetivamente entre 2006 e 2007 nos campi estudados.

Deste modo, vale a pena destacar que Educação Profissional de nível técnico pode ser ofertada de diferentes formatos: formato concomitante ao Ensino Médio, integrado ao Ensino Médio ou subsequente ao Ensino Médio. As duas primeiras formas de ofertas acontecem no período de realização do ensino médio. O formato concomitante permite que o jovem curse o técnico na última série do ensino médio mesmo que em instituições diferentes. Nosso foco, entretanto, é no formato Integrado, onde a/o estudante cursa o Ensino Médio e Técnico oriundo de um único projeto de curso. A modalidade subsequente, por seu turno, tem como público-alvo pessoas que já terminaram o Ensino Médio, predominam estudantes maiores de 18 anos. Geralmente essas pessoas miram o mercado de trabalho a curto prazo, já possuindo ou não alguma experiência na área e buscam melhor qualificação, ou reinserção. Para uma parte das pessoas que buscam a modalidade subsequente o mercado de trabalho e os desafios inerentes a ele já se constituem uma realidade relativamente conhecida.

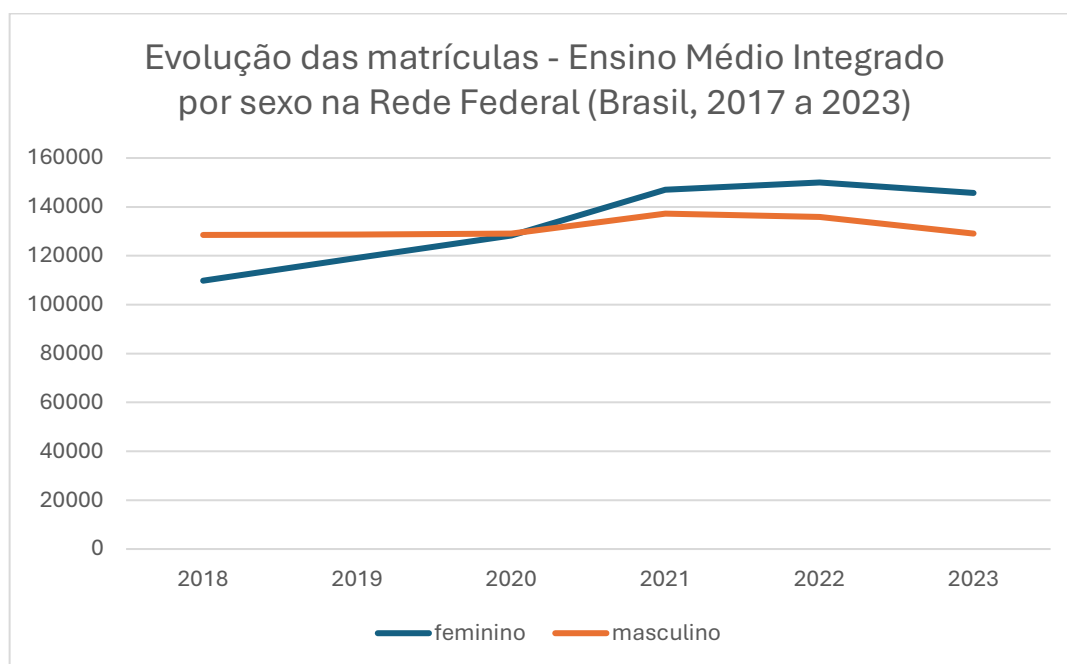
No caso do Ensino Médio Integrado, o público-alvo são adolescentes que terminaram o Ensino Fundamental e desejam qualificação técnica a médio prazo, enquanto cursam o Ensino



Médio, de modo integrado. Esse público geralmente não tem contato prévio com o mercado de trabalho e se inserem no curso com objetivos variados. Na rede federal frequentemente buscam o ensino qualificado que lhes permita projetar uma profissão ao mesmo tempo em que se preparam para uma inserção também qualificada no Nível Superior.

Desde a reintrodução da oferta do Ensino Médio Integrado na rede Federal, as mulheres têm aumentado a sua participação no quando do alunado. Simone Milliorin (2018, p. 139) em pesquisa sobre o tema mostra como as linhas de evolução das matrículas por sexo no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais (independentemente dos eixos tecnológicos) iniciam com predominância masculina, mas tendem a se encontrar considerando o período de 2007 (quando a modalidade foi reintroduzida no leque de possibilidades da Educação Profissional) a 2017. Buscando atualizar tais dados, encontramos as informações de matrículas na Plataforma Nilo Peçanha e notamos que, de 2017 a 2023 o movimento de predominância feminina nas matrículas do Ensino Médio Integrado segue em curso na rede federal (dados para o Brasil).

**Figura 3 – Evolução das matrículas do Ensino Médio Integrado por sexo na Rede Federal (Brasil, 2017 a 2023)**



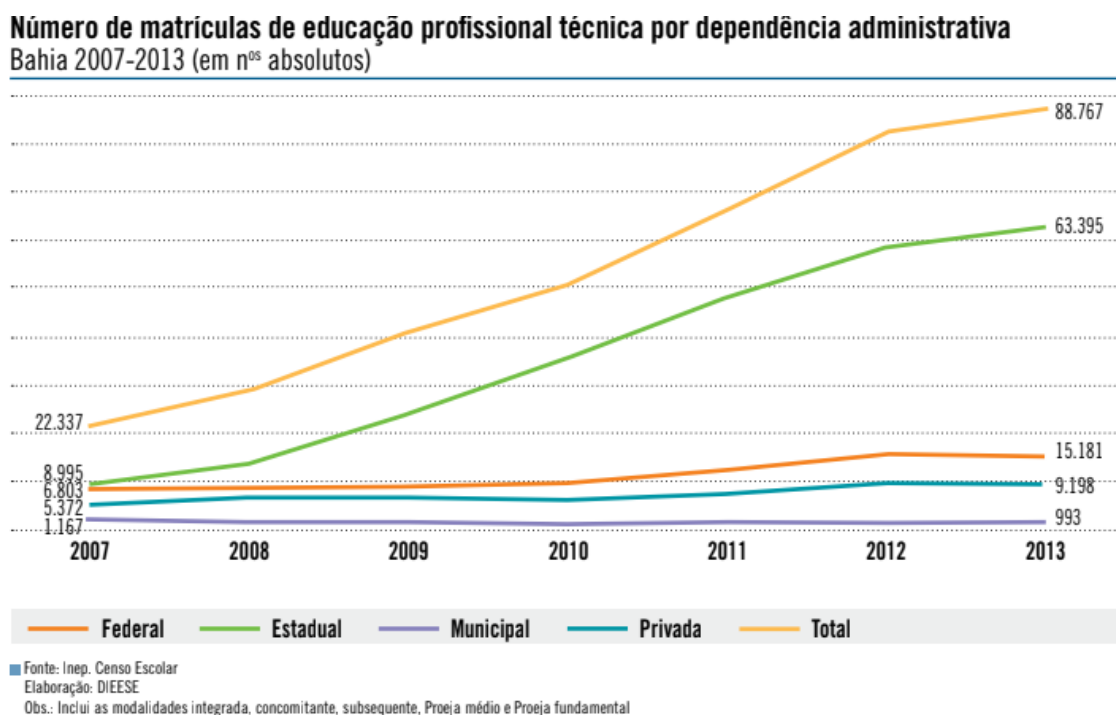
Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, Elaboração própria

A predominância de mulheres entre matriculados no Ensino Médio Integrado (EMI) da rede federal, no entanto, pode mascarar permanências já conhecidas no debate sobre divisão sexual do trabalho e seus desdobramentos na demanda por vagas na Educação Profissional de Nível Técnico, mesmo quando consideramos o tipo de oferta analisado nesta pesquisa. No

Ensino Médio Integrado o alunado geralmente ingressa bem cedo, ainda adolescente e, como veremos a seguir, a análise por eixos tecnológicos ou cursos, apontam para polarizações na ocupação de vagas: as mulheres predominam em eixos tecnológicos como o de Ambiente e Saúde, enquanto os homens predominam no eixo de Controle e Processos Industriais, por exemplo.

Analisando dados do período inicial de reorganização da Educação Profissional no Brasil (a partir de 2007), tomamos o caso da Bahia: a rede estadual concentrava (e ainda concentra) maior número de vagas e, conseqüentemente, maior número de estudantes matriculados na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Por outro lado, a rede federal, apesar de proporcionalmente oferecer menor quantidade de vagas que a rede estadual, também apresentou crescimento na oferta de vagas e número de matrículas em virtude do processo de expansão dos Institutos Federais a partir de meados dos anos 2000. A tabela abaixo indica essa evolução no número de matrículas de educação profissional técnica como um todo por dependência administrativa entre 2007 e 2013<sup>19</sup>.

**Figura 4 – Número de matrículas de educação profissional técnica por dependência administrativa (Bahia, 2007-2013)**



Elaborado pelo DIEESE (2014, p. 176)

<sup>19</sup> Fonte: (DIEESE, 2014), disponível em <https://drive.google.com/file/d/0BzfupWaN6LseT29zTWxvRkdvSVU/view?pref=2&pli=1&resourcekey=0-DL3yOJnfWocjeRwhAk0eFg>

Segundo dados da SUPROF, para o período destacado acima, a prevalência de vagas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na rede estadual também era acompanhada pelo predomínio de mulheres entre as pessoas matriculadas, em 2013, por exemplo, as matrículas femininas na Educação Profissional de Nível Médio na rede estadual somava 63,6%, enquanto na rede federal esse percentual era de 51,9% (DIEESE, 2014, p.177). Entre os fatores que explicam a intensa presença de estudantes do sexo feminino na Educação Profissional Técnica de Nível Médio na rede estadual está o fato de que esta rede concentrava a oferta de vagas nos eixos relacionados a Ambiente e Saúde. No mesmo período, o IFBA concentrava sua oferta e cursos nos eixos tecnológicos de Controle e Processos Industriais e outros, ou seja, cursos marcados pelo predomínio da presença masculina. A polarização entre esses eixos é tamanha que, em 2013, para o conjunto da Educação Profissional Técnica na Bahia, as mulheres ocupavam 82,2% das vagas do eixo tecnológico Ambiente e Saúde, quanto os homens ocupavam 72,2% das vagas do eixo Controle e Processos Industriais (DIEESE, 2014, p.185).

A histórica assimetria na composição por sexo do alunado de cursos de eixos tecnológicos ligados à indústria aparece de modo mais acentuado nos cursos subsequentes (aqueles ofertados após o Ensino Médio). Como apontamos anteriormente, estudantes que procuram os cursos técnico subsequentes, miram em uma inserção profissional a curto prazo, de modo que as representações de gênero sobre o campo de atuação laboral, bem como os aspectos ligados à divisão sexual do trabalho operam como critérios mobilizados na busca pelas vagas, inclusive na racionalização de possibilidades concretas de inserção ou preterimento na corrida contra o desemprego.

Vale, Melo e Jesus (2020) analisaram o perfil de ingressantes no curso subsequente de Mecânica no campus Salvador entre 2014 e 2017 e verificaram que o público demandante das vagas era predominantemente masculino, negro, egressos de escola pública e em busca de profissionalização, além de possuir idade média entre 18 e 25 anos (Vale, Melo e Jesus, 2020, p. 192). Segundo a mesma pesquisa, enquanto o curso de mecânica tinha mais de 70% dos ingressantes do sexo masculino, o curso de hospedagem além dos mesmos atributos de cor/raça e idade, era predominantemente feminino (com cerca de 80% das matrículas ocupadas por mulheres).

No entanto, no Ensino Médio Integrado (EMI) a assimetria na composição do alunado por sexo e eixo tecnológico também é visível, ainda que de modo bem menos acentuado. No caso do IFBA, a menor discrepância entre ingressantes adolescentes do sexo masculino e feminino, mesmo em cursos concentrados nos eixos ligados ao setor industrial pode estar relacionada ao histórico da instituição como espaço de excelência na educação pública de nível

médio. Desde que era Escola Técnica, e mesmo quando era CEFET, o IFBA goza de prestígio entre o conjunto das escolas públicas (como acontece com as demais escolas federais do Brasil) formando jovens não apenas para o ingresso imediato no mundo do trabalho, mas também preparando para a continuidade dos estudos de nível superior, especialmente nas universidades públicas. A discussão sobre a crítica à dualidade estrutural presente no currículo do Ensino Médio Integrado constitui parte dessa potencialidade e é discutida mais recentemente nas teses de Leal (2018), Brazorotto (2021a) e Chagas (2020).

Esta característica do Ensino Médio Integrado nos estabelecimentos da rede federal tende a atrair estudantes da classe trabalhadora que, independentemente do gênero, têm o desejo e a expectativa de uma formação para a dupla possibilidade (acadêmica e profissional) que é negada para o conjunto mais amplo de estudantes de camadas populares, sobretudo considerando o fato de que nos campi estudados o leque de eixos tecnológicos e cursos ofertados é razoavelmente restrito, concentrando-se em eixos ligados à indústria, fazendo com que adolescentes de 14 a 16, geralmente, se matriculem nos cursos que estão disponíveis sem muitas margens de escolhas.

No campus Salvador, o IFBA ofertou as primeiras vagas para as turmas do ensino integrado em 2006. No quadro abaixo podemos ver a distribuição das vagas que se destinaram aos cursos de Automação Industrial, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Operação de processos industriais químicos e Química, todos estes cursos, segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, integram os eixos de Controle e processos industriais ou de Produção industrial.

**Tabela 3 – Distribuição do alunado por sexo e curso no Campus Salvador, 2006**

Eixo Tecnológico	Curso			Total por curso	Total absoluto
		FEM %	MASC %		
Controle e Processos Industriais	Automação Industrial	29,27	70,73	(100%)	41
	Eletrônica	33,33	66,67	(100%)	39
	Eletrotécnica	29,27	70,73	(100%)	41
	Mecânica	16,46	83,54	(100%)	79
Produção Industrial	Op. Processos Industriais Químicos	52,50	47,50	(100%)	40
	Química	63,41	36,59	(100%)	41
	<b>Total (conjunto dos cursos listados)</b>	<b>34,52</b>	<b>65,48</b>	<b>(100%)</b>	<b>281</b>

Fonte: DGTI / IFBA. Elaboração própria

\*Na tabela estão apenas os cursos que integram os eixos tecnológicos estudados

Ainda assim, é necessário ressaltar que do ponto de vista da busca por cursos de eixos tecnológicos ligados à formação técnica para atuação na indústria há uma diferença entre os cursos que se inserem no eixo Controle e Processos Industriais, com predomínio masculino na ocupação das vagas e o eixo de Produção Industrial. Cursos técnicos ofertados via Ensino Médio Integrado, no eixo de Produção Industrial, apresentaram 66,26% das matrículas ocupadas por mulheres, em 2023. No mesmo período, o eixo de Controle e Processos Industriais apresentou apenas 34,46% de matrículas femininas<sup>20</sup>. Entre os cursos do eixo Produção Industrial estão Química e Petróleo e Gás, ambos, como veremos com os dados empíricos para Salvador e Simões Filho, com vagas predominantemente ocupadas por estudantes do sexo feminino.

Considerando a divisão sexual do trabalho industrial, postos de trabalho ligados laboratórios embora carreguem a imagem de espaços mais abertos ao trabalho feminino, também são espaços onde são operadas divisões, como lembra Lombardi (2006):

De fato, como notam os entrevistados que trabalham ou trabalharam em laboratórios desenvolvendo atividades em institutos de pesquisas tecnológicas, nesses ambientes, mormente na área pública, parece haver menos obstáculos ao ingresso e mesmo a uma certa progressão hierárquica das mulheres. Mas permanece intocada a separação de atividades segundo o sexo. Em laboratórios onde haja atividades de produção, o predomínio é masculino; em laboratórios onde a atividade principal é analítica e, em determinados campos de trabalho mais que outros, a predominância é feminina. (Lombardi, 2006, p.190)

Em pesquisa sobre cursos técnicos de nível médio, Santos, Santos e Nery (2020) assinalam que as escolhas do curso técnico que as/os jovens vão ingressar são também influenciadas por estereótipos de gênero e expectativas mais ou menos racionalizadas sobre as chances de inserção naquele campo e isso pode influenciar a verificação de maior presença de mulheres em cursos como o de Química. Considerando os obstáculos à presença das mulheres no trabalho industrial, este é um segmento que conta com um significativo número de mulheres. Ainda assim, segundo dados da RAIS (2022), 34,3% da mão de obra da indústria química era feminina e tinha rendimento médio de R\$ 2394,06, enquanto os homens compunham 65,7% da força de trabalho com rendimento médio mensal de R\$ 3271,09<sup>21</sup>.

Cardoso (2011) em pesquisa sobre a história das mulheres no Cefet-MG entre as décadas de 1960 e 1980 refletiu sobre a ausência das mulheres nos cursos vistos socialmente como

20 Dados para a rede federal, Brasil disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, com acesso em 17 de agosto de 2024.

21 Ver dados sistematizados pelo portal Sebrae a partir de dados da RAIS 2022. Disponível em: <<https://datampe.sebrae.com.br/profile/industry/industria-quimica?selector288id=company1000#bespoke-title-274>> Acesso em 03 de outubro de 2024.

masculinos. A partir de dados sobre número de matrícula, a autora apontou em sua pesquisa que, em 1960, dentre todos os 16 (dezesesseis) cursos disponíveis naquele ano, a presença feminina só foi identificada em dois deles, ainda assim, de forma muito pequena: Química e Edificações. A participação feminina foi crescendo nos anos seguintes, como aponta ainda a autora, mas de forma bastante desproporcional em relação à participação masculina. Mesmo situada em contexto de outro estado e analisando outra época, a pesquisa de Cardoso é importante para pensarmos como as questões ligadas à dimensão de gênero atravessam a educação profissional e as marcas de um passado excludente ainda persistem.

Em Simões Filho, o IFBA passa a oferecer vagas para o curso integrado a partir do ano letivo de 2007 e os cursos disponibilizados são Eletromecânica, Mecânica Industrial, Petróleo e Gás Natural e Metalurgia. Todos estes cursos se inserem nos eixos de Controle e processos industriais ou de Produção industrial. Conforme a tabela abaixo, o que nos chama a atenção no caso deste campus é que, contrariando dados sobre inserção profissional na área de Metalurgia, onde a prevalência é masculina, o curso de Metalurgia atraiu mais mulheres tanto na primeira turma (2007), quanto nas demais turmas ao longo do período em que foi ofertado neste campus<sup>22</sup>.

**Tabela 4 – Distribuição do alunado por sexo e curso no Campus Simões Filho, 2007**

Eixo Tecnológico	Curso			Total por curso	Total absoluto
		FEM %	MASC %		
Controle e Processos Industriais	Eletromecânica	23,91	76,09	(100%)	46
	Mecânica Industrial	28,57	71,43	(100%)	42
	Metalurgia	65,00	35,00	(100%)	40
Produção Industrial	Petróleo e Gás	54,55	45,45	(100%)	44
	<b>Total (conjunto dos cursos listados)</b>	<b>42,44</b>	<b>57,56</b>	<b>(100%)</b>	<b>172</b>

Fonte: DGTI / IFBA. Elaboração própria

O mesmo padrão de prevalência feminina é notado também no curso de Petróleo e Gás do campus Simões Filho. Chama a atenção que a área tecnológica deste curso também é a de Química, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2020)<sup>23</sup> e, como os cursos técnicos de Química em outros campus, tende a atrair o alunado feminino considerando o

<sup>22</sup> Ao contrário dos três outros cursos ofertados pelo campus Simões Filho, a oferta do curso de Metalurgia sofreu descontinuidades tanto no Ensino Médio Integrado e no Subsequente.

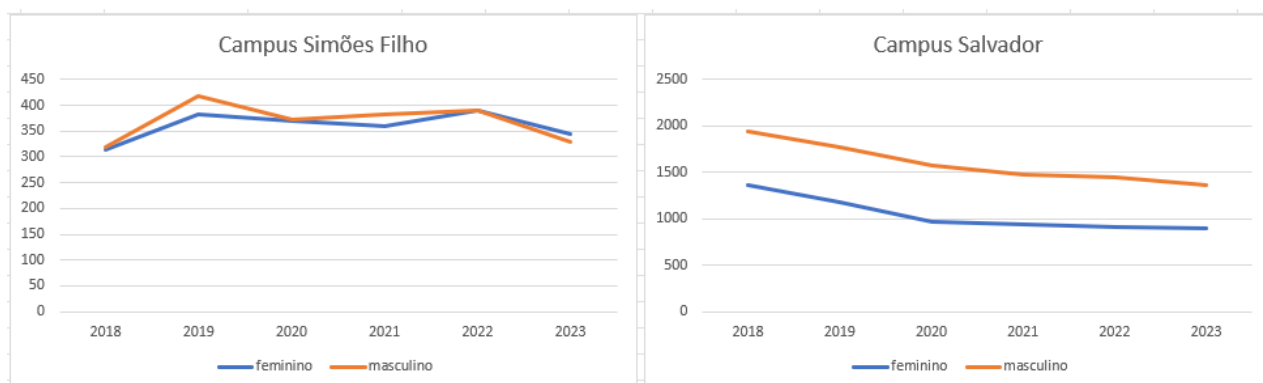
<sup>23</sup> Versão aprovada pela resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020.

conjunto dos cursos relacionados à indústria, como mencionamos anteriormente. De modo geral a assimetria no número de matrículas femininas e masculinas demonstrada nas tabelas anteriores se mantém mesmo quando observamos a distribuição por sexo do alunado na série de dados anuais até 2023 nos dois *campus*.

Com base nos dados discutidos até aqui, podemos inferir que a inserção na Educação Profissional de Nível Técnico por meio do Ensino Médio Integrado (EMI) pode resultar em maior fluxo de matrículas femininas em cursos de predominância masculina, sobretudo quando as ofertas de vagas são restritas a cursos técnicos dessa natureza como é o caso de Simões Filho, por exemplo, que oferta todos os cursos nos eixos de Controle e Processos Industriais e Produção Industrial. Mesmo no campus Salvador, observamos que as mulheres, embora não sejam maioria nos eixos tecnológicos selecionados para a pesquisa, ocupam um percentual significativo das vagas, considerando o fato de que os cursos compõem tais eixos tecnológicos são altamente segmentados por sexo. A análise das entrevistas mostrará, adiante, as ambiguidades desse cenário para as trajetórias do conjunto de estudantes, mas especialmente para as mulheres.

Abaixo, o comparativo entre os campus nos ajuda a perceber como se configura a distribuição do alunado por sexo mais recentemente (entre 2018 e 2023) quando contabilizados em conjunto os eixos tecnológicos “Controle e Processos Industriais” e Processos Industriais (Ensino Médio Integrado).

**Figura 5 – Gráficos de Número de matrículas por ano e sexo - Eixos Tecnológicos CPI e PI, Ensino Médio Integrado (2018 a 2023) – Campus Salvador e Campus Simões Filho**



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, Elaboração própria

A partir dos gráficos acima, é possível notar que em ambos os campus o padrão de distribuição de matrículas por sexo permanece ao longo de 2018 a 2023, sendo que em Simões Filho há um equilíbrio maior no número de matrículas femininas e masculinas, enquanto, no

campus Salvador há uma maior assimetria nesse aspecto. Lembrando que o gráfico acima foi elaborado contendo apenas os dois eixos delimitados na pesquisa (Controle e processos industriais e Produção industrial). No campus Simões Filho só existem cursos nestes dois eixos tecnológicos e a escassez de possibilidades leva as mulheres a se inscreverem no que é disponibilizado, enquanto no campus Salvador existe a oferta cursos em outros eixos que podem ser mais atrativos para as mulheres. É o caso do curso de edificações e Geologia que apresentavam maioria matrículas femininas em 2023, segundo a Plataforma Nilo Peçanha (respectivamente 61,74% e 72,63%).

No caso do curso de Edificações, essa composição por sexo do alunado coincide com o panorama de atuação técnica de mulheres no mercado de trabalho. Apesar da construção civil ser um espaço intensamente marcado pelo sexismo, o CFT (Conselho Federal dos Técnicos Industriais) afirma em divulgação na sua página<sup>24</sup> que: “o campo de maior atuação das mulheres é o da construção civil. No total, 16.945 técnicas em edificações estão registradas junto ao sistema formado pela autarquia federal e mais 14 regionais.” (CFT, 2022).

De fato, o olhar sobre as proporções do alunado por sexo na Educação Profissional Técnica no Ensino Médio Integrado acompanha o olhar sobre o mercado de trabalho industrial, onde há ainda persistem barreiras ao ingresso das mulheres, sobretudo como técnicas. Segundo “Painel da fiscalização do sistema CFT/CRTs<sup>25</sup>” (plataforma pública de dados online que apresenta dados demográficos dos técnicos registrados na autarquia e regionais), as mulheres somam apenas 8,9% do total de técnicos registrados no Brasil (dados atualizados diariamente).

Além de analisar o sexo do alunado da Educação Profissional de Nível Médio é importante refletirmos sobre a distribuição do alunado por classificação racial. Infelizmente os dados sobre raça nos primeiros anos de (re)implantação do Ensino Médio Integrado na rede federal e em outras esferas administrativas foi bastante afetado pelo baixo percentual de declarantes (autoclassificação racial). Buscando um exercício de reflexão a partir do que é possível entrever com o material que dispomos, é possível notar que no período de 2007 a 2010 houve uma prevalência de pretos e pardos entre os matriculados na educação profissional, tanto para a rede estadual quanto na rede de escolas privadas. Para a rede federal os dados desse período são insuficientes, tendo em vista que, na base de dados usada pela SUPROF, o número de não declarantes permanece entre 90% e 100% para o período de 2007 a 2010.

<sup>24</sup> Disponível em <<https://www.cft.org.br/mulheres-tecnicas-industriais-assumem-protagonismo-no-ambito-das-profissoes/>> Acessado em 04 de outubro de 2024.

<sup>25</sup> Disponível em <<https://www.cft.org.br/painelfiscalizacao/>> Acessado em 04 de outubro de 2024.



Para os dados da rede estadual e privada o número de não declarantes excedia 70% do total de alunos em 2007, mas decresce progressivamente chegando a menos de 45% em 2010 (exceto para a modalidade subsequente estadual que, no ano em questão, apresentou um percentual de não declarantes de aproximadamente 70%). De todo modo, tendo em consideração os elementos limitadores, apresentamos abaixo um quadro mostrando a distribuição racial em 2010, levando em conta apenas o número total daqueles/as que declararam sua cor/raça:

**Quadro 1 - Distribuição dos/as estudantes do ensino técnico por cor/raça, dependência administrativa e tipo de oferta**  
(Território metropolitano de Salvador, 2010)

<b>Dependência administrativa</b>	<b>Tipo de oferta</b>	<b>% Branca</b>	<b>% Preta</b>	<b>% Parda</b>	<b>% Amarela</b>	<b>% Indígena</b>	<b>% Total</b>
	<b>Integrada ao</b>						
<b>Estadual</b>	<b>Ensino Médio</b>	7,45	23,24	67,28	1,73	0,30	<b>100</b>
	<b>Subsequente</b>	6,31	23,37	69,44	0,66	0,22	<b>100</b>
	<b>ProEJA Médio</b>	6,28	26,28	65,81	0,93	0,70	<b>100</b>
<b>Privada</b>	<b>Subsequente</b>	15,85	37,31	45,16	1,17	0,51	<b>100</b>

Fonte: SUPROF (dados do Censo Escolar/INEP) - Elaboração Própria

Embora a Educação Profissional tenha sido inaugurada no contexto em que a profissionalização técnica era uma demanda masculina, os dados anuais para a Bahia mostram como as mulheres, especialmente as mulheres negras, demandam de modo crescente esse tipo de formação. Como a tabela abaixo indica, quando tomamos todos os tipos de matrículas para Educação Profissional na Bahia (todas as esferas administrativas), os dados do intervalo de 2007 a 2013 mostram como as mulheres negras são a maioria, considerando aqueles/as que realizam a autodeclaração racial.

**Tabela 5: Número de matrículas de educação profissional técnica por sexo, segundo cor/raça - Bahia 2007-2013 (em números absolutos)**

<b>Sexo</b>	<b>Negros</b>	<b>Não negros</b>	<b>Sem declaração</b>	<b>Total</b>
Homens	17356	2885	15853	36094
Mulheres	26575	3832	22266	52673
<b>Total</b>	<b>43931</b>	<b>6717</b>	<b>38119</b>	<b>88767</b>

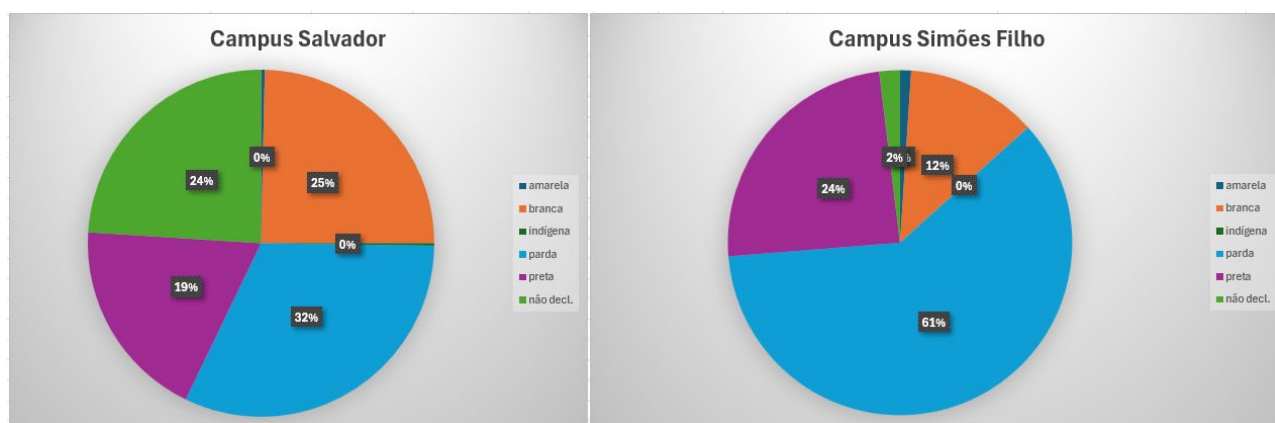
Fonte: Inep. Censo Escolar. Elaborado a partir de DIEESE (2014)

Considerando o total de matriculados nos cursos dos eixos tecnológicos delimitados (Ensino Médio Integrado), os dados mais recentes sobre autoclassificação racial no IFBA para os campus Salvador e Simões Filho mostram predomínio de pretos e pardos entre os que

declararam cor/raça. Entre 2007 e 2023 (considerando os dados disponibilizados pelo IFBA e os obtidos pela Plataforma Nilo Peçanha), observamos que o percentual de declarantes apresenta oscilações, mas tende a crescer com o tempo. Colabora para isso, entre outros fatores, o avanço da implementação de políticas de ação afirmativa na Educação Profissional de nível técnico e do avanço nos registros acadêmicos acerca do atributo racial (Santos et.al.,2024; Reis et.al., 2023). Ainda assim, o percentual de pessoas que declararam a sua cor/raça em 2023 temos 76% do alunado do campus Salvador e de 98% do alunado do campus Simões Filho, conforme a Plataforma Nilo Peçanha (2024).

Comparando os dados de classificação racial entre o alunado dos dois campi em 2023 (Plataforma Nilo Peçanha, 2024), vamos observar que embora pretos e pardos sejam maioria em ambos os campi, nos eixos tecnológicos delimitados, o campus Simões Filho apresenta um percentual 84% de pretos e pardos entre os matriculados, enquanto Salvador apresenta 51%.

**Figura 6 – Composição racial de matriculados no IFBA- Eixos Tecnológicos CPI e PI, Ensino Médio Integrado (2023) – Campus Salvador e Campus Simões Filho**

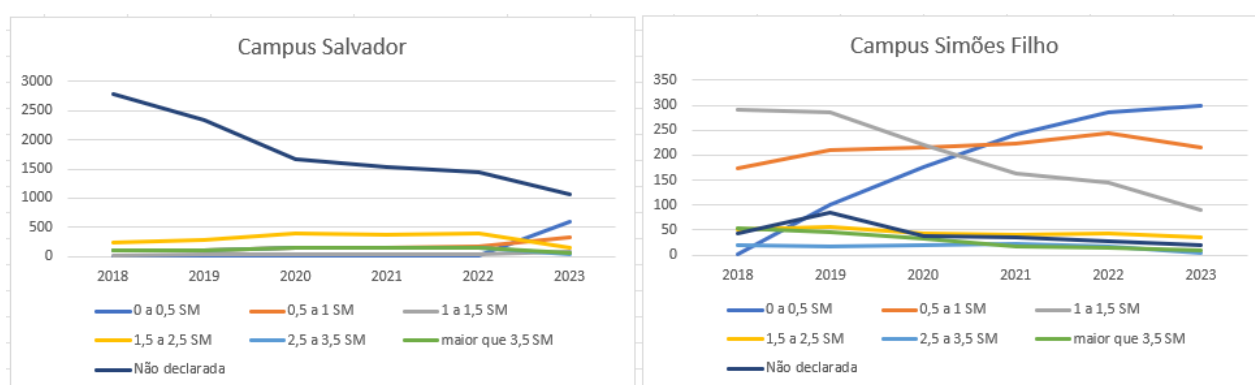


Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2024) / Elaboração própria

Assim observamos a prevalência de pretos e pardos em todas as formas de oferta. De fato, a dimensão racial é um elemento de fundamental importância para refletirmos sobre o perfil do alunado da Educação Profissional, bem como para considerar no debate sobre suas trajetórias sociais. Historicamente, a educação para o trabalho foi voltada para a população mais pobre, majoritariamente negra no Brasil. Além disso, Educação Profissional Técnica de Nível Médio é uma política pública de especial relevância para a interface Educação e Trabalho no que concerne a juventude, considerando que, do ponto de vista etário, o alunado da EPTNM é predominantemente jovem.

Os dados sobre rendimentos familiares são extremamente relevantes para a construção do painel de caracterização do alunado e diz muito quando relacionado ao dado sobre cor/raça. No entanto, como dados sensíveis, são bastante afetados pelo alto percentual de não declarantes. Observado os dados declarados pelo alunado delimitado nessa seção, em 2023, o campus Salvador apresenta 23,55% dos matriculados com rendimentos familiares inferiores a meio salário-mínimo e 2,21% dos matriculados com rendimentos familiares superiores a 3,5 salários-mínimos.

**Figura 7 – Número de matrículas por ano e Renda Familiar - Eixos Tecnológicos CPI e PI, Ensino Médio Integrado (2018 a 2023) – Campus Salvador e Campus Simões Filho**



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2024), Elaboração própria

Os gráficos acima mostram o comportamento do rendimento familiar de estudantes matriculados nos campi Simões Filho e Salvador (cursos de eixos tecnológicos delimitados nessa pesquisa) entre 2018 e 2023. Em ambos os casos a linha de não declarantes decresce com o tempo, mas permanece em altos patamares no caso do campus Salvador.

No caso do campus Simões Filho, em 2023, temos os maiores índices de declaração de rendimentos (cerca de 97% dos matriculados). A observação dos rendimentos declarados pelos estudantes matriculados neste campus, em 2023, mostra que a curva de alunado com rendimentos familiares inferiores a 0,5 salário-mínimo cresce com os anos e predominam em 2023 abarcando 44,36% dos matriculados. Enquanto isso, estudantes com rendimentos familiares superiores a 3,5 salários-mínimos somaram apenas 1,48% do total em 2023. Como sugerem os gráficos acima, formulados a partir dos dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha (2024), o perfil de rendimentos do alunado do campus Simões Filho tem mostrado um aumento da vulnerabilidade socioeconômica ao longo dos anos com o aumento do número de matriculados na faixa de rendimentos familiares mais baixa (até 0,5 salário-mínimo).

Conforme aponta Santos et.al. (2024), o IFBA campus Simões Filho atrai moradores dos bairros do Subúrbio Ferroviário e Ilha de Maré, entre outras localidades, devido a sua

posição geográfica. As autoras mencionam, inclusive, a presença de estudantes quilombolas (oriundas de Ilha de Maré) mesmo antes da implementação de cotas específicas para estudantes quilombolas e esse dado certamente tem impacto no panorama dos rendimentos familiares mencionados acima.

Tendo em vista o exposto até aqui, consideramos que, enquanto política pública para a juventude trabalhadora, o Ensino Médio Integrado na rede federal, pelo menos no conjunto de dados observados pela pesquisa, aparece como um contraponto relevante à dualidade estrutural da educação, pois possibilita qualificação para o ingresso no mercado de trabalho a diferentes estratos da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que confere chances reais de ingresso na universidade, como os dados a seguir vão confirmar. No entanto, é preciso lembrar que a realidade de ingresso na rede federal ainda é bastante restrita. A expansão da rede federal e da educação profissional de nível médio empreendida nos governos Lula-Dilma, entre 2003 e 2014 trouxe resultados palpáveis em relação ao acesso da juventude trabalhadora à educação profissional em institutos de reconhecida qualidade (Daros, 2023). No entanto, apesar deste movimento realizado nas primeiras décadas dos anos 2000, o número de matrículas no 1º ano do Ensino Médio Integrado nas escolas federais da Bahia em 2023, representavam apenas 14,4% do total de matrículas para o conjunto das dependências administrativas, segundo dados do Censo Escolar 2023<sup>26</sup>.

### 3.2 - Egressos/as, ex-alunas/as e concluintes: características dos/as participantes da pesquisa

Como destacamos anteriormente, a aplicação dos questionários demonstrou ser uma ferramenta importante para alcançar egressas/os, ex-alunas/os e concluintes do Ensino Médio Integrado do IFBA dispostas/os a participar da etapa da entrevista em profundidade, sobretudo no contexto de isolamento social imposto pela Pandemia de Covid-19. Com a aplicação online alcançamos um número de participantes que, embora não nos permita construir generalizações, nos ajuda a refletir sobre alguns aspectos relacionados às características sociais de jovens

---

<sup>26</sup> Informação disponível através do painel “Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica”, painel interativo disponível em <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2VhNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVhNGI5ZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>> Acesso em 30 de setembro de 2024.

oriundas/os da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na modalidade de Ensino Médio Integrado (EMI).

Inicialmente é importante destacar que o termo egresso/a é usualmente empregado no senso comum como um adjetivo para indicar a pessoa que já foi vinculada a uma instituição (geralmente de ensino), no entanto, para fins de estudos sobre o tema, egressos são as pessoas que de fato integralizaram uma grade curricular de determinado curso e, de posse do diploma, estão aptas a exercer as funções de sua qualificação técnica (Felckilcker, 2023, p. 122). Em nosso trabalho, os/as participantes da primeira etapa da pesquisa incluem ex-alunos diplomados, mas também ex-alunos que chegaram a cursar a última série do curso técnico e por outras vias de certificação que não a diplomação, foram para o nível superior, ou estão aptos para tal, bem como estudantes concluintes, ou seja, que cursavam a última série do Ensino Médio Integrado no momento da entrevista.

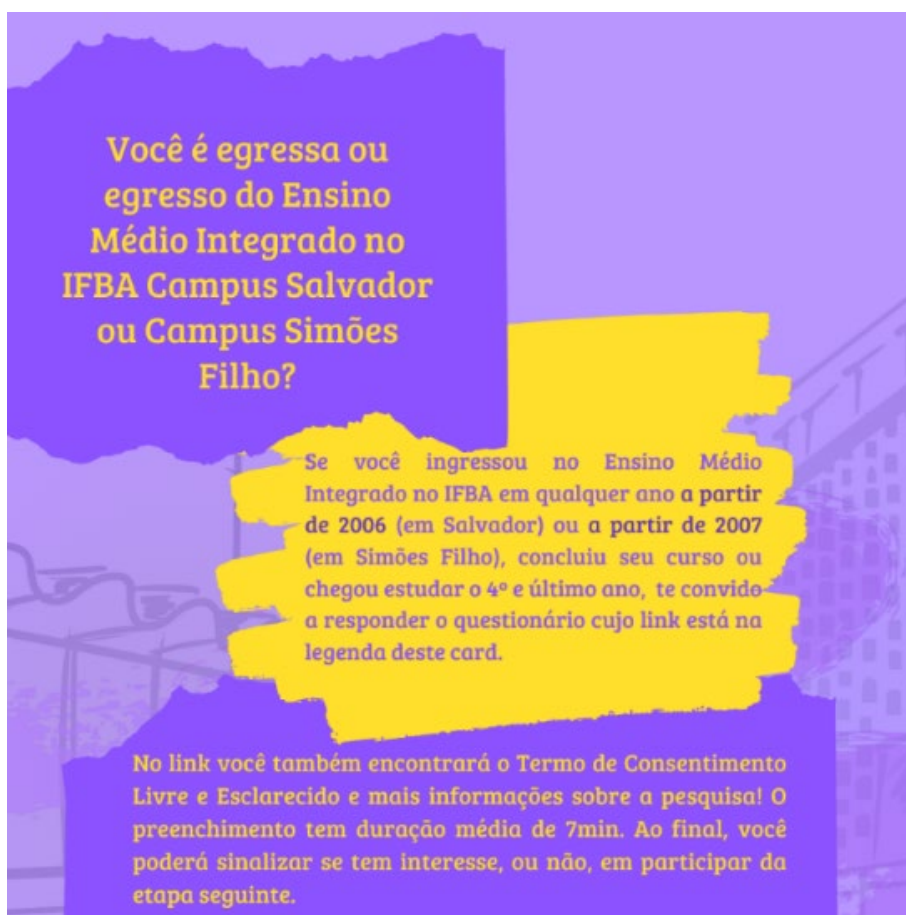
### Sexo/Gênero; Cor/Raça e Distribuição por campus e curso

A maior parte das/os participantes da pesquisa nesta etapa (55,6%, o que corresponde a 188 pessoas), se identificou como pessoa do gênero feminino, 43,5% (147 pessoas) se identificaram como pessoas do gênero masculino, 0,6% pessoas identificaram-se como não binárias (2 pessoas) e tivemos um questionário sem resposta nesse quesito (0,3%). Ao invés de perguntar o sexo da/o participante no questionário aplicado online, optamos por inquirir sobre sua identificação de gênero, o que nos permitiu identificar participantes que não se enquadravam no binarismo que a pergunta sobre o sexo impunha. No entanto, embora duas pessoas não binárias tenham respondido o questionário, entre as pessoas que responderam o convite e aceitaram participar da etapa de entrevistas nenhuma delas se apresentou fora da identificação masculino/feminino.

A crescente participação das mulheres na Educação Profissional de Nível Médio certamente é um fator que atuou na maior proporção de mulheres entre os participantes da pesquisa (questionário online). Ainda assim, consideramos que a predominância de mulheres entre respondentes dessa etapa do trabalho de campo também pode ter relação com o tema da pesquisa e com a forma de divulgação dos questionários. Os objetivos de pesquisar trajetórias de egressas/os pela lente de gênero foram divulgados no convite, considerando uma maneira mais assertiva de anunciar a pesquisa e seu público-alvo, no entanto, isso pode ter evocado a ideia presente no senso comum de que se tratava de uma pesquisa sobre mulheres, atraindo-as em maioria. De todo modo, os cards de divulgação deixaram explícito que não havia restrição

de gênero. Uma das imagens que circulou nas redes sociais como convite para participar da pesquisa é exibida na figura 8:

**Figura 8 – Convite divulgado em redes sociais para alcançar participantes da pesquisa na primeira fase (questionários) – 2021**



Fonte: Arquivo da pesquisa

A faixa etária predominante entre as/os participantes da pesquisa situou-se entre 21 e 26 anos (61,54%). Na faixa etária de 18 e 20 anos tivemos 19,23% das respostas, geralmente daquelas pessoas que haviam terminado o curso mais recentemente ou que estavam concluindo no ano de aplicação do questionário (2021). Os outros 19,23% corresponderam a participantes com mais de 27 anos (65 pessoas), sendo que apenas 8 (oito) destes tinham entre 30 e 34 anos.

Do ponto de vista da autoclassificação racial, predominaram pessoas negras (que se autoclassificaram como pretas e pardas), o que se alinha ao crescimento da demanda de vagas na Educação Profissional de Nível Médio entre a juventude negra e trabalhadora do Brasil (Neri, 2014). Quando desagregamos a informação por campus, temos o campus Salvador com o percentual de 76,47% de pessoas autodeclaradas pretas ou pardas entre os participantes da pesquisa enquanto Simões Filho apresentou 87,31%. Estes percentuais encontrados entre os/as

participantes da pesquisa dialogam com os percentuais de autodeclaração racial obtidos na Plataforma Nilo Peçanha (2024) para o alunado dos cursos selecionados e comentados na seção anterior. Ainda que a Plataforma Nilo Peçanha apresente apenas dados para o intervalo 2018 – 2023, a maior concentração de pretos e pardos entre o alunado do campus Simões Filho em relação ao percentual do campus Salvador também aparece em nossos dados, entre os participantes da pesquisa. Para o total de participantes da etapa de questionário, independente do campus de origem, o percentual de autodeclarados pretos e pardos somam 80,77%, brancos somam 16,57% , indígenas 0,3%, amarelos somam 2,07% e sem resposta, 0,3%.

Abaixo mostramos como se configurou a distribuição das/os participantes por curso e identificação de gênero na etapa exploratória da pesquisa realizada com aplicação de questionários:

**Tabela 6 – Participantes da pesquisa (questionário) por curso e identificação de gênero**

<b>Cursos</b>	<b>FEM %</b>	<b>MASC %</b>	<b>Pessoa não binária %</b>	<b>Sem resposta ou outros%</b>	<b>Total por curso</b>	<b>Total absoluto</b>
Automação Industrial	46,15	53,85	0,00	0,00	(100%)	39
Eletromecânica	53,13	46,88	0,00	0,00	(100%)	32
Eletrônica	22,86	77,14	0,00	0,00	(100%)	35
Eletrotécnica	38,89	61,11	0,00	0,00	(100%)	36
Mecânica	52,24	47,76	0,00	0,00	(100%)	67
Metalurgia	75,00	25,00	0,00	0,00	(100%)	12
Operação de Processos Industriais	100,00				(100%)	2
Químicos		0,00	0,00	0,00		
Petróleo e Gás	72,34	27,66			(100%)	47
Química	75,00	20,59	2,94	1,47	(100%)	68
<b>Total Entrevistados/as</b>	<b>55,62</b>	<b>43,49</b>	<b>0,59</b>	<b>0,30</b>	<b>338</b>	<b>338</b>

Fonte: Questionários / Elaboração própria

No caso da distribuição por identificação de gênero e curso, a distribuição de nossa amostra não necessariamente coincide com a proporção de matriculados/as por sexo nos cursos correspondentes, como é o caso de Mecânica, por exemplo. O curso Integrado de Mecânica Industrial, tanto no campus Salvador quanto no campus Simões Filho tem anualmente maioria masculina entre os/as matriculados/as, mas o questionário recebeu ligeiramente mais respostas de mulheres (ex-alunas, egressas ou concluintes deste curso) que de homens (35 mulheres e 32 homens). Os cursos de Química, em Salvador, e Petróleo e Gás, em Simões Filho, figuram como alguns dos que possuem grande concentração feminina tanto entre os/as matriculados nos

cursos, como entre os/as participantes da pesquisa, em sintonia com os trabalhos sobre divisão sexual do trabalho na indústria que correlacionam escolhas de cursos e o marcador de gênero.

Na etapa exploratória da pesquisa, a amostragem foi aleatória, entretanto é possível que o efeito das formas como foi divulgada (nicho de compartilhamento nas redes sociais) pode ter favorecido a resposta de egressos/as de alguns cursos em proporções maiores que outros, bem como a circulação maior entre mulheres e/ou homens do mesmo curso. Há ainda, como comentamos anteriormente, o efeito da divulgação prévia dos objetivos da pesquisa durante a leitura do Termo de Consentimento Esclarecido e do título da pesquisa que, ao tratar da temática de gênero, pode indicar para o senso comum a uma proposta de pesquisa direcionada às mulheres. Ainda assim, observamos a predominância de homens nos cursos de automação industrial, eletrotécnica, eletromecânica, cursos que estão ligados a um campo de trabalho fortemente segmentado por gênero. Tais resultados apontam para a necessidade de discussões a respeito do efeito da divisão sexual do trabalho no trabalho industrial nas escolhas generificadas de curso entre os/as jovens.

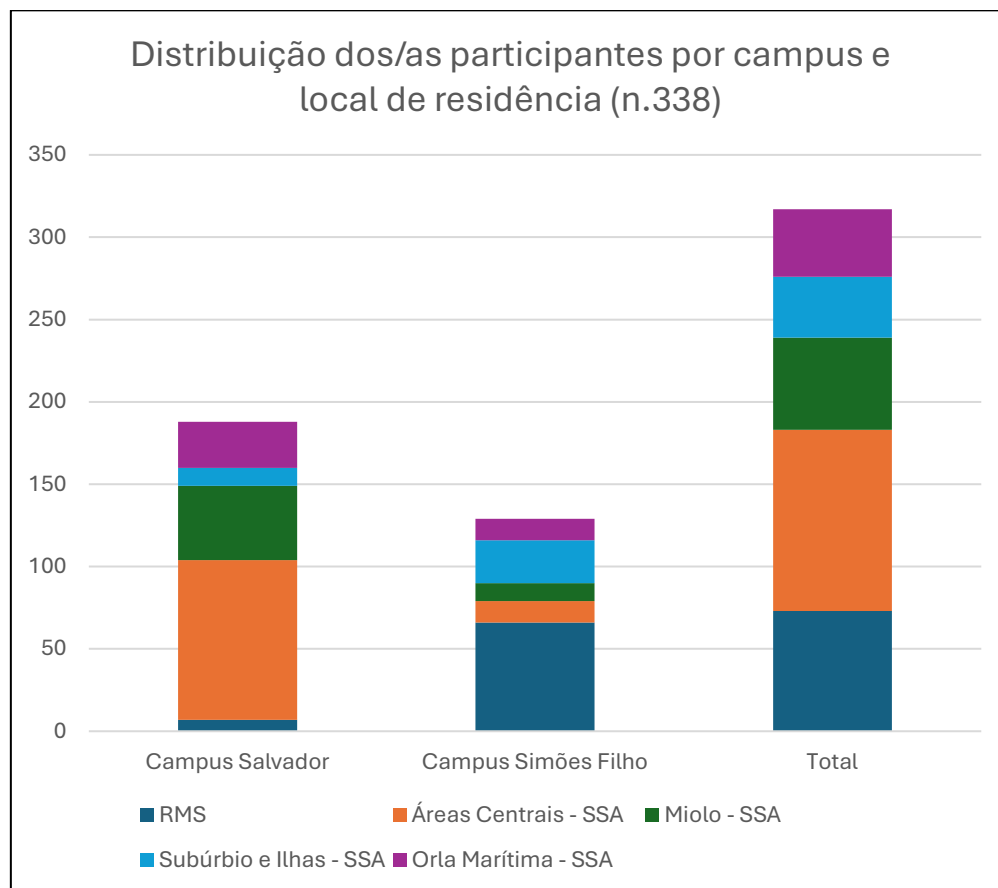
## Rendimentos familiares e local de residência

No contexto socioespacial estudado, a predominância de jovens negras/os entre as/os participantes da pesquisa também precisa ser lida em conjunto com a informação sobre os bairros de residência dessas/desses jovens na época em que eram estudantes, bem como o campus do IFBA no qual realizaram o curso técnico.

Como é possível visualizar no gráfico a seguir (Figura 9), classificamos os locais de residência dos jovens na ocasião em que cursavam o Ensino Médio Integrado da seguinte forma: Bairros do Centro de Salvador (Centro); Orla de Salvador; Miolo de Salvador; Ilhas e Subúrbio Ferroviário de Salvador; RMS (Simões Filho, Lauro de Freitas, Camaçari, Candeias, Madre de Deus, São Sebastião do Passé). Para fins de visualização dos resultados, excluimos os casos em que a/o participante mencionou mais de uma macrorregião.



**Figura 9 – Distribuição dos participantes da pesquisa (questionário) por campus e local de moradia durante o Ensino Médio Integrado**



Fonte: Questionários / Elaboração própria

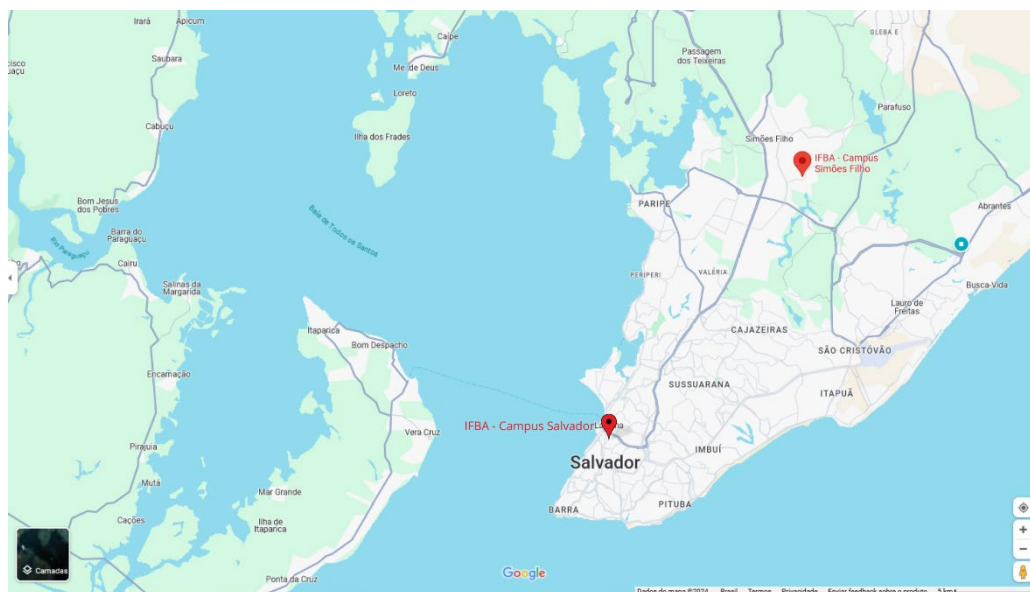
O detalhamento dos locais de residência da/o participante<sup>27</sup> cruzados com a informação sobre o campus onde cursou o EMI aponta para a relevância da expansão dos Institutos Federais como forma de oportunização mais ampliada do acesso de jovens periféricos aos Institutos Federais, cuja qualidade de ensino é sempre mencionada com destaque entre outras instituições da rede pública de ensino. Ainda assim, outras questões levantadas pela entrevista, posteriormente, sobre acessibilidade, mobilidade urbana, infraestrutura dos institutos, entre outros aspectos, nos provocam também sobre as desigualdades presentes no interior da política de Educação Profissional, bem como nos desafios da política de expansão dos Institutos Federais.

De todo modo, como podemos ver no mapa abaixo, Simões Filho é um município localizado numa região de fronteira com vários bairros periféricos de Salvador, sobretudo do

<sup>27</sup> Localidade de residência (bairro/município) na época em que cursavam o Ensino Médio Integrado.

Subúrbio Ferroviário e é próximo também de vários municípios da Região Metropolitana. Essa localização em parte explica a razão pela qual o campus Simões Filho abriga maior diversificação de participantes no que diz respeito aos bairros e municípios de moradia, sobretudo oriundas/os de localidades considerada periféricas.

**Figura 10 – Localização do IFBA campus Salvador e campus Simões Filho**



Fonte: Google Maps (Adaptado)

Já o campus Salvador é localizado próximo ao Centro Antigo da cidade e concentra não apenas egressas/os, ex-alunas/os e concluintes oriundos do Centro da cidade de Salvador, como também aquelas/aqueles que declararam na pesquisa os maiores rendimentos familiares. Os menores rendimentos familiares mensais se encontram entre os participantes que declararam morar em bairros considerados periféricos de Salvador e Região Metropolitana, locais onde se concentram também a maior parte dos participantes autodeclarados pretos e pardos. Esta configuração nos aponta para alguns dos eixos de desigualdade presente no interior da juventude trabalhadora egressa do Ensino Médio Integrado, como os eixos de gênero, raça e nos remete ao debate sobre as desigualdades socioespaciais.

De fato, a cidade de Salvador é atravessada por cenários desiguais que se expressam espacialmente. Contribui para uma melhor análise nessa direção os estudos da sociologia urbana que analisam a cidade de Salvador a partir dos vetores de expansão e como tais vetores expressam lógicas diferenciadas de apropriação da cidade. Tais análises mostram que a apropriação desigual do espaço urbano implica, consequentemente, na apropriação desigual

acessos, oportunidades e serviços públicos. Inaiá Carvalho (2020) descreve os vetores de expansão da cidade de Salvador:

O primeiro [Orla Marítima Norte] constitui a área “nobre” da cidade, onde se concentram a riqueza, os investimentos públicos, os equipamentos e serviços urbanos, os espaços de lazer e os pontos de atração turística, assim como as oportunidades de trabalho e de obtenção de renda, ainda que essas últimas permaneçam relevantes no centro tradicional. O segundo, que tem essa denominação por estar localizado no centro geográfico do município, começou a ser ocupado com a implantação de conjuntos residenciais para a “classe média baixa”, na fase áurea do Sistema Financeiro de Habitação, tendo a sua expansão continuada por loteamentos populares e sucessivas ocupações irregulares, com uma disponibilidade de equipamentos e serviços bastante restrita. Finalmente, o Subúrbio Ferroviário, que começou a ser habitado com a implantação de uma linha férrea, em 1860, tornou-se, a partir de 1940, a localização de vários loteamentos populares e ocupações irregulares. Para lá também foram transferidos moradores de assentamentos erradicados pela Prefeitura na “área nobre” da cidade, de forma que o Subúrbio se transformou em uma das áreas mais carentes da capital baiana, marcado pela precariedade habitacional, pelas deficiências de infraestrutura e serviços básicos, pela pobreza dos seus moradores e por altos índices de violência. (Carvalho, 2020, p. 145)

A observação do conjunto das respostas a partir do olhar sobre os locais de moradia revela ainda outras configurações. Como já sinalizamos, predominam na amostra, egressos e ex-alunos cuja faixa de renda familiar é baixa (até 3SM). Esse dado, todavia, deve ser lido levando em conta que estão aglutinados participantes egressos dos últimos 10 anos aproximadamente, ou seja, jovens em diferentes momentos do curso de vida: alguns morando sós, outros com filhos e ou cônjuge, outros ainda com a família de origem. A distribuição de rendimentos por área de moradia só aponta frequência relevante na faixa de rendimento familiar de 10 SM ou mais entre egressos ou ex-alunos da região do centro e orla, confirmando as análises sobre perfil de rendimentos desiguais pela cidade e RMS.

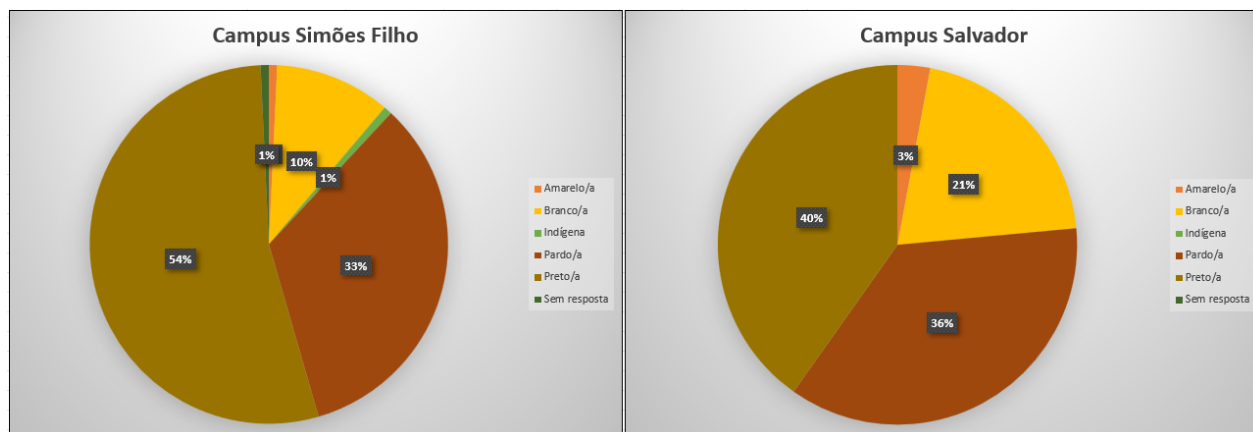
Como aponta Inaiá Carvalho (2020), os padrões de apropriação do espaço urbano precisam ser compreendidos pelas dimensões da desigualdade socioeconômica, mas também racial operada nesse espaço:

Com a metodologia desenvolvida pelo Observatório das Metrópoles e a utilização dos microdados dos Censos de 2000 e de 2010, tornou-se possível identificar a dimensão racial desses padrões. Privilegiadas em termos da infraestrutura e serviços urbanos, das oportunidades de obtenção de emprego e renda e de outros recursos, a área Central e a Orla Atlântica constituem os espaços residenciais onde se concentra a parcela branca da população, enquanto o Miolo e o Subúrbio Ferroviário, que apresentam condições mais precárias de habitabilidade, menor disponibilidade de infraestrutura e serviços e carência de oportunidades de trabalho e de amenidades, abrigam predominantemente a parcela negra da população. (Carvalho, Inaiá, 2020, p. 145)

A análise proposta por Carvalho (2020) não deixa de fora o fato de que mesmo o interior dos territórios e bairros que integram esses vetores de expansão abrigam grandes desigualdades sociais, mas a análise a partir dos vetores de expansão é reveladora de tendências e de experiências comuns no acesso (ou não) a equipamentos urbanos, serviços e condições de vida.

Tais elementos podem ser lidos também a partir da observação da composição racial dos ex-alunos de cada campus.

**Figura 11 - Autodeclaração racial das/os participantes da pesquisa (campus Salvador e Simões Filho)**



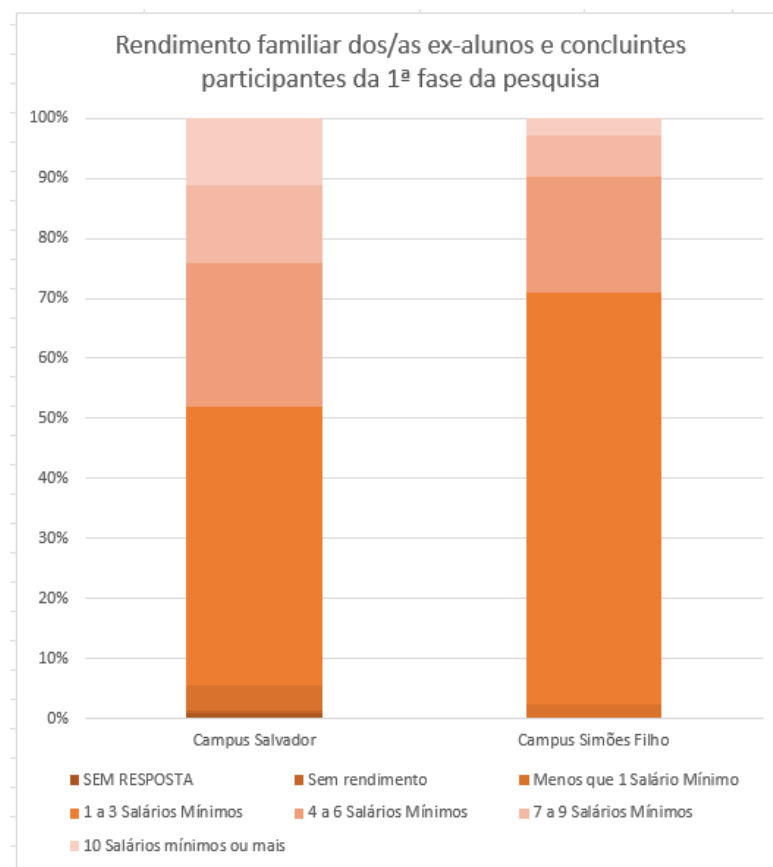
Fonte: Questionário, Elaboração Própria

A figura acima mostra que pretos e pardos predominam entre os/as participantes da pesquisa oriundos de ambos os campus, embora maior presença relativa desses grupos se apresente entre os/as participantes oriundos/as do Campus Simões Filho, inclusive com predominância de pretos em relação a qualquer outra autoclassificação racial.

Ao observar a distribuição racial dos respondentes por área de moradia durante o EMI, as maiores proporções de pretos encontram-se entre os egressos e ex-alunos que moravam na RMS, Subúrbio e Miolo (nesta ordem). Quando agrupamos pretos e pardos na categoria negros, ainda assim essas são as áreas com grande concentração de respondentes negros. Participantes que se autodeclararam brancos se concentraram entre os egressos e ex-alunos que residiam no Centro na ocasião em que cursavam o Ensino Médio Integrado.

A observação do quesito sobre rendimento familiar por campus de origem do participante da pesquisa também destaca o campus Simões Filho como aquele onde predominam participantes nas faixas de renda familiar mensal mais baixas (de até 3 SM em 70% das respostas) enquanto esse percentual não chega a 45% no caso dos participantes oriundos do campus Salvador.

**Figura 12 – Rendimentos familiares informados pelos/as participantes da pesquisa (Campus Salvador e Simões Filho)**



Fonte: Respostas dos Questionários/ Elaboração Própria

Esse dado embora não possa ser generalizado para os campi em virtude da representatividade da amostra, dialoga com os dados sobre o alunado recente discutido no item anterior a partir dos dados disponibilizados na Plataforma Nilo Peçanha e nos leva a refletir acerca da hipótese levantada por Brazorotto (2021, p.170) sobre o Instituto Federal de São Paulo. A autora afirma que, embora o Ensino Médio Integrado seja uma política de educação voltada para as camadas de baixa renda, acaba atendendo de fato as camadas intermediárias da classe trabalhadora. Em seu estudo, Brazorotto (2021) considera o indicador de renda familiar mensal média de até 2 salários-mínimos para as famílias de baixa renda. Como podemos verificar nos dados obtidos pela sondagem do campo, especialmente os dados oriundos da aplicação dos questionários, mas também dos dados do alunado mais recente obtido a partir da Plataforma Nilo Peçanha, os campus estudados atendem um público heterogêneo, mas predominam estratos da classe trabalhadora com rendimentos muito baixos, sobretudo no Campus Simões Filho.

Diferente dos dados sobre rendimentos oriundos da Plataforma Nilo Peçanha analisados no item anterior, os dados sobre rendimentos familiares de egressos e/ou ex-alunos obtidos pela

aplicação do questionário, já podem expressar possibilidades de inserção no mercado de trabalho ampliadas pelo curso técnico. Ainda assim, ao contrastarmos o dado sobre rendimento dos participantes da pesquisa com os dados do alunado recente dos cursos e campi selecionados, não é possível deixar de notar que a diferença de rendimentos familiares por campus na amostra da pesquisa. Rendimentos familiares superiores a 4 salários-mínimos são mais recorrentes entre os ex-alunos, egressos e concluintes do campus Salvador. Tal diferença pode indicar que, para o público-alvo desses dois campi o efeito do alargamento de possibilidades de inserção no mercado de trabalho para os jovens egressos do EMI se manifesta de formas diferenciadas e atuam sobre pontos de partida socioeconômicos desiguais. Por isso a análise das trajetórias desses jovens precisa levar em conta as singularidades relacionadas a todos esses fatores.

Há ainda que se considerar que para o total de participantes da pesquisa (n. 338), o rendimento familiar mensal informado pelos participantes se concentra entre 1 e 3 salários-mínimos (55%), faixa de renda familiar prevalente com mais intensidade entre as mulheres. Embora as mulheres sejam maioria entre os participantes de ambos os campus, os rendimentos familiares mais altos foram declarados majoritariamente pelos homens. As mulheres são maioria também na maior parte das áreas de moradia destacadas (RMS, Subúrbio e Miolo), exceto no Centro e Orla, onde temos um número ligeiramente maior de homens respondendo o questionário. Não responderam ou se declararam não binários somam 2 respostas.

### 3.3 - O que os questionários nos dizem sobre os caminhos trilhados durante e após o curso técnico?

#### O significado pessoal da Experiência no Ensino Médio Integrado

O questionário<sup>28</sup> foi aplicado contendo questões fechadas sobre aspectos sociais, escolares e econômicos e uma questão aberta para que a/o participante comentasse sobre a sua experiência no Ensino Médio Integrado no IFBA, no curso escolhido. O propósito da questão aberta neste questionário preliminar foi tangenciar as impressões dos/as egressos/as, ex-alunos/as e concluintes acerca de sua experiência no Ensino Médio Integrado, buscando primeiramente avaliar se essas impressões variavam conforme o gênero dos/as participantes, mas também buscando elementos para ampliar o olhar sobre os/as potenciais convidados/as para a etapa posterior da pesquisa (entrevista).

---

<sup>28</sup> O questionário completo encontra-se no Apêndice A deste documento.

Os relatos são curtos, têm até 1 (um) parágrafo cada, e foram fornecidos pelos 338 participantes que responderam ao questionário, mais precisamente, a questão aberta sobre como foi a experiência do/a egresso/a no curso técnico realizado. Com base nestes relatos, encontramos algumas importantes pistas para a fase exploratória da pesquisa por diferentes aspectos. Em sua maioria, as respostas ofereceram um tom positivo à experiência no curso técnico (Ensino Médio Integrado) estabelecendo relações entre aquela experiência e a vida profissional e pessoal posterior. Não era raro menções a oportunidades de carreira ou no alargamento de horizontes e conhecimentos dos mais diversos que teriam permitido aos/às participantes da pesquisa construir trajetórias profissionais e acadêmicas como profissionais ou estudantes “diferenciados”.

“Foi uma experiência muito positiva que me preparou profissionalmente e para as relações pessoais. Foi uma formação onde tive contato com algumas disciplinas voltadas somente para a formação técnica e outras que formaram para uma visão crítica do social. A formação no IFBA foi o que me garantiu a maioria dos empregos que tive, até mesmo o atual. Além disso, não tive dificuldades de adaptação à graduação, como alguns colegas meus, que não cursaram o ensino técnico, tiveram, pois a dinâmica nas duas instituições é parecida.” (Jovem de 28 anos, preta, concluiu o curso de Química, cursou Licenciatura em Química e cursa Pós-Graduação atualmente).

A menção à experiência no IFBA, no Ensino Médio Integrado, como um divisor de águas, ou como um marco na vida pessoal e profissional aparece nas respostas de participantes de ambos os gêneros, feminino e masculino.

Ter estudado no IFBA foi um divisor de águas na minha construção pessoal. Me tornei uma pessoa mais consciente dos aspectos sociais e culturais que me rodeiam graças aos professores que encontrei ao longo do caminho. Falando do aspecto mais técnico do ensino, foi uma experiência muito enriquecedora e até cogitei seguir na área, mesmo que tenha ingressado mais pelo ensino do que pela vontade de me tornar técnica em mecânica.” (Jovem de 21 anos, preta, concluiu o curso de Mecânica, estagiou no IFBA, cursava Design na ocasião em que respondeu o questionário).

Foi uma experiência muito enriquecedora, a qual me abriu diversas portas, seja no âmbito acadêmico ou profissional. No acadêmico me oportunizou um acesso mais tranquilo ao ensino superior, no profissional me encontro empregado na indústria no curso o qual me formei. Acrescento ainda que o IFBa mudou minha forma de ver o mundo, me tornando um cidadão mais completo, foi um marco na minha vida. (Jovem de 21 anos, branco, concluiu o curso de Automação, fez estágio remunerado e cursava Engenharia Elétrica na ocasião que respondeu o questionário).

Durante a leitura e análise das respostas sobre a experiência no Ensino Médio Integrado no IFBA, construímos um mapa mental com as principais questões que emergiram nos mini relatos, buscando sistematizar as principais questões apontadas pelos/as jovens que responderam os questionários. No mapa mental retratado abaixo, agrupamos as respostas em

quatro dimensões em torno das quais as respostas sobre a experiência no Ensino Médio Integrado versaram: dimensão estrutural/pedagógica, profissional, pessoal e política.

**Figura 13: Quadro síntese das respostas à questão “Como descreve a sua experiência no Ensino Médio Integrado no IFBA - no curso realizado?”**



Fonte: Elaboração própria, a partir da análise dos questionários aplicados.

Na dimensão estrutural/pedagógica encontramos elogios ao ensino, às relações construídas com os professores e técnicos em educação e até mesmo elogios aos conteúdos de disciplinas do quadro propedêutico (disciplinas do ensino médio convencional, como História, Sociologia, Arte, Língua Portuguesa etc.) e aos desdobramentos dessas experiências mesmo após a conclusão do curso. Mas nessa dimensão estão também agrupados relatos que mencionam as dificuldades em acompanhar o ritmo da escola em virtude da origem escolar de escola pública ou escola particular de pequeno porte; críticas ao excesso de disciplinas e à falta de integração dos componentes curriculares, a despeito da proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado.

A dimensão política, por sua vez, abarca um conjunto significativo de respostas. A experiência no Ensino Médio Integrado no IFBA é apresentada, por um conjunto significativo de participantes, como um momento de aprendizado que ultrapassa a sala de aula e expressam o papel da participação em eventos e projetos extracurriculares, movimento estudantil entre outras ações. Tais relatos apontam ainda a experiência escolar no curso técnico como uma



experiência de construção política e de engajamento em lutas sociais que, muitas vezes são continuadas na universidade ou em outros espaços como o mundo do trabalho e demais esferas da sociedade civil.

É fundamental notar que tais relatos também evidenciam as ambiguidades da Educação Profissional. Ainda considerando os relatos que tocam na dimensão estrutural da escola/instituto temos aqueles que tecem críticas a aspectos relacionados à infraestrutura de laboratórios e até mesmo à ausência de acessibilidade adaptação para estudantes com deficiência:

Muito complicada no sentido de que sou uma estudante com deficiência visual. Não havia nenhuma acessibilidade na instituição e a mesma, muitas vezes, se recusou a oferecer esses recursos. Com relação ao ensino, muito bom. (Jovem branca, 19 anos, cursou química)

A estudante cujo relato é reproduzido acima menciona a ausência de ações efetivas da instituição frente à demanda de acessibilidade. Tal tema tem sido objeto de atenção das políticas públicas para educação com ainda maior intensidade nos últimos anos. No Ifba, o documento mais recente localizado sobre inclusão de pessoas com deficiência é a Resolução 30 de 12 de dezembro de 2017. Nesta resolução há disposições que normatizam a promoção dos diversos tipos de acessibilidade tendo em vista a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos de aprendizagem (IFBA, 2017). Ainda assim compreendemos que há muito o que se avançar. A falta de acessibilidade e de adaptação adequadas cerceiam os direitos de estudantes com deficiência de prosseguir em seus cursos e efetivamente gozarem de melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Como afirmam Silva et. al. (2020), as políticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação foram historicamente marcadas por ações assistencialistas e de segregação. Hoje as políticas de inclusão têm avançado e viabilizado dispositivos legais para a implementação de inclusão de PCDs no espaço escolar (Minayo, Demo e Silva, 2020), mas ainda são necessárias transformações atitudinais sem as quais a reprodução e estereótipos e a subestimação das capacidades dos/as estudantes arriscam inviabilizar a potencialidade de suas trajetórias.

No conjunto das respostas sobre a experiência no Ensino Médio Integrado notamos também menções ao tema saúde mental atravessam um conjunto significativo de respostas. Nesses casos a sobrecarga de atividades, que levava ao adoecimento psicológico é apontada em algumas das questões abertas.

Me desenvolvi bastante no IFBA, mas a pressão psicológica e cobrança em cima de adolescentes é muito marcante em minha memória. (Jovem preta, 22 anos, cursou mecânica)

Conheci pessoas maravilhosas, mas sobretudo tive muito sofrimento psíquico e mental. (Pessoa parda, 23 anos, não binária, cursou química)

Emocionalmente desgastante, mas intelectualmente produtiva. Apesar de não ter seguido na minha área de "formação" (não concluí a parte prática do curso) a modalidade nociva de educação do IFBA me fez perceber que nada é pior que o sistema implementado lá. Aprendizagem pela tortura, eu diria. Grande quantidade de demandas em eixos diferentes de uma só vez - se você não enlouquece você aprende a ser organizado e gasta um dinheirinho com terapia depois. Fui aprovada em alguns vestibulares da UFBA em diferentes áreas (e isso se deve a qualidade do ensino do IFBA) mas descobri que estudar, e estudar e trabalhar é menos desgastante que cursar um ensino médio técnico. O IFBA nos leva ao limite (principalmente de saúde) e isso nos endurece diante de outros processos. Sempre digo que minha nota pro IFBA é 40% - nenhum ensino de qualidade vale o que se perde em noites de sono, violências psicológicas, saúde emocional e problemas estomacais. Entendo que é um espaço que permite ao estudante pobre e periférico a uma educação de qualidade. Mas nem todos têm condições de dar conta. (Jovem preta, 24 anos, cursou química)

Foi um período complexo pelas questões sensíveis da própria etapa do desenvolvimento: adolescência. A formação técnica exigia uma maturidade na organização e otimização de tempo para estudos obrigatórios que eu cognitivamente não dispunha ainda na época. Durante todos os anos do meu ensino médio eu me senti extremamente incapaz, incompetente e inferior por não conseguir acompanhar ao modelo de ensino, o que me desmotivava até mesmo nas matérias que eu tinha mais segurança e afinidade. (Jovem preta, 25 anos, cursou eletromecânica)

Conheci pessoas maravilhosas, mas sobretudo tive muito sofrimento psíquico e mental. (Pessoa parda, não binária, 23 anos, cursou química)

Como podemos notar, os relatos sobre saúde mental estão associados a sobrecarga de disciplinas e atividades. Esse é um tema que tem preocupado os profissionais de educação no instituto. Conforme PPCs em vigor, alguns adolescentes chegam a cursar 17 disciplinas em um ano letivo. Cada disciplina deve elaborar entre duas e três avaliações por trimestre o que de fato sobrecarrega o estudante que chega adolescente no instituto. Ademais, diante da quantidade de componentes curriculares alguns campus tem acionado o contraturno, de modo que o estudante precisa se manter na escola em dois turnos alguns dias da semana.

Um dos relatos, porém, chamou a nossa atenção por abordar não apenas a questão do ritmo de estudos, mas também a situação de assédio moral e sexual no ambiente escolar:

Difícil. Encontrei muita dificuldade para me adaptar a um ritmo de estudos mais intenso, somado a situações de assédios moral e sexual que sofri dentro da instituição, mas não denunciei porque não tinha provas e na verdade nem força para fazer algo em relação a isso. Outro problema que encontrei foi em me adaptar no sentido social, é mais difícil pra mim fazer amizades em locais em que a maioria das pessoas são da classe média, por estarem inseridas em uma realidade diferente da minha e muitas vezes não entenderem algumas dificuldades que uma pessoa pobre passa. (Jovem parda, 27 anos, cursou química)

Quando a pesquisa de campo foi realizada, em 2021, notícias sobre assédio no instituto foram reportadas pela mídia local<sup>29</sup> e fizeram ressurgir o debate sobre as consequências do sexismo e do assédio sexual no ambiente escolar sobretudo em instituições de ensino voltadas para a formação técnica de profissões majoritariamente ocupadas por homens.

**Figura 14 – Matéria divulgada no site do Correio da Bahia**



Fonte: Correio da Bahia - Internet

A luta contra a naturalização de discursos e práticas sexistas não é uma novidade nos institutos federais, especialmente no caso do IFBA, onde eventos, manifestações e outras ações são mobilizadas para prevenir o silenciamento ou naturalizações de situações de abuso e violência perpetradas por estudantes, docentes, e demais integrantes do espaço escolar<sup>30</sup>. Muitas dessas ações acadêmicas, extensionistas ou estudantis são realizadas a partir de um lugar pouco institucionalizado, ainda eu aconteça por vias de projetos e eventos pedagógicos e científicos. No entanto, a explosão de notícias sobre o assunto em 2021 reforçou ações institucionais em curso no sentido da construção de políticas de enfrentamento ao assédio no IFBA. Uma dessas ações foi a criação de uma Comissão Institucional de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Moral e Sexual (CIPEA), implementada este ano, que é parte da Política Interseccional de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e Moral do IFBA.

Outro importante tema que emergiu da questão aberta, na primeira fase da pesquisa, está associado à dimensão profissional e diz respeito ao estágio. Este tópico ocupa uma preocupação privilegiada na avaliação dos/as egressos/as e ex-alunos/as acerca de sua experiência no Ensino

<sup>29</sup> Disponível em <<https://www.correio24horas.com.br/salvador/na-sala-com-machistas-como-casos-de-assedio-sexual-no-ifba-refletem-cultura-historica-na-escola-0821>> Acessado em 04 de outubro de 2024

<sup>30</sup> Esse movimento de organização e enfrentamento ao sexismo, e até mesmo outras estruturas de poder, pode ser observado em outras instituições federais como o caso do Cefet-MG, conforme aponta Lemos e Ferreira (2019).

Médio Integrado, sobretudo aqueles/as que cogitavam ou de fato planejavam ingresso na área técnica.

Foi uma experiência para a vida, ensinamentos e momentos que levarei sempre comigo. Porém na questão de prática infelizmente não tive na área que eu escolhi, nem nas aulas práticas não me sentia preparada. Nunca conseguir uma oportunidade de trabalhar como técnica eletromecânica que sempre foi um sonho para mim e acreditava que o IFBA iria me proporcionar isso, mas me decepcionei. Estudei durante anos sonhando em alcançar aquele objetivo e não consegui pois não tive oportunidade. Hoje me sinto muito triste e frustrada por ter dedicado anos de minha vida e não ter seguido em frente. (Jovem preta, 26 anos, Eletromecânica)

Foi uma experiência de muito aprendizado e conhecimento que levarei comigo para a vida inteira, o que deixou a desejar foi o fato de não ter conseguido um estágio na área. (Jovem de 20 anos, preta, Eletromecânica).

Conturbado. (...) Oportunidades de estágios praticamente zero. Contudo, com o seguir barco, a Pandemia chegou e afogou muitos projetos de estágios obrigatórios para conclusão de curso. (Jovem de 21 anos, preto, Automação).

O tema do estágio obrigatório, sobretudo o estágio remunerado na área do curso técnico, no segmento industrial, como veremos adiante, não pode ser analisado sem acionar a lente de gênero. Embora esse tema tenha sido mobilizado pelos participantes de modo geral, a análise das respostas por grupos de identificação de gênero nos permite perceber que são preocupações com ênfases distintas. Há uma crítica geral dos egressos/as e ex-alunos/as à ausência de mediação ou de oportunidades de estágio. Não é possível ignorar que tais participantes finalizaram seus cursos em períodos distintos ao longo de aproximadamente 10 anos (entre 2009 e 2019, em sua maioria), o que os coloca diante de distintos cenários de oscilação do mercado de trabalho industrial e do próprio processo de desindustrialização. Mas também podemos observar que, enquanto as considerações mais críticas acerca do estágio, quando oriundas das mulheres, geralmente ressaltam a ausência de oportunidade de estágio, enquanto os homens costumam ressaltar as dificuldades de obtê-lo, mas não o insucesso.

A generificação dos relatos sobre a experiência no Ensino Médio Integrado também pode ser observada a partir da análise das nuvens de palavras. As imagens abaixo correspondem à frequência de palavras no conjunto das respostas sobre a experiência das/os participantes da pesquisa no Ensino Médio Integrado, no IFBA.



estágio deixando entrever aspectos relevantes sobre as motivações que dizem respeito a categorias chaves para a pesquisa como gênero, raça e classe nas trajetórias juvenis:

“Não pude finalizar meu ensino técnico por questões financeiras, precisava trabalhar de carteira assinada porque sou uma jovem que preciso assumir uma vida individual de certa forma. Mas minha trajetória foi incrível lá, do aprendizado curricular ao social, por mais que não tivesse um excelente rendimento sempre tive um ótimo acompanhamento, de alguns professores (...) acompanhamento esse até para além de suas oficiais obrigações! Hoje carrego aprendizados e vivências comigo que talvez não obtivesse se não tivesse a oportunidade de ingressar no IFBA (...). Hoje me tornei um ser social extremamente melhor desenvolvido e pensante!” (jovem de 19 anos, preta, não chegou a concluir o curso de Mecânica, atuava como Supervisora de Vendas na ocasião em que respondeu o questionário.)

A realidade da Educação Profissional pode pressupor inicialmente que a necessidade de conciliar trabalho e escola seja uma realidade comum. De fato, considerando o perfil socioeconômico do alunado e dos/as egressos/as participantes da pesquisa, o trabalho se torna uma meta importante no horizonte dos participantes da pesquisa. Apesar disso, os planos pedagógicos de cursos (PPC) do Ensino Médio Integrado nos campi estudados incluem um volume grande de componentes curriculares nos primeiros anos do curso. Em Simões Filho, por exemplo, isso implica em aulas em dois turnos uma ou duas vezes por semana. Tal situação acaba limitando as possibilidades de estudantes que necessitam trabalhar em um dos turnos em conciliar a escola com alguma atividade remunerada. Por outro lado, as políticas de assistência estudantil têm sido importantes nesse cenário, mas os recursos destinados a elas têm se mostrado insuficientes diante da demanda.

### Realização de atividade remunerada e a variação por gênero

Para inferir sobre a situação do/a participante em relação ao exercício de atividade remunerada, perguntamos "Atualmente está realizando atividade remunerada?". O percentual de inatividade, nesse caso é dado pela resposta “Não”. Como vamos analisar a seguir, em todas as situações de análise, este percentual é maior para as mulheres. Se consideramos o total das/os participantes (n.338), 29 % das mulheres não estavam realizando atividade remunerada na ocasião da pesquisa, enquanto o percentual foi de 20% para os homens.

Além da maior taxa de inatividade ser encontrada entre as mulheres é importante notar acerca desse tópico qual a atividade remunerada era exercida pelos homens e mulheres que responderam afirmativamente à pergunta. Neste aspecto observamos de modo bastante como as diferenças nas ocupações podem se refletir nos menores salários recebido pelas mulheres:

De todo modo, desenvolvemos um estudo que trata de ex-alunos e egressos de uma instituição de ensino médio no qual se analisa as trajetórias tanto de jovens que acabaram de

concluir seu curso técnico, mas também com jovens que já o concluíram há pouco mais de uma década, ou seja, o conjunto dos/as participantes é heterogêneo de muitos modos e composto de jovens egressos/as que concluíram ou deixaram o Ensino Médio Integrado entre 2009 e 2020/2021, ou ainda aqueles que estavam cursando o 4º ano no momento da pesquisa. Tendo esse aspecto em vista, é necessário compreender o efeito do tempo de conclusão nas respostas sobre o exercício de atividade remunerada, bem como outras questões ligadas à trajetória laboral ou de prosseguimento nos estudos. Por esta razão analisamos as perguntas relacionadas a estes aspectos, filtrando as respostas a partir de dois critérios:

**A - Condição em relação ao ensino médio integrado** – Segundo este critério temos três situações: Grupo 1: Pessoas que não chegaram a concluir o 4º ano (73) // Grupo 2: Pessoas que concluíram o 4º ano, mas não realizaram estágio curricular ou TCC (81) // Grupo 3: Pessoas que concluíram o 4º ano com realização de estágio curricular ou TCC (184). De modo geral, agruparemos o G2 e G3 tendo em vista que os/as jovens têm prazo variável conforme cada campus e curso para realizar o estágio obrigatório ou defender o TCC mesmo após a conclusão do 4º ano.

**B - Tempo transcorrido desde o último ano cursado no Ensino Médio Integrado:** Esse filtro é válido para aqueles/as que concluíram o quarto e último ano (grupos 2 e 3 da classificação anterior, totalizando 265 participantes):

- Egressos/as ou ex-alunos/as de turmas mais recentes - que concluíram o 4º ano entre 2019 e 2021 – 61 participantes
- Egressos/as ou ex-alunos/as de turmas menos recentes - que concluíram o 4º ano entre 2015 e 2018 – 113 participantes
- Egressos/as ou ex-alunos/as das primeiras turmas do EMI - que concluíram o 4º ano entre 2009 e 2014 – 90 participantes
- Sem resposta – 1 participante

Deste modo, quando consideramos apenas os egressos/as e ex-alunos/as das primeiras turmas do Ensino Médio Integrado (aquelas/aqueles que terminaram o 4º ano entre 2009 e 2014), a inatividade no período de aplicação dos questionários ficou em torno de 15% entre as mulheres e 10% entre os homens.

É possível inferir que elementos relacionados ao curso de vida destes “jovens adultos”, geralmente com idade entre 24 e 29 anos, bem como elementos relacionados a trajetórias de maior qualificação profissional estejam relacionados a esses resultados. Neste grupo de egressos/as e ex-alunos/as há maior recorrência de jovens que responderam ser o/a principal responsável pela renda familiar e, embora encontremos nesse grupo alguns jovens que sinalizaram exercer atividades como motorista de aplicativo e operação de telemarketing, as atividades mais mencionadas são as de profissionais liberais de nível superior, serviço público, engenheiras/os, pesquisadores ou bolsistas pós-graduação, técnicos no setor industrial ou estágio de nível superior. Neste grupo se encontra o menor percentual de inatividade em ambos os sexos, ainda que as mulheres sejam as mais afetadas pelo desemprego. Lembrando que a pesquisa foi realizada durante a Pandemia e, como mostrou a análise das entrevistas, os desdobramentos desta crise de saúde pública tiveram grande impacto na dinâmica de emprego e desemprego entre outras áreas da vida das/os jovens e seus familiares.

No caso dos egressos e ex-alunos que terminaram o 4º ano entre 2015 e 2018, o percentual de inatividade girou em torno de 35% entre as mulheres e 25% entre os homens. Percentual bastante expressivo e que pode estar relacionado ao fato de que neste grupo estão concentrados os/as jovens que acabaram de concluir a faculdade ou ainda estão cursando. Há também grande recorrência de quem afirmou conciliar trabalho e estudos, ainda que alguns desses sejam descritos como trabalhos intermitentes ou sem vínculo formal. Entre os/as egressos/as e ex-alunos/as deste grupo estão concentradas atividades de estágios de nível superior, embora encontremos também pessoas desempenhando atividades de operação de telemarketing, atividades informais, serviço público, bem como outras atividades em setor de serviços e administrativos.

Entre os egressos/as mais recentes (terminaram o 4º ano entre 2019 e 2021<sup>31</sup>), o percentual de inatividade girou em torno de 35% entre as mulheres e 30% entre os homens. Tal como nos outros grupos, questões específicas sobre curso de vida, bem como o desemprego que atinge de modo intenso este grupo etário (predominância de jovens entre 18 e 23 anos), podem estar operando para este resultado. Neste grupo, entre os que estão desenvolvendo atividade remunerada, é recorrente as atividades de estágio remunerado, atividades de jovem aprendiz, estágio na área técnica e atividades de pesquisa PIBID, PIBIC. Ainda assim encontramos também pessoas inseridas em atividades como operação de telemarketing, setor de serviços e funções administrativas em geral.

---

<sup>31</sup> A pesquisa de campo foi realizada em 2021.



## O Ensino Médio Integrado como encruzilhada – “no caminho encontrei muitos caminhos...”

O Ensino Médio é um período da trajetória escolar singular para parte dos jovens. Do ponto de vista da intersecção entre educação, trabalho e juventude, é nesse período que decisões importantes são tomadas: a decisão sobre a preparação para o ingresso no nível superior ou não, a escolha do curso, decisões sobre inserção no mundo do trabalho. No entanto é importante ressaltar que em muitos casos, a inserção precoce no mundo do trabalho não é uma questão de opção para muitos jovens e sim, uma imposição diante da desigualdade social que constitui a sociedade brasileira (Frigotto, 2004). Para os jovens oriundos da educação profissional técnica de nível médio, além dessas questões se soma a interrogação sobre permanecer ou não na área técnica.

A análise dos questionários, seja através da questão aberta sobre a experiência no curso técnico durante o ensino médio integrado, seja a partir da análise das respostas sobre ingresso em cursos de nível superior e atividade profissional recente mostra que o Ensino Médio Integrado aparece para muitos dos respondentes como lugar de confluência de caminhos, zona onde múltiplas possibilidades são apresentadas. Comparamos o Ensino Médio à encruzilhada considerando o sentido que autores comprometidos com uma educação anticolonial atribuem à “encruzilhada”: uma categoria ambivalente que se remete tanto aos desafios, mas também a possibilidades abertas e a construção de estratégias (Santana Junior, 2018).

Assim, a observação dos dados empíricos da primeira fase da pesquisa aponta para situações de ruptura ou continuidade na área técnica cursada. Pensar as rupturas ou as continuidades na área técnica, no caso do Ensino Médio Integrado, implica lembrar sobre o papel desta modalidade de oferta da educação profissional na formação integral dos/as jovens. Dois aspectos são relevantes para mobilizar os dados empíricos sobre o tema: a) os debates políticos e teóricos acerca do Ensino Médio Integrado como contraponto à dualidade estrutural da educação e b) a reflexão sobre a inserção de mulheres em áreas técnicas predominantemente ocupadas por homens, como Mecânica, Eletromecânica e outros.

Importa a esse respeito resgatar pesquisas realizadas com estudantes e egressos do Ensino Médio Integrado realizadas em outros institutos e cursos técnicos para pensarmos sobre os projetos que atravessam os interesses dos/as jovens em relação ao Ensino Médio Integrado. Manini e Bidarra (2023) investigaram trajetórias de egressos do Instituto Federal do Paraná

(Campus Chateaubriand) e concluíram que estes buscavam os cursos técnicos integrados predominantemente como preparação para ingresso no nível superior.

Compreendemos que enquanto política pública de educação para a juventude trabalhadora ingressar na educação profissional a partir do interesse no prosseguimento nos estudos é um avanço e passo importantíssimo para este segmento da juventude. No entanto, como boa parte das seleções para ingresso nos Institutos Federais se dão a partir de provas (seleções meritocráticas), o risco de que jovens e adolescentes oriundos de escolas públicas ingressem em desvantagem é maior. Nesse sentido políticas de acesso à população negra e oriunda de escola pública, a partir de ações de políticas afirmativas como a de reserva de vagas, são fundamentais para garantir que frações mais vulneráveis da classe trabalhadora possam de fato ter acesso às vagas e ao mesmo tempo possam usufruir de qualificação profissional que lhes permita uma inserção qualificada no mercado de trabalho e condições de prosseguimento na vida acadêmica conforme a necessidade do/a egresso/a.

Tendo em vista o segundo aspecto, ao refletimos sobre as relações de gênero em trajetórias acadêmicas e profissionais de jovens oriundos/as da educação técnica de nível médio, a delimitação por cursos que se localizam em por eixos industriais é um elemento importante para o debate acima. Neste caso, falar em trajetórias de ruptura e de continuidade (ou aderência) à área técnica não implica em avaliação sobre a pertinência da política pública, mas em pensar sobre o papel das dinâmicas de gênero nesse processo. Como veremos sobretudo na análise das entrevistas, entre os/as participantes da pesquisa estão tanto aqueles/as que prosseguiram na área de formação técnica quanto aqueles/as que se direcionaram a outros campos de atuação acadêmica ou profissional. Algumas das “rupturas” com o curso técnico, inclusive, podem ser entendidas como parte do alargamento de oportunidades, mas, em todas as situações, é preciso entender com tais processos ocorrem a partir da análise generificadas onde eixos de classe e raça, por exemplo, se entrecruzam.

O IFBA promoveu um processo de amadurecimento acelerado em mim, por conta da carga de trabalho que envolve um curso que une ensino médio e técnico no mesmo currículo. Também pude desenvolver minhas habilidades artísticas e sociais - tanto que sigo exercendo a atividade de músico no cenário de Rock em Salvador de 2013 até hoje - e mantenho contato com colegas que se tornaram meus amigos, incluindo de gerações de alunos diferente da minha época do curso Integrado. Os alunos também costumam considerar o IFBA como "incubadora" para a UFBA. A verticalização também é interessante... um aluno pode ingressar no IFBA no Ensino Médio e sair com um Mestrado! (Jovem pardo, 24 anos, egresso do curso técnico de Eletrônica)

Uma mudança total de perspectiva de vida. Um jovem ingresso, muitas vezes, não sabe o que quer ter como profissão e o IFBA, com o Integrado, consegue nortear essas escolhas, que foi exatamente o meu caso. Hoje sigo na área de Engenharia Elétrica

por conta do curso feito à época do Integrado no IFBA. (Jovem pardo, 25 anos, egresso do curso técnico de Eletrotécnica)

Mudou minha vida completamente. Me deu uma visão crítica do mundo, graças ao grande peso que as matérias humanas têm na grade, como filosofia, sociologia, artes, português, história e geografia. Hoje sem sombras de dúvidas lembro mais dos conteúdos dessas matérias do que das aulas de química. (Jovem preta, 25 anos, egressa do curso técnico de Química)

Uma ótima formação profissional que me possibilitou passar em um concurso de nível técnico na Petrobras. Estagiei no próprio laboratório do Ifba. (Jovem parda, 26 anos, egresso do curso técnico de Química)

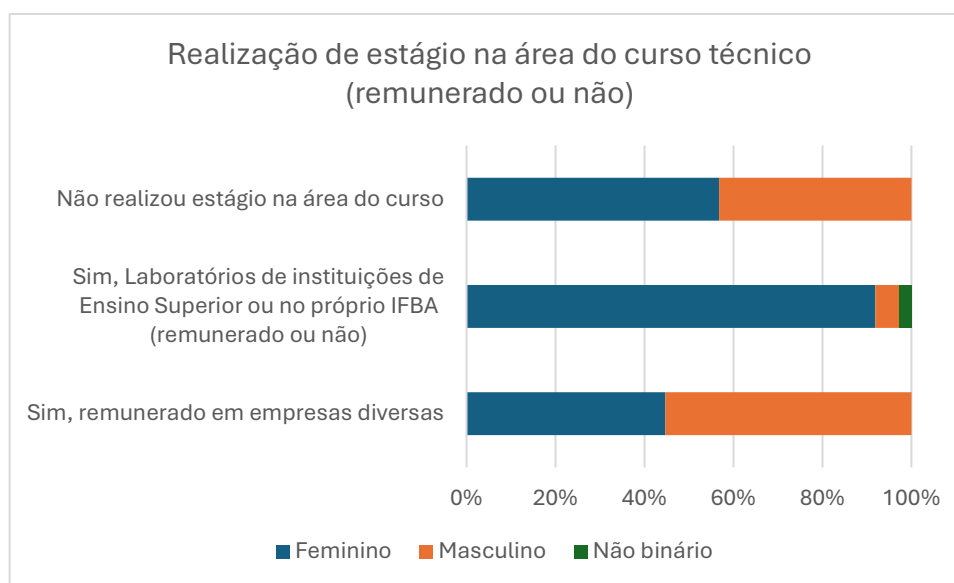
As oportunidades de ingresso e permanência na área como técnico/a, ou mesmo o prosseguimento na área por meio do Ensino Superior, tem grande relação com as formas pelas quais os/as jovens finalizam seus cursos técnicos, seja realizando estágio, seja produzindo e apresentando o Trabalho de Conclusão de Curso. Outros jovens ainda podem optar pela certificação de conclusão pelo ENCEJA (no caso dos egressos a mais tempo, essa possibilidade era dada também pela realização do ENEM). Caso o/a ex-aluno não conclua a prática profissional (estágio na área ou TCC) fica impossibilitado de receber seu diploma como técnico. Ainda assim esse é um caminho acionado por um conjunto significativo de estudantes, como veremos a partir da análise dos dados obtidos pela aplicação do questionário.

As diferentes formas de concluir o curso não são um dado irrelevante e dialogam muito com as generificações de trajetórias. A análise das entrevistas permitirá maior aprofundamento sobre as hierarquias de escolhas e os elementos que compõem as diferentes estratégias de desfecho do curso técnico considerando as aspirações dos estudantes (seguir mais rápido para universidade, ingressar na área como técnico/a diplomado/a). Ainda assim é preciso adiantar que as oportunidades de estágio não se mostram iguais para homens e mulheres concluintes do curso técnico em cursos do segmento industrial, mesmo quando consideramos um curso como Petróleo e Gás, inserido no eixo de Processos Industriais e mais requisitado pelas mulheres, no que diz respeito à matrícula.

A tabela abaixo explicita a distribuição das respostas sobre a realização de estágio na área do curso técnico (pergunta 14) por identificação de gênero para os/as 265 pessoas que de fato chegaram a cursar o 4º e último ano. A partir da tabela podemos perceber que mesmo as mulheres sendo a maioria entre as participantes da pesquisa, são minoria dentre aqueles/as que conseguiram realizar estágio remunerado em empresas, até a data de aplicação do questionário. São também as mulheres as que mais respondem estagiar em laboratórios da instituição ou de outras instituições de nível superior. E, por fim, também são as mulheres as mais frequentes entre quem não realizou prática profissional alguma ou que concluiu o curso via apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Embora a apresentação de TCC seja uma possibilidade de prática profissional reconhecida no curso técnico do IFBA e estabelecida nos Projetos Pedagógicos de Curso Técnico na maioria dos cursos do IFBA, é verdade que parece haver uma hierarquia na forma como essa prática profissional é concebida em relação ao estágio, sobretudo ao estágio em empresas. Realizar o TCC seja por meio da realização de um projeto de pesquisa ou através do próprio estágio (remunerado ou não) em laboratórios da instituição, geralmente é visto pelos próprios estudantes e por alguns recrutadores como uma prática profissional menos densa e mais desvalorizada no mercado de trabalho da área técnica. Deste modo, segundo a narrativa dos/as egressos/as, quem termina o curso via TCC pode encontrar mais dificuldades nos processos seletivos. Como veremos nas entrevistas, a escolha pelo TCC geralmente atende a necessidades mais imediatas de diplomação necessária ao ingresso na universidade; na ausência de expectativa ou dificuldades de conseguir estágio remunerado em empresas; ou no caso de aprovação em concursos públicos em que o/a ex-aluno/a necessita da diplomação com urgência.

**Figura 16: Realização de estágio na área do curso técnico (remunerado ou não)**



Fonte: Questionário / Elaboração própria

A observação das respostas dos questionários aponta para a correlação entre o desfecho do curso técnico através do estágio curricular (oportunidades de estágio remunerado em empresas) e as possibilidades mais amplas ou restritas de prosseguimento profissional na área técnica. Realizar o Ensino Médio Integrado no curso técnico x ou y, não significa necessariamente que a/o estudante deseja ingressar naquela área como técnico/a. Mesmo desejando inicialmente, o adolescente/jovem pode mudar de ideia, afinal, além do Ensino Médio Integrado se materializar em um momento de significativas mudanças na vida destes

sujeitos e os/as próprios/as participantes da pesquisa falam sobre as múltiplas oportunidades de atuação profissional e acadêmica disponibilizadas durante a vida escolar no IFBA. Tais oportunidades não se restringem, conforme os relatos, à área técnica, expandindo-se para a área artística, cultural, de linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e nas várias possibilidades de atuação na área tecnológica.

Em nossa amostra, a frequência de egressos e ex-alunos que fizeram estágio remunerado (fora situações de estágio em laboratórios da instituição) para cada curso em separado chama a atenção para o curso de Petróleo e Gás. Neste curso encontramos baixo percentual de estudantes aptos a estágio curricular que efetivamente conseguiram estágio remunerado na área técnica e em empresas. Como a pesquisa aglutina cenários diversos, este número pode estar relacionado ao impacto da crise do petróleo na oferta de vagas de estágio. O curso de Petróleo e Gás é apontado também em algumas das entrevistas que analisaremos posteriormente em virtude de casos de sexismo nas seleções para estágio. Ao longo da história do campus, essa situação chamou a atenção, inclusive, dos/as próprios/as estudantes do curso técnico de nível médio, que em ocasiões distintas já produziram pesquisas e projetos a respeito<sup>32</sup>.

A pesquisa de Eliana Pugas (2016) comenta em seu artigo o esforço do campus Simões Filho para estimular os estudantes de todos os cursos a concluírem a prática profissional obrigatória, inclusive através do estímulo de realização do TCC e de estágio no próprio campus, mas esses esforços ainda eram maiores para o curso de Petróleo e Gás, diante das questões causadas pela crise no setor do petróleo no Brasil.

Verifica-se que, com o passar dos anos, tem ocorrido uma redução gradativa dos Indicadores de Conclusão de Curso no cenário nacional dos Institutos Federais, sendo que, para o Campus de Simões Filho, o impacto tem sido mais significativo para o curso de Petróleo e Gás. Com a crise do petróleo e o fechamento de poços maduros, a oferta de estágio nesta área foi reduzida consideravelmente e alguns alunos têm optado por realizar o TCC. Para os alunos de Eletromecânica e Mecânica as ofertas aparecem com mais frequência tanto para empresas grandes quanto pequenas. Para intensificar os estágios, o IFBA Campus Simões Filho, a partir de 2016, vem disponibilizando para os alunos do 4º ano e egressos o processo seletivo para Estágio Interno. A seleção é feita através de prova escrita sobre conhecimentos da área de atuação e entrevista com o Coordenador do Curso. O estágio tem duração de seis meses, e o processo seletivo é oferecido duas vezes por ano. O número de vagas tem sido proporcional a dificuldade de estágio externo e a quantidade de professores disponíveis para orientação, dessa forma o curso de Petróleo e Gás sempre oferece uma quantidade maior de vagas que os demais cursos. (Pugas, 2016, p.4)

---

<sup>32</sup> Entre 2014 e 2017 pude orientar dois trabalhos que tocam nesta problemática. O mais recente foi o Trabalho de Conclusão de Curso técnico (TCC) de Alba Colaço, em 2017, que se deteve na dificuldade de obtenção de estágio de mulheres do curso de Petróleo e Gás, na modalidade de oferta subsequente. Anteriormente, orientei um projeto da Semana de Ciência e Tecnologia, em 2014, onde estudantes do Ensino Médio Integrado pesquisou e apresentou a discussão sobre o tema através da elaboração de um vídeo documentário sobre sexismo no contexto de estágio.

No entanto, mesmo considerando as questões conjunturais sobre o mercado de trabalho e as instabilidades e possibilidades presentes na vida de um/a adolescente que ingressa em um curso técnico aos 14 ou 15 anos de idade, é preciso notar que o padrão de escolhas dessas trajetórias tem feições generificadas. A atenção exigida a esse respeito é ainda maior por estarmos falando sobre a continuidade ou não da atuação profissional área técnica, no segmento industrial. A tabela abaixo oferece um panorama sobre a atuação profissional na área do curso técnico (considerando outros vínculos que não tenha sido o de estágio curricular). As respostas à pergunta 19 são sistematizadas abaixo e se referem àqueles/as que chegaram a cursar o 4º e último ano do curso técnico (n.265):

**Tabela 7 – Já atuou profissionalmente na área do curso técnico? (exceto estágio curricular)**

<b>Identificação de gênero*</b>	<b>Sim %</b>	<b>Não %</b>	<b>Total por identificação de gênero %</b>	<b>Total por identificação de gênero (absoluto)</b>
Feminino	23,84	76,16	(100%)	151
Masculino	46,02	53,98	(100%)	113
Não binário	0,00	100,00	(100%)	1
<b>Total de participantes</b>	<b>33,21</b>	<b>66,79</b>	<b>(100%)</b>	<b>265</b>

Fonte: Questionário / Elaboração própria

Como podemos perceber, apenas 23,84% das mulheres já haviam atuado profissionalmente na área do curso, enquanto entre os homens, esse percentual chegava a 46%. É importante notar, entretanto que esses dados refletem panoramas gerais, pois agregam egressos de diferentes anos de conclusão, desde as turmas mais antigas, às mais recentes. Além disso, atuar como técnicas/os nem sempre faz parte dos objetivos desse conjunto de jovens, como mencionamos anteriormente. Como a participante egressa do curso de Química aponta a seguir, não podemos desconsiderar as múltiplas aspirações e expectativas dos/as jovens em relação ao curso técnico Integrado ao Ensino Médio: “Foi um dos pilares de preparação, durante o ensino médio, para aprovação na minha tão sonhada graduação em Medicina”. (Jovem parda, 27 anos, egressa do curso técnico de química)

A respeito do que a entrevistada aborda acima, percebemos que o IFBA vai ser acionado por muitos estudantes, de fato, como um caminho para o curso superior em uma universidade pública. Entre os jovens participantes da primeira etapa da pesquisa o ingresso em instituições de ensino superior foi uma realidade para a maioria das respostas.

Dos 265 que já haviam concluído o 4º ano (independentemente de ter estagiado, defendido TCC de curso técnico ou não) 248 (93,58%) já haviam iniciado o curso superior ou já haviam concluído. Outras pesquisas como a realizada por Manini e Bidarra (2023) encontraram percentual semelhante entre seus egressos. No caso dos participantes de nossa pesquisa, este resultado corresponde tanto a pessoas que concluíram o Ensino Médio Integrado e tem diplomas de técnicos/as quanto aqueles/as que tiveram certificação pelo ENEM entre 2009 e 2021, então é importante considerar que diversos percursos estão incluídos nessas respostas. Dos que ingressaram em curso superior aproximadamente 75% o fizeram completamente ou em parte em instituição pública, e cerca de 25% ingressaram exclusivamente em instituição privada (aí incluído os que o fizeram com bolsa parcial ou integral). Também encontramos jovens com pós-graduação iniciada ou concluída, sobretudo os jovens acima de 26 anos: 24 das 151 jovens (15,89% das mulheres participantes) e 15 dos 113 jovens (13,27% dos homens). Observando cada escolaridade por identificação de gênero observamos que as mulheres são maioria entre aqueles/as que permanecem em formação em escolaridades mais altas.

**Tabela 8 – Escolaridade dos/as participantes da pesquisa conforme questionário preliminar – Participantes que chegaram ao 4º e último ano do curso, com ou sem realização de estágio/TCC**

<b>Escolaridade</b>	<b>Feminino %</b>	<b>Masculino %</b>	<b>Pessoa não binária %</b>	<b>Total por escolaridade %</b>	<b>Total por escolaridade (absoluto)</b>
Nível médio	50,00	50,00	0,00	<b>(100%)</b>	<b>32</b>
Nível superior incompleto/cursando	57,31	42,11	0,58	<b>(100%)</b>	<b>171</b>
Nível Superior completo	56,52	43,48	0,00	<b>(100%)</b>	<b>23</b>
Pós-graduação iniciada/cursando	63,33	36,67	0,00	<b>(100%)</b>	<b>30</b>
Pós-graduação concluída	55,56	44,44	0,00	<b>(100%)</b>	<b>9</b>
<b>Total de participantes</b>	<b>56,98</b>	<b>42,64</b>	<b>0,38</b>	<b>(100%)</b>	<b>265</b>

Fonte: Questionário / Elaboração própria

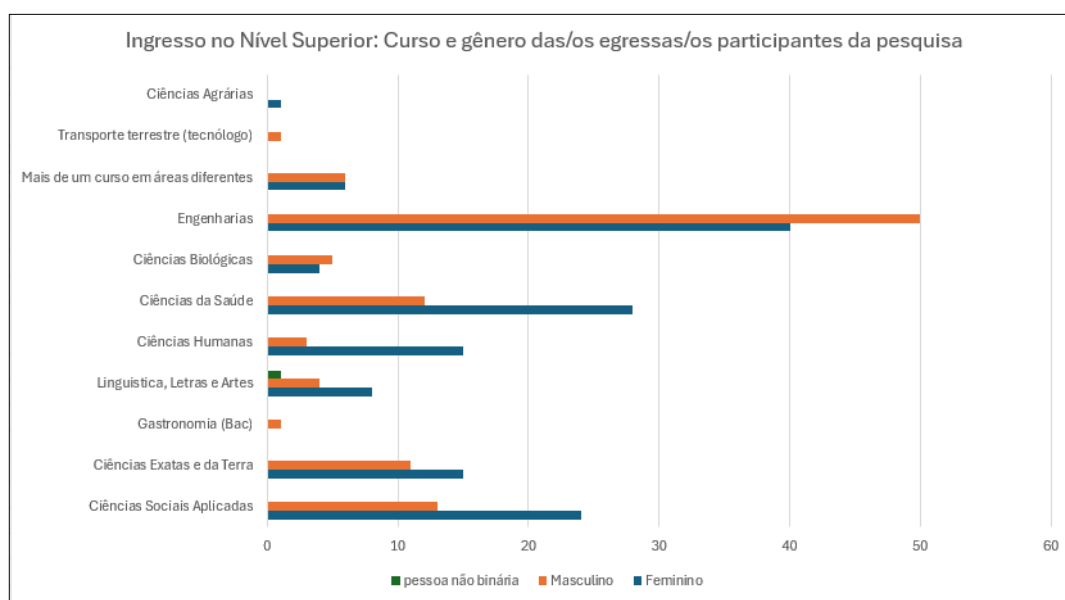
As respostas sobre quais os cursos superiores foram realizados ou estavam em andamento indicaram uma prevalência dos cursos de Engenharia em relação aos demais cursos e áreas. No entanto, não é irrelevante o número de jovens se encaminha para as diversas áreas da graduação. Este painel indica como o Ensino Médio Integrado é marcado pelo estímulo a potencialidades em diversas áreas, para além da aderência estrita ao curso técnico realizado.

Quando analisamos separadamente as respostas das mulheres e dos homens podemos notar que as Engenharias permanecem como o grande polo de destino dos egressos participantes da pesquisa, homens e mulheres, mas no caso das mulheres há uma maior variabilidade de

cursos entre as escolhas acadêmicas. Para melhor visualização desse dado, agrupamos as respostas sobre o curso superior de ingresso em 8 (oito) áreas, tomando como base para a classificação a árvore de especialidades do conhecimento do CNPQ<sup>33</sup>. O detalhamento deste agrupamento se encontra em anexo. Os cursos de Gastronomia (bacharelado) e Transportes terrestres (tecnólogo) não foram agrupados em nenhuma das oito áreas.

Este agrupamento permite visualizar de modo mais direto que, embora os cursos de Engenharia tenham predominância nas escolhas de homens e mulheres egressas/os em relação a outras áreas de ingresso no nível superior, as escolhas das mulheres são de fato mais distribuídas entre áreas diversificadas.

**Figura 17: Gráfico de Ingresso no Nível Superior: gênero e áreas escolhidas pelas/os participantes da pesquisa**



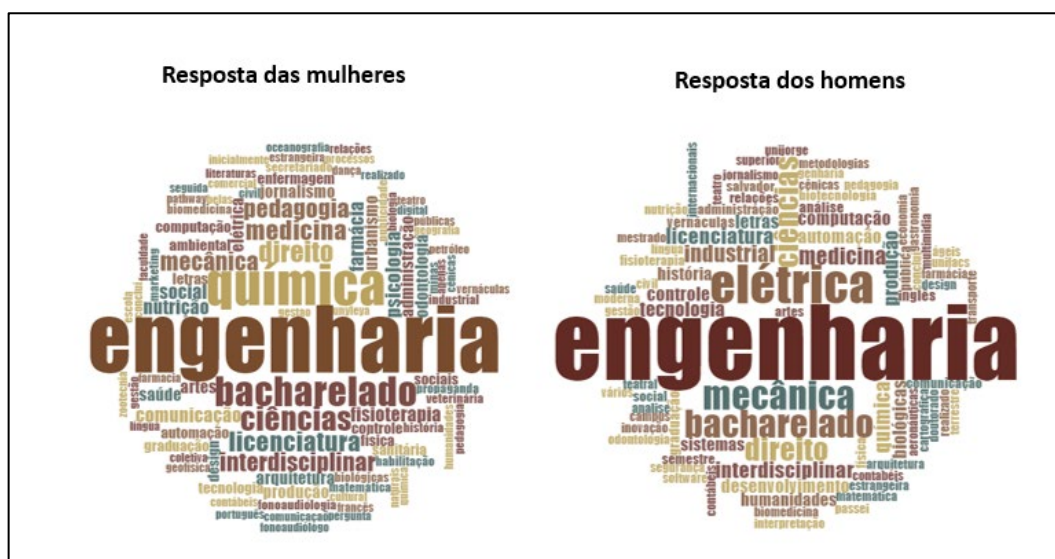
Fonte: Questionário / Elaboração própria

As respostas dessa questão foram abertas, o que dificultou sua sistematização, mas também permitiu observações importantes. No gráfico acima agrupamos todas as engenharias para melhor visualização por grupo de escolhas. Como podemos notar, encontramos um número significativo de mulheres ingressando em áreas resistentes à presença feminina como as Engenharias e outras áreas relacionadas a Ciência & Tecnologia. Elaboramos as nuvens de palavras abaixo para visualizar como as respostas se comportaram separadas por gênero:

<sup>33</sup> Disponível no link < <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento> > acesso em 15 de julho de 2024.



Figura 18 – Nuvem de palavras sobre curso superior realizado ou em andamento



Fonte: Questionário / Elaboração própria (Nvivo)

Notamos a partir da imagem que a clássica divisão sexual do trabalho interna ao segmento industrial permanece de algum modo no painel de respostas, quando além dos destaques da palavra “engenharia” em ambas as nuvens de palavras, encontramos os destaques secundários de “química” nas respostas das mulheres e “elétrica” e “mecânica”, no caso das respostas dos homens. As respostas dos questionários apontam para delineamento diferentes entre as trajetórias dos egressos e egressas. Enquanto entre os primeiros notamos indicativo de trajetórias aparentemente mais lineares, o inverso acontece com as mulheres. Os homens tendem a permanecer em áreas correlacionadas (mais ou menos intensamente) ao curso técnico que realizaram: Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica, por exemplo.

Como já indicamos, o Ensino Médio Integrado, embora tenha como horizonte a verticalização da educação oferecendo possibilidades de inserção em graduação em eixos tecnológicos e áreas afins, não se limita a produzir de carreiras lineares. No Ensino Médio Integrado, embora o perfil do egresso seja de técnico em uma área específica, os/as egressos constroem conhecimentos que as/os habilitam a ingressar em qualquer área no Ensino Superior, bem como, concomitantemente, habilita para o ingresso qualificado no mundo do trabalho na área técnica. Ainda assim, é fato que essa generificação das trajetórias percebida a partir das respostas analisadas pode favorecer aos homens em termos de inserção imediata no mercado de trabalho e também de médio prazo, uma vez que estes criam condições de inserções profissionais não apenas mais cedo, mas também com mais consistência e sem grandes

mudanças de áreas de atuação, sobretudo considerando os setores ligados à indústria, como é o caso da pesquisa.

No caso do marcador racial, percebemos que alocados em cursos considerados prestigiados como as Engenharias, Direito e Medicina estão boa parte dos/as jovens negros que responderam ao questionário, especialmente os autodeclarados pretos, no interior desse grupo. Também é importante reforçar que o Ensino Médio Integrado nos campi estudados tem maioria negra no seu alunado, segundo os dados mais recentes, e isso permite que jovens negros estejam bem-preparados para ingressar em cursos variados inclusive aqueles considerados mais prestigiados e/ou de grande concorrência.

O subtítulo desta seção foi intitulado “O ensino médio como encruzilhada” tomando emprestada a noção de autores comprometidos com uma educação anticolonial, onde “encruzilhada”, como categoria de análise oriunda da religiosidade de matriz africana, vai ser pensada a partir da sua significação em territórios da diáspora e tem na sua ambivalência, conotação não apenas relacionada aos desafios, mas a possibilidades abertas e a construção de estratégias (Santana Junior, 2018).

Conforme o autor:

A encruzilhada é um ponto ambíguo na religiosidade afro-brasileira, podendo ser tanto o começo, o início de um fluxo, quanto o fim de um território existencial. Nesse mesmo local que se deve começar a vida, existe o perigo de se bloquear o fluxo. A encruzilhada é esse ponto de encontro, mas também local de tomada de decisões, pois é nela que os caminhos se encontram, mas também onde se escolhe o caminho para seguir. No trajeto que leva a pessoa para essa encruzilhada vão existir os conflitos, as tensões, e são construídos caminhos que levam a possibilidade de (des)encontros. (Santana Junior, 2018, p. 252)

Levando adiante metáfora da experiência no Ensino Médio Integrado (nos cursos delimitados nessa pesquisa) como “encruzilhada”, encontramos os/as jovens oriundos de realidades sociais e econômicas diversas diante de novos desafios e potencialidades. A reelaboração do capital educacional construído durante o Ensino Médio Integrado, mesmo para aqueles/as que não querem (ou não conseguem) se inserir na carreira técnica, se configura como terreno de possibilidades e de tecituras de caminhos, ante as desigualdades estruturais. Assim, o cenário posto à juventude nesses territórios de encruzilhadas se referem não apenas aos obstáculos estruturais postos pelo sexismo, pelo racismo e pelas desigualdades de classe, mas também oportunidades e estratégias coletivas e individuais criadas diante desses desafios.

No caso das jovens mulheres, mais ou menos cientes dos desafios impostos pelo sexismo presente na carreira técnica em áreas ligadas à indústria, notamos a partir dos dados sobre escolaridade e atuação profissional na área técnica, que há um investimento maior na

graduação e pós-graduação. Embora nossa amostra não seja estatisticamente representativa, ela aponta para uma tendência que acompanha os relatos das mulheres entrevistadas na segunda parte do trabalho de campo acerca dos desafios e estratégias de ingresso e manutenção nas áreas mais resistentes ao trabalho feminino. Assim, as encruzilhadas de gênero são espaços também ambíguos onde caminhos que aparentemente parecem fechados ante obstáculos estruturais, são objetivamente retomados no sentido de buscar novas vias de acesso a partir das estratégias acionadas pelos sujeitos em movimento.

#### 4. “Começo do caminhar pra beira de outro lugar” - Da escolha do curso técnico às formas de concluí-lo: reflexões sobre os caminhos generificados

O verso da música Lugar Comum de Gilberto Gil abre este capítulo que tem como foco as reflexões sobre as trajetórias escolares a partir da análise das entrevistas. De modo geral, a educação formal e, em particular, a experiência de ter passado pelo Ensino Médio Integrado no IFBA é narrada pelas/os jovens como um “divisor de águas”, um início de caminho que, se não leva exatamente para onde pensavam ou esperavam inicialmente, para a maioria, os leva para um lugar diferente de onde partiram. Um deslocamento que nem sempre está relacionado a ganho financeiro ou diretamente a oportunidades nas áreas dos cursos realizados, mas é frequentemente associado, nas narrativas coletadas, a uma ampliação de horizontes sociais, acadêmicos, de visão de mundo, entre outras formas pelas quais expressam a reflexão sobre o período vivido no Ensino Médio Integrado.

Importante questionar se essa percepção sobre o ensino médio integrado no IFBA como divisor de águas também é atravessada por experiências generificadas. Como veremos adiante, embora homens e mulheres realcem a importância da realização do curso técnico do IFBA para suas trajetórias e projetos, no contexto de cursos voltados para o segmento industrial, as nuances que as dinâmicas de gênero impõem se estabelecem de diferentes formas. E como a análise através da categoria de gênero norteia nosso olhar, neste capítulo nos centramos nos relatos desde as formas como a escolha do curso técnico é abordada pelos/as participantes até as formas de conclusão ou desfecho de sua experiência no curso técnico, levando em conta, para tanto, qual ou quais tipos de prática profissional obrigatória será mobilizada neste momento. Entre as possibilidades de práticas profissionais obrigatórias estão o trabalho de conclusão de curso (TCC), estágio curricular remunerado ou não remunerado bem como as formas de desfecho da trajetória no curso técnico sem a diplomação. Neste caso se incluem jovens que após cursarem praticamente todos (ou efetivamente todos) os componentes curriculares do curso, buscaram a certificação do Ensino Médio via ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos).

O conjunto de entrevistados/as nesta etapa da pesquisa incluem jovens de 19 a 29 anos, ou seja, jovens que experimentaram diferentes contextos no que se refere às transformações na política de consolidação do ensino médio integrado, de políticas públicas (como o ciências sem fronteiras), políticas de ação afirmativa, bem como em relação ao cenário de emprego e

desemprego na indústria. Do ponto de vista das diferentes experiências relacionadas aos contextos e as próprias reflexões sobre a condição juvenil, identificamos nessa amostra dois grupos de participantes: jovens adultos, que ingressaram no Ensino Médio Integrado entre 2007 e 2011 e os jovens mais jovens, que ingressaram no Ensino Médio Integrado entre 2012 e 2016. O primeiro grupo permite uma análise mais longa das trajetórias, em virtude das trajetórias juvenis iniciadas antes, considerando o marco de ingresso no EMI – IFBA e os percursos posteriores no âmbito acadêmico ou profissional. Entre os entrevistados (2ª etapa da pesquisa de campo), este grupo corresponde a jovens entre 25 e 29 anos e somam 20 entrevistados/as, sendo que mais da metade deles/as com graduação concluída e inseridos formalmente no mercado de trabalho. Já o segundo grupo permite um olhar mais atento para as questões presentes na trajetória escolar, desafios e oportunidades experimentadas durante a formação técnica, pelo fato de o fenômeno estar mais recente em suas memórias e mais presentes em suas narrativas. Os jovens mais jovens correspondem a 11 entrevistados/as com idades entre 19 e 24 anos, geralmente com uma graduação em curso ou vivenciando momento de dúvida sobre o ingresso na universidade.

Embora já tenhamos analisados alguns aspectos importantes dos dados oriundos da aplicação dos questionários, retomaremos novos olhares sobre os dados da primeira fase da pesquisa, sempre que necessário. É importante pontuarmos que essa análise se debruça sobre trajetórias em construção. Entrevistamos as/os jovens no ano de 2021 e nos atemos ao material construído nas entrevistas, mas é fato que essas trajetórias já se transformaram e tomaram novos rumos até a defesa e publicação desta tese.

## 4.1 Participantes das entrevistas

A educação profissional técnica de nível médio é a experiência comum entre os/as participantes da pesquisa, no entanto, embora sejam todos/as jovens pertencentes à classe trabalhadora e oriundos da Região Metropolitana de Salvador, experimentam também, junto com suas famílias, condições de vida, moradia e de acessos a bens e serviços que guardam nuances. Estas diferenças podem resultar em gradações de possibilidades no acesso a estruturas de oportunidades que definem diferentes formas e projetos em torno do ingresso no IFBA.

Como já sinalizamos anteriormente, as entrevistas foram realizadas de modo remoto durante a Pandemia de Covid-19 em 2021. Esta etapa da pesquisa durou 4 (quatro) meses. Nem todos os convites enviados foram respondidos, de modo que a seleção de entrevistados foi se

redesenhando durante o processo. No caso das pessoas que aceitaram o convite, alguns eventualmente apresentaram problemas relacionados ao trabalho, estudos ou mesmo ao aparato tecnológico (especialmente conexão de internet) necessário para realizar a entrevista, o que também demandou adiamentos e reprogramações. Ainda assim, com muito boa vontade dos participantes da pesquisa, as entrevistas foram realizadas com 31 (trinta e uma) pessoas: jovens de 19 a 29 anos, homens e mulheres, com diferentes configurações familiares, bairros de residência, condições de vida e de inserção no mundo do trabalho.

Quinze jovens participantes da pesquisa eram oriundos do campus Salvador, sendo oito mulheres e sete homens. Outros 16 entrevistados eram oriundos do campus Simões Filho, destes, temos nove mulheres e sete homens. Entre os/as entrevistados/as predominaram pessoas que se auto classificaram negras: entre as mulheres encontramos seis que se identificaram como pardas, dez como pretas e uma como branca. Entre os homens, dos quatorze entrevistados, a maioria também se declarou negra (um pardo, nove pretos e quatro brancos).

Considerando os/as entrevistados pelo marco de ingresso no Ensino Médio Integrado, dos 20 entrevistados que ingressaram nas primeiras turmas (2007 a 2011) temos 8 homens e 12 mulheres. Neste grupo, 7 pessoas já tinham iniciado alguma pós-graduação (2 homens e 5 mulheres). Também é neste grupo que se encontra a maioria dos jovens com inserção formal no mercado de trabalho, parte considerável como técnicos na área ou em áreas afins do curso técnico realizado. Neste grupo estariam os “jovens adultos”, conforme sugestão de Nilson Weisheimer (2013, p.85), que apresenta uma proposta teórico-operacional de classificação etária da juventude. Conforme essa proposta, os jovens adultos (25 a 29 anos) seriam aqueles em que predominam situações de maior maturidade psicológica, mas também maiores chances de consolidação na formação profissional além da ampliação no desempenho de papéis sociais que passam a ser mais diversificados. (Weisheimer, 2013).

Entre aqueles que ingressaram entre 2012 e 2016, temos 6 homens e 5 mulheres. Como é de se esperar, diferente dos “jovens adultos” que experimentam alguma inserção formal mais ou menos consolidada no mercado de trabalho, as experiências com o trabalho formalizado são menos frequentes e a totalidade dos participantes deste grupo ainda não havia concluído o nível superior (um deles havia sido aprovado, mas ainda não ingressou na universidade, na ocasião da entrevista). Neste grupo 5 jovens já haviam se inserido como técnicos/as no mercado de trabalho (1 homem e 4 mulheres), sendo que uma delas decidiu deixar o emprego para se dedicar à graduação em Farmácia. Ainda numa aproximação com a proposta de classificação etária de Weisheimer (2013) neste grupo estão participantes de 19 a 23 anos. Na proposta do autor, jovens adolescentes seriam aqueles com idades entre 15 e 19 anos e os jovens seriam aqueles

com idades entre 20 e 24 anos, que de fato predominam nesse grupo (apenas um participante tinha 19 anos quando participou da pesquisa). Este grupo, segundo Weisheimer (2013, p. 84) seria caracterizado pelo fato de que a maturidade biológica não necessariamente é acompanhada pela maturidade social e geralmente possuem maior liberdade em relação aos pais e à família de origem. Além disso, a definição de projetos profissionais se impõe coercitivamente com mais intensidade (Weisheimer, 2013).

Em relação ao rendimento familiar mensal dos participantes desta etapa da pesquisa, temos 3 entrevistados declararam rendimentos familiares inferiores a 1 Salário-Mínimo; 11 entrevistados com rendimentos familiares de 1 a 3 Salários-Mínimos; 13 jovens declararam rendimentos de 4 a 9 Salários-Mínimos e 04 jovens declararam rendimentos familiares acima de 10 Salários-Mínimos. No grupo de participantes que ingressaram nas primeiras turmas do EMI-IFBA, predominou a faixa de rendimentos entre 4 e 9 Salários-Mínimos. Entre os participantes mais novos, predominou a faixa de rendimentos familiares de até 03 Salários-Mínimos. Importante ressaltar que no primeiro grupo predominam participantes que exercem atividade remunerada, em oposição ao segundo grupo onde predominam jovens ou em busca de emprego, ou se dedicavam, de algum modo, prioritariamente aos estudos de nível superior.

A formação de novos núcleos familiares entre os/as entrevistados/as se deu por um conjunto de razões: necessidade de ficar mais perto da universidade, busca por autonomia, formação de novo núcleo familiar em virtude de convivência com companheiro/cônjuge, a chegada de filhos ou mesmo situações contingenciais da família que envolva mudança dos pais ou familiares. Entre as mulheres entrevistadas, 04 delas moravam sozinhas na ocasião da pesquisa, 03 outras moravam com cônjuge e 10 com pais e ou familiares. No caso dos homens, 02 moravam sozinhos, 03 com cônjuge e 09 com pais e ou familiares. A maior parte daqueles/as que moravam sozinhos, com cônjuge ou amigos tinham 24 anos ou mais. Do conjunto dos/as entrevistados/as apenas uma mulher e três homens tinham filhos na época da entrevista e apenas um deles tinha idade inferior a 24 anos: era também o único dos quatro que não morava com o filho na época da pesquisa, uma vez que este era criado pela família materna.

A responsabilidade pelos rendimentos familiares é um aspecto importante na amostra selecionada. Oito jovens afirmaram ser o/a principal responsável pelos rendimentos domiciliares, sendo que, destes, apenas um jovem morava com os pais no momento da entrevista. Ou seja, a responsabilidade integral pelos rendimentos se dava geralmente pelo fato de uma nova unidade doméstica em relação às suas famílias de origem. Outros/as 21 jovens declararam contribuir parcialmente com os rendimentos familiares, sendo que a maior parte

deles/as moravam com os pais ou com cônjuge. Os dois jovens restantes não contribuíam com os rendimentos da família.

Tomando a família como unidade de análise das condições de vida dos participantes da pesquisa destacamos, além de aspectos como rendimentos declarados, também a ocupação e escolaridade dos pais ou cuidadores principais mencionados nas entrevistas. As ocupações dos pais variam bastante, desde técnicos e trabalhadores da indústria, servidores públicos, bancários, trabalhadores informais e/ou intermitentes a donos de pequenos comércios, entre outros.

As configurações familiares dos/as participantes da etapa de entrevistas são variadas. Encontramos nos relatos menções a famílias nucleares, monoparentais chefiadas por mulheres, famílias recompostas entre outras, como é o caso de uma das entrevistadas, Conceição, jovem negra de 25 anos, que apresenta em seu relato, o que poderíamos classificar como uma família extensa com centralidade nas figuras femininas:

Minha família tem toda a base matriarcal, eu não fui criada pelos meus pais, fui criada pela minha avó paterna juntamente com as minhas quatro tias paternas também. Esse núcleo maravilhoso que eu adoro, a gente não tem interferência masculina alguma e eu me sinto bem em ter sido criada assim, eu me fiz forte. Não estou querendo dizer que quem tem o núcleo de pais não seja, mas a minha formação se deu dessa forma e eu encaro em uma boa. (...) Quando falar de família eu fico bem coisinha porque eu sou muito apegada. Do que eu considero família mesmo, mais próximos, que são minhas tias, minha vó e meus primos, eu considero todos como irmãos porque fomos criados dessa forma (...) (Conceição, preta, 25 anos, Professora e egressa do curso técnico de eletromecânica)

Como afirma Romanelli (2013), apesar das dificuldades conceituais em definir família, de modo genérico podemos considerá-la como unidade de reprodução social o que implica em cuidado com os filhos e no processo socializador que, por conseguinte, é dado importante para compreender o processo de escolarização (Romanelli, 2013, p. 35). Nesse sentido, apresentar o perfil ocupacional e a escolaridade dos pais é relevante para refletirmos sobre as diversas estratégias e investimentos educacionais das famílias e a existência ou não de projetos de escolarização evidentes nos relatos dos egressos da educação profissional que participaram dessa etapa da pesquisa.

Considerando a maior escolaridade dos pais e cuidadores principais temos a seguinte configuração entre os/as entrevistados/as: do conjunto de mulheres que participaram da etapa de entrevista, uma (01) tem pai e mãe com nível médio incompleto, nove (09) têm pai ou mãe ou ambos com Ensino Médio Completo, cinco (05) têm mães (em uma delas também o pai) com Nível Superior completo e duas (02) delas mencionaram que suas mães possuem Pós-Graduação iniciada ou concluída. Entre os homens, um (01) tem pai e mãe com nível médio



incompleto, quatro (04) com mãe ou pai com Nível Médio completo, cinco (05) com mães ou pais com Graduação concluída ou iniciada, quatro (04) mencionaram que suas mães possuem Pós-Graduação iniciada ou concluída.

É preciso destacar, contudo, que este retrato da escolaridade dos pais reflete um cenário em alguns casos já modificado ou estimulado pela própria escolarização dos filhos. Foi recorrente o relato de pais e mães (estas muito mais frequentes) que retomaram os estudos após os filhos estarem crescidos, parte dos casos durante o Ensino Médio dos filhos. A retomada dos estudos vai desde continuar ou completar o Ensino Básico, até o ingresso ou conclusão de Graduação e/ou Pós-Graduação. Tal realidade pode ter múltiplas origens: desde a ampliação das políticas públicas de acesso ao Nível Médio e Superior, o estímulo provocado pelo ingresso dos filhos na universidade, bem como outras dinâmicas relacionadas ao campo da educação e trabalho como o debate sobre empregabilidade etc.. É o caso da situação relatada pelo jovem a seguir:

Entrevistado: [...] meu pai e minha mãe sempre me deram um suporte que eu precisei da maneira que eles podiam, é claro. [...] Hoje em dia meu pai está ainda no ramo de comércio, minha mãe se formou pedagoga há uns 3 anos atrás. Depois de muitos anos. Pesquisadora: Ela retomou os estudos...

Entrevistado: Retomou, isso... ela sempre gostou de estudar só que, infelizmente, a gente sabe que a realidade da vida às vezes é cruel e aí ela não tinha esse espaço, né, depois dos filhos criados ela resolveu retornar aí fez o um supletivo (...). Minha mãe sempre muito inteligente assim, na medida do possível, passou aí fez o Enem, passou no Enem, conseguiu uma bolsa pelo PROUNI, cem por cento aí fez na faculdade (...) em Governador Mangabeira e hoje ela atua na área como pedagoga, então, isso aí também foi um motivo de muita felicidade para mim, para ela, para todo mundo. (Renato, preto, 29 anos, Operador de processos químicos e egresso do curso técnico de mecânica)

O fato de ser mais frequentemente as mães a retornarem aos estudos com os filhos crescidos tem a ver com um conjunto de fatores. Um deles está relacionado à interrupção dos estudos das mulheres provocados pelas dinâmicas desiguais relacionadas a parentalidade e a sobrecarga feminina no cuidado com os filhos até se tornarem adolescentes ou adultos. Desse modo, a escolaridade dos pais e mães de jovens entrevistados apresentada pelos dados coletados reflete uma dinâmica em andamento que, em alguns casos teve grande influência sobre as trajetórias escolares das/os filhas/os sobretudo nos primeiros anos de seus percursos escolares, em outros reflete e dialoga com o incremento da escolarização dos filhos.

Do ponto de vista da situação profissional e ocupação dos pais ou cuidadores principais é preciso salientar que a informação sobre os pais, especificamente, é menos precisa que em relação às mães. Isto se dá porque há um conjunto de famílias cuja configuração não se dá pela presença do genitor. Há também os casos em que as mães não são as cuidadoras principais ao

longo do relato dos jovens. Estes são casos mais pontuais: uma jovem que foi criada pela avó e tias e outra jovem que foi criada predominantemente pelo pai e até hoje tem mais proximidade com este.

Dito isso temos que a ocupação predominante das mães ou figuras maternas são trabalhadoras em educação (professoras, pedagogas) somando os casos de 6 (seis) dos/as jovens entrevistados/as e em seguida trabalhadoras de serviços domésticos em geral (empregadas domésticas, cozinheiras, manicure e outras) somando as mães de 5 (cinco) entrevistados/as. Duas outras ocupações aparecem empatadas somado 4 (quatro) casos entrevistadas, cada uma: mães que eram trabalhadoras informais (desde a oferta de reforço escolar a “bicos” na oferta de serviços pessoais e domésticos, mas sem qualquer vínculo empregatício) e mães que trabalhavam em serviços administrativos (funcionárias de escolas ou outras empresas públicas e privadas). Outras ocupações das mães aparecem pulverizadas como técnica de enfermagem, psicóloga, além de relatos que informam que apesar da profissão, alguma das mães encontravam-se desempregadas na ocasião da entrevista.

No caso dos pais dos entrevistados, foram mencionadas a situação profissional e ocupacional de 22 deles e deste universo tivemos a predominância de técnicos de nível médio (mesmo que alguns deles possuíssem nível superior na época da pesquisa ou já estivessem aposentados). Eram técnicos predominantemente do setor industrial (metalúrgico, operador de campo, técnico em manutenção, química etc.). Em seguida, duas outras ocupações apareceram empatadas em 4 (quatro) outras entrevistas, cada, em relação aos pais: comerciantes (donos de micro ou pequenas empresas) e trabalhadores dos serviços, vendedores e afins (segurança, rodoviário, entregador).

O perfil ocupacional dos pais, embora não seja um fator determinante na inserção profissional ou no futuro acadêmico dos jovens, possui grande influência nas trajetórias escolares das/os entrevistados. Para Tomizaki (2013), de maneira explícita ou não, boa parte dos pais almejam que seus filhos alcancem posições sociais semelhantes ou superiores às suas e isso pode se revelar em estratégias mais ou menos explícitas de estímulos à trajetória escolar (Tomizaki, 2013, p.85).

Não foi objetivo da pesquisa uma análise aprofundada sobre o investimento familiar na escolarização dos filhos, mas os relatos permitem entrever questões ligadas à relação entre as possibilidades ou impossibilidades objetivas das famílias no processo de acompanhamento e investimentos sobre a vida escolar dos jovens. Identificar a origem escolar dos/as entrevistados nos relatos permitiu observar como os jovens falam sobre suas condições de vida e de escolarização antes do Ensino Médio Integrado no IFBA, bem como sobre o apoio familiar

(financeiro, de incentivo ou de outra natureza) no processo de ingresso na rede federal. Usamos o termo origem escolar para falar do tipo de estabelecimento em que os/as entrevistados/as cursaram o ensino fundamental: 12 deles/as estudaram exclusivamente em escolas públicas ou comunitárias, 7 tiveram experiências em escolas públicas e privadas e outros 12 estudaram exclusivamente em escolas privadas.

Observando essa distribuição pelo marco de ingresso no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFBA, temos que entre os 20 jovens que ingressaram nas primeiras turmas (2007 a 2011), 6 (seis) cursaram o ensino fundamental apenas em escola pública, 7 (sete) cursaram em escolas públicas e privadas e outros 7 (sete) apenas em escolas privadas. Entre os participantes mais novos, que ingressaram no EMI entre 2012 e 2016, temos 4 (quatro) que cursaram o ensino fundamental apenas em escola pública, 2 (dois) cursaram em escolas públicas e privadas e 5 (cinco) o fizeram apenas em escola privada.

De modo geral, tal como a análise do capítulo anterior permitiu apontar, ao nos debruçarmos sobre os questionários e os dados secundários oriundos da Plataforma Nilo Peçanha, o alunado do Ensino Médio Integrado do Ifba integra a juventude da classe trabalhadora. Os egressos e ex-alunos que entrevistamos tem como horizonte melhores colocações no mercado de trabalho ou, no caso dos mais novos, a própria inserção qualificada, sejam como técnicos ou como trabalhadores mais qualificados. Ainda assim a análise qualitativa nos permitiu uma maior aproximação com as heterogeneidades que compõe os egressos, egressas e ex-alunas/os no que diz respeito a diversos aspectos que incluem condições de vida e acesso à escola e outros capitais simbólicos importantes, bem como a forma como suas trajetórias são atravessadas pelas dinâmicas de gênero.

## 4.2 Entre a juventude, a vida adulta e o “devaneio da adolescência”

A percepção sobre ser ou não jovem, embora não tenha sido provocada durante a entrevista, aparece em alguns relatos. Entre os jovens adultos, se encontram os participantes localizados em um estrato etário que ainda é considerado jovem por alguns instrumentos de pesquisa. Para estes a percepção sobre a juventude é fugidia, especialmente quando consideram as responsabilidades que assumem e olham para o tempo que passa através de si: “hoje eu sou um adulto de 29 anos, mas que às vezes ainda dá aquele devaneio da... da adolescência, né?” (Renato, preto, 29 anos, Operador de processos químicos e egresso do curso técnico de mecânica).

A trajetória de Renato, nome fictício, é contada por ele durante uma entrevista de 86 minutos. O entrevistado compõe o grupo dos participantes que chamamos de jovens adultos, tinha 29 anos quando participou da pesquisa e em seu depoimento demonstra se sentir no limiar da juventude. Nascido em São Paulo, veio para a Bahia com seus pais quando tinha 10 anos de idade. Seus pais, baianos, haviam se conhecido em São Paulo e retornaram ao estado de origem uma década depois. Renato descreve sua vida a partir do que chama de “viradas”: a primeira seria chegar na Bahia, a segunda, aos 15 anos, foi entrar no IFBA e a terceira, aos 19 anos, foi morar sozinho em Salvador, quando seus pais decidiram morar no interior da Bahia. Quando realizou a entrevista trabalhava na Indústria (vínculo empregatício que começou dez anos antes), e concluiu Engenharia no próprio IFBA, mas atuava como técnico na empresa em que trabalha desde o estágio. Tem 1 filho e mora com ele e sua esposa. É o principal responsável pelos rendimentos (4 a 6 Salários-Mínimos). Seu pai tem um mercadinho e a mãe atua profissionalmente como pedagoga. Conta também que a partir dos 12 anos passou a ajudar o pai e considera uma experiência também marcante, tendo em vista que ali aprendeu valores importantes relacionados ao trabalho.

A percepção de Renato sobre juventude, sobre si e sua trajetória é interessante pois demonstra como juventude é uma construção social atravessada por múltiplos fatores. Wheisheimer (2013, p. 20) ao discutir outros estudiosos no assunto, reflete que o fim da juventude se relaciona com a progressiva autonomia no plano cívico e no plano das responsabilidades produtivas, conjugais, domésticas e parentais, ou seja, é definida não por critérios biológicos, mas sociológicos. Renato, com 29 anos se sente como neófito da vida adulta. As instabilidades do mercado de trabalho e a necessidade de se pensar em constante formação, contudo, desafiam objetivamente os jovens adultos e tensionam essas fronteiras sociológicas.

A noção de juventude presente nos relatos dos entrevistados é atravessada pelos desafios ligados ao mercado de trabalho à busca por se afirmar em suas escolhas profissionais e acadêmicas. Em muitos casos a noção de juventude encontrada nas linhas e entrelinhas dos relatos passa também pela própria possibilidade de alcançar alguma estabilidade financeira e conquistar, simbolicamente, o lugar de adulto, socialmente falando. A entrevista com Jonatan, jovem negro de 24 anos, reflete um pouco desse aspecto:

Sou jovem, 24 anos, estudei no IFBA, um período muito bom da minha juventude o Ensino Médio Técnico. Filho único. Sou filho único. E o IFBA era uma oportunidade de ter uma profissão. Venho de uma família humilde. A partir do momento que eu entrei no IFBA pude desenvolver essa possibilidade de ter um ensino diferente do que a gente está acostumado. Ser de família humilde, baixa renda, geralmente a gente não tem acesso a uma educação muito boa, e o IFBA te dá essa possibilidade. Graças a

Deus eu consegui. E aí hoje em dia já trabalho na área, graças a Deus, depois de muita luta, que não é fácil a gente entrar no mercado de trabalho hoje em dia, tá complicado... Ainda mais para um jovem que sai do curso técnico sem nenhuma experiência prévia. Acaba sendo um pouco complicado. (Jonatan)

E continua:

Do ponto de vista pessoal eu acho que eu sou um jovem centrado, não sou de muita bagunça por assim dizer. (risos) Sou mais tranquilo para esse lado. eu tenho os meus objetivos os meus alvos que eu traço na vida. Gosto de assistir filmes, (risos) séries documentários, música... Amo música. Eu toco violão, componho músicas. (Jonatan)

Quando indaguei sobre quais seriam seus objetivos (seus alvos), ele respondeu:

Eu acho que o comum de todos os jovens, você sempre quer ter algo para chamar de seu, seja uma casa, seja um cônjuge, uma família. Então são esses objetivos pessoais. Na carreira, no geral, acredito que me consolidar na profissão, ser uma pessoa experiente, que eu acho importante isso também. Algo o que eu tenho em mente também, que eu acho válido que a experiência no IFBA também me possibilitou imaginar, foi ajudar aos outros também, transmitir conhecimentos. Eu gosto muito disso, da ideia de você transmitir conhecimentos a outro. Tem muito jovem bom que precisa ser lapidado, como eu também penso isso. Um dia transformar esse conhecimento que eu adquiri e transmitir para outras pessoas. (Jonatan)

O diálogo com Jonatan nos ajuda a pensar a categoria de juventude em sua intersecção com a educação profissional. A percepção da Educação Profissional em cursos ligados à indústria como um caminho para inserção profissional qualificada aparece no relato de alguns dos entrevistados, especialmente nos relatos masculinos. As mulheres geralmente, quando miram na inserção profissional desde o início do curso técnico percebem com clareza o cenário desigual do campo profissional. Nesta direção, a entrevistada cujo relato reproduzimos abaixo também se autodefine como jovem e comenta sobre o papel da educação profissional em sua trajetória:

Eu sou Cristina, eu sou de Salvador mesmo, Salvador, Bahia, nascida aqui mesmo, sou moradora da suburbana desde que nasci, é bom pontuar isso, tenho 26 anos, eu costumo dizer que eu gosto muito de desafios, embora eles estejam me deixando cada vez mais cansada, nesse sentido de que as vezes é muito desgastante, mas eu acredito que eu sou uma pessoa muito participativa em todos os ambientes que eu estou. Então, eu passei por quatro anos da IFBA campus Simões Filho, sou técnica em petróleo e gás, fiz a modalidade integrada, e eu acredito que foi o primeiro start da minha vida profissional, então foi aquela explosão de descobertas, isso me direcionou muito para o que eu sou hoje, para o que eu estou pretendendo buscar. Porque é muito importante pontuar como que a minha escolha de dez anos atrás, eu tinha 14 anos de idade, é a mesma que eu continuo fazendo hoje em dia. Então, de forma alguma, eu não me arrependo, tem muita gente que se arrepende de ter cursado IFBA, porque tomou outros rumos, mas eu continuo na mesma área, continuo fazendo na área de petróleo e gás, é isso que eu quero para mim, e eu acho que o fato de eu ter feito IFBA há dez anos atrás está me direcionando agora que eu faço engenharia de minas com habilitação em petróleo na UFBA. Em resumo, eu sou uma jovem estudante, curiosa, que faz questão de estar nos ambientes mais difíceis possíveis, porque todos os

ambientes que eu estou, predominantemente, é composto por homens, então eu acredito que é um desafio, e infelizmente ainda é um desafio, mas eu acredito que é o primeiro passo, então eu me defino assim, como pessoa engajada, e que busca estar sempre onde quer estar. (Cristina, parda, 26 anos, Estágio de engenharia do Petróleo e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

Seja entre os jovens que entraram nas primeiras turmas (entre 2007 e 2011), ou no grupo mais recente, veremos que o marcador racial também aparece de modo importante na autodefinição dos jovens: “Meu nome é Conceição, eu tenho 25 anos, sou uma mulher preta, suburbana, periférica. Eu me considero assim, eu me descrevo assim, e agora, sou uma mulher preta, suburbana e licenciada.”. Tal como nesta apresentação, a menção ao Subúrbio Ferroviário de Salvador aparece algumas vezes em sua entrevista em sentido de posituação da identidade. Ao falar de si como “preta, suburbana, periférica e licenciada”, a jovem indica a tônica de toda sua entrevista: ao responder as perguntas do roteiro previamente elaborado, ela constrói também uma narrativa sobre sua trajetória de vida, realçando não apenas as dificuldades enfrentadas diante de sua origem racial e social, mas também as estratégias individuais e coletivas acionadas ao longo de sua trajetória escolar antes, durante e após o IFBA, culminando no seu ingresso no mestrado em Letras, em uma universidade federal no Rio de Janeiro. Como primeira da família a cursar uma universidade, com muitas mulheres empregadas domésticas ou que trabalhavam em atividades relacionada aos cuidados pessoais em sua família, a jovem reflete de modo crítico sobre seu percurso individual e as implicações coletivas:

Como eu disse, eu não sou a regra, eu sou a exceção, e isso não tem como não deixar a gente tão contente assim, a gente comemora, mas logo depois reflete: "mas eu tenho primas que não estão na mesma situação que eu, tenho amigas que não estão na mesma situação que eu". Eu sou muito observadora, então quando estou em uma janela de ônibus, de Uber, que eu vejo crianças trabalhando no trânsito, mulheres em situação de vulnerabilidade, seja ela qual for, eu considero que foi um caminho árduo e que eu queria que mais estivessem comigo segurando minhas mãos para que a gente pudesse atravessar juntos. Como eu disse, não posso ser hipócrita e negar que eu tenho conquistas, pretendo conquistar muito mais. Acabei a graduação agora, vou tentar mestrado, após o mestrado tentar doutorado e é isso. Como diz um professor meu lá da Rural, a gente tem que meter o pé na porta, porque se não for assim não consegue entrar, ninguém vai abrir a porta para a gente por gentileza. Ou a gente chuta ela ou fica do lado de fora. Isso que eu tenho feito desde sempre, chutando todas as portas que são via de regra fechadas para nós. (Conceição, preta, 25 anos, Professora de Língua Portuguesa e egressa do curso técnico de eletromecânica)

A parentalidade é também um tópico que apareceu como resposta a provocação a falar um pouco de si e de suas famílias e altera bastante a percepção de si como jovens ou adultos, no caso dos entrevistados. Apesar de termos quatro jovens com filho (s) no conjunto dos/as entrevistados, esse tema só foi mobilizado de modo espontâneo na apresentação de dois destes: um homem e uma mulher. No caso do rapaz, seu núcleo familiar é relativamente recente: jovem

casado há dois anos e com uma filha de 9 meses, a chegada da filha e a experiência no seu novo núcleo familiar se entrelaça com a nova experiência profissional e o contexto da Pandemia:

Essa vivência, assim, da paternidade está sendo incrível porque é um período que eu estou tendo mais tempo pra eles, né, pra minha esposa, minha filha. Porque se eu estivesse na outra empresa talvez não tivesse todo esse tempo de paternidade que eu tô tendo hoje, né. Não estaria tão próximo quanto estou hoje. Hoje, graças a Deus, estou nessa empresa que me dá tempo, não faço muita hora extra, não é obrigatório fazer hora extra, tem o tempo disponível de trabalho. Trabalho bem perto de casa: 20 minutos, praticamente todos os dias. Não faço horário de final de semana. Ou seja, eu consigo ter tempo pra elas, minha filha e pra minha esposa, né? Ou seja, está sendo um período da minha presença está sendo mais forte nesse período agora. Eu consigo estar bem mais próximo, ver o crescimento dela. Acompanhei desde o dia do parto até agora. Tem sido gratificante esse momento que é um período que eu estou muito mais próximo delas. Muito gratificante mesmo. (Akin, preto, 29 anos, Técnico em manutenção pleno em multinacional e egresso do curso técnico de eletromecânica)

No entanto, ainda que a paternidade apareça no relato de forma espontânea, como apontam vários estudos sobre o tema, do ponto de vista das dinâmicas de gênero, as experiências da parentalidade são muito diferentes para homens e mulheres. O investimento de tempo com o cuidado dos filhos e os impactos na trajetória juvenil, embora possam acontecer para homens e mulheres, são muito mais frequentes e intensos para as últimas. No contexto pandêmico em que a entrevista foi realizada, as narrativas sobre o cuidado parental ou mesmo sobre a experiência da maternidade/paternidade adquirem outras nuances.

A segunda pessoa a tratar espontaneamente do tema enquanto se apresentava é Antônia, jovem parda de 27 anos. Sua entrevista ocorreu em duas sessões pois a primeira precisou ser interrompida em dado momento em virtude de problemas de fumaças na vizinhança que acabaram por afetar os filhos, de quem cuidava enquanto participava da entrevista online. Em seu relato, a maternidade aparece em um lugar importante da sua autopercepção como jovem adulta e atravessa a narrativa sobre cada uma das escolhas profissionais e acadêmicas realizadas: desde o emprego, o curso e as aspirações profissionais. Antônia teve seu primeiro filho ainda durante o Ensino Médio Integrado, e conta como após a maternidade todas as áreas de sua vida foram impactadas pelo papel social que passou a desempenhar. Apesar de excelente aluna e das suas pretensões de desenvolvimento na área técnica, não conseguiu levar a cabo seu projeto inicial, a jovem destaca em seu relato que a pausa em virtude da primeira gravidez não comprometeu seu rendimento escolar, mas, notadamente limitou muito as possibilidades de inserção no estágio curricular remunerado, o que, mais tarde culminou com a mudança de área e o resgate de outros interesses profissionais, migrando, assim para a psicologia.

No caso dos demais a menção aos filhos só aparece quando instigada por mim durante o curso da entrevista. Em um destes casos, o entrevistado Renato, que mencionamos no início

desse tópico, chega a destacar em alguns momentos da sua entrevista o que chamou de momentos de “virada” da sua trajetória, mas em nenhum deles está o nascimento de uma criança ou mesmo os desafios com o cuidado parental. Ao ser perguntado sobre o cuidado com os filhos explicou que dá suporte, mas a atenção principal com o cuidado da criança acaba sendo da sua companheira, que naquele momento dedicava-se integralmente a essa função. De todo modo, as reflexões sobre o desafio da parentalidade vem apenas após a pergunta especificamente sobre o assunto e não ocupam centralidade na entrevista como no caso da mulher entrevistada.

De modo geral refletir sobre a forma como se apresentam e como falam de si sugere como este grupo é plural não apenas em suas reflexões sobre escolhas, aspirações e percursos, mas também em seus pontos de partida. As condições de vida de onde partem tais jovens são resultados de múltiplos fatores. Embora os fragmentos de alguns dos relatos anteriormente apresentados deixem entrever situações de jovens que partiram de condições familiares de suporte à educação formal desde cedo, alguns dos/as jovens entrevistados/as experimentaram de modo mais intenso os efeitos da desigualdade social e do trabalho infantil. A moratória que alguns/as dos/as entrevistados/as mais novos ainda experimentam, ainda que com muito esforço dos pais, nunca foi realidade para outros, nem mesmo enquanto crianças. Em seu relato, o entrevistado de 29 anos, técnico em eletromecânica relembra sua trajetória, origem social e escolar. Na ocasião da pesquisa, ele atuava no setor de energia eólica e já não morava no estado da Bahia. Akin conta que antes de chegar ao CEFFET, sua mãe trabalhava como baleira, e essa atividade sustentou os filhos durante um período importante de suas vidas. Nesta época, seu pai não ganhava muito além de gastar dinheiro com outras coisas, que não as necessidades da família. Além da atividade como baleira, sua mãe passou a vender picolé e pastel na praia, tendo em vista que a família morava numa região litorânea. Segundo o jovem os filhos (do mais velho até o sétimo irmão) acabaram seguindo o mesmo caminho para ajudar financeiramente com as despesas da casa. Junto com a sua mãe, o seu irmão mais velho e a sua irmã, Akin começou a vender picolé nas praias, nos ônibus e nos lugares que eram possíveis. Quando tinha entre 12 e 13 anos passou a vender apenas com a sua irmã, que lhe explicava como vender picolé e até mesmo biscoito Parmalat. No entanto ele conta que aquela situação lhe causava incômodo, lembra das tensões com motoristas de ônibus e outras situações as quais era exposto no espaço da rua e afirma que não queria permanecer naquela atividade.

(...) nos ônibus tinham motoristas que eram muito ruins, que não deixavam vender. Não queriam colocar os baleiros para entrar nos ônibus. Eram algumas empresas que tinham isso e eles não queriam deixar entrar. Outros que faziam pressão na gente, diziam que ia levar a gente pro Juizado de menor, a gente começava a chorar e tal. Mas foram essas coisas assim que... Aí foi a partir daí que eu falei: “Vou parar de



vender na rua”. Aí eu comecei a estudar pra ter alguma profissão, algum norte na vida, né, porque eu não queria ficar vendendo nas ruas pra sempre não. E foi no ano de 2007, 2006 para 2007, que apareceu uma opção no colégio que eu estudava, no fundamental. Eles tinham o chamado Pré-CEFFET. Alguns professores se reuniam, faziam o Pré-CEFFET, de 17:00 até às 19:00, duas horas por dia pra poder fazer o processo seletivo no final do ano. Aí os professores incentivavam: “Faça uma prova no final do ano, estude e tal, que você vai mudar de vida, fazer um curso técnico, entrar numa empresa, numa indústria e tal. Que a indústria é grande e tal, várias áreas: de energia mecânica, entrar na Petrobras também!” Aí aquilo ali foi uma motivação... (Akin, preto, 29 anos, Técnico em manutenção pleno em multinacional e egresso do curso técnico de eletromecânica)

Conforme narra, Akin passou a conciliar a venda de balas com o estudo regular e o estudo preparatório para a seleção do então CEFET. Com a sua aprovação, a vida dupla, como estudante adolescente e vendedor nas ruas, não se encerrou. Só no segundo ano no IFBA conseguiu uma bolsa do PAAE e pôde finalmente se dedicar aos estudos e a um estágio remunerado interno, até se inserir em um estágio curricular remunerado na área de eletromecânica no fim do curso em 2010. Akin relata sua experiência precoce com o trabalho informal já no início da entrevista:

Estudava de manhã e vendia de tarde, até o segundo ano. No segundo ano que eu consegui uma bolsa lá no CEFFET ... Como é que chama? O PAAE. A bolsa de PAAE, programa de assistência estudantil, que você ganhava uma bolsa estágio ou você ganhava uma bolsa de passagem, ou de assistência de alimentação... Aí eu fiz a bolsa estágio, comecei a estagiar lá com alguns professores (...), na parte de eletrônica lá. Aí foi que eu parei de vender, né. O dia todo no CEFFET, estudava de manhã, de tarde ia para o estágio. Aí foi assim nessa vida aí até o quarto ano, durante esses três, quatro anos consegui umas três bolsas de PAAE, e foi que sustentou nesse período. Aí em 2010 consegui o primeiro estágio na área, eletromecânica, e lá em Candeias, uma cidade próxima de lá de onde eu moro em Simões Filho, na área de termoeletrônica, área de energia térmica. Aí a partir dali fui seguindo a carreira normal. (Akin, preto, 29 anos, Técnico em manutenção pleno em multinacional e egresso do curso técnico de eletromecânica)

Outros fragmentos do relato deste jovem serão mobilizados em outros momentos da tese, mas inicialmente desacamamos o aspecto relacionado a diversidade e desigualdade da experiência juvenil sobretudo para aqueles que já precisam conciliar educação foral e trabalho desde a infância. Em sua narrativa, Akin ressalta que nunca foi obrigado a trabalhar quando criança, mas as condições de vida de seus pais mobilizaram ele e seus irmãos a participarem da composição da renda familiar desde muito cedo. Como afirma Frigotto (2004) acerca do trabalho infantil, as consequências da subtração dos direitos dos trabalhadores resultam, entre outras coisas, na superexploração e no trabalho precoce de crianças. Além disso, como bem lembra o autor, a existência de uma lei específica de proteção contra a exploração do trabalho infantil é recente e mais ainda as concretizações de políticas públicas mais eficazes para garantir a permanência de crianças na escola atentando para as suas condições de vida e de suas famílias.

No relato de Akin intersecciona-se classe, raça e gênero mostrando maior vulnerabilidade de meninos negros ao ingresso precoce no mundo do trabalho, bem como a atuação de políticas como a educação profissional neste cenário. Neste caso, além da política de oferta da Educação Profissional, destaca-se também o papel de políticas públicas de permanência. Como o jovem sinaliza, as bolsas do PAAE foram fundamentais para a sua permanência na escola e para que pudesse deixar de cumprir dupla jornada de baleiro e estudante durante o ensino médio técnico.

### 4.3 Trajetórias de escolarização – do ensino fundamental ao EMI - IFBA: família, capital cultural e critérios de escolha do curso técnico

Ao analisar os critérios utilizados pelos jovens e suas famílias na escolha do IFBA como escola e do curso técnico a ser realizado, vemos se entrelaçar fatores extensamente estudados na literatura sobre família e educação a respeito das estratégias de camadas médias e populares na escolha das escolas, investimentos na escolarização desde o ensino fundamental, bem como também operam fortemente aspectos ligados às dinâmicas de gênero, tendo em conta que estamos falando de campus onde predominam cursos voltados para a indústria e que um deles (o campus Simões Filho) oferta apenas cursos dessa natureza.

O Ensino Médio no IFBA não aparece como opção para todas as famílias dos entrevistados/as. Em alguns casos são professores do ensino fundamental, amigos ou colegas que trazem para o universo do jovem e da família essa possibilidade. Considerando o fato de que o ingresso no EMI/IFBA ocorre por meio de seleção (tipo vestibular) há um conjunto de elementos ponderados pelas famílias e pelos jovens antes de considerar a possibilidade de se inscrever na seleção pública. Para nos aproximarmos dessas questões, procuramos discorrer inicialmente sobre algumas trajetórias de escolarização de jovens oriundos de diferentes situações socioeconômicas e que se relacionam com a expectativa e realização de ingresso no IFBA a partir de diferentes perspectivas. A reflexão sobre essas trajetórias nos indica aspectos que entrecruzam as desigualdades de classe, gênero e raça no início das trajetórias juvenis pela Educação Profissional e apontam para diferentes apropriações do EMI – IFBA pelas diferentes camadas da classe trabalhadora.

Elsie é uma jovem negra de 27 anos que nos concedeu a entrevista durante sua estadia em outro país, onde concluía seu doutoramento em Biofísica. Sempre estudou em escola pública e se destacou nos estudos desde o ensino fundamental, inclusive participando desde essa época de Olimpíadas de Matemática. Egressa do curso de Metalurgia, ela realizou TCC para acelerar

a diplomação pois já tinha passado em concurso para técnica da Empresa Z (empresa do ramo do petróleo) antes mesmo de concluir formalmente o Ensino Médio Integrado no IFBA. Kursou Física na UFBA, fez intercâmbio por meio do Ciências Sem Fronteiras e, como desdobramento dessa experiência, conseguiu conquistar uma bolsa para cursar seu doutorado em uma universidade nos EUA. Seu pai era aposentado por invalidez e trabalhou na cultura do sisal durante muitos anos. Sua mãe não tinha uma formação específica, mas já trabalhou com mão de obra não especializada em creche, fábrica e outros espaços. Em seu relato, Elsie fala dos pais como fonte de inspiração, uma vez que, segundo a jovem, eles viveram situações muito difíceis e hoje ela pôde chegar aonde eles não puderam:

Meus pais são de uma cidade no interior da Bahia chamada Santa Luz, e é engraçado porque eles basicamente não estudaram. Meu pai não tem o ensino fundamental (...) então eu até hoje não sei se eles entendem o que eu faço (...) então a figura dos meus pais é bem marcante porque é uma figura de pessoas que passaram por coisas que eu nunca vou passar, e servem bastante como exemplo de esforço mesmo. (Elsie, preta, 27 anos, bolsista de doutorado e ex-aluna do curso técnico de metalurgia)

Entrevistamos também José, irmão de Elsie. Ambos estudaram no IFBA e concluíram o curso técnico, no caso de José o curso de Petróleo e Gás, ingressando na instituição um ano antes de sua irmã. Não encontramos nos relatos elementos que nos permitam inferir diferenciações ou efeitos da socialização familiar no desempenho acadêmico dos jovens a partir do debate de gênero. A esse respeito, inclusive, Carvalho (2013) constrói uma revisão de literatura sobre gênero e desempenho escolar tomando como base teses e dissertações sobre o tema no período de 1993 e 2007. Desse levantamento, a autora destaca que poucos estudos abrangem a influência da socialização familiar sobre a diferença de desempenho entre homens e mulheres (Carvalho, 2013, p. 61).

Assim, embora nossa pesquisa também não aprofunde o questionamento sobre aspectos da socialização familiar que influenciem o desempenho escolar, é possível identificar elementos presentes nas estruturas de poder e nas sociabilidades relacionadas à escola e ao mundo trabalho, especialmente no segmento industrial, onde ambos se inseriram em dado momento, que desencorajam a presença de um a despeito de encorajar a presença do outro. Ademais, o próprio repertório generificado das expectativas de gênero no que diz respeito a moratória juvenil (maior para as mulheres que para os homens, ainda que em situação de vulnerabilidade econômica de ambos) permite trajetórias escolares/acadêmicas mais longas para as mulheres. No caso da nossa entrevistada, mesmo tendo sido aprovada em um concurso público na Empresa Z (empresa do ramo do petróleo), seu objetivo de longo prazo era orientado para a jornada acadêmica, de modo que, na impossibilidade de conciliar a faculdade com o trabalho,

decidiu renunciar ao segundo. Seu irmão, por sua vez, relata seu objetivo de se formar como engenheiro, mas precisou renunciar ao curso superior algumas vezes antes de retornar à graduação, justamente pelas dificuldades de conciliação com o trabalho. No entanto, todas as vezes que essas esferas conflitaram, o jovem não renunciou ao emprego, ainda que não se tratasse de um emprego concursado ou com estabilidade.

Carvalho (2013) destaca em sua revisão bibliográfica o trabalho de Gilda Olinto do Valle Silva, defendido em 1993. Neste trabalho, segundo, Carvalho, a autora tem como lócus de pesquisa o Colégio Pedro II, tradicional escola federal de ensino básico. Nos chama a atenção a referência esse estudo porque destaca a articulação entre classe e gênero na formulação de suas hipóteses. Dialogando com a teoria dos capitais de Pierre Bourdieu, Silva (1993 apud Carvalho, 2013) chama a atenção para o fato de que “no Brasil, pertencer ao gênero feminino aumenta as chances de a pessoa ir para a escola e nela permanecer por mais tempo” e conclui que “as mulheres necessitam mais que os homens de capital cultural para garantir sua posição de classe” (1993 apud Carvalho, 2013, p.68). Essa reflexão nos ajuda a pensar a situação de Elsie e outras jovens entrevistadas que geralmente priorizam a continuidade nos estudos de nível superior, mesmo quando inseridas no mercado de trabalho como técnicas em condições de trabalho até melhores que a dos homens (casos como o de Enedina e Elsie, por exemplo).

Outra coisa que chama atenção da reflexão de Carvalho (2013) sobre o trabalho de Silva é que a autora da pesquisa recusa explicações baseadas na “síndrome da situação subordinada da mulher”, ou seja, explicações que atribuem o melhor desempenho das mulheres à uma “cultura feminina” mais adaptada às exigências escolares de subordinação e obediência (Silva, 1993 apud Carvalho, 2013). Neste caso a explicação se assenta no esforço e dedicação das mulheres, tomado como conquista e mecanismo de transformação social (Carvalho, 2013), o que chamaríamos aqui de uma postura estratégica diante da compreensão mais ou menos clara das dificuldades de inserção feminina no mercado de trabalho.

No terreno empírico, Silva (1993, apud Carvalho, 2013, p.69) encontrou as razões para os melhores desempenho das mulheres no engajamento nas atividades extracurriculares e outras atividades ligadas à “cultura de prestígio”, enquanto os rapazes costumavam ocupar o tempo fora da escola com esportes e menor intensidade na rotina de estudos que as mulheres.

Ao comentar sobre sua experiência no ensino fundamental, Elsie destaca a importância das Olimpíadas de Matemática em sua memória sobre a vida escolar e assim como para ela, atividades como olimpíadas e atividades afins aparecem nos relatos sobre o ensino fundamental e médio como espaços importantes de desenvolvimento da curiosidade por determinadas áreas do conhecimento, além de se transformarem, especialmente para as mulheres ouvidas, em um

lugar de visibilidade de suas potencialidades acadêmicas. Ainda segundo Elsie, as vivências no Ensino Fundamental constituem o princípio de seu interesse pelo que chamam de áreas duras do conhecimento:

“Hoje eu me considero pesquisadora na área de biofísica. Tô no doutorado e para mim começa assim a trajetória acadêmica, começa muito cedo desde o fundamental que eu gostava muito de matemática e ciências. Então, pra mim minha trajetória começa gostando de ciências. No fundamental gostava de ciências e aí a escola pra mim... eu sempre estudei em escola pública, mas eu sempre gostei muito de estudar e tal de aprender. Isso foi continuando no fundamental (...) pra mim era um caminho natural. E aí ao sair do IFBA fiz Biofísica e continuei na área basicamente com o doutorado.” (Elsie, preta, 27 anos, bolsista de doutorado e ex-aluna do curso técnico de metalurgia)

A experiência de ser destaque na escola no ensino fundamental aparece no relato de alguns jovens, especialmente das mulheres entrevistadas. Embora para ambos os sexos, essa imagem de “aluna/o destaque” geralmente resultasse em estímulo dos professores para que estas prestassem seleção para ingresso no IFBA, ora chamado de Cefet-Ba, no caso das mulheres aparece nas narrativas como uma vocação para os estudos que justificaria sua trajetória de êxito até certo momento no IFBA ou nos caminhos acadêmicos posteriores. De fato, as pesquisas sobre o tema apontam que os melhores índices de aprovação e sucesso nas trajetórias de escolarização são femininos, inclusive com menores taxas de evasão e repetência (Carvalho, 2013, p. 61; e outras). Sobre esse aspecto, como destaca a Carvalho (2013), os estudos de gênero como relações de poder contribuem para compreender a aparente contradição entre o sucesso escolar das mulheres e a permanência dessas em situações de subordinação quando tomamos o conjunto da sociedade, e das carreiras técnicas ligadas à indústria ou a tecnologias, como o caso de nossa pesquisa.

As jovens entrevistadas que sinalizam o destaque em seu desempenho escolar, geralmente narram essa situação como algo natural e nem sempre estimulado diretamente ou ostensivamente pelos pais. No entanto, na maior parte desses relatos, o desempenho escolar é observado e estimulado pela escola e pelos professores. No caso de Elsie, os seus pais não necessariamente possuíam capitais que pudessem dar suporte financeiro ou auxiliar nas suas escolhas, mas o desempenho escolar acima da média acabou funcionando como um chamariz para estímulos institucionais (participação em olimpíadas, pré-IFBA ofertado pela escola pública) que se combinaram com elementos disposicionais da família que também considerava a educação formal como um valor importante a se investir, bem como *habitus* e valores relacionados à “persistência”, valorização do trabalho e da disciplina, entre outros. Mais tarde as próprias escolhas conscientes da jovem foram possibilitando manejar as oportunidades que as

políticas educacionais da época permitiam, como o Programa Ciência Sem Fronteiras, por exemplo.

Para alguns/as dos/as jovens ouvidos/as a educação formal já se apresenta há algumas gerações como caminho de mobilidade social e o IFBA é retratado, em alguns dos casos, como locus desse movimento ascendente. É o caso de Francine, jovem branca de 28 anos egressa do curso técnico de Automação Industrial. A jovem atuou profissionalmente na área do curso após o estágio curricular remunerado. É graduanda em Engenharia no próprio IFBA e chegou a fazer intercâmbio nos Estados Unidos por meio do Ciências Sem Fronteiras. Atualmente trabalha no segmento industrial, mas no setor administrativo. Em sua atual função, o conhecimento como técnica é mobilizado, bem como sua fluência em outra língua. Mora com os pais e contribui com os rendimentos que somam mais de 10 salários-mínimos, junto aos rendimentos de sua família. O pai de Francine tem uma microempresa e a mãe é bióloga, mas atua como professora da rede pública estadual e municipal. Francine, que sempre estudara em escola particular antes de ingressar no EMI – IFBA, comenta como o ingresso na antiga escola técnica era esperado pela família como algo natural, seja por conta do seu bom desempenho escolar anterior, seja porque o trânsito pelo CEFET/IFBA já fazia parte da história escolar da família:

Minha família tem um histórico de pessoas que conseguiram mudar de vida por conta da educação. Minha avó tinha essa premissa principal de vida. Minha mãe tem 4 irmãs, são 5 filhas. Todas estudaram. Das cinco, três estudaram no CEFET. Hoje são concursadas. Estão bem por conta de fato do estudo. Não era a realidade que elas tinham no passado e conseguiram mudar de vida de verdade. E é isso... Tenho um afeto muito grande pela instituição. (Francine, branca, 28 anos, Assistente administrativo -Indústria- e egressa do curso técnico de automação)

A reflexão acerca da trajetória de Francine nos permite refletir sobre o papel do capital cultural e simbólico em famílias para as quais a educação funcionou geracionalmente como propulsora de mobilidade social ascendente, além de remeter a questões importantes sobre a dimensão racial da análise. Em contraste temos trajetórias como as de Conceição e Joana que foram as primeiras de suas famílias a ingressar na universidade. Conceição, jovem adulta de 25 anos e Joana, um pouco mais nova, 23 anos. Ambas exemplificam trajetórias de ingresso na universidade pública, a despeito da história familiar de exclusão da escolaridade formal.

Conceição, por exemplo é uma jovem preta de 25 anos e egressa do curso técnico em eletromecânica (2011- 2016) que realizou TCC como forma de prática profissional. Ingressou na área de Letras em uma Universidade Federal, no Rio de Janeiro, e foi a primeira da família a ingressar na Universidade. Quando realizou a entrevista atuava como professora e morava sozinha com um rendimento médio mensal de 1 a 3 salários-mínimos. Sua avó e tias, que

compunham basicamente seu núcleo doméstico junto com seus primos, atuaram geralmente como empregadas domésticas. A jovem mirou desde sempre fora do campo da carreira técnica e mesmo na iminência do ingresso no mestrado, já com curso superior concluído, ainda não goza de uma inserção profissional que a remunere bem, mas alimenta novas expectativas ao passo que colhe os frutos e ganhos simbólicos (capital simbólico) de sua trajetória como licenciada em Letras.

Já Joana é uma jovem de 23 anos, preta e egressa do curso de Química (2013-2018). Em seu relato fala sobre dificuldades na adaptação no IFBA em virtude da escolarização da rede pública em todo ensino fundamental. Comenta também sobre o papel da rede comunitária na sua trajetória. Sua avó já havia trabalhado com alguns professores, dando-lhe suporte, e esses professores, atuantes em projetos sociais no bairro onde a jovem morava, foram motivadores de seu ingresso no IFBA a partir da participação em um reforço (algo como um pré-IFBA popular). A jovem também narrou as dificuldades de conseguir estágio, que afinal foi realizado. Ingressou no curso de Farmácia na UFBA e deixou voluntariamente o trabalho como técnica em Química. Juntou dinheiro dessa experiência na indústria para se manter na universidade pública, enquanto ajuda a família. Seu núcleo familiar é composto da mãe, avó e irmão com rendimento familiar inferior a 1 salário-mínimo. Na ocasião em que realizou a entrevista, sua mãe estava desempregada, mas costumava realizar serviços informais variados como trancista entre outros, embora, ao longo da vida tenha atuado por muito tempo na área de serviços gerais. Sua avó e tia também transitavam em empregos ligados a serviços domésticos e sem especialização. Quando rememora o fato de que deixou o trabalho como técnica com uma remuneração maior que a média familiar em busca do sonho da universidade, fala da reação da família e admite que fez uma escolha de risco, mas fundamentada em seu desejo de romper um ciclo de exclusão da universidade pública que atravessa gerações de sua família.

As três últimas jovens aqui comentadas (Francine, Joana e Conceição) estão em momentos distintos da trajetória universitária, ainda assim podemos ver que aspirações e obstáculos na concretização desse feito e na colheita dos seus frutos se verificam em articulação com outros componentes importantes como raça, condições de vida e *habitus* (Bourdieu, 2010) relacionados ao lugar da educação formal em suas trajetórias biográficas. Na trajetória de Francine há um capital acumulado relacionado não apenas à expectativa de ganho relacionado à educação formal que permite que sua família lhe ofereça suporte de várias naturezas, inclusive orientação e investimentos objetivados (curso de inglês, escola privada) que reverberam depois nas suas possibilidades e oportunidades de inserção no mundo do trabalho e no curso superior. Ainda que a conciliação entre educação e trabalho seja uma constante em sua biografia,

menção algumas vezes em sua entrevista que as condições de vida em que se insere junto a sua família, lhe permite ser mais criteriosa em relação a que tipo de emprego e condições de trabalho aceitar, o que a torna menos vulnerável a abusos no âmbito profissional. No caso de Joana temos outro cenário. Quando decide, por sua conta em risco, priorizar a universidade e seu curso de Farmácia ao invés de um emprego de carteira assinada na indústria, tem sua decisão vista com reticências pela sua família. A situação financeira até ali experimentada pela jovem acenava para melhoria das condições de vida em relação à difícil realidade concreta de sua avó, mãe e tia, que não conseguiam, inicialmente, apostar na universidade com o mesmo otimismo que a jovem.

No caso de Mateus, 24 anos e egresso do curso de mecânica, seu pai já fora trabalhador da construção civil, mas se tornou rodoviário, quando se viu na necessidade de sustentar a família. Já a sua mãe retomou os estudos, quando ele ainda era criança e se tornou professora. O apreço da mãe pela educação, segundo o jovem, se converteu em cuidado com as escolhas, com as orientações e no incentivo e realização “apertos” financeiros para que ele pudesse fazer cursos extracurriculares. Tudo isso, segundo o jovem, contribuiu fortemente para sua trajetória escolar, como relata:

E aí minha mãe, depois de um tempo (logo que eu tinha uns 4 a 5 anos) decidiu por entrar na faculdade. E aí naquela época, lá em 2002 era muito difícil. Então ela fez UNEB, conseguiu estudar, passar no concurso público depois. Se tornou professora da rede municipal. E aí foi quando as coisas começaram a melhorar um pouco. E ela conseguiu uma certa estabilidade. Então ela continuou estudando, se tornou pós-graduada, continua lecionando até hoje. Ama o que faz, surpreendente. Ela sempre se ateve muito a essa questão de educação. Ela sempre teve zelo pelo meu aprendizado, por oportunidades. Então quando eu era pequeno ela sempre se preocupava em me colocar em cursos. Por exemplo, ela me colocou na oitava série para fazer um curso chamado pré-ITA, que na verdade era um preparatório para o IFBA. A gente sabe, aqueles cursos mega difícil, que preparava para o IFBA, e quando eu fiz esse curso eu não passei. Mas claramente ele também me deu base para um ano depois conseguir passar. E na oitava série ela conseguiu se apertar um pouco e me colocar num curso de inglês. Então ela estava sempre preocupada com esse aprendizado. Ela sempre quis o melhor digamos assim. Coisas que ela não teve oportunidade durante a infância dela, e meu pai sempre dando apoio sempre junto. Da mesma forma que ela se preocupava ele se preocupava. Talvez não tivesse o mesmo tato, porque ela é professora. Não tem como comparar. Mas ele sempre teve junto durante esse processo. Então a história é mais ou menos assim. (Mateus, pardo, 24 anos, Operador mantenedor de usina termoeletrica e egresso do curso técnico de mecânica)

Como assinala Márcio da Costa e outros autores (2013, p.134), citando a pesquisas anteriores, pais professores são considerados os mais “competentes” em relação à escolha de estabelecimentos escolares para os filhos, sobretudo se consideramos a rede pública, uma vez que, neste caso, a escolha requer algum conhecimento sobre o funcionamento do sistema de ensino. (Costa et.al., 2013, p.134). Nos casos apresentados sobre jovens com mães professoras, apenas uma delas conhecia de fato a instituição federal e as possibilidades concretas de ingresso



e seleção, que foi o caso de Francine. O relato de Mateus, contudo, permite notar o papel explícito do investimento familiar na trajetória escolar do jovem. A postura da mãe de Mateus nos remete a postura das famílias estudadas por Costa et.al (2013). No artigo em questão, a autora analisa situações específicas de duas capitais onde há sistemas de regulação das vagas (com maior ou menor centralização da burocracia estatal na alocação das matrículas dos alunos). Em nosso caso, o IFBA recebe alunos por seleção baseada em prova de desempenho, neste caso o papel ativo da família na condução da escolha se direciona para aumentar as chances de ingresso na escola e se manifesta, entre outras possibilidades, no investimento em tempo de preparo ou na matrícula dos jovens em cursos preparatórios para potencializar as chances de aprovação.

No relato abaixo, outra jovem, cuja mãe não é professora, mas trabalhou por muitos anos em uma escola, comenta sobre sua passagem pelo ensino fundamental:

Eu estudei em escola particular até o IFBA. E eu sempre fui uma aluna dedicada. Sempre gostei muito de exatas, sempre fui atenção para a parte de matemática, a parte de exatas em si. E era bolsista. Estudava na escola que minha mãe trabalhava. Eu estudei lá mais ou menos até a quarta série. E aí na quinta eu tive que sair porque não tinha mais a minha faixa etária, e aí fui pra outra escola. Também sempre com desconto. Nunca foi integral. Minha família não tinha condições, mas a gente sabia da importância da educação. Então meus pais sempre priorizaram isso. E aí depois foi que eu entrei no IFBA, mas sempre foi assim. (Verônica, parda, 26 anos, Engenheira mecânica -indústria- e egressa do curso técnico de mecânica)

Neste caso, embora a ocupação da mãe não fosse a docência, sua proximidade e imersão com o universo escolar lhe conferia um conjunto de capitais necessários para orientar o percurso escolar da filha, além de possibilidades objetivas de lidar com as desigualdades de acessos a determinados bens como a própria educação formal e escola particular, conseguida através de bolsa. Vale ressaltar que os pais ou mães de alguns dos entrevistados trabalhavam em escolas (na cantina ou na parte administrativa) e isso também aponta para uma relação com a importância conferida estes à educação formal dos filhos ou mesmo com as possibilidades objetivas que dispõem no acesso a bolsas, livros, eventos escolares/acadêmicos, entre outros.

O olhar sobre a escolarização dos jovens, anterior ao EMI IFBA, é marcado por desigualdades na estrutura de oportunidades apresentadas aos jovens e suas famílias. No caso das informações sobre a existência do IFBA ou sobre as chances reais de aprovação na seleção, entram em cena tais dimensões. Retomando a trajetória escolar de Mateus, este destaca, em outros momentos da entrevista, o papel da sua família inclusive no apoio a sua escolha de repetir o primeiro ano do ensino médio para que este fosse realizado no IFBA e não em uma escola

pública estadual. Ao falar sobre isso destaca sua formação de técnico em mecânica, ocupação atual como operador mantenedor em usina termelétrica e o seu curso em andamento (engenharia mecânica) para evidenciar sua leitura de que teria valido a pena repetir o ano no passado recente:

Eu tive o privilégio de estudar em uma escola particular até a oitava série. E aí tentei passar no IFBA para técnico em edificações e eu não consegui passar. Aí eu me deparei com o Ensino médio estadual e aí dentro dessa realidade eu consegui ver um outro lado que até então não tinha sido me apresentado. (...) E aí eu fiz de novo o processo seletivo e entrei no IFBA dessa vez eu entrei como Técnico em mecânica. (...) Fiz, passei e aí eu me deparei com a realidade de já estar na faixa dos 16 anos porque eu estava indo para o segundo ano. Ou seja, eu voltei um ano para poder fazer o IFBA. Eu fiz duas vezes o primeiro ano. E se você for pensar direitinho o Ensino médio que deveria durar três, durou cinco anos. E eu vejo isso como investimento. Muita gente na época falou que eu estava desperdiçando um ano. Mas felizmente segui, na época minha família me apoiou. (Mateus, pardo, 24 anos, Operador mantenedor de usina termelétrica e egresso do curso técnico de mecânica)

Como Mateus, Mariana, cujo relato reproduzimos a seguir também repetiu o primeiro ano e essa situação é comum a quatro dos casos encontrados nas entrevistas: os jovens repetiram o primeiro ano no IFBA porque não passaram de primeira na seleção, mas os jovens e suas famílias consideram, de algum modo, valer a pena esse investimento de tempo da trajetória do jovem, para que o ingresso na rede federal se tornasse realidade:

O ensino fundamental era muito uma bolha. Aí no primeiro ano do ensino médio que eu fiz no estadual, como eu comentei antes, foi aquele choque de realidade. Vi uma galera que tinha menos privilégios, alguns tentando ali, estudando mais e fazendo coisa por fora. Outros mais tipo: “Estou aqui porque tenho que estar aqui mesmo”. E uma galera meio que desmotivada mesmo com estudo. Foi aquele choque assim de realidade. Aí eu comecei a criar noção de que tipo assim, pra essa galera trilhar um caminho ali, consegui coisa era muito mais difícil, muito mais difícil. (Mariana, preta, 26 anos, sem atividade remunerada na ocasião da entrevista e ex-aluna do curso técnico de eletrotécnica)

Nos relatos acima transcritos, a experiência com a educação pública estadual, após longos anos na rede privada de ensino, foi um motivador para que estes jovens buscassem com mais afinco melhores rendimentos na seleção posterior. O papel da família na condução do jovem à possibilidade de ingresso no IFBA também aparece no relato de Roberto, que é instruído pelos próprios pais a se preparar para a seleção para o IFBA. Neste caso a orientação veio junto com o investimento no cursinho preparatório:

Então... Meu nome é Roberto, atualmente eu estou cursando engenharia elétrica. Eu estou no quarto semestre. A minha jornada no IFBA não foi escolha minha. Foi mais questão familiar, meus pais. Recomendações dos meus pais, e desde que foi recomendado, comecei a fazer um cursinho para entrar. (...) Aprendi muita coisa e a partir do momento em que eu também me dispus, me predispus também a aceitar e a conviver aquele ambiente eu realmente também comecei a ser mais ativo, também comecei a participar mais de palestras, comecei a fazer mais trabalhos científicos. E aprendi muita coisa. Posso dizer isso com toda tranquilidade, e eu acredito que o IFBA

me moldou de uma forma quase que única parece que eu era uma outra pessoa e assim que eu saí de lá eu saí totalmente um outro ser. E após a minha saída do IFBA, eu optei a querer continuar naquele mesmo ambiente que eu tinha, porque meu sonho atualmente é o curso de engenharia elétrica que é muito similar ao meu curso de Eletrônica, e eu quero lecionar a área de elétrica e possivelmente voltar, mas como professor. (Roberto, branco, 22 anos, Corretor de imóveis e ex-aluno do curso técnico de eletrônica).

O jovem acima é um rapaz branco, que tinha 22 anos na ocasião da entrevista e havia estudado sempre em escola privada. Ele menciona que não era um bom aluno no ensino fundamental, já havia sido diagnosticado com hiperatividade, mas afirma que foi no IFBA que aprendeu a dar valor ao estudo. Embora o projeto de ingresso no IFBA não tenha partido dele, sua narrativa parece apontar para uma aceitação e em seguida uma convergência construída no processo que não suscita grandes reflexões ou impasses de sua parte.

Como pudemos ver até aqui, o papel ativo das famílias na escolarização dos filhos oriunda de uma experiência de mobilidade pela educação formal que perpassa gerações, ou mesmo de possibilidades de escolarização dos pais, ainda que tardia, não são situações que devam ser generalizadas para todos/as os entrevistados/as. As experiências de investimento familiar explícito, consciente e ativo para ingresso no IFBA vieram, não exclusivamente, mas notadamente de jovens brancos de classe média, especialmente quando o objetivo primordial estava assentado nas vagas de cursos de prestígio de nível superior. Outros casos de instrução familiar consciente para ingresso no IFBA, para o curso técnico de jovens de ambos os sexos, vieram dos pais oriundos de ocupações de nível técnico e/ou da própria indústria ou no caso de famílias com parentes que já tinham passado pelo IFBA/Escola Técnica. Tais questões apontam para o modo como a clivagem de raça também se intersecciona aos debates colocados sobre a distribuição desigual de oportunidades de ingresso no Ensino Médio Integrado no IFBA, considerando o fato de que além do filtro da seleção/vestibular, opera outras seleções em nível de desigualdades estruturais de classe, gênero e raça. Como afirma Nogueira (1998, apud Costa et. al.,2013),

“as famílias são desigualmente equipadas em relação às condições necessárias à escolha de uma “boa” escola. Essas distinções são claras entre famílias pertencentes a diferentes meios sociais, mas ocorrem, também, entre famílias com uma mesma condição social. Tal variação se manifesta pela diversidade de projetos educacionais das famílias, pelas expectativas dos pais em relação à escolarização dos filhos, pela valorização e representação que as famílias têm da escola. Esses dispositivos, contudo, são marcados pela desigualdade na obtenção e nas formas de apropriação dos diversos capitais, que condicionam não apenas os critérios de escolha, como também as possibilidades de cada família para realização dessa escolha.” (Nogueira, 1998, apud Costa et. al.,2013, p. 134)

Entre as jovens negras entrevistadas, como os casos de Conceição e Joana já mencionados, não é incomum se identificarem como as primeiras da família a concluir um curso técnico ou superior. As dificuldades impostas ao acesso e permanência na educação formal por parte dos pais mostram a intersecção entre raça e classe no conjunto das famílias dos/as egressos/as. Catarina também foi a primeira de sua família a ingressar no curso superior. No fragmento a seguir, ela comenta sobre a trajetória de escolarização de seus pais, ao refletir sobre a sua própria jornada de conclusão do nível superior em Direito:

Então, eu sou a única pessoa com Ensino Superior na minha família, não só do meu núcleo familiar, mas da minha família como um todo. Minha mãe tem o segundo grau completo, que ela terminou os estudos enquanto eu estava no ensino fundamental. Estudava na mesma escola que eu e terminou o Ensino Médio. O meu pai, ele estudou apenas até a quarta série. Por ele ter muitos irmãos ele acabou trabalhando na própria escola que ele estudava, para fazer essa questão do sustento da família, porque foi na época da ditadura militar. O pai dele tinha sido preso pela ditadura, então ele era um dos irmãos mais velhos e era responsável por cuidar dos mais novos. Então ele começou. Ofereceram, né... pasmem! Ofereceram um emprego para ele dentro da escola, na cantina e ele aceitou e largou a escola para trabalhar na escola. E ele nunca terminou esses estudos. Agora porque ele é deficiente visual e ele teve essa dificuldade para estudar, imagine agora tudo online? Não tem o menor apoio para os estudos para deficientes físicos (visuais, auditivos) como está sendo essa questão dos estudos. Então quando minha mãe entrou na escola, ele também procurou uma escola para entrar. Na época ele ainda tinha um pouco da visão. Ele entrou, mas acabou evadindo porque ele falou: “Nossa, essa coisa de estudar não é pra mim. É muito difícil”. (Catarina, preta, 25 anos, Advogada e ex-aluna do curso técnico na química)

O pai de Catarina embora trabalhasse numa escola, o fazia em ocupação de baixa qualificação e sua própria escolarização fora gravemente comprometida, uma vez que não teve oportunidade de concluir os estudos. A jovem que nos oferece esse relato já atuava como advogada, quando concedeu a entrevista e, embora seu desejo fosse desde sempre cursar medicina, não contou com o apoio material e suporte/orientação dos pais. Conforme seu relato, condições específicas de saúde mental dos pais, além das condições financeiras, culminaram em uma postura mais pragmática destes em relação à trajetória da jovem, que foi impelida a focar muito mais no ingresso e permanência no mercado de trabalho. Seja a ausência de capital simbólico ou de capital econômico, ou ambos, refletiram, neste caso, na impossibilidade de a jovem usufruir da moratória que outros jovens gozaram e que permitiriam a estes focar nos estudos de nível superior em curso de prestígio. Seu ingresso no curso de Direito aconteceu apenas em condições de concomitância com o trabalho formal, condição pouco provável de acontecer se ela ingressasse em um curso de medicina, segundo sua própria avaliação.

## Motivações para ingresso no Ensino Médio Integrado e para o curso ou campus escolhido

Os relatos apontam que a busca por uma “educação pública de qualidade” é uma a motivação largamente compartilhada entre jovens e suas famílias ao ingressarem no Ensino Médio Integrado na rede federal de ensino. Neste caso os eixos tecnológicos e cursos ofertados nos campi parecem não se constituir propriamente como parte fundamental dos critérios de escolha dos cursos a serem realizados.

É preciso relembrar que os campi que selecionamos nessa pesquisa oferecem poucas margens de escolha quando analisamos os eixos tecnológicos dos cursos ofertados. Tanto no campus Simões Filho, quanto no campus Salvador predominam cursos concentrados nos eixos tecnológicos voltados para o segmento industrial (no caso de Simões Filho essa é a oferta exclusiva). Apesar dessa concentração, como discutimos no capítulo 3, os cursos do eixo tecnológico “controle e processos industriais” tendem a ser predominantemente ocupados por meninos/homens, enquanto nos cursos do eixo “produção industrial” essa assimetria é menos intensa e até registramos o predomínio de mulheres em alguns deles. Cabe, portanto, identificar nos relatos que outros aspectos vão ser colocados em evidência na exposição de motivos dos/as entrevistados/as para definição do curso ou do campus.

Dentre as questões que aparecem nas respostas destacamos: afinidade com o curso ou com a matéria que o jovem pressupõe correlação com este; interesse ou conhecimento prévio sobre a área de atuação técnica; a proximidade do campus em relação à moradia; a concorrência do curso; e até mesmo a quantidade de amigos ou conhecidos que estão se encaminhando para o mesmo campus ou curso.

Manuel é um jovem preto que tinha 25 anos quando participou da pesquisa. Egresso e diplomado do curso técnico de Metalurgia, concluiu o curso de Direito (Instituição privada com bolsa integral) e trabalhava como servidor público na época da pesquisa. Chegou a estagiar na indústria, mas decidiu não permanecer nesse campo profissional. Mora com os pais onde contribui com o rendimento familiar que se encontrava entre 7 e 9 salários-mínimos, conforme o jovem. O pai era pregoeiro, trabalhava com licitação e, na ocasião da realização da entrevista, era gerente administrativo. A mãe era pedagoga e atuava como professora na rede municipal. Tal como começamos a discutir no item anterior, a ocupação e escolaridade dos pais tem forte relação com a forma pela qual a possibilidade de ingresso no IFBA vai ser mobilizada pelo

jovem e pela sua família. No caso de Manuel o objetivo de se inserir no Ensino Médio Integrado no IFBA não era o de profissionalização na área técnica, pelo menos não prioritariamente:

Eu na verdade comecei a minha trajetória no IFBA buscando mesmo melhores oportunidades. IFBA foi muito mais pensando no ensino médio de qualidade do que pensando até mesmo na carreira de um técnico em determinada área específica. (Manuel)

O jovem acima, mesmo sem o interesse inicial, realizou estágio remunerado na área técnica, mas não desejou continuar profissionalmente no campo da metalurgia. A busca por melhores condições de ensino médio na rede pública é o objetivo de muitos jovens e suas famílias ao se inscrever para a seleção nos institutos federais e este é um aspecto já levantado por outros autores. Selton Chagas (2020) em sua tese sobre trajetórias de jovens estudantes da rede federal destaca que do ponto de vista das expectativas, os jovens e suas famílias buscam no Ensino Médio Integrado nos IF's mais que uma formação técnica imediata. Ainda assim, o autor destaca que em sua pesquisa o perfil encontrado é diverso do ponto de vista racial, predominando pessoas negras, inclusive com acesso pela política de Cotas (Lei 12.711/2012). Tal como na pesquisa de Chagas (2020) os relatos dos jovens sobre o ingresso no Instituto Federal e no Ensino Médio Integrado aparecem como ponto de inflexão nas trajetórias, promovendo ampliação de horizontes expectativas profissionais e acadêmicas mesmo para aqueles que decidem não prosseguir na área técnica.

Tal como Manuel, Francisco, 23 anos, descreve suas motivações e de sua família para ingresso no IFBA como a busca pelo que chamam de ensino de qualidade no interior da rede pública. Francisco é um jovem branco, concluinte do curso de química, na época da entrevista, e enfatiza a origem humilde, dado o rendimento e as condições de instabilidade nos vínculos profissionais dos pais, mas apesar disso, é possível notar que sua família dispõe de informações suficientes para acionar e investir na preparação para a seleção do IFBA como possibilidade concreta para o jovem:

Minha mãe é servidora pública. É uma servidora pública por cargo de comissão e acaba tendo um valor um pouco... muito baixo. Meu pai também é agente socioeducador da Fundac. Então a gente tem uma origem um pouco humilde, por isso que a ideia de cursar o IFBA é muito mais voltada a ter um ensino de qualidade numa escola pública gratuita. (Francisco, branco, 23 anos, realizava estágio técnico remunerado, concluinte do curso técnico de química)

As trajetória de Manuel e Francisco nos permitem refletir sobre as nuances a respeito da escolha pelo ensino médio integrado para jovens e famílias que possuem capital cultural que lhes permite angariar melhores possibilidades de miradas para ingresso no curso superior ainda que oriundos de camadas populares. Recentemente os jornais baianos divulgaram uma notícia sobre as “melhores escolas” em relação à aprovação do ENEM na

Bahia e vários campus do IFBA apareceram entre as 15 primeiras colocações. O campus Salvador era um deles e, embora o campus Simões Filho não tenha aparecido neste *ranking*, assim como os demais campus da Bahia, este se beneficia da imagem construída acerca do ensino de qualidade com base no critério de aprovação no ENEM e isso de fato atrai um segmento da classe trabalhadora que busca na escola de educação profissional, não necessariamente a profissionalização, mas, sobretudo, o acesso a vagas disputadas no ensino superior público.

Importante lembrar que até o ano de 2006, em virtude da reforma na Educação Profissional ocorrida no governo de Fernando Henrique Cardoso, o antigo CEFET-BA (atual IFBA) ofertava o Ensino Médio separado da formação técnica e, sobretudo para os participantes da pesquisa que ingressaram há mais tempo no Ensino Médio Integrado, ainda pairava a ideia de que seria possível estudar apenas as disciplinas propedêuticas (de formação geral) e que a formação técnica era opcional. Isso ainda é mais presente nas narrativas de jovens que tinham parentes ou amigos de turmas anteriores que estudaram na instituição no período anterior à vigência do Decreto nº 154/04 que retomava o Ensino Médio Integrado nas unidades de ensino federal.

Deste modo, podemos falar em dois grandes grupos de motivações expressas para o ingresso EMI, no contexto descrito: aquelas relacionadas exclusivamente a buscar no EMI-IFBA um ensino público de qualidade, como os casos descritos anteriormente, e aquelas motivações relacionadas a aspirações presumidamente profissionais, mesmo que algumas vezes pouco embasadas de fato, considerando o capital cultural das famílias e a própria imaturidade de adolescentes de 14 anos, período em que geralmente se viram compelidos a escolher o curso técnico. Neste segundo grupo estão tanto o interesse profissional na carreira técnica de médio prazo ou a pretensão de um curso superior relacionado à área técnica pretendida, o que eu chamaria de motivação relacionada ao curso técnico como projeto de longo prazo.

“Mãe eu quero ser engenheira!” Essa foi a frase que uma das entrevistadas relatou ter falado para sua mãe enquanto narrava seu interesse de estudar no IFBA. Segundo a jovem, esse interesse foi despertado com a ajuda de professores do ensino fundamental aliada à oportunidade de participar de uma feira de ciências. Verônica tinha 26 anos quando participou da pesquisa. Se auto classificou parda e fez o seu curso técnico em Mecânica Industrial entre 2011 e 2014, compõe o grupo que no início desse capítulo chamamos de jovens adultos. Defendeu TCC como prática profissional e concluiu curso de Engenharia Mecânica também no IFBA. Na ocasião da pesquisa, atuava como engenheira no setor industrial e fazia pós-

graduação na área. Morava com cônjuge e juntos somavam mais de 10 salários-mínimos de rendimento médio mensal.

Minha carreira começou posso dizer que quando eu tinha 13 anos. Porque foi com 13 anos que eu decidi onde eu queria estar. Então foi em uma feira de profissões na escola eu fiquei encantada com robôs, com tecnologia. Então quando eu saí da escola cheguei para minha mãe falei: “Mãe eu quero ser engenheira! Eu quero ser engenheira, eu gostei dos robôs. É o meu mundo. Eu quero fazer isso”. Porque eu fiquei encantada quando eu vi os robôs se mexendo. Você imagina uma criança de 13 anos vendo a tecnologia, os robôzinhos lá, e aí eu: “É isso que eu quero da minha vida!” Aí sim, eu sempre depois, sempre pensei em ser engenheira, em trabalhar para conquistar aquilo. E aí foi que eu na oitava série eu decidi fazer o curso para entrar no IFBA. (Verônica, parda, 26 anos, Engenheira mecânica -indústria- e egressa do curso técnico de mecânica)

A mãe de Verônica sempre trabalhou na parte administrativa de uma escola e havia concluído o nível superior há poucos anos. O seu pai tem nível superior e atuação na área de logística. O modo como a jovem narra a sua escolha pelo campus e pelo curso é diferente das outras mulheres entrevistadas. Esta jovem se declara apaixonada por áreas relacionadas à tecnologia desde a adolescência e seu desejo é abraçado pelos pais. Ainda que nenhum deles tenha proximidade com a área industrial ou com áreas afins a jovem conhece a possibilidade de ingressar no IFBA por meio da escola de ensino fundamental. Segundo Verônica, um professor de matemática em particular, a influenciou bastante e teria sido “uma pessoa chave” para sua decisão e interesse de realizar a seleção para o ingresso no Ensino Médio Integrado na rede federal: “Ele foi meu professor na sétima e na oitava série e viu em mim uma oportunidade ali ‘Pô, você tem que fazer.’ E ele conversou com minha mãe, eu gostei e a gente fez o Pré-IFBA.” (Verônica, parda, 26 anos, Engenheira mecânica -indústria- e egressa do curso técnico de mecânica).

Seu relato é atravessado pela referência ao desejo de se tornar engenheira e nos chama atenção em sua trajetória as estratégias para consolidar seu objetivo. Embora nunca tenha atuado como técnica, nem mesmo durante a prática profissional curricular uma vez que defendeu TCC como prática profissional obrigatória, descreve sua trajetória escolar no curso técnico como uma trajetória de interesse explícito e muito empenho especificamente pela área técnica. Guardando as questões relacionadas ao modo como as narrativas em retrospectiva são construídas, vale a pena refletir sobre as motivações para ingresso no IFBA, quando ela surge espontaneamente do próprio jovem, ora adolescente focando de fato em uma aspiração profissional de nível técnico ou superior. Não é o caso mais frequente entre as mulheres, mas é interessante analisar qualitativamente sua aparição nas narrativas observadas.

A trajetória de Verônica nos ajuda a pensar um conjunto de situações em que a motivação para o ingresso no curso técnico foi o desejo do/a próprio/a jovem, ou seja, um



interesse prévio no curso técnico seja por motivos relacionados à admiração com uma área que este/a pressupôs próxima ao curso técnico que escolheu ou pelo interesse em se inserir de alguma maneira em um universo profissional relacionado. Neste grupo destacamos os casos em que o interesse por uma profissão de nível técnico ou superior (ainda que idealizada) é mobilizada como critério de escolha para o curso técnico especificamente escolhido. Nestes casos, ainda que pesem os elementos apontados na sessão anterior sobre a busca pelo “ensino de qualidade” ofertado pelo IFBA, entram em cena aspectos relacionados a afinidades presumidas dos próprios jovens com a área do curso técnico ou estratégias relacionadas ao projeto de se inserir em um curso superior específico, considerando os eixos tecnológicos dos cursos técnicos delimitados nesta pesquisa.

Esta jovem deixa entrever que, embora estivesse mais propensa a se interessar pela carreira técnica, seu objetivo inicial era se aproximar já no ensino médio de um tipo de ensino “voltado para a tecnologia”. Seu interesse pela tecnologia havia nascido da experiência na feira de profissões e além do ensino de qualidade oferecido no IFBA. Ela objetivava se preparar para uma carreira de longo prazo, ou seja, a mirada essencialmente era na universidade. De fato, conforme relata a entrevistada, seu interesse na área de mecânica cresceu ao longo do curso, mas, como dissemos, ela não chegou a atuar como técnica na área. Optou por defender seu o TCC após concluir as matérias do curso técnico (alternativa ao estágio curricular) e ingressou no curso de Engenharia Mecânica no próprio IFBA, campus Salvador. Lá concluiu seu curso e passou a atuar como engenheira em uma indústria da Região Metropolitana de Salvador.

Ao explicar as motivações para escolha do campus (uma vez que o curso técnico de mecânica é ofertado nos dois campi) Verônica destaca a concorrência. Como não passou na primeira vez em que realizou a seleção, direcionada para o campus Salvador, considerou o “vestibular” para o Campus Simões Filho:

Meu colega tinha passado, fez em Simões Filho. Ele era da mesma turma que eu e a concorrência também era menor. Então além de que mecânica era o curso mais próximo do que eu queria e a concorrência (no campus SF) era menor. E aí por isso que eu decidi fazer em Simões Filho. Eu, no início, achava que não, porque eu morava em Salvador. Achava que era muito longe. Achava que era ruim e só que eu vi várias pessoas entrando. Tive, não foi nem só um colega, acho que foram dois colegas. Uma vizinha minha, um outro colega de sala. E aí os dois passaram e por isso que eu decidi fazer em Simões Filho. (Verônica, parda, 26 anos, Engenheira mecânica -indústria- e egressa do curso técnico de mecânica)

Alex é um jovem adulto de 26 anos, estudou na rede privada durante todo o ensino fundamental e, ao falar sobre suas motivações para o ingresso no Ensino Médio Integrado no IFBA, o curso técnico integrado especificamente aparece como uma possibilidade de mergulho no campo das ciências exatas e tecnologia que já fora apresentada ao jovem pela oportunização

que sua inserção na educação básica, a partir de uma escola privada de porte médio, lhe permitiu.

Com relação à escola eu comecei a estudar na escolinha que existia na Barra (...). Era uma escola pequena, porém privada. E aí eu estudei lá até a primeira série. Só que quando chegou na primeira série não tinha mais turma lá, aí eu tive que optar por outra escola, e aí era entre o ISBA ou o Sacramentinas, minha mãe acabou optando por pelos me colocar no Sacramentinas. E eu fiquei no Sacramentinas da segunda até a oitava série, que é ali no Garcia, também privada. E aí nesse meio tempo, no fundamental 2, na 6ª série eu comecei a parte de robótica, e isso aí me despertou interesse por esse lado mais técnico, mais de exatas. (Alex, branco, engenheiro mecânico -Planta do Polo Petroquímico- e egresso do curso técnico de mecânica)

Durante a análise dos relatos, notamos que, mesmo entre aqueles jovens cuja motivação para ingresso no curso técnico é mais específica e oriunda de projetos futuros dos próprios jovens, há uma diferenciação por gênero perceptível. No caso dos homens as justificativas acionadas se referem ao desejo de se inserir como técnico na área, ou o desejo mais pragmático (e mais palpável) de se inserir no mercado de trabalho. Nesses casos ainda que o jovem não saiba ao certo e com profundidade as especificidades do curso pretendido ou que está a sua disposição no campus escolhido, ele tende a mirar na inserção qualificada no mercado de trabalho e no desejo de autonomia financeira com a possibilidade de estágio e efetivação no emprego ao se tornar técnico. No imaginário desses jovens, então com 14 ou 15 anos, a propaganda de um curso técnico que garante empregabilidade tem terreno bastante fértil. No caso dos relatos femininos, ainda que estejamos diante de situações em que realmente se interessam pela área de tecnologia, o interesse de inserção no mundo do trabalho, inicialmente aparece como uma motivação de longo prazo, frequentemente mais idealizada.

O caso de Akin é um exemplo em que a motivação para seleção e ingresso no IFBA se dá pelo vislumbre de uma inserção no mundo do trabalho de maneira qualificada. Embora tão jovem quanto os demais na época em que prestou seleção para o Ensino Médio Integrado no IFBA, com entre 14 e 15 anos, sua situação socioeconômica lhe exigiu mais que sua idade. Akin trabalhava como baleiro enquanto era criança e estudava no ensino fundamental. Em sua trajetória e no relato sobre o contexto de ingresso no EMI – IFBA destaca-se a mobilização da própria escola que foi veículo de informação sobre a possibilidade de ingresso no IFBA e as consequências deste ingresso no alargamento de oportunidades e vislumbres sobre inserção profissional e acadêmica em relação à família de origem.

O relato do Akin, em particular, nos leva a refletir sobre o papel dos professores e das próprias escolas públicas de ensino fundamental na divulgação e incentivo dos jovens a ingressarem no IF (que ainda era Cefet na época da seleção deste jovem), mas também nos

provoca para o debate sobre a intersecção entre classe, raça e gênero no debate sobre escolarização e trabalho de meninos e meninas negras.

As respostas ao questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa, mostraram que um número significativo de ex-alunos/as tinha parentes ou familiares que também estudaram ou estudavam no IFBA/CEFET e certamente esse elemento também tem reflexos nas motivações para ingresso no curso técnico ofertado pela instituição. Entrevistamos inclusive dois irmãos (Elsie e José) e dois primos (Francine e Ronaldo), que foram influenciados reciprocamente para o ingresso no curso técnico do IFBA. Ainda assim é preciso destacar que o acesso a informações sobre o processo seletivo do IFBA para muitos dos entrevistados/as aconteceu apenas a partir de amigos, professores do ensino fundamental ou outras pessoas fora da família.

Renato soube do IFBA através de um amigo. Sem condições de fazer o cursinho preparatório que o amigo lhe informara, pensou em desistir da seleção, mas o amigo insistiu e ele acabou se inscrevendo e estudando por conta própria. Segundo seu relato, antes desse contato, ele não sabia da existência do instituto:

(...) não sabia nem que existia IFBA, nem CEFET... Aí um amigo meu que foi fazer o concurso na época do ensino médio, ele me informou, falou que ia fazer cursinho aí eu falei com meus pais e eles não tinham condição de pagar o cursinho. (Renato, preto, 29 anos, Operador de processos químicos e egresso do curso técnico de mecânica)

Tal como ele, outras narrativas apontam para pais e familiares que não sabiam da existência do IFBA como possibilidade de escola para seus filhos, ou pelo menos não cogitavam o instituto como possibilidade concreta. Esse jovem relata ainda que não sabia sequer que existiam outros campi além do campus Salvador, informação que só foi ter acesso quando já era estudante da rede federal. Estas situações novamente nos encaminham para a reflexão sobre o papel do capital cultural das famílias (Bourdieu, 2010; Bourdieu e Passeron, 2018), nesse caso a ausência de condições objetivas, econômicas e simbólicas de ter no horizonte de possibilidades o acesso ao IFBA enquanto instituição de ensino de qualidade. Em relação à escolha do curso, especificamente, Renato diz que sua escolha foi totalmente aleatória “E aí ele falou, vamos lá escolher o curso aqui. Nem o curso eu sabia...”. Mas no decorrer da entrevista aponta que escolheu o curso de mecânica por referência a seu pai e ao costume em vê-lo mexer no motor de carro:

Aí eu olhei lá entre a lista, algo mais... porque meu pai sempre mexeu em carro e eu gostava muito dessa... até hoje gosto dessa parte mecânica e aí é eu falei: Rapaz, vai ser mecânica!” Porque era o que eu tinha mais perto de mim, né. Meu pai domingo sempre desmontava o motor do fusca e montava. (risos) (Renato)

Embora o curso de mecânica industrial seja bastante diferente da mecânica automotiva, o seu relato aponta para o papel da socialização de gênero na busca pelos referentes na escolha dos cursos, especialmente no caso dos rapazes.

Os elementos presentes nas motivações para o ingresso na instituição ou no curso específico apontam também para a importância das redes de relações sociais. Além de amigos, outra fonte de informação mencionada com alguma frequência foram os professores da escola de ensino fundamental, sejam escolas públicas ou privadas de pequeno porte, no sentido de encorajar seus alunos, especialmente aqueles que se destacavam em alguma disciplina a ampliar o leque de oportunidades. Em outros casos, especialmente em escolas privadas, círculos de amigos, a informação sobre um famoso curso preparatório chegava entre os alunos e despertava nos adolescentes e seus familiares para a possibilidade de uma preparação supostamente mais efetiva para ingressar no IFBA. Os jovens que chegavam a realizar esse cursinho geralmente tinham melhores condições financeiras ou ainda condições objetivas e simbólicas que permitiam ver nos cursinhos como “investimento educacional”.

Entre os jovens moradores de Simões Filho, algumas escolas públicas são recorrentemente mencionadas no relato dos jovens sobre o estímulo para que realizassem a seleção do IFBA. Nestes casos os professores da escola organizavam aulas de reforço para preparar os estudantes interessados para ingressar nos cursos técnicos oferecidos pela instituição naquele município.

A primeira vez que ouvi falar do IFBA eu estava na sétima série (...) e a influência direta era do meu irmão que era uma série acima. Meu irmão já estava na oitava série, mas eu sei que eu tive uma influência maior dele, da turma dele e também da minha turma e uma professora que tinha lá no [Colégio...] Era professora de matemática. Minha professora ela só foi na oitava série mesmo, mas ela era professora do meu irmão também e ela incentiva muito os alunos para ir pro IFBA. (...) Ela falava bastante do IFBA e tal e incentivava bastante o pessoal a fazer a prova. [O colégio] organizou um pré-IFBA no horário oposto. Era pra os 2 turnos, então começava 5 da tarde ou 6 da tarde e pegava os alunos do turno da manhã do turno da tarde. Era um pré-IFBA para a oitava série. (...) No pré-IFBA da escola era qualquer pessoa que quisesse na oitava série [podia participar]. (Elsie, preta, 27 anos, bolsista de doutorado e ex-aluna do curso técnico de metalurgia)

Mas essas iniciativas não se restringiram a Simões Filho, jovens moradores do Subúrbio Ferroviário relataram iniciativa semelhante:

Apesar de haver o estereótipo da escola pública de que não tem ninguém interessado, pelo contrário, existem muitos docentes que estão aí querendo realmente mudar e foi através desses educadores que eu soube do IFBA, da seleção. Eu adoro falar sobre minha trajetória porque tenho orgulho de todas as fases. Eles fizeram um pré-vestibular com os alunos que queriam fazer a prova, dia de sábado, sem ganhar nada a mais por isso, todo sábado onze professores estavam lá para estudar, rever provas de anos anteriores, questões e tudo o mais. Então eu tenho muito orgulho, Colégio Estadual Almirante Barroso, localizado aqui em Paripe. Foi dessa forma que eu soube

do IFBA. (Conceição, preta, 25 anos, Professora e egressa do curso técnico de eletromecânica)

Há também os casos em que não necessariamente os pais, mas alguém do círculo familiar ou de vizinhança tem acesso às informações sobre ingresso e seleção para o IFBA. Como comenta Enedina, que cursou Petróleo e Gás no campus Simões Filho. No seu caso, soube através da madrinha e, apesar de já haver um campus na sua cidade (Camaçari) resolver ingressar em Simões Filho por conta do próprio curso:

Minha madrinha sempre falava “pô Enedina, fique atenta, fique atenta”, aí na oitava série eu fiz um cursinho pré CEFET. Então ali naquele meio, tinha outras pessoas que conversavam sobre isso. Porque não era uma coisa tão difundida e era o primeiro ano do CEFET em Camaçari. (...) Como Camaçari era o primeiro ano, as pessoas ficavam assim “ah Enedina, será que vai dar certo? Será que não vai?” e eu ficava deslumbrada pela possibilidade de fazer algo petroquímico. Que seria Petróleo e Gás, que eu achava que era o curso do futuro naquela época. (Enedina, parda, 28 anos, engenheira mecânica -Planta do Polo Petroquímico- e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

É importante observar alguns aspectos cruzados. A forma como os jovens têm acesso a informações sobre o IFBA, sobre a existência do processo seletivo e a própria criação de expectativas sobre a possibilidade concreta de ser aprovado neste tipo de seleção quando ainda se é uma criança ou pré-adolescente saindo do ensino fundamental requer uma rede de apoio consistente que pode envolver amigos, parentes próximos, e frequentemente os próprios pais ou professores da escola de origem.

Neste ponto a escolaridade dos pais e as formas de acesso a informações sobre o IFBA e sobre o curso técnico é um aspecto importante, que já sinalizamos anteriormente. Desse modo, observamos que para o conjunto de jovens com pais de baixa escolaridade e famílias com condições de trabalho e renda mais vulneráveis, o IFBA frequentemente apareceu no relato sobre a trajetória do jovem, salvo algumas exceções, a partir de aconselhamento de professores ou amigos, não necessariamente pelo aconselhamento dos pais ou cuidadores principais.

De todo modo é possível perceber que, dentro dos limites de conhecimento e maturidade desses jovens que se inserem ainda adolescentes no curso técnico, com uma motivação que emana de seu próprio desejo em cursar o técnico, temos a presença de uma racionalidade ligada a projetos de futuro relacionados a carreira profissional ou acadêmica de curto ou longo prazo. Para os homens há marcadamente um projeto de futuro de curto prazo, que geralmente se relaciona ao ingresso no mercado de trabalho, mesmo que o nível superior se mantenha como projeto de longo prazo. Enquanto para as mulheres notamos muito mais claramente um projeto de longo prazo, que geralmente perpassa o vislumbre do curso superior como prioridade, e o ingresso no mercado de trabalho como técnica só aparecerá como projeto ou objetivo palpável ao longo da jornada no Ensino Médio Integrado e, ainda assim, variando conforme as

experiências individuais. Como expressa Catarina, no fragmento do relato abaixo, a escolha do curso aparece a partir das referências escolares e aproximações com disciplinas ou das aspirações futuras:

Eu escolhi química porque quando... eu ainda tenho sonho de fazer medicina. Então eu pensei: química, farmacologia... vai me ajudar a passar em medicina. Vai ser uma matéria afim. Vai ser algo que vai me ajudar. De todos os cursos que para mim eram muito abstratos. Eletrotécnica, geologia... Eu não sabia o que eram aquelas coisas. Química era a única coisa que eu sabia, porque na oitava série, pelo menos na minha escola, tinha ciências. E na primeira parte do ano a gente estudou física e na segunda parte do ano a gente estudou química. Então eu falei: “Química é uma coisa que eu sei o que é. Então eu vou botar”. (Catarina, egressa do curso técnico de química)

As mulheres que mencionam motivação por entrar em curso técnico específico, geralmente o conhecimento sobre a área específica é ainda mais difuso. Percepções sobre o campo promissor do campo de exploração do petróleo, por exemplo, motivou fortemente uma geração de mulheres a ingressar no curso de petróleo e gás, isso entre as jovens das primeiras turmas do EMI – IFBA (2007 a 2011). Após a crise do petróleo essas justificativas migram para aquelas relacionadas à aproximação com o campo de estudos, uma matéria que a jovem costumava se dar bem no ensino fundamental ou o interesse futuro de uma graduação que possa ser mais viável no caso de ter realizado um curso técnico com ênfase em determinadas disciplinas. Apesar da recorrência dessas justificativas, também encontramos nos relatos das mulheres motivações ligadas à inserção como técnicas no mercado de trabalho. Cristina, egressa do curso técnico de Petróleo e Gás, por exemplo, tinha a referência de seu pai que trabalhava na indústria, e como muitas jovens nos anos 2010, nutria esperança de expansão no mercado de trabalho no setor de exploração do petróleo. De fato, a jovem tem construído sua trajetória de forma consistente na direção em que vislumbrou, apesar dos obstáculos relatados. Tendo estagiado na área como técnica, hoje (em 2025) é engenheira de Minas com habilitação em Petróleo e atua na área. Na época da entrevista estagiava no setor, como estudante de engenharia.

Sendo assim, a escolha do curso técnico é um aspecto muito relevante para observação das formas pelas quais as dinâmicas de gênero atravessam as trajetórias de jovens egressas/os e ex-alunos da Educação Profissional. Como já destacamos, as/os participantes das duas etapas da pesquisa são egressas/os, ex-alunas/os ou concluintes de cursos que integram eixos tecnológicos “controle e processos industriais” e “produção industrial”. Assim a inserção das/os participantes da pesquisa em cursos voltados para a profissionalização na área da indústria muitas vezes se configura como uma escolha inscrita em um leque muito restrito de opções. Essa configuração de oferta de cursos incide no leque de escolhas que os jovens terão à

disposição, lembrando que essa opção é feita no ingresso do Ensino Médio Integrado, quando o estudante tem por volta de 14 a 16 anos, em média. Escolher um curso técnico quando se está saindo do fundamental não é uma tarefa simples. Os adolescentes precisam buscar em seus próprios repertório e em repertório de familiares ou amigos elementos que possam ajudá-lo a entender de que campo profissional e /ou acadêmico aquele curso técnico se refere.

A delimitação dos eixos tecnológicos “controle e processos industriais” e “produção industrial” no debate acerca das desigualdades de gênero nas trajetórias de egressas/os da EPT precisa levar em conta que no interior dos cursos que compõem tais eixos existem algumas peculiaridades no que diz respeito à participação feminina tanto na formação profissional quanto no mercado de trabalho. Dito de outro modo, embora a pesquisa tome em sua delimitação os eixos tecnológicos como um todo, é importante salientar que no interior destes eixos ligados à formação para o industrial há variação nas representações de gênero que incidem na distribuição de matrículas por sexo por curso, bem como nas tensões e trajetórias vivenciadas pelos/as jovens egressos/as e ex-alunos/as destas áreas.

Assim, quando falamos da motivação para ingresso no EMI – IFBA temos respostas que miram mais no curso técnico especificamente, outras que miram mais no fato de que, independentemente do curso, ou com maior ou menor grau de afinidade com a área técnica, o que se pretende é o acesso ao Ensino Médio no IFBA, ou ainda a uma qualificação profissional que permita ao jovem manejar as possibilidade de acesso ao mundo do trabalho enquanto viabiliza e solidifica as possibilidades objetivas de se manter no curso superior. É possível perceber que os relatos das mulheres sobre as escolhas de curso apontam frequentemente para a identificação com a matéria que supostamente se relaciona com o curso técnico escolhido (a afinidade com a disciplina de química que orienta a escolha por Química ou Petróleo e Gás ou a afinidade com física que orienta a escolha para Automação ou Eletrotécnica). No caso dos homens a socialização, experiências prévias com familiares ou a própria socialização no sentido cultural mais amplo da produção das masculinidades atravessam a escolha dos cursos com mais frequência nos relatos (exemplo, meu pai era mecânico e eu gostava de ver ele mexendo em motores etc.). Essas observações também apontam para o fato de que as expectativas com relação ao ingresso no IFBA também variam conforme gênero dos/as estudantes em intersecção com suas condições de vida.

Nos casos dos jovens de origem social mais vulnerável (considerando escolaridade e ocupação dos pais no período) a Educação Profissional para os rapazes representa a possibilidade de mudança de vida para o estudante e para a sua família a partir da expectativa de inserção profissional na área técnica. No caso das mulheres, o ingresso no IFBA representa

sobretudo a possibilidade de mudança de vida para a estudante e sua família através da educação de qualidade e não necessariamente a partir da expectativa de emprego na área técnica (com algumas exceções na amostra). Essa correlação aparece tanto entre os jovens mais jovens, como entre os jovens adultos, aqueles das primeiras turmas do Ensino Médio Integrado.

### 4.3 A jornada no Ensino Médio Integrado: Juventude e gênero em cursos técnicos voltados para a indústria

Retomando as categorias que surgiram nos questionários sobre a experiência no Ensino Médio Integrado (que sistematizamos através do quadro no capítulo 3<sup>34</sup>) apresentamos as reflexões sobre a jornada dos jovens no EMI a partir das dimensões pessoal e política (aqui tratadas de modo agrupado), dimensão estrutural e pedagógica; dimensão profissional. Como desdobramento desta última dimensão, destacamos as questões referentes à escolha pela forma de desfecho do curso técnico a partir da prática profissional obrigatória (através de TCC ou estágio), bem como as situações em que os desfechos não foram realizados senão com a certificação do ensino médio através do ENEM ou ENCCEJA.

Como veremos adiante, a jornada no Ensino Médio Integrado em cursos técnicos voltados para o segmento industrial é experimentada de forma desigual pelos jovens e essas dificuldades se estruturam em torno de eixos como condições de vida e acesso a determinados bens simbólicos e materiais; gênero, raça entre outros.

#### Dimensão pessoal e política: identidade, participação, construção de vínculos e redes de apoio

A trajetória escolar no IFBA é narrada em muitas entrevistas como um desafio ímpar. Mesmo para aqueles e aquelas que vieram de escola da rede privada ou para os/as que já estão cursando uma pós-graduação os relatos sobre o “tempo do IFBA” ou “o tempo do Cefet” para os mais velhos, aparece com uma áurea de obstáculo vencido ou, em um dos casos como um obstáculo que foi gatilho emocional para dificuldades posteriores na vida adulta. Ainda assim, como a tônica da questão aberta do questionário na primeira fase da pesquisa, as entrevistas também abordam a passagem pelo Ensino Médio Integrado no IFBA como um divisor de águas em suas trajetórias, seja pelo amadurecimento pessoal, político e acadêmico provocado durante

---

<sup>34</sup> Figura 13: Síntese das respostas à questão “Como descreve a sua experiência no Ensino Médio Integrado no IFBA - no curso realizado?”



a jornada, seja pelas questões objetivas relacionadas a oportunidades acadêmicas e profissionais derivadas do curso técnico realizado.

Os obstáculos narrados nesse caminho são múltiplos, como já anteciparam as respostas abertas sobre a experiência no Ensino Médio Integrado, discutida no capítulo anterior a partir da análise das respostas ao questionário: dificuldades em acompanhar as disciplinas; dificuldade financeira relacionada a transporte e mobilidade urbana, relacionada aos materiais exigidos nas aulas dos componentes curriculares da área técnica; sensação de deslocamento e solidão em ambiente de frações de classe variados; no caso das mulheres alguns dos relatos vão na direção de sensação de deslocamento por ser mulher em curso cujo discurso e práticas invisibilizam as mulheres etc.

Em todos os casos, os relatos apontam para a criação e mobilização de estratégias contra a desistência, evasão que, por vezes, aparece no horizonte de alguns dos relatos. Essas estratégias são ora individuais, coletivas e/ou familiares e são aquelas que mencionam as redes de apoio de colegas, amigos, parentes, vizinhos e até mesmo professores do ensino fundamental. Grupos de estudo são uma das estratégias mais recorrentes. O apoio financeiro de familiares, parentes e até amigos também são relatados como saída para viabilizar o transporte, o lanche e até mesmo material didático e escolar.

O vínculo afetivo de colegas e amigos de turma ou entre turmas é uma estratégia frequentemente mencionada ante o risco da evasão. Em alguns casos o relato é de que sem o apoio emocional de amigos a permanência no EMI – IFBA ou na faculdade seria inviável. Também encontramos neste bloco as estratégias individuais e coletivas de uso dos equipamentos escolares (biblioteca, sala de computadores, pátio, espaços arborizados da instituição), seja para o estudo, para dormir e se manter no instituto ao longo do dia, diante da dificuldade de mobilidade urbana – nesses casos o longo tempo gasto com o deslocamento aparece como um obstáculo ao bom aproveitamento dos estudos.

A experiência no Ensino Médio Integrado no IFBA é relatada por muitos estudantes como um tempo marcado pela construção de vínculos que atravessaram o tempo e que foram muito importantes durante a jornada no IFBA e mesmo depois. Estes vínculos são resultados de construções de redes de apoio ante dificuldades, mas também resultado de participações em projetos interdisciplinares e em ações políticas durante esse período da vida escolar.

Ao contrário do que poderíamos supor, embora tenhamos noção do efeito do tempo na reconstrução das memórias sobre as trajetórias dos entrevistados/as, o período de escolarização no curso técnico no IFBA tendeu a ser mais explorado entre os jovens adultos, que de certo modo investiram mais tempo nos relatos sobre este período que os os/as “jovens mais jovens”,

que acabaram focando bastante atenção e tempo de resposta ao período anterior ao IFBA e ao período atual, que para boa parte destes é o universo do curso superior.

Além dos vínculos e das redes de apoio construídas durante o curso técnico no IFBA, os jovens costumam relatar também esse período como um tempo marcado pela construção de suas identidades políticas, raciais, sociais e de gênero.

Eu sou essa pessoa que eu gosto muito disso: de tentar realizar as coisas que pra mim fazem sentido e que eu busco. Então na minha trajetória assim eu me vejo indo por diversos caminhos (...). Entrei no ensino médio. Não, antes, muito antes, já no ensino fundamental comecei a me envolver com movimentos comunitários por conta de um programa da ONU, que eu me apaixonei por esse senso de comunidade, questões mais comunitárias ali. Aí depois entro no IFBA, me engajo em outros movimentos. Depois eu saio do IFBA, me engajo em outros movimentos e aí vai muito mais para as artes.(...) depois eu volto e me engajo em movimentos que estão ligados ali àquela busca... que são o direito à moradia e tal, que estão ligados mais com as comunidades. E aí depois disso eu faço, estou fazendo agora um outro movimento na minha vida que é voltar para as artes, voltar e olhar o meu caminho para as artes e olhar o que eu preciso focar. (...) Eu não consigo parar. Eu estou sempre ali, eu estou sempre buscando, eu estou sempre vendo aquilo, estou sempre pensando nisso, querendo realizar algo, querendo ver o mundo de outras maneiras (...). Simone, preta, 24 anos, Diretora de teatro e egressa do curso técnico de petróleo e gás

Simone é egressa do curso de Petróleo e Gás e na ocasião da entrevista estava concluindo o curso de direção teatral. Como integrante de um conjunto mais recente de egressos (os que iniciaram o curso técnico entre 2012 e 2016), saiu do IFBA em um momento de grande retração na indústria do Petróleo. Em sua descrição de si, aponta para como se percebe em construção, com uma trajetória de engajamento em movimentos sociais que é anterior ao IFBA e ultrapassa essa etapa de sua vida.

Reflexões sobre pertencimento racial aparece de modo marcante nos relatos sobre a experiência no IFBA. Como o caso do entrevistado Isaac, por exemplo, que já inicia a entrevista demarcando seus pertencimentos: “Tenho 19 anos. Sou uma bicha preta bastante afeminada, graças a Deus! Sou formado pelo IFBA em Metalurgia: sou técnico com diploma!” (Jovem negro, 19 anos, egresso do curso de Metalurgia). Este jovem assinala no decorrer da entrevista como sua passagem pelo IFBA e as discussões interdisciplinares que teve a oportunidade de participar, bem como os debates sobre gênero e sexualidades realizados no ambiente escolar foram fundamentais para a assunção de uma positivação de suas identidades:

Mas eu alisava e eu decidi que eu ia deixar o meu cabelo natural. Essa foi a primeira etapa da minha identificação como pessoa preta. E como homem gay mesmo. Porque depois disso eu mudei. Minhas roupas mudaram, meu pensamento mudou. Porque primeiro semestre as pessoas perguntavam, e todo mundo era muito escroto comigo. Sobre qual sua sexualidade: “Ah, eu sou hetero!”. “Não, você não é hetero!” Tipo, se você sabe que eu não sou, eu também sei que eu não sou, mas nesse momento não faz sentido eu dizer pra você que eu sou. E aí era algo que me machucava demais porque vinha de pessoas LGBTs. E eu ficava: “Gente! Vocês não passaram por isso não? Se vocês não passaram, graças a Deus. Mas eu estou passando por isso!”. Tudo sobre

mim era sobre a minha sexualidade, era sobre minha expressão de gênero, era sobre tudo o que eu queria ser. E aí. Foi tudo mudando. Minhas experiências educacionais que mudaram a partir do momento em que eu me reconheci. Minhas notas aumentaram, eu tive pontos de discussão, eu conseguia discordar até do professor. Tudo foi se encaixando. E aí chegou no segundo ano. As coisas só foram melhorando. (...) Além das aulas, que eram muito esclarecedoras, tinham os eventos. Porque a cada evento era uma nova descoberta. Às vezes as pessoas falam: “Ah. Os professores do IFBA são alienadores”. Pelo amor de Deus! Se você se aliena com um professor do IFBA, você tá precisando fazer alguma coisa, porque eles só dão a informação. Eu recebia. E eu acho que as coisas foram acontecendo. Eu recebi a informação e aí eu falava: “Nossa! Isso é interessante. Vou estudar sobre”. E aí foi quando eu passei a pesquisar. O LGBT. O que é o “L”? Porque o “L” tá na frente? O que é o “G”? Porque o “G” é tão discutido e as outras letras não? O é uma pessoa travesti? O que é uma pessoa transexual? O que é uma pessoa transgênero? Me batia para descobrir, mas eu passei saber absorver essas coisas e tentar de alguma forma não errar. Claro que eu já errei em vários momentos, mas faz parte do processo. E aí sobre os eventos tinham o IFBailando, que acho que foi o meu portal de verdade. Eu acho que naquele momento eu caí na real. E aí veio a consciência negra em seguida, que foi outra explosão de cabeça. E aí só foi só interesse ainda mais, em participar, de puxar meus amigos falar que a gente precisa saber sobre isso, a gente precisa estudar sobre isso, a gente precisa se apoiar porque ninguém está fazendo isso pela gente. Então bora lá fazer. (Isaac, preto, 19 anos, Jovem aprendiz e egresso do curso técnico de metalurgia)

O IFBAILANDO - Gênero e Sexualidades, evento que Isaac menciona foi uma atividade integradora que compôs o calendário acadêmico do IFBA – Simões Filho entre 2015 e 2017. Em suas três edições, o evento tinha como propósito a levantar discussão dos temas relações de gênero e sexualidades no contexto da educação profissional e do mundo do trabalho com uma proposta formativa que incluía debates com ativistas de movimentos sociais, pesquisadores e pesquisadoras de grupos de pesquisas relacionados ao tema, educadores populares, exibição e discussão de filmes, oficinas entre outras atividades. Nestas três edições, das quais participei como equipe organizadora, o evento suscitou discussões e debates aquecidos e até discordâncias e tensões entre o corpo docente sobre a relevância dos assuntos que tratava no ambiente escolar. Em um contexto social e político do advento dos projetos “Escola Sem Partido” e da negatização e até perseguição dos debates de gênero em ambiente escolar, as tensões entre o corpo docente e as repercussões entre o corpo discente refletiam o cenário político e ideológico mais amplo.

Já a “consciência negra” referida no depoimento de Isaac, diz respeito ao evento anual presente até os dias de hoje no calendário acadêmico do campus. Ainda que sua vinculação ao calendário acadêmico com destinação de pontuação em todas as disciplinas também gere algum desconforto entre o corpo docente de afiliação mais tecnicista, a Semana da Consciência Negra no campus goza de mais aceitação e legitimidade. Entre os entrevistados de modo geral esse evento é lembrado por mobilizar elementos que ao longo do processo de formação são responsáveis por desencadear descobertas de si e afirmação racial e política dos sujeitos enquanto pessoas negras. A Semana da Consciência Negra, diferente do IFBailando não tem

apenas uma dimensão formativa, além dessa dimensão o evento é também a culminância anual de aprendizados construídos ao longo do ano, assim, neste evento, os estudantes se organizam em grandes grupos de 30 a 40 alunos e constroem produtos que podem ser painéis, salas temáticas, apresentações teatrais, filmicas e de outras naturezas.

Na narrativa de Isaac as aulas e os eventos tiveram um papel importante nas dimensões pessoal e política de sua jornada na Educação Profissional. Embora o relato de Isaac seja tomado aqui como fio condutor da discussão, tanto as respostas à pergunta aberta do questionário aplicado na primeira fase da pesquisa, quanto nas entrevistas, os participantes geralmente abordam o papel de projetos integradores como esses (e outros, a exemplo da Semana de Cultura, Semana de Saúde, Semana de Ciência e Tecnologia) como espaços de diálogos interdisciplinares que os provocam enquanto sujeitos de seu tempo e implicados não apenas academicamente, mas também coletivamente com políticas sociais, ambientais, de saúde, com as comunidades quilombolas da região e com as perspectivas interdisciplinares que atravessam os temas e debates. O despertar político, a autoafirmação racial, de gênero e de sexualidades também são resultados dessas incursões.

No caso de Isaac, embora ele não se afirme como uma pessoa trans, a forma como performa sua masculinidade traz à baila o debate sobre trans homofobia em virtude da reação, muitas vezes violenta, que a sociedade como um todo e o ambiente escolar ou industrial, em particular, reagem às formas de ruptura com o binarismo de gênero e a sexualidades dissidentes. Isaac é um rapaz negro que já vivenciou com frequência situações de homofobia, mas como destaca ao longo da entrevista “não abaixa a cabeça”. Em seu relato demonstra que não encontra nenhum constrangimento em vestir-se fora dos padrões tradicionais e binários de gênero, usar bolsa, calça ou blusas consideradas femininas, assim como outros adereços. Segundo Isaac, seja no trabalho, onde atua como Jovem Aprendiz no setor de RH, ou em quaisquer lugares, ele procura observar o ambiente e agir conforme o que é solicitado, em termos de atribuições profissionais e comportamento, mas sem nunca renunciar à afirmação de suas identidades. Em dado momento da entrevista Isaac reflete sobre os desafios que acredita que poderia encontrar no mercado de trabalho industrial sendo um jovem negro e homossexual cuja identidade racial se afirma também através de suas escolhas estéticas:

(...) Pode ser um problema. Não para mim, mas para o contexto da indústria. E aí eu fiquei: “E agora?”. E aí vieram vários problemas porque veio o rolê do cabelo e eu falei: “Como é que eu vou para a indústria com cabelo crespo? Eu não vou raspar meu cabelo, mas também não vou ficar sem trabalhar. E aí, o que vai ser?” (...) Então hoje eu acho que eu consigo ter autoconhecimento suficiente para se eu quiser entrar na indústria eu vou entrar, e eu vou saber me portar nessa indústria. Que é o mesmo que acontece com o trabalho de agora: eu tenho que usar calça, tenho que usar a camisa, tenho que usar sapato, eu tenho que... Sabe? Estar. Mas eu não deixo minha identidade

de lado, sabe? Uma coisa que eu amo usar é bolsa, tipo bolsa de lado mesmo e eu não vou deixar de usar a bolsa para trabalhar por que eu estou indo trabalhar, sabe? Então vai ser isso e sempre será. É o que eu sempre digo: se aquele espaço não me inclui, eu não pertencço a ele. (...) eu sei que eu sou melhor do que a pessoa que está me barrando, sabe? E ponto. Então eu sempre penso nessas coisas... É porque eu não gosto de me limitar a narrativas do tipo: “Nossa, a indústria é para homens, másculos”. Não! Eu posso fazer a mesma coisa que um homem másculo e até melhor. Então, se você está me barrando é porque você não está me merecendo, sabe? Eu tento não cair nisso, mas eu entendo todas as problemáticas por trás, e sei que infelizmente a minha condição, no caso, é uma condição que a galera não quer na indústria, por exemplo. Mas é aquilo: eu vou correr atrás, sabe? Eu não vou me importar ou enfim... Eu vou sempre tentar não me adequar, mas ser sempre fiel à minha identidade. Eu sei que eu não vou entrar na indústria com as roupas que eu tenho em casa, mas eu sei que para entrar na indústria preciso ter tal performance. Então vou de acordo, sabe? (Isaac, preto, 19 anos, Jovem aprendiz e egresso do curso técnico de metalurgia)

Isaac nunca estagiou ou atuou profissionalmente na área do curso técnico e estava em um momento de inflexão em sua trajetória quando participou da pesquisa pois havia sido aprovado no curso de matemática pelo ENEM, mas desistiu da escolha e estava empenhado em participar novamente da seleção para cursar moda. Ainda assim, a reflexão de Isaac sobre a hipótese de se inserir no mercado de trabalho industrial nos informa sobre como os sujeitos lidam com as representações sociais construídas em torno de um campo de atuação profissional fortemente segmentado por gênero e com os dilemas e tensões que atravessam sua trajetória, podendo inclusive influenciar nas possibilidades objetivas de escolhas acadêmicas e profissionais.

No caso das mulheres em cursos como automação, mecânica e outros, as entrevistas mostram que fazer parte de curso majoritariamente masculino pode implicar também em construções de subjetividades e percepções às vezes ambíguas e conflitantes. A jovem Maya destaca um pouco da sua percepção de si mesma durante esse período:

(...) eu acho que por um tempo eu quis pertencer ao grupo dos meninos, então eu aceitava muita coisa, eu repetia muita coisa, então eu fui nessa... Primeiro, segundo ano, acho que vai ser um ano que eu fui muito machista, assim... Eu andava ali naquele meio, e aí é quando era pra falar de menina a gente falava mal, e sabe coisas que hoje eu não aceito mais. Naquela época eu achava que era normal, tinha que ser assim. Hoje eu me acostumei, e assim não parou, desde que eu entrei no IFBA o meu convívio é sempre masculino, em geral. Foi no técnico, foi no estágio, no trabalho, agora hoje onde eu trabalho, na faculdade, sempre convivo com meninos, mas hoje eu já aprendi a tipo “Não! Ó você tá errado!”. Conseguir colocar um limite, mas na época do IFBA foi bem complicado. (Maya, preta, 24 anos, Técnica em mecânica e egressa do curso técnico de mecânica)

A jornada pelo Ensino Médio Integrado no IFBA passa também pela participação nos movimentos estudantis. Embora a pergunta aberta ao questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa tenha recebido um considerável número de respostas que mencionam a participação em grêmio e outras dimensões do movimento estudantil secundarista, a maior parte dos/as jovens que participaram das entrevistas não se mostraram tão engajados. Ainda assim, todos os

relatos que dão conta dessa participação foram femininos e apontam para a importância da experiência no movimento estudantil para a trajetória das jovens, especialmente no que se refere à experiência da liderança. Geralmente esses momentos são narrados com nostalgia e realçam o aprendizado adquirido no contexto da participação na representação estudantil.

Então, depois... quando cheguei no IFBA, a gente ainda pegou greves, participei de muito movimento estudantil, estive envolvida como liderança de turma, nesse meio tempo fui chamada até de líder de gangue por um professor do IFBA. Então, sempre que tinha alguma treta, de certa forma, mesmo que eu não estivesse no dia, eu estava relacionada, porque eu era a líder de turma, então a gente respondia por muita coisa assim, foi uma responsabilidade, eu era novinha, 14 anos de idade, e eu sempre estava no meio. (Cristina, parda, 26 anos, Estágio de engenharia do Petróleo e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

Aí nessa época a gente já era envolvido com o Grêmio estudantil, eu era representante de turma junto com meu melhor amigo hoje. Ele também sempre foi representante de turma. Tinha um Grêmio. A gente queria reivindicar alguma coisa a gente não ia pra aula ficava na praça vermelha protestando. Era uma coisa assim surreal, sabe? A turma de meu primo mesmo, no primeiro ano botaram ele numa sala que o forro que entrava vento e o forro começou a balançar. Aí começou a balançar um dia, no outro, daqui a pouco começou a balançar muito forte e começou a balançar as lâmpadas, parecia que é cair. Eles começaram a reclamar, ninguém fazia nada. Um belo dia eles se recusaram para a sala, ficou todo mundo na praça vermelha, e a gente só volta assistir aula quando vocês trocarem a gente de sala. E não deu outra, deu 24 horas no outro dia estavam em outra sala. Então foi assim uma experiência muito engraçada. Quando eu vejo hoje: “Meu Deus, uns alunos de 14 e 15 anos paralisando um colégio porque eles não queriam assistir aula na sala que o forno estava caindo”. A gente era muito ousado. A gente tinha os nossos direitos, e a gente ia reivindicar. Era muito interessante. (Francine, branca, 28 anos, Assistente administrativo -Indústria- e egressa do curso técnico de automação)

Então o IFBA para mim foi assim maravilhoso, maravilhoso quanto a suporte de ensino maravilhoso quanto a pessoas que eu conheci, a professores. Eu fico muito feliz de ter repetido, de ter lutado, de não ter desistido porque acredito muito. Além de tudo conhecer essas pessoas. Eu precisava viver, eu precisava me enxergar em um mundo maior do que eu imaginava que existia. Porque no mundo que eu vivia antes eu era maravilhosa. No mundo que eu vivia antes eu era a bam bam bam. Então eu precisei quebrar muitos estereótipos da minha própria ideia que eu tinha na minha própria personalidade. Então eu amadureci enquanto pessoa. Eu fui líder de classe, fui representante, participei de Grêmio, fui bem ativa, aprendi muito com o IFBA, política. Você via que o ensino era muito mais do que só um ensino, que o IFBA ele dá esse suporte para a gente. Os professores estão ali super dispostos. Sou apaixonada pelos professores que eu vivi ali, por tudo o que eu vivi: a experiência, a pessoa que eu sou. Não tem como eu desvincular a Antônio que eu sou hoje sem dar esse mérito ao processo que eu passei no IFBA. Eu sou apaixonada. (Antônia, parda, 27 anos, sem atividade remunerada na ocasião da entrevista, ex-aluna do curso técnico de eletrotécnica)

Uma outra jovem, Laura, que tinha 28 anos quando participou da pesquisa, participou ativamente do movimento estudantil e secundarista e permanece atuando politicamente enquanto docente de sua área. A participação das mulheres em atividades extracurriculares, sejam acadêmicas ou políticas, é um aspecto relevante no conjunto dos relatos e, geralmente não se restringem à área técnica. Importante notar também que os relatos sobre atuação política

em movimento estudantil organizado são dos jovens adultos, ou seja, são experiências secundaristas vividas em um passado mais distante, entre 2007 e 2011. Entre os “jovens mais novos” não há menção a participação no grêmio ou participação orgânica no movimento estudantil, apenas participações esporádicas em atos ou situações de reivindicações locais.

Dentre esses jovens mais jovens está Isaac, que relembra a mobilização que participou contra o que considerou junto com outros estudantes de abusos no que se refere à elaboração de uma portaria sobre fardamento. Também podemos destacar o relato de Luma, egressa do curso técnico de mecânica, que mencionou ter participado de uma ocupação no seu campus no bojo das ocupações que aconteceram no Brasil em 2016 (em virtude da reforma do ensino médio) e com pautas locais endereçadas à gestão do campus naquele período. Revisitando a memória sobre a sua participação, a jovem reflete sobre os limites do movimento e das estratégias utilizadas, sobretudo a estratégia de ocupação. Hoje Luma se considera uma pessoa mais alinhada a ideais de centro e questiona as ações que participou durante o ensino médio alinhadas à esquerda.

Sim, foi realmente um movimento que de início eu super apoiei, e foi assim: “Nossa! Realmente nós precisamos lutar pelos nossos direitos!” Só que chegou um momento que eu achei que perdeu um pouquinho o sentido e acabou que se dissipou o ideal, assim. (...) então por isso que hoje eu me defino como uma pessoa de centro, justamente porque às vezes eu me pego tendo pensamentos que... Por exemplo, Tabata [Amaral], que hoje é uma pessoa política que se considera de centro, mas tem muitos ideais de direita, pelo que eu vejo e também tem muitos ideais de esquerda que hoje eu me pego apoiando e que eu considero. E nesse processo de luta eu também notei que muitas pessoas conservadoras estavam lutando contra esse movimento, principalmente porque elas diziam que havia muita libertinagem. (risos) Enfim não quero entrar nesse mérito. Mas nesse momento eu fiquei pensando: “Nossa, a nossa luta é válida. Só que será que de fato esse é o melhor meio de lutar?” Foi um questionamento que eu me fiz e no final acabei apoiando o final da ocupação, porque meu entendimento foi que a maior luta que eu poderia fazer contra o estado era realmente estudar. E foi a perspectiva que eu tive naquele momento. (Luma, preta, 23 anos, Meio oficial ferramenteiro e egressa do curso técnico de mecânica)

Considerando a dimensão pessoal, a jornada no Ensino Médio Integrado no IFBA também é atravessada pela construção de importantes vínculos de amizade e ajuda mútua que viabilizam a travessia pelo universo do curso técnico e das demandas muitas vezes exaustivas de atividades escolares, considerando o volume de disciplinas que os jovens precisam dar conta ao longo dos quatro anos de curso.

### Dimensão estrutural e pedagógica: currículo integrado, políticas de permanência relação com a escola e com os professores

A dificuldade no aprendizado e o choque com a estrutura física, institucional e pedagógica da escola são questões muito presentes nos relatos dos jovens sobre a jornada no

Ensino Médio Integrado. A transição para o Ensino Médio já é apontada por diversos autores como um período mais propenso a baixos rendimentos escolares e no caso de uma transição para um curso técnico, com peculiaridades relacionadas à própria proposta de integração de currículos (técnico e propedêutico) torna a transição mais complexa.

A esse respeito, Líbia de Almeida Santana de Jesus em sua dissertação defendida em 2022 utiliza a categoria **transição escolar**. A partir desta compreensão a mudança de etapa educacional se configura como um momento promissor por conta da abertura a novos horizontes e novos relacionamentos em que os estudantes passam a construir. Conforme a pesquisa de Jesus (2022) os estudantes vivenciam as ambiguidades da transição escolar: de um lado, a transição se pauta no clima de alegria e expectativas na medida em que significa uma progressão na trajetória educacional e até mesmo a realização de uma situação desejada (Jesus, 2022, p.16), sobretudo tendo em vista que todos os entrevistados passam por uma seleção, mesmo aqueles que o fizeram por pressão dos pais, guardam alguma expressão de contentamento na memória em virtude da aprovação e ingresso no IFBA.

O outro lado dessa ambiguidade, apontada por Jesus (2022) e perceptível na pesquisa que realizamos é que ao lado da experiência positiva inaugurada pela transição, à medida que a jornada na nova etapa de ensino se inicia, estão momentos de tensão ansiedade e insegurança relacionados as maiores índices de baixo do desempenho acadêmico, o que provoca instabilidade e risco a trajetória acadêmica exitosa. Conforme a pesquisadora, a transição escolar, independente da etapa onde aconteça, está entre os fatores que impactam o rendimento acadêmico e tendem a estar relacionados a períodos de maiores índices de retenção escolar (Jesus, 2022, p.16).

Sobre este aspecto, os estudantes tendem a relatar as dificuldades mais acentuadas nos primeiros anos do EMI, especialmente no 1º ano. Conforme Jesus (2022), com base em dados do relatório técnico de 2017 (INEP), cada etapa escolar apresenta diminuição nos índices de aprovação, de modo que “a retenção é mais evidente nos anos de séries de mudança de etapa educacional confirmando serem as transições escolares momentos sensíveis na vida estudantil, por isso merecem atenção de todos os agentes escolares”. (Jesus, 2022, p.18).

Conquanto os vínculos de amizade e as redes de apoio originadas nas experiências de atuação política e no engajamento dos/as estudantes sejam fundamentais para sua permanência no curso técnico, como relatado no item anterior, especialmente para as mulheres que seguem enfrentando um conjunto de desafios relacionados à uma áurea de falta de pertencimento com o curso e desestímulos à sua jornada acadêmica, as políticas públicas de permanência também aparecem como uma ferramenta fundamental acionada pelos/as jovens enquanto estudantes



para concluir a travessia pelo curso técnico no EMI IFBA. No desafio de não desistir ante os obstáculos encontrados no EMI – IFBA e no Nível superior as políticas de permanências são também elementos fundamentais. Programas de permanência como o PAAE são frequentemente citados pelos entrevistados/as.

Em nível institucional as ações docentes em projetos de apoio ao estudante, jornadas, olimpíadas (Olimpiadas de Física, História, Matemática etc.) são mencionadas de modo especial pelas/os estudantes como forma de ampliação de horizontes, (re)descobertas do prazer de estudar de caminhos acadêmicos e profissionais. Além dessas ações, a participação em Iniciação Científica de Nível Médio nas diversas áreas (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, áreas técnicas etc.) é apontada como elemento pedagógico importante na passagem dos/as jovens pelo Ensino Médio Integrado. A análise por gênero do entrevistado aponta que há mais diversificação de áreas nas participações femininas que nas participações masculinas, que tendem a se concentrar em projetos e ações voltados para as áreas técnicas.

Outro aspecto, neste caso, estrutural, apontado pelos/as jovens durante sua jornada no EMI – IFBA está relacionado ao deslocamento e acesso ao campus, neste caso, a análise dos relatos mostram que esse é um problema que atinge ambos os sexos, mas as mulheres são ainda mais afetadas pelas dificuldades de acesso à escola, universidade e trabalho ante o temor das diferentes formas de violência a que estão sujeitas no caminho:

Eu estudei cinco anos lá [no IFBA- Simões Filho]. Durante esses cinco anos peguei carona naquele ponto lá em cima para chegar. Minha vó não sabe disso até hoje, eu falava: "não, vó, está tudo bem", porque eu sabia que aquele dinheiro não cabia no orçamento, na renda. Como todo mundo pega, se acontecer alguma coisa vai acontecer com mais pessoas, não vou estar sozinha. Eu peguei carona durante um ano. É um acesso muito complicado. Quando você decidia ir a pé você ficava também com receio porque é um caminho deserto, perigoso, ainda mais sendo menina. Imagina descer um grupo de meninas sozinhas. A questão do IF tem aquele acesso bem complicado para quem não tem um automóvel... (Jovem negra, 25 anos, egressa do curso de eletromecânica)

Ao marcador de gênero se acrescenta também o marcador social e racial. As/os participantes da pesquisa que demonstram maiores dificuldades de acesso são mulheres negras de estratos mais baixos da classe trabalhadora. Esse fator acaba gerando uma demanda de permanência no ambiente escolar ao longo do dia que se verifica nos relatos de egressos de ambos os campus e estudantes com rendimentos familiares mais baixos de todos os gêneros. Ante a impossibilidade manter uma rotina de estudos em casa e diante do extenso tempo gasto com mobilidade urbana a alternativa de quase todos/as os/as entrevistados era permanecer por mais tempo no campus independente de ter ou não aula no contraturno. Para que essa

permanência fosse viável, a alimentação no campus - o famoso “GOV” no campus Simões Filho ou bolsa alimentação no campus Salvador - era fundamental.

Eu morava na escola. Eu ficava lá o máximo de tempo possível, até porque eu não tinha em casa nem internet nem computador. E lá eles tinham alguns computadores com zilhões de vírus, mas enfim... Tinha lá os 4 computadores numa salinha escura, que o pessoal ficava jogando e quando eu conseguia entrar lá, fazia alguma coisa ou na biblioteca. Até porque os dados de química não se acham na internet. É algo que você tem que pegar o *handbook* e olhar. Então e depois eu também fiz pesquisa. Fiz o PIBIC Júnior. Então eu tinha que ficar um turno laboratório e o outro turno eu estava estudando na biblioteca e outro turno eu estava estudando de fato. Então eu saía de casa 10 para as 6 [5:50], pra pegar essa carona e ir pro IFBA, já que as aulas começavam às 7 horas. E aí eu ficava lá até 5 horas da tarde [17h], pegava o estação Pirajá, Baixa dos Sapateiros, pra depois pegar um ônibus para Cajazeiras e chegava em casa às 8 horas da noite [20h] para dormir (Jovem negra, 25 anos, egressa do curso de Química)

A decisão de ficar na escola o dia todo era por conta da mobilidade, porque eu saía do IFBA 12:40, chegava num sol escaldante 14:00 no outro bairro. E aí eu pegava um ônibus para minha casa, e aí chegava 14:30 por aí. E quando eu chegava era uma sensação de morte literalmente, porque eu pegava escolar cheio, pegava o ônibus cheio, pegava outro ônibus cheio. Então quando chegava em casa se eu encostasse cinco segundos na cama eu apagava porque meu corpo desligava. Eu não conseguia fazer nada. (...) E aí o mesmo percurso de volta era o percurso de ida. Eu pegava um ônibus, saltava no outro bairro, pegava outro ônibus, saltava em Simões Filho, pegava o escolar e ia para a escola. Só que às vezes não tinha escolar, quando eu chegava um pouco atrasado. E aí eu tinha que pegar carona. Que é um dos “momentos do IFBA” que é pegar carona... que é um rolê *superperigoso*. Infelizmente ou pega ou não tem como chegar. Porque se andar perde tempo. É muito complicado. (Jovem negro, 19 anos, egresso do curso de Metalurgia)

Incluída na dimensão pedagógica da jornada no EMI – IFBA está também as experiências no que diz respeito às aulas práticas e de laboratório. Entre homens e mulheres entrevistadas há um consenso de que, exceto no curso de Química, as aulas práticas e de laboratório são em menor número que o necessário, sobretudo para aqueles que desejam ingressar de fato na área técnica. Para as entrevistadas há uma narrativa comum de sensação de preterimento experimentada pelas mulheres, em especial dos cursos técnicos de eletromecânica e outros de maioria masculina, como narra Neusa a respeito de um professor em particular e da relação deste com a sua turma: “mas essa aula específica também era muito [a sensação de] deixar de lado as meninas e focar nos meninos, porque eu acho que vocês [as meninas] não têm capacidade. Coisas que a gente compartilhava e via que era isso mesmo.” Neusa comenta que essa era uma percepção compartilhada pelas alunas da turma que costumavam conversar entre si sobre este sentimento.

A ação de preterir de alguns professores tem também o seu inverso e muitas entrevistas, se não todas, apontaram para o papel positivo desses profissionais nas suas trajetórias na medida em que se tornam elementos importantes de identificação e representatividade tanto para os homens quanto para as mulheres entrevistadas. Nos relatos encontramos menções à admiração com os docentes que resultam inclusive com a escolha da área de atuação no curso técnico ou superior (independente da área escolhida). No caso das mulheres essas identificações ganham ainda mais significado pois aparecem como uma compreensão de que, apesar dos desafios e do sexismo que começa a ser sentido ao longo da educação profissional de nível técnico, existem possibilidades e caminhos exitosos para as mulheres representados por docentes que já atuaram ou atuam como engenheiras, docentes, pesquisadoras e outras profissionais no campo das disciplinas técnicas e campos tecnológicos.

Não é possível deixar de assinalar outra questão importante na experiência durante o EMI no IFBA nos cursos técnicos selecionados que, embora não atinja todas as narrativas, aparece como dado relevante em algumas delas. Como já apontamos no capítulo anterior ao comentarmos a pergunta aberta do questionário, o tema assédio sexual ou moral, apareceu também nesta etapa da pesquisa. Os relatos são bastante preocupantes considerando que além da violência de gênero em que se constitui a prática de assédio, estamos tratando de uma instituição que recebe adolescentes a partir de 14 anos. Há relatos em primeira pessoa e relatos de jovens que já viram ou perceberam situações relacionadas a outras meninas, como aponta Maya:

E é de conhecimento de todo mundo. Teve até uma reportagem um dia desse aí que passou, né. Na minha frente... Eu olhava e falava “Não é segredo para ninguém” Não é segredo para ninguém coisa de professor mesmo assediar e correr atrás, e perseguir aluna, e passar a mão em aluna. Se você for uma sala de turma de [--]<sup>35</sup> [um dos cursos de maioria masculina], se tiver cinco alunas, as cinco alunas vão falar que já aconteceu alguma coisa ali em relação a assédio. Com outros professores de outras disciplinas acontece também, mas eu acho que os de [--] eu não sei por que... Por eles acharem que estão no ambiente que tem aval, que não sei, que as pessoas não vão reclamar, que as mulheres estão em minoria, mas eu sei que em geral é bem pesado isso de assédio dos professores de [--]. É todo mundo? Não... Mas... (Maya, preta, 24 anos)

Como discutimos no capítulo anterior, em 2021 foram publicadas matérias de jornal que evidenciaram assédio sexual nas escolas, e especificamente no Ifba, um problema antigo e pouco enfrentado até aquele momento. A instituição tem um histórico marcadamente masculino em virtude da predominância de cursos relacionados ao segmento industrial e tais relatos nos permitem pensar refletir o impacto das estruturas de poder e das tensões de gênero no ambiente escolar especialmente em virtude do assédio moral e sexual (Carneiro, 2023).

---

<sup>35</sup> O nome do curso foi suprimido.

## Dimensão profissional: gênero e a construção de expectativas profissionais e acadêmicas na definição do modo de conclusão do curso

A observação sobre as formas pelas quais os participantes da pesquisa finalizam sua passagem pelo Ensino Médio Integrado se relacionam de modo íntimo com as expectativas acadêmicas e profissionais que os jovens vão (re)construindo ou consolidando suas trajetórias ao longo do curso técnico. Certamente essa construção tem forte ingrediente de gênero em se tratando de cursos voltados para o segmento industrial, mas compreendemos que se trata de um fenômeno atravessado por um conjunto mais amplo de fatores.

Em primeiro lugar, cabe refletir sobre os requisitos para que um estudante conclua o Ensino Médio Integrado e seja efetivamente diplomado como técnico/a do curso que realizou. A prática profissional é obrigatória nos cursos técnicos para que seja possível obter o diploma, mas as modalidades de práticas profissionais aceitas dependem do Projeto Pedagógico e Curricular (PPC) de cada curso. Deste modo, no IFBA, a maioria dos PPCs permitem as seguintes opções de práticas profissionais obrigatórias: estágio supervisionado na área técnica e trabalho de conclusão de curso. No primeiro caso o estágio pode ser remunerado ou não, mas para ser reconhecido como prática profissional curricular deve obedecer aos critérios inerentes aos PPCs de cada curso.

Concretamente, o que nos chama a atenção tanto nas narrativas sobre as possibilidades de desfecho do curso, no que se refere à prática profissional, é que parece existir uma hierarquia nas formas mencionadas acima. O estágio curricular na área técnica, remunerado e realizado numa empresa do setor, confere ao diploma de técnico valor agregado, tornaria o estudante mais “empregável” e por isso é geralmente objeto do desejo dos/as estudantes que querem se inserir no mercado de trabalho como técnicos/as a curto prazo. O estágio curricular realizado nas dependências da instituição de ensino, ou em universidades, pode ser remunerado ou não, a depender de questões relacionadas à política de bolsas das instituições de ensino e pesquisa. Esse tipo de estágio tende a ser mais valorizado por aqueles/as estudantes que miram na vida acadêmica e na inserção no campo da pesquisa na área tecnológica. Já o trabalho de conclusão de curso (TCC) abrange um conjunto de tipos de trabalhos (artigo, monografia, intervenção, relatório) e geralmente é acionado, como veremos nos relatos, quando as opções anteriores estão indisponíveis ou quando há urgência na diplomação.

A noção de hierarquia atravessa a narrativa dos/as participantes da pesquisa sobre os tipos de prática profissional obrigatória realizada ou desejada para finalizar sua passagem pelo Ensino Médio Integrado e é, ao mesmo tempo, atravessada por outras questões estruturais que

discutiremos nesse capítulo. As desigualdades de gênero presentes no mercado de trabalho é um desses fatores e afetam a oferta de estágio para as mulheres. Além disso, as dinâmicas de gênero que atuam de modo menos imediato e visível, mas se concretizam nas expectativas de emprego, atuação profissional a longo prazo, e até mesmo nas tensões experimentadas desigualmente pelos/as participantes da pesquisa em seu trajeto pela educação profissional também compõem esse leque de questões.

Além das formas de desfecho do Ensino Médio Integrado que conferem de fato o diploma de técnico de nível médio aos egressos, temos as alternativas acionadas por um conjunto de estudantes que não têm interesse (ou não alimentam mais expectativas de atuação) na área técnica e por isso, embora concluam, em muitos casos, todas as outras disciplinas do curso, não concluem o componente ligado à prática profissional obrigatória. Seu registro no sistema de ensino fica pendente por muitos anos, mas, como veremos nos relatos, muitos destes/as seguem para o nível superior com a certificação do Ensino Médio emitida por meio do ENEM (até o ano de 2016)<sup>36</sup> ou do ENCCEJA. Essa situação também necessita de uma análise de gênero, sobretudo no caso de nossa pesquisa que está delimitada a cursos mais fechados à atuação profissional de mulheres. O ingresso de frações da classe trabalhadora que não miram preferencialmente na formação profissional, mas sim na maior competitividade oferecida pelo ensino dos IF's para o ingresso em Universidades públicas é um fator importante destacado por pesquisadores do tema (Leal, 2018; Chagas, 2020 e Brazorotto, 2021). Ainda que outros fatores atuem nas formas de concluir o ensino médio nos Institutos Federais de Educação via Enem/Encceja, as dimensões de gênero não podem ser negligenciadas nesse processo.

Por fim temos as situações em que o/a jovem não realiza TCC nem estágio curricular. Geralmente os Planos de Curso apontam a possibilidade de realização da prática profissional curricular até dois anos após a conclusão das disciplinas, deste modo, alguns dos nossos entrevistados encontram-se neste interstício enquanto outros, já tiveram encerrado o prazo e já cursam o nível superior. Nesses casos geralmente os jovens buscam a certificação de conclusão via ENEM/ENCCEJA. Essa situação implica em uma não diplomação e o ex-aluno, apesar de ter concluído os quatro anos e todas as outras disciplinas não pode dar entrada no diploma como técnico daquela área.

Eu entrei no IFBA em 2010. Já tinha tentado um ano anterior e não passei. Fiz o primeiro ano do ensino médio fora e depois passei para eletrotécnica. Cursei até março

---

<sup>36</sup> Conforme informação no portal do IFBA, “Até o ano 2016, as certificações de conclusão e declarações parciais do ensino médio eram feitas através dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A partir de 2017, elas passaram a ser vinculadas ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).” Disponível em <[https://portal.ifba.edu.br/proen/certificacao\\_ensino\\_medio](https://portal.ifba.edu.br/proen/certificacao_ensino_medio)> acesso em: 20 de novembro de 2024.

de 2014, porque teve greve e a gente finalizou o quarto ano em março. Em seguida entrei na UFBA. Não cheguei a concluir o IFBA, faltou o estágio. Como eu percebi que aquilo não era a minha área também, não botei muito afinho pra fazer o trabalho de conclusão de curso. (...) o estágio ou um trabalho de conclusão. Só que no meu curso essa questão do trabalho de conclusão não era muito explorada. Era o último caso se você não conseguir estágio, em último caso aí você faz. Por eu estar na UFBA, acabei não fazendo. (Mariana, preta, 26 anos, sem atividade remunerada na ocasião da entrevista e ex-aluna do curso técnico de eletrotécnica)

Foi na verdade quando eu realmente achei esse tempo para fazer, principalmente porque no ano anterior tinha tido greve lá então foram vários prazos estendidos. Eu me lembro de ter entrado na universidade e ter que continuar né tentando, inclusive na possibilidade desse TCC. Mas aí quando eu entrei na universidade, eu estava gostando do curso e tal aí eu fui deixando para lá, e nesse mesmo ano eu tinha passado numa seleção da marinha, para técnico de metalurgia, que eu também desisti porque eu tinha que servir eu não queria servir, então foi a única coisa que eu consegui porque também foi concurso e foi no ano de 2012, que foi o ano que eu entrei na universidade. (Laura, parda, 28 anos, Bolsista de mestrado e ex-aluna do curso técnico de metalurgia)

Nos casos acima, tanto Mariana como Laura apontam que além da ausência de oportunidades de estágio ou de possibilidades objetivas para realização do TCC soma-se a falta de afinidade com a área. Embora os relatos acima sejam de mulheres egressas, temos também essa situação entre os homens. Do ponto de vista da coleta de dados exploratórios da primeira fase da pesquisa, discutidos no capítulo 3, podemos perceber que na “opção” pela finalização do curso sem obtenção do diploma, há uma predominância de mulheres.

Já a realização de TCC e/ou estágio em instituição de pesquisa, geralmente não remunerados, aparecem nos relatos como recurso acionado para cumprimento das horas de prática obrigatória quando o estágio remunerado não é possível e, só em algumas circunstâncias, é relatado como primeira opção. Neste caso aparece como uma estratégia para acelerar a conclusão do Ensino Médio Integrado (com vistas na entrada em curso superior ou aprovação em algum concurso) para determinados segmentos de jovens de camadas médias para os quais a moratória social é maior.

Conceição apresentou TCC e comenta sobre a dificuldade de conseguir estágio para mulheres na área de Eletromecânica:

Eu não fiz estágio em nenhum momento do curso porque não era fácil de encontrar no geral e ainda quando encontrava tinha a questão do gênero. Muitas [empresas] não queriam dar oportunidade. Não só eu como outras meninas podem provavelmente confirmar isso, que era difícil de conseguir. Apresentei TCC a partir de um trabalho no projeto da semana de saúde (...) o tema foi eficiência energética. (Conceição, preta, 25 anos, Professora e egressa do curso técnico de eletromecânica)

Esta jovem atualmente é professora de Língua Portuguesa e já finalizou seu mestrado na área (informação posterior à entrevista). Abaixo, outra participante seguiu em área com

aderência ao curso técnico realizado, mas também comenta sua experiência e opção pelo TCC em conjunto com seu projeto em cursar Engenharia:

Foi um período muito ruim. Não tinha estágio. Só tinha um estágio na [empresa Y], que era super concorrido, e todo mundo corria atrás de estágio e não achava. Eu me formei no IFBA em 2014 (...) me formei no final de 2014 – 2015, por causa da confusão no calendário. E no meio de 2014 eu fiz o processo seletivo para ensino superior no IFBA de Salvador e foi aí que eu descobri que eu tinha passado. Então eu tinha que conciliar de manhã o Técnico, de tarde o Inglês, e de noite o Superior. E em lugares totalmente diferentes porque o Superior era no Barbalho, o Técnico em Simões Filho e o meu inglês era no meu bairro. E daí eu já fazia Iniciação Científica com *Virgínia (nome fictício)*, então por isso que eu optei por fazer o TCC. Eu queria dar continuidade, e eu não tinha como estagiar naquele momento também. E eu acho que foi uma das melhores decisões que eu tomei porque se eu tivesse ficado ali eu não sei se eu conseguiria dar continuidade ao cálculo superior. (...) Eu vejo muitas pessoas que estagiaram, foram para o mercado de trabalho, e infelizmente não conseguiram vincular com superior e só depois que fizeram nível Superior. Então eu consegui fazer estágio no Superior. Eu acho que tudo tem seu momento. Então foi no Superior que eu decidi, no curso de engenharia. (Verônica, parda, 26 anos, Engenheira mecânica - indústria- e egressa do curso técnico de mecânica)

De fato, a estudante acima cursou e se formou em engenharia e no momento da pesquisa atuava (ainda atua) como engenheira em uma indústria ligada ao ramo de pneus. Em seu caso, a opção pelo TCC foi racionalizada a partir das possibilidades concretas de conciliar a atividade prática obrigatória do curso técnico com o projeto já em curso de inserção no curso superior em área afim. Mas em seu relato, menciona também que a formação técnica que recebeu no IFBA havia sido insuficiente em relação à parte prática. A necessidade e oportunidade de ingressar em um estágio em empresa convergiram quando ela já estava no nível superior de Engenharia Mecânica realizado também no IFBA:

E eu sempre quis fazer Engenharia Mecânica no IFBA também pelo ponto de vista da influência dos professores. Dos professores conversarem comigo. Eu não tinha condições de fazer em faculdade particular e eu tinha o IFBA e a UFBA. Eu queria trabalhar, então [a opção] era o IFBA. E o uso laboratórios eram melhores, mais modernos. Então por isso que eu decidi fazer no IFBA, e graças a Deus, quando eu passei eu continuei fazendo Iniciação Científica com a professora *Virgínia (nome fictício)*. E chegou um momento da minha vida que eu decidir aprender a parte técnica. E no IFBA no curso técnico eu não tive essa oportunidade. Eu já estava no terceiro semestre do curso Superior, então poxa eu não queria mais ficar na parte acadêmica. Eu queria pôr a mão na massa, entender, entrar no mercado de trabalho. Isso me frustrou bastante. E foi aí que eu comecei a botar currículo, pesquisar, correr atrás estágio. E eu consegui um estágio na empresa onde hoje eu trabalho hoje e aí cresci carreira lá. E foi assim que eu consegui aprender e colocar tudo que eu aprendi na prática, e conhecer e me desenvolver no mercado de trabalho. Foi mais ou menos no quinto semestre do curso Superior. (Verônica, parda, 26 anos, Engenheira mecânica - indústria- e egressa do curso técnico de mecânica)

A opção pelo TCC deriva também de outras razões além do ingresso na universidade. No caso da entrevistada abaixo, a situação foi a aprovação em um concurso na Empresa Z (empresa do ramo do petróleo).

Fabiana: Você comentou um pouco sobre esse momento em que as disciplinas passam a ter mais relação a metalurgia. Mas como foi a sua relação com a expectativa de fazer estágio na área. Vi no questionário que você fez o TCC. Você chegou a pensar em fazer estágio na área? Como foi esse processo pra você?

Entrevistada: Para mim... eu não pensei. Porque o que aconteceu comigo foi que no quarto ano eu fiz o concurso da Empresa Z. Então eu fiz o concurso cedo, né. Nem devia ter feito porque eu não sabia se ia dar pra concluir ou não, e eu nem tinha 18 anos ainda. Fiz o concurso da Empresa Z e eu passei nesse primeiro concurso e até tentei, porque eu estava muito perto de fazer 18 anos. Tentei, mas estava muito cedo e eu não consegui assumir. Eu passei, mas não consegui assumir. E aí depois, isso acho que esse foi o primeiro semestre, maio, e eu ia fazer 18 anos em agosto (...) na metade do quarto ano, mas quando foi setembro, final de setembro teve outro concurso, e aí eu fiz esse concurso que era na área de inspeção de equipamentos, na Empresa Z, e eu passei, mas não ia dar tempo de fazer estágio.

Fabiana: Entendi. Então o TCC foi para você poder assumir lá na Empresa Z?

Entrevistado (a): Isso. Para formar mais rápido. O estágio teria o período mínimo de 3 meses e ainda o período do processo de conseguir o estágio e tal. Então quando eu vi que eu tinha me classificado eu já comecei a preparar para fazer o TCC.

(Elsie, preta, 27 anos, bolsista de doutorado e ex-aluna do curso técnico ut metalurgia)

Note-se que até aqui todas as menções a TCCs são de mulheres. Os temas apresentados também são diversos, desde objetos de estudo estritamente técnicos a objetos interdisciplinares como o de Simone, que estudou aspectos da profissão do/a técnico em Petróleo e Gás à luz das expectativas dos estudantes ingressantes. Também observamos que o ingresso em atividades profissionais na área técnica entre as mulheres viabilizado pela seleção em concurso público é mencionado pela segunda vez como possibilidade mais tangível para as mulheres que a seleção via RH (setor de Recursos Humanos) de empresas privadas.

Ainda assim, alguns dos entrevistados do sexo masculino também se defrontaram com dilemas semelhantes aos das mulheres acerca do ingresso na universidade e da necessidade de obter o diploma mais rapidamente. Como o entrevistado cujo relato reproduzimos abaixo:

E aí quando eu entrei quando eu saí do estágio eu acabei o Ensino médio, então a partir dali eu tinha 2 anos para fazer o meu estágio ou meu TCC. E aí veio o dilema. Naquela época as vagas de estágio estavam muito ruins. agora na Pandemia, por incrível que pareça, deu uma melhorada. Mas naquela época era muito ruim estágio em qualquer lugar. Então não conseguiu estágio na empresa. Então a minha alternativa foi fazer um estágio no próprio IFBA com um professor de lá. E aí nesse meio tempo eu fiz o Enem no quarto ano ainda, passei para engenharia mecânica no próprio IFBA. Como isso mando médio ele em associado calendário é associado com o Superior, então eu fiquei de férias do Médio já entrei depois no Ensino superior do IFBA também. Ou seja, eu tive férias normal e continuei no IFBA, foi como se tivesse ação só mudado o degrau. Agora você não tem mais 17 matérias. Agora você tem essas 6 que são muito difíceis. E aí eu estou nesse processo, mas ainda tempo finalizar o meu técnico. Então vou pegar, vou fazer o meu estágio aqui no próprio IFBA pra poder conseguir me formar como técnico. Embora de Ensino médio eu já conseguisse, mas como técnico que eu precisava do estágio. (Mateus, pardo, 24 anos, Operador mantenedor de usina termoeletrica e egresso do curso técnico de mecânica)

Otávio é um jovem de 22 anos e também comenta sobre sua opção pelo TCC:

Na verdade, já tinha a pretensão de estagiar no segundo [ano do curso]. Só que não tinha condições. E também não achei [estágio]. Aí no terceiro eu já comecei a



prospectar estágios loucamente. Eu perdi a conta de quantos currículos enviei, de quantas peixadas eu tentei. Enfim... Então o cenário de optar pelo TCC foi pelo seguinte: eu já estava trabalhando e tinha perspectivas de crescer dentro do trabalho, dentro da área, que não era uma área relacionada diretamente com a área técnica de eletromecânica. Então para mim seria nesse ponto. Depois de tudo isso aí, em 2017 seria inviável eu buscar um estágio profissional e curricular. Então eu optei por fazer o TCC. (Otávio, preto, 22 anos, egresso do curso técnico de eletromecânica)

Perguntei-lhe sobre como foi a experiência com o TCC e ele relatou:

Rapaz. Foi excelente porque adquiri um conhecimento gigantesco, que eu fiz um projeto, um estudo de viabilidade de instalação do sistema fotovoltaico para alimentar o campus. Aí dentro disso eu fiz até curso externo. Minha orientadora foi muito compreensiva, me orientou, me deu todo o suporte. Então foi excelente. Foi quase que até um estágio, sabe? Porque eu projetei de fato um sistema, com rigor desde o pegar nas contas do IFBA, até mesmo ter o resultado factível que um profissional faria com o mesmo nível de assertividade e informações. Então foi bem trabalhoso, tanto que eu levei bastante tempo. (Otávio, preto, 22 anos, egresso do curso técnico de eletromecânica)

Destaco essa resposta pois é possível notar que mesmo quando se trata da opção pelo TCC e oposição ao estágio, o grau de imersão na atividade parece diferente no caso dos homens, sobretudo aqueles que já estão vinculados a setores de aderência a área técnica, ainda que não sejam efetivamente do mesmo curso técnico estudado.

A tomada de decisão sobre estágio e TCC guardam ainda outras complexidades. A racionalidade das escolhas, mencionadas acima, pressupõem um conhecimento sobre a área técnica, reflexões sobre as potencialidades das escolhas e algum delineamento sobre os projetos de vida da/o jovem. As narrativas sobre o tema obtidas nessa pesquisa revelam também que para algumas estudantes (sim, para algumas mulheres entrevistadas) o curso técnico não se revela por inteiro. Essa sensação ora de inconformidade com o curso, ora de insegurança por não saber exatamente qual o terreno está tráfegando se revela em algumas falas sobre a opção pelo TCC e a recusa da possibilidade de estágio (pelo menos o estágio remunerado em empresas e indústrias):

Eu fiz essa crítica no meu TCC ao curso de petróleo e gás. Acho que a gente tem que aprender sobre o curso, o que é a área. Se eu aprendesse sobre a área, poderia dizer assim: “Eu posso seguir ou não posso seguir”. Eu fui tentando descobrir que a área era [essa] que eu estava, e nessa tentativa de descobrir que área era essa que eu estava, ia tomando mais desgosto, porque quando eu ganhava gosto por uma coisa vinha uma outra coisa que me trazia muito mais desgosto. (Simone, preta, 24 anos, Diretora de teatro e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

O curso de Petróleo e Gás abre uma questão a parte no conjunto dos cursos técnicos integrados do IFBA campus Simões Filho. A dificuldade de conseguir estágio, especialmente entre egressos mais jovens, é mencionada também por participantes do sexo masculino. Um deles, inclusive desabafa sobre sua desistência de procurar estágio em virtude de não possuir

canais de contato pessoal para o conhecimento sobre vagas ou maiores oportunidades de acesso a elas:

é exaustivo você ver várias e várias pessoas nunca conseguirem e uma que consegue é porque o pai ou tio ou amigo do pai que está devendo um favor consegue colocar na empresa. E eu que não tenho um pai que trabalha na área, no polo, ou um tio, ou um amigo? Aí você já chega extremamente cansado. Eu também não pude fazer o estágio na instituição, porque saí de Simões Filho, fui morar em Salvador. Estou morando em Salvador até hoje. Então eu resolvi ir para o TCC. Estou tentando ao máximo possível entregar esse TCC porque é mais que minha obrigação eu entregar esse TCC... (Alberto, preto, 24 anos, estudante de Ciências Biológicas, sem atividade remunerada na ocasião da entrevista e ex-aluno do curso técnico de petróleo e gás)

O participante acima cursava Ciências Biológicas na Ufba na ocasião da entrevista. A sua desesperança diante da obtenção de um estágio como concluinte do curso de Petróleo e Gás não era um caso isolado. Como ressaltamos no capítulo anterior, a crise no setor do petróleo, a partir de 2015, é apontada como uma das causas da baixa consecução de estágio, notada inclusive pelo próprio campus, que passou a criar alternativas para a realização de práticas profissionais através de estágio na própria instituição como tentativa de amenizar os índices de evasão (Pugas, 2016).

Além dos relatos apresentados acima, apenas dois outros homens mencionam ter escolhido TCC no curso técnico. Um deles é Isaac, que menciona a questão da idade. Por ter se formado com 17 anos e já ter sido aprovado em uma universidade o TCC apareceu como uma possibilidade que foi concluída no período de Pandemia. O estágio na instituição (geralmente não remunerado aparece como opção para alguns entrevistados, como para Mateus. Esta opção aparece para o jovem diante da retração na oferta de vagas na ocasião em que ele se formou:

E aí quando eu acabei o ensino médio (Integrado), a partir dali eu tinha 2 anos para fazer o meu estágio ou meu TCC. E aí veio o dilema. Naquela época as vagas de estágio estavam muito ruins. Agora na Pandemia, por incrível que pareça, deu uma melhorada. Mas naquela época era muito ruim estágio em qualquer lugar. Então não consegui estágio na empresa. Então a minha alternativa foi fazer um estágio no próprio IFBA com um professor de lá. E aí nesse meio tempo eu fiz o Enem no quarto ano ainda, passei para engenharia mecânica no próprio IFBA. (Mateus, pardo, 24 anos, Operador mantenedor de usina termoeletrica e egresso do curso técnico de mecânica)

Como é possível observar, tanto nos dados apresentados pelos questionários no capítulo 3, quanto nas entrevistas, o TCC desponta como uma questão mais recorrente entre as mulheres, mas não é exclusivo desse grupo. Embora seja um caminho acionado por ambos os sexos, a depender dos projetos de vida traçados pelos jovens, as narrativas sobre as razões de escolha pelo TCC têm nuances diferentes para estes. Diante do cenário já conhecido de dificuldades de obtenção de estágio, as mulheres tendem a traçar estratégias de acesso ao nível superior mais adequadas às suas pretensões e projetos futuros. Algumas delas, por não encontrar

oportunidades ou afinidade na área técnica, migram para o nível superior, geralmente em área distante do curso técnico realizado, se valendo da conclusão do Ensino Médio via ENEM/ENCCEJA. Outras, mirando no nível superior em Engenharia, acionam o TCC (ou mesmo o estágio interno, como veremos adiante), como recurso para alcançar seus objetivos de ingresso em área mais resistente ao ingresso de mulheres numa posição mais qualificada, sem necessariamente ter atuado como técnica, mas com dupla habilitação técnica e engenheira na área.

É importante destacar também os desafios assinalados pelos/as estudantes que não ingressaram no Ensino Médio Integrado com desejo de prosseguir na carreira técnica ou não despertaram esse desejo ao longo do curso. Simone faz um relato sobre o assunto:

Aí uma coisa que eu percebia muito no IFBA, que era isso: se você era um aluno que tinha uma vocação, que gostava da área de exatas, você era muito mais abraçado, você era acolhido [pelos professores] .... E se você não era... Eu mesmo não era. (Simone, preta, 24 anos, Diretora de teatro e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

Esse acolhimento, continua a entrevistada, favorecia “o estudante vocacionado à área” pois lhe era oferecido direcionamento, informações significativas sobre as trajetórias possíveis, sobre o campo de trabalho, de modo que, na percepção dessa e de outras estudantes entrevistadas, entrar em dúvida sobre a inserção na área técnica, ou sem desejo inicial para a área já lhes trazia desvantagens. E essa dúvida inicial sobre a carreira técnica, seja por questões de socialização de gênero ou fatores reforçados na cultura escolar da educação profissional, foi mais intenso nos relatos femininos.

A análise dos resultados mostra que a sensação descrita por Simone, embora apareça em alguns relatos masculinos, é muito mais evidenciada e explorada nos relatos das jovens mulheres egressas dos cursos técnicos selecionados na pesquisa. Essas ações ou posturas docentes e/ou institucionais de incentivos diferenciados reverberam sobremaneira nas trajetórias das mulheres egressas de cursos técnicos cujo mercado de trabalho é considerado espaço de maioria masculina: primeiro porque as representações de gênero dominantes já desfavorecem e desencorajam a entrada maciça de mulheres interessadas na carreira técnica (em cursos voltados para indústria) no Ensino Médio Integrado (lembrando que são adolescentes bem jovens, ingressantes de 14 a 16 anos); segundo que o estímulo positivo para as jovens meninas/mulheres se desenvolverem nas carreiras técnicas aparece nos relatos como posturas individuais de docentes quando deveria ser um aspecto institucional em busca de equidade de gênero nos segmentos profissionais. É bem verdade que esforços nessa direção começam a se intensificar institucionalmente no período mais recente. Supomos que tais

esforços poderão ser sentidos em futuras pesquisas com egressas/os dessa modalidade de ensino.

A realização de estágio é frequentemente associada pelos/as jovens como importante fator para a decisão de permanência ou ruptura com a área de formação técnica predominando narrativas de interesse em continuar na área para aqueles/as que passaram pelo estágio remunerado. Daí a importância deste componente nas trajetórias juvenis de egressos da educação profissional e a importância da efetiva oportunização do estágio remunerado sem discriminação ou preterimento de cor/raça, sexo/gênero e sexualidade, entre outros marcadores.

No próximo capítulo discutiremos os elementos apontados pelos/as entrevistados/as sobre o processo de busca pelas oportunidades de estágio e os desafios revelados por essas narrativas em termos de desigualdade de gênero. Cabe antecipar que o êxito em “conquistar uma oportunidade de estágio” como aparece formulado em alguns relatos, diz respeito às desigualdades nos atributos de gênero, às desigualdades nos fluxos de informação nos campi estudados, bem como elementos conjunturais, uma vez que cenários de retração na oferta de emprego e estágio e outros fenômenos como a desindustrialização também implicam em dificuldades maiores para a realização da prática profissional.

A realização de estágio remunerado em empresas como prática curricular no caso dos cursos selecionados nessa pesquisa, geralmente ocorrem em indústrias, mas também podem ocorrer em outras empresas relacionadas à atividade desempenhada pelo/a técnico/a. Geralmente o estágio é apontado nos relatos como uma etapa fundamental para aqueles/as que o fizeram: seja para ratificar o desejo da permanência na área profissional, seja para demarcar a ruptura com aquele campo de atuação.

Depois que eu fui para esse estágio, eu percebi que na verdade a minha área realmente é a área de exatas. Que eu queria fazer engenharia, porque eu via o trabalho dos outros engenheiros lá, então isso me chamou atenção. Foi nesse momento também que eu resolvi que eu queria fazer engenharia. E aí eu tive essa proposta só que algumas outras pessoas de dentro da própria empresa falavam “pô Enedina, você ainda é nova. Por que você não faz logo uma faculdade? Se você começar a trabalhar, você não vai conseguir.” Era para trabalhar embarcada, eu não ia ter um regime muito fixo não. Aí eu pensei e falei “ó, eu vou voltar para casa meus pais. Eu sei que se eu começar a ganhar dinheiro, eu não volto mais. Vou voltar agora e vou estudar para passar na UFBA.”, que foi o que aconteceu também. (Enedina, parda, 28 anos, engenheira mecânica -Planta do Polo Petroquímico- e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

Para aqueles/as que desejam estagiar, as dificuldades de conseguir estágio geram frustrações que, nos relatos, aparecem geralmente relacionadas à queixa sobre a falta de diálogo entre as empresas e a instituição de ensino. A jovem Enedina, egressa da primeira turma de Petróleo e Gás do campus Simões Filho, relata que a falta de informações interferiu na sua trajetória e nas de seus colegas. A jovem estagiou em uma empresa fora do estado em uma

situação muito específica de uma atividade que decidiu participar em outro campus (Salvador) e na verdade era uma seleção para estágio. Em seu relato aponta os efeitos da ausência de informações sistematizadas sobre estágio e emprego na época em que era estudante, há mais de 10 anos atrás:

Mas agora, pensando no integrado, teve uma época que eu estava lá e que eu me sentia frustrada. Porque não tinha perspectiva. Depois que eu comecei a ver, quando eu consegui estágio e quando eu vi outros amigos meus conseguindo, realmente a gente tinha perspectiva. Eu acho que o que faltava era essa aliança entre a escola e a indústria. Realmente faltava isso para mostrar pra gente. Quando eu era do ensino técnico, ninguém nunca me avisou que tinha uma [empresa Y] aqui do lado e que eu poderia colocar meu currículo lá, que eu poderia trabalhar lá como técnica entendeu. Então eu poderia até ter trabalhado antes, mas faltou informação, faltou essa ligação entre as duas coisas. Era como se a gente tivesse sozinho. Acho que faltou essa parte do curso entendeu, de mostrar as possibilidades para a gente. Porque a gente era adolescente, a gente não sabia de nada, não tinha informação como tem hoje. (Enedina, parda, 28 anos, engenheira mecânica -Planta do Polo Petroquímico- e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

Deste modo, a forma de conclusão da trajetória no curso técnico (via estágio, TCC ou mesmo a não conclusão da prática obrigatória) sinalizam oportunidades desiguais e aspectos relacionados às diferentes apropriações da Educação Profissional na modalidade integrada conforme fração de classe social, cor/raça, bem como tensões e dinâmicas de gênero. O conjunto das questões pontuadas até o momento na pesquisa nos levam a refletir sobre o papel da Educação Profissional Técnica de nível Médio, especialmente na modalidade Integrada, nas trajetórias dos/as participantes e as formas pelas quais as assimetrias de gênero, raça e classe interferem nas trajetórias de egressos e redimensionam oportunidades no mundo do trabalho e/ou no mundo acadêmico. O Ensino Médio Integrado na rede federal aparece, em tese, como uma possibilidade de superação da dualidade estrutural do ensino porque tanto permite o acesso qualificado ao trabalho remunerado quanto conferiria maiores chances de ingresso na universidade à classe trabalhadora. Uma análise generificada dessa superação da dualidade estrutural no Ensino Médio Integrado nos leva para a verificação de uma maior entrada de mulheres em cursos historicamente mais frequentado por homens, no entanto a superação das desigualdades de gênero nas trajetórias desses indivíduos no decorrer dos cursos dependerá de muitos fatores, institucionais, sociais e políticos, entre os quais se destacam aspectos como o papel da escola e dos/as profissionais da educação; a representatividade de mulheres no corpo docente das áreas técnicas e propedêuticas; políticas internas de permanência e políticas públicas de acesso às mulheres jovens a espaços desiguais como a indústria; políticas de estágio consistentes e atentas às assimetrias de gênero nas contratações de jovens concluintes; dentre outros fatores.

A análise da jornada dos/as jovens pelo Ensino Médio Integrado nos provoca a pensar sobre como a escola se posiciona para lidar com desigualdades estruturais com as quais as/os estudantes, adolescentes são atravessados antes e depois da educação profissional. Temos conhecimento das práticas docente e políticas institucionais no IFBA voltadas para o combate à desigualdade de gênero e a desigualdade racial que aparecem tanto nas narrativas dos jovens, quanto em trabalhos acadêmicos publicados sobre o tema (Celestino e Martins, 2022). Ainda assim persistem questões sobre políticas institucionais que provoquem os agentes educacionais (equipe de gestão, docentes, técnicos em educação e demais profissionais) acerca das demandas relacionadas à inserção desigual no mercado de trabalho, maiores obstáculos no decurso da vida escolar nos cursos técnicos, impactos cotidianos da persistência de assimetrias de gênero nos cursos oferecidos para a subjetividades de garotos e garotas.

Tais questões fazem sentido ao observarmos os depoimentos de mulheres que relatam ter se sentido perdidas, ou a duvidarem da formação que tiveram até mesmo se sentindo despreparadas para a indústria. Embora relatos como esse também apareçam nas entrevistas de dois jovens rapazes, tais discursos mais intensamente explorados e mais recorrentes entre as mulheres. A naturalização da indústria como espaço masculino se consolida como um discurso de verdade, na medida em que práticas docentes e até institucionais cotidianas silenciam sobre o tema e não oferecem um contraponto, do ponto de vista da prática cotidiana. Os relatos analisados, no entanto, apontam que tal naturalização felizmente é desestabilizada pela presença das professoras nas áreas tecnológicas, cuja presença por si só parece marcar as trajetórias de mulheres jovens que almejam o ingresso na carreira tecnológica ou no mundo do trabalho no setor industrial. Além de profissionais da educação das diversas áreas e setores que promovem debate e questionam princípios das desigualdades experimentadas pelos estudantes.

## 5. Transições: continuidades e rupturas no caminho para o mundo do trabalho e para a universidade

Neste capítulo buscamos analisar como gênero atua na (re)definição de estratégias de continuidade ou ruptura com os cursos técnicos realizados na transição dos jovens para cursos de graduação e/ou para inserção no mundo do trabalho. Como o capítulo anterior mostrou, as formas de concluir o curso técnico são atravessadas por condicionantes de gênero. Desde a restrição de oportunidades que levam estudantes, especialmente do sexo feminino a redirecionar a rota e optarem pelo estágio não remunerado ou pela pesquisa e defesa de TCC, a agenciamentos e projetos de ingresso no nível superior que também são orientados por condicionantes macroestruturais de gênero que levam as mulheres a optarem por estratégias de finalização do curso técnico que possibilitem ingresso mais rápido na vida universitária.

A inserção no mundo do trabalho é um dos campos mais desafiantes para a juventude trabalhadora. O acesso desigual à escolarização formal, a cursos e experiências que amplificam o capital cultural e ao repertório desejado pelo mercado de trabalho cria desafios intensos para os jovens de camadas populares ingressarem em postos de trabalho qualificados e em condições de vínculos protegidos.

No caso dos/as jovens oriundos de cursos técnicos relacionados ao segmento industrial, outras clivagens operam de modo interseccional redimensionando obstáculos ao ingresso do jovem no mercado de trabalho, como é o caso do sexismo e do racismo, por exemplo. Entre o conjunto de participantes entrevistados/as, 15 jovens já haviam atuado como profissionais ou estagiárias/os na área técnica ou área afim quando participaram das entrevistas. Como pudemos observar no dado obtido pelos questionários, explorados no capítulo 3, a atuação profissional como técnico/a na área do curso ou em área afim é maior entre os homens, considerando os cursos selecionados. Isso também se repete na amostra das entrevistas, embora, durante os convites, tenhamos nos preocupado em uma buscar também mulheres com experiência na indústria, mesmo aquelas que só o fizeram no período do estágio.

Em relação à atividade remunerada realizada na ocasião da entrevista encontramos jovens que realizavam atividades diversas, desde técnicos de nível médio na área de formação ou área afim, estagiários de nível técnico ou superior, trabalhadores informais, bolsistas de pós-graduação, advogados, professores, entre outras atividades. O contexto econômico de retração de empregos influenciado pela Pandemia de Covid-19 deve ser considerado, uma vez que as entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2021. A esse respeito, cinco (5) dos/as jovens

entrevistados/as estavam sem atividade remunerada durante a realização das entrevistas, embora afirmassem colaborar parcialmente com os rendimentos quando em atividade.

Além disso, a análise dos relatos obtidos nas entrevistas nos permite identificar como dinâmicas de gênero se mesclam à experiência de realização do curso técnico de nível médio propiciando estreitamentos ou alargamentos de oportunidades na vida profissional e universitária. As experiências relatadas sobre o ingresso na universidade e no mundo do trabalho apontam para como a realização do curso técnico pode ter propiciado uma experiência diferenciada nesses campos de atuação dos entrevistados. É o caso de quem atua como engenheira ou engenheiro e, possuindo o curso técnico tem a sua experiência profissional incrementada pela formação anterior ou o caso de quem, na universidade já sente a familiaridade da vida universitária em virtude da experiência com pesquisa e extensão desde o curso técnico.

De todo modo, será possível notar, nesses casos, como as dinâmicas de gênero que atravessam essas trajetórias implicam em experiências diferenciadas para homens e mulheres tanto nos percursos profissionais que se distanciam do curso técnico como aqueles que se aproximam. No caso de uma realidade frequente, como o imperativo de conciliação entre trabalho e estudos, também podemos notar como se articulam dinâmicas e tensões de gênero nas intersecções de classe e raça nos relatos de jovens participantes da pesquisa.

## 5.1 - O mundo do trabalho no segmento industrial: desigualdades e reelaborações

### **Busca por estágio e emprego – cenários desiguais**

Para a juventude trabalhadora o momento de busca por oportunidades de emprego ou estágio é um marco importante da trajetória social. Como ressalta Guimarães (2009) no contexto atual de desenvolvimento das políticas de trabalho, o ônus do desemprego, da falta de oportunidades profissionais e da própria procura de trabalho recai geralmente nos ombros dos indivíduos (Guimarães, 2009, p.175). As formas pelas quais as informações sobre emprego circulam, no entanto, carecem de institucionalidade e, muitas vezes, mecanismos mais eficazes de obtenção de emprego acabam sendo acessados de modo diferenciado pelos sujeitos sociais. As condições de acesso a tais mecanismos podem ser reveladoras de manutenção de estruturas desiguais.



Os relatos sobre busca por estágio eletivo ou obrigatório, assim como a busca por emprego, apontam para alguns destes cenários desiguais. Considerando a categoria de gênero que orienta a nossa análise é importante perceber que embora alguns relatos deem conta de preterimentos ou exclusões explícitas, outros apontam para mecanismos mais elaborados de exclusão. Uma das situações que nos chamou a atenção nas situações de preterimentos e exclusões que atravessaram as experiências de busca por estágio foi relatada por Cristina. Em sua entrevista, relembra uma situação ocorrida em fins de 2014, quando finalizava o curso de Petróleo e Gás. Na ocasião houve uma grande seleção com oferta de 25 vagas para estágio e toda sua turma se inscreveu. Cabe lembrar que, historicamente as turmas de Petróleo e Gás neste campus são majoritariamente femininas e, naquela turma em particular, alguns dos melhores desempenhos escolares eram também das mulheres. Nesta turma havia dois irmãos, um rapaz e uma moça, ambos se inscreveram para a seleção, no entanto a empresa ligou para a casa deles procurando apenas o rapaz e a sua irmã, que atendeu o telefone, indagou à empresa:

"Mas eu também mandei meu currículo, vocês vão me chamar também?", ele (o representante da empresa): "Não, a princípio estamos chamando os meninos", tipo, chamaram 40 meninos para 25 vagas, se sobrar vaga a gente chama as meninas, como é que... são 40 pessoas, 25 vagas, isso não aconteceu. (Cristina, parda, 26 anos, Estágio de engenharia do Petróleo e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

Ao lembrar essa história, a entrevistada cujo pai é aposentado como funcionário do segmento industrial e a irmã também cursou Petróleo e Gás antes dela, reflete sobre sua percepção acerca do mercado de trabalho industrial para as mulheres, a partir da experiência com a empresa mencionada na situação anterior:

Então, essa mesma empresa foi a que ligou para a minha irmã dois anos antes, marcou a entrevista, quando chegou faltando umas duas semanas para acontecer, pouco tempo, cancelou com ela, dizendo que não ia ter mais seleção, mas manteve a entrevista com os colegas dela, os meninos. Então, é um ambiente fechado sim. Da minha turma, se você considerar, minha turma, eu acho que foi um momento histórico de estágio, que foi... os meninos estão na área até hoje, que foi aquele boom, acho que foi um dos anos que mais chamou gente, mas de menina só teve eu e Rafaela (nome fictício) que estagiou na área, Rafaela estagiou em uma empresa em Simões Filho e eu estagiei na *Empresa Z* (empresa do ramo do petróleo), de restante, só os meninos que estagiaram e depois disso a gente não teve mais abertura de vaga. Na verdade, aí teve gente que fez estágio em pesquisa na UFBA, no próprio IFBA, mas estágio na indústria mesmo, muito difícil. (Cristina, parda, 26 anos, Estagiária de engenharia do Petróleo e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

O relato de Cristina é emblemático da situação de preterimento vivenciada pelas mulheres no segmento industrial, mas é também revelador de insurgências e persistências das

mulheres enquanto sujeitos. Não há uma estratégia única utilizada pelas mulheres para conseguir estágios remunerados em sua área de formação técnica, mas em nossa amostra é muito mais comum a realização destes por seleções públicas (como o caso da *Empresa Z* - empresa do ramo do petróleo) entre as mulheres que entre os homens entrevistados, que geralmente recorrem às seleções por mecanismos tradicionais como intermediação empresa escola, indicações diretas e circuito de informações compartilhadas em redes sociais (virtuais ou não) de amigos, ex-alunos e através de ex- professores ou até cartazes e outras formas de circulação de informações.

Um dos entrevistados, inclusive, comenta uma situação testemunhada por ele durante uma das seleções de estágio que participou. Em seu relato afirma que a empresa sugeria indiretamente, durante o processo seletivo, a intensão de contratar mulheres. Ao fim do processo, ainda estavam na seleção três homens e uma mulher e a jovem foi selecionada para a vaga, mas durante a dinâmica de grupo uma pergunta pareceu incômoda até mesmo ao jovem que entrevistamos:

Então ela conseguiu, digamos assim, romper mais uma barreira e ter esse acesso. Agora é um fato que eu me lembro até hoje foi durante a entrevista. No meio de todo mundo, na dinâmica de grupo era para você se apresentar, você dizer quem era você, e aí ele [o recrutador] perguntou a ela se ela estava preparada para lidar com ambiente é majoritariamente masculino e com todos os preconceitos e assédios. E assim ao mesmo tempo que é compreensível esse tipo de pergunta, já é estranho porque você também já está dizendo a pessoa que já vai ter aquilo. Na verdade, a pessoa tem que estar preparada para a vida. Querendo ou não lá ela está enfrentando isso já a vida dela toda. Então você perguntar se ela está preparada para viver, é estranho né? E aí ela foi aprovada, conseguiu ser aprovada. Não sei se está mais lá. Eu não tinha muito contato com ela, mas ela foi aprovada, foi um exemplo de conquista nesse sentido. (Mateus, pardo, 24 anos, Operador mantenedor de usina termoeletrica e egresso do curso técnico de mecânica)

Mesmo sem saber nomear seu incômodo diante da fala do recrutador, o relato de Mateus destaca a naturalização das violências vividas pelas mulheres no ambiente industrial, onde embora circule um discurso pró-diversidade, a prática social das empresas constrói o enfrentamento ao assédio e aos preconceitos nesse ambiente muito mais como parte da atribuição das mulheres individualmente e menos como preocupação institucional.

Outras situações de busca por estágio remunerado que culminam em vínculos de baixa qualificação também demonstram cenários bastante desiguais onde se cruzam eixos como raça, classe gênero. O caso de Catarina é bastante exemplar, pois a jovem terminou o curso de Química, curso bastante concorrido entre os cursos técnicos, mas, diante da necessidade de emprego precisou se inserir em uma função de baixa qualificação:

(...) eu estava procurando urgentemente por um emprego, porque já tinha acabado o auxílio transporte, não tinha mais o PIBIC Júnior. Em casa, realmente era uma situação que eu não tinha o que comer, era agiota batendo na porta, era o aluguel sendo cobrado. Nisso o CIEE me liga dizendo que a Empresa Q (ramo de *call center*) estava oferecendo um emprego para mim. (...) E aí eu fui e fiz a entrevista, passei no processo seletivo e um mês depois de ter terminado o Ensino Médio eu comecei a trabalhar no *call center*, onde eu fiquei durante um ano. Aí eu fiquei um ano fora da faculdade porque eu não tinha feito vestibular. Quando eu fiz o vestibular eu não consegui nota suficiente para passar em medicina e me matriculei em Enfermagem na UFBA. Mas, porque eu trabalhava no *call center*, a minha família disse que eu não poderia deixar o meu trabalho para fazer um curso integral, porque Enfermagem é o dia todo. Então eu já tinha perdido o SISU, entrei no Prouni, escolhi uma faculdade de Direito. E a partir daí quando entrei na faculdade eu também tinha sido promovida na Empresa Q, para um trabalho que era integral, que era de manhã até de noite. E eu não conseguia trabalhar o dia todo com o *headset*. Eu sentia muita dor de ouvido, eu sempre estava com a garganta inflamada e aí eu acabei saindo dessa empresa. Eu ingressei com uma ação e saí da empresa. E aí depois eu comecei a estagiar. Estagiei durante dois anos no escritório. Comecei a estagiar no terceiro semestre da faculdade. Fui indicada para esse estágio. Trabalhei durante dois anos. Depois eu fui indicada e consegui estagiar durante dois anos no Tribunal de Justiça. E depois que eu saí do Tribunal de Justiça eu fiz um processo seletivo. É o único processo seletivo [da área de Direito] que eu participei e entrei no escritório que eu trabalho hoje. Comecei lá primeiro como estagiária, depois fui assistente jurídico, e agora advogada. (Catarina, preta, 25 anos, Advogada e ex-aluna do curso técnico na química)

A trajetória dessa jovem é atravessada por questões muito delicadas que envolvem inclusive a influência da família na definição dos percursos realizados por ela. Segundo a jovem, enquanto o IFBA lhe havia aberto algumas portas, sua família havia fechado outras. Segundo seu relato, a situação e vulnerabilidade que vivia junto a sua família e a necessidade de se manter no emprego lhe afastou da chance de ingressar na universidade, no curso que desejava realizar. Apesar de já ser pós-graduada em Direito, atuando como advogada, agora que já não mora com os pais, continua pensando na possibilidade de cursar Medicina, apesar das condições adversas que envolvem sustentar a própria casa e, mesmo a distância, prover cuidados e ser rede de apoio dos pais.

Antônia é uma jovem parda de 27 anos e egressa do curso técnico em Eletrotécnica. Já comentamos sobre aspectos de sua trajetória em outros momentos da tese. Ela nunca chegou a atuar profissionalmente na área por falta de oportunidade, nem mesmo conseguiu realizar o estágio curricular remunerado. Como sinalizamos, a dificuldade na busca por inserção profissional se relaciona também com a experiência da maternidade ainda no fim do curso técnico no Ensino Médio Integrado. Antônia relata como seus rendimentos escolares sempre foram acima da média até mesmo em comparação a outros rapazes de sua turma que hoje se encontram muito bem colocados na carreira técnica, mas as pausas na formação técnica em virtude da dinâmica de cuidado a afastaram das oportunidades de ingresso no mercado de

trabalho correspondente. Quando cedeu a entrevista era mãe de dois filhos e cursava Psicologia, curso que aparece em seu relato como um resgate de desejos antigos que voltaram à tona diante da maternidade e em virtude da falta de oportunidade de inserção profissional na área técnica. Na época da entrevista estava sem vínculo empregatício formal havia três meses e morava com cônjuge e filhos. O rendimento familiar informado por ela se encontrava na faixa de 1 a 3 salários-mínimos.

No quarto ano engravidei e tive que sair do IFBA. Mesmo assim eu voltei, retornei e conclui. Só não fiz o estágio, o que me impossibilitou de trabalhar na área, porque como tinha uma criança pequena e daí eu tinha que escolher. Eu escolhi ficar com eles, e quando você tenta se inserir de novo no mercado de trabalho depois desse tempo já é grotesco sendo mulher, porque mesmo se inserindo enquanto mulher no período normal já é difícil (...) E aí depois desse tempo parada, essa montanha fica ainda maior de escalar. Então acabei não sendo selecionada muitas vezes em processos que eu participei exatamente por causa disso. (Jovem parda, 27 anos, egressa do curso de Eletrotécnica)

Sua trajetória nos possibilita pensar o efeito desigual da parentalidade na inserção profissional de jovens homens e mulheres. Como já mencionamos, a parentalidade atravessa as trajetórias dos/as jovens de modo diverso para trabalhadores do sexo feminino e masculino. A bibliografia sobre o tema aponta como a chegada de filhos na vida das mulheres jovens tem efeitos na velocidade da formação escolar e na inserção no mercado de trabalho e na própria moratória juvenil (Andrade e Meyer, 2014). No caso de egressas/os de cursos voltados para o setor industrial, conhecidamente sexista, tais impactos ganham ainda mais intensidade. Para os jovens pais entrevistados a chegada dos filhos não resultou em negativas de emprego, nem desconfianças sobre a possibilidade de gerenciamentos de papéis sociais de pai e trabalhador, ao contrário, ainda que implicasse em adaptações e até mesmo posturas mais conservadoras no trabalho (para evitar perder o emprego, ou mesmo se manter mais perto da família), não implicam em preterimentos ou discriminações como no relato apontado por Antônia.

A partir do conjunto dos relatos, é preciso considerar também como se deu a busca por emprego e estágio entre os entrevistados/as. O processo de busca pela oportunidade de estágio e emprego para jovens egressos da educação profissional não é muito diferente do processo para a maioria dos jovens trabalhadores. Indagados/as sobre as estratégias utilizadas na busca pela vaga no mercado de trabalho, seja na condição de empregado/a ou estagiário, os/as participantes da pesquisa mencionam as empresas de intermediação de mão de obra, indicações a partir de pessoas do ramo pretendido, bem como informações mobilizadas pelos diversos fluxos de comunicação e redes sociais. Buscando analisar as estratégias exitosas de conquista

da vaga pretendida, especialmente na área técnica, a partir de uma perspectiva de gênero, notamos algumas questões importantes.

A primeira delas diz respeito à importância de *network* e fluxo de informações sobre oportunidades profissionais que tendem a ter efeitos desiguais para homens e mulheres. Considerando o segmento industrial como um espaço mais hostil às mulheres, as estratégias mais objetivas de seleção pública tendem a ser mais democráticas. Assim, como a própria amostra demonstra, alguns dos casos mais emblemáticos de conquista de vagas de estágio ou de oportunidades de estágio para as mulheres entrevistadas foram aqueles alcançados por essa via (Cristina e Maya que estagiaram na Empresa Z - empresa do ramo do petróleo); Elsie que foi aprovada duas vezes para a vaga de técnica na mesma empresa, ou a própria Maya na vaga de técnica em manutenção em um hospital importante da cidade). No entanto, uma das vias mais recorrentes e que parecem beneficiar os homens seja na aquisição da vaga ou na busca por novas e melhores oportunidades de trabalho é o que Akin (29 anos) menciona como “amizades profissionais” ou *networks*, quando o interroguei sobre seu novo emprego em outro estado e como costuma ficar sabendo das vagas e oportunidades profissionais:

Pesquisadora: Como você fica sabendo das oportunidades?

Entrevistado: Quando você entra no ramo da indústria, principalmente em uma área que você viaja muito, aí você acaba criando muita amizade. Amizades profissionais chamadas *networks*, né. Aí você trabalha com um em um lugar, trabalha com outro em outro lugar, trabalha com supervisor, trabalha com coordenador, trabalha com gerente. Aí você tem um profissionalismo com eles de forma positiva, de forma coerente. Aí acaba que fica sendo bem natural as informações fluírem. (...) Você saindo daquela empresa ou ele indo para outra empresa, ele vai querer indicar você para você para trabalhar junto com ele, porque já conheceu o seu trabalho, já conhece a sua forma de realizar, de corrigir as falhas, entendeu? Então tudo isso faz parte da amizade profissional. (...) Um colega meu: “Akin, surgiu uma oportunidade aqui e tal”. Como aconteceu recentemente, tiveram umas três oportunidades aqui em nesta cidade, peguei umas três oportunidades. Aí os três colegas meus que trabalham com ele quando virar coordenador... Ele mandou mensagem perguntando se eu queria trabalhar com ele nesse emprego que ele estava. Só que ele falou que tem que viajar muito, viaja muito até para o exterior, para o México... Aí eu falei com ele: “Pô, agradeço muito pela oportunidade, só que no momento eu não quero estar viajando muito, quero estar num lugar fixo e tal, com minha família e tal”. Aí ele falou: “Não. Beleza”. Ou seja, mais ou menos umas três oportunidades dessa amizade profissional que a gente vai trabalhando com cada um deles de forma a conhecer o trabalho, aí acaba sendo natural isso. (Akin, preto, 29 anos, Técnico em manutenção pleno em multinacional e egresso do curso técnico de eletromecânica)

A chamada *network* não é novidade e obviamente é uma prática muito comum em todos os segmentos profissionais, quando se trata, sobretudo, de cargos de confiança, no entanto, as indicações usualmente utilizadas para montagem de equipes nos trabalhos do segmento industrial, que já é um espaço menos aberto às mulheres, corrobora para uma reprodução da desigualdade de gênero nesse setor, considerando tanto a representatividade (quantitativo de

mulheres técnicas em determinadas áreas e executando determinadas atribuições), quanto as posições hierárquicas mais altas. Ademais, a naturalidade expressa pelo entrevistado demonstra que para ele, enquanto homem, não há o que ser problematizado. Tal incomodo não passa despercebido por exemplo nas falas das mulheres que estão inseridas no contexto do trabalho industrial. Egressa do curso de Petróleo e Gás e estagiária de nível superior (Engenharia), Cristina, demonstra como o tema da desigualdade de gênero nos processos seletivos é uma pauta colocada pelas mulheres no ambiente industrial, mas geralmente rechaçadas pelos colegas do setor, majoritariamente homens:

Às vezes a gente bate de frente com algumas coisas, até porque tem gente lá na empresa que levanta muito a bola, que fala. Teve uma das mulheres que chegou lá... que é uma engenheira, entrou recente, e disse que queria cota de participação mínima de 50% de mulher, e isso foi visto como um absurdo, aí foram perguntar para mim, eu fiz assim: (...) vamos parar para pensar, então, "Vocês acham que os processos seletivos daqui são justos?" (Cristina, parda, 26 anos, Estágio de engenharia do Petróleo e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

Ao recordar o diálogo que ocorreu por ocasião da reivindicação de cota de participação mínima de 50% levantada por uma engenheira em seu setor, Cristina relembra com impaciência a falta de sensibilidade e a falta de vontade de compreensão dos colegas de trabalho (homens) a respeito da pauta da igualdade de gênero na indústria e denuncia, inclusive, um episódio recente onde teria ocorrido a admissão de uma pessoa do sexo masculino na companhia, sem os atributos (formação mínima) para o exercício da função e questiona aos colegas: “vocês acham que realmente é justo?” .

A segunda forma de obtenção de estágio elencada nos relatos também está relacionada ao circuito de informações. No caso de Mateus, ao finalizar as disciplinas propedêuticas, o jovem se deparou com um cenário de retração nas ofertas de estágio e já tinha desacreditado da possibilidade de conseguir estágio remunerado na área, se encaminhando para o estágio não remunerado na própria instituição. Ao mesmo tempo, passou a cursar Engenharia Mecânica à noite no próprio IFBA, quando soube de uma vaga para técnico através de uma mensagem divulgada por um professor em um grupo de WhatsApp. Em seu caso o grupo de WhatsApp era composto majoritariamente por ex-alunos de turma a partir de uma disciplina ofertada no segundo ano. Em outros casos relatados, no entanto, divulgações de ofertas de vagas são mencionadas a partir de grupos menores, mais restritos criados em decorrência de atividades de projetos em comum, por exemplo. De todo modo, diferente das trajetórias cheias de obstáculos narradas pelas mulheres, os processos seletivos que os jovens do sexo masculino narram são sempre mais simples, ágeis e rápidos:

Ele colocou essa vaga, colocou essa oportunidade de vaga no grupo do WhatsApp, e aí eu entrei para participar que foi justamente aquela vaga que eu falei que ainda é a que estou até hoje. E aí eu estava na sexta-feira eu mandei [o currículo], na segunda para terça eles me ligaram. (...) Fui fazer o processo seletivo na quarta. Na quarta de tarde me ligaram que eu fui aprovado. Fui fazer exame médico para amanhã sexta-feira está trabalhando. (Mateus, pardo, 24 anos, Operador mantenedor de usina termoeletrica e egresso do curso técnico de mecânica)

Já José ficou sabendo do processo seletivo no próprio campus do IFBA onde ele concluía o curso de Petróleo e Gás. A empresa onde ele estagiou é a mesma que aparece no relato de Cristina sobre preterimento das mulheres da turma de 2014. Segundo José, quando concluiu o curso, em fins de 2010, teve sorte de encontrar logo um estágio:

Eu tive muita sorte. Na época que eu estudava todo mundo ficava com medo de estágio, concluindo sem fazer estágio. Só que eu tive muita sorte, na verdade, graças a Deus eu ... é como eu te falei, eu concluí meu curso acho que início de dezembro, logo depois, na mesma semana eu fiz uma entrevista de estágio no Polo Petroquímico, na [empresa X]. E aí eu comecei no outro mês a estagiar. Eu comecei a estagiar e depois daí eu não parei mais de trabalhar, já tenho dez anos já, trabalhando no Polo Petroquímico... Posso falar que relativamente eu tive muita sorte, porque a gente fala assim, você é competente, e essas coisas, mas é... Tem que ter sorte para a aparecer a oportunidade, e eu tive a oportunidade logo depois que concluí, consegui adentrar. (José, preto, 29 anos, Operador de processos e egresso do curso técnico de petróleo e gás)

De modo similar a José, Ronaldo soube da oferta de vagas por panfleto. Ao lembrar a sua experiência de busca por estágio também interpreta sua conquista como “sorte”, uma vez que, segundo o jovem, o mercado de trabalho não estava muito aquecido em relação à oferta de vagas para cursos técnicos de sua área.

Não era algo tão fácil de conseguir. Tanto que eu acho que a maioria dos meus colegas não estagiaram. Tinha a opção de ou estagiar ou então fazer um Trabalho de Conclusão de Curso. A maioria fez o Trabalho de Conclusão porque não consegui estágio, realmente, porque acho que na época era bem mais difícil. O estágio que eu consegui, eu consegui olhando panfletos. Tinha panfletos lá no IFBA de um curso que ia acontecer, que era meio que um curso pra processo seletivo. O nome do curso era a Trilha do Sucesso, e depois, no fim das contas, era uma empresa que contratou essa Trilha do Sucesso, que era uma dessas empresas de RH, e aí eles iam fazer esse curso e selecionar alguns alunos com base... Eu me inscrevi.” (Ronaldo, branco, 29 anos, Analista Comercial -Indústria- e egresso do curso técnico de automação)

O curso realizado por Ronaldo objetivava oferecer orientações para os estudantes sobre como melhorar sua participação em processos seletivos, de modo que, conforme o relato do jovem, o curso oferecia orientações de uma psicóloga sobre como se portar nos processos seletivos em geral. Os participantes do curso tinham ciência que ao fim poderiam concorrer a ofertas de vagas em uma empresa do segmento industrial, mas, segundo Ronaldo, sua expectativa era a de aproveitar ao máximo o aprendizado oriundo do curso, independente da disputa pela vaga, e acabou sendo escolhido para continuar o processo seletivo e conseguiu a

vaga. Outra situação semelhante é a de Enedina, que acabou estagiando, inclusive, fora do estado. Como relata a jovem, soube do estágio no próprio IFBA, mas de “modo accidental”, através em uma atividade divulgada como preparatória para seleções de estágio, no caso, uma palestra, no campus Salvador. Em fase de conclusão do curso de Petróleo e Gás no campus Simões Filho, a jovem relata que havia um sentimento compartilhado pela turma de descrédito pelo curso porque chegara a época do estágio curricular, mas boa parte da turma, que inclusive sempre foi de maioria feminina, não conseguia estágio remunerado na área. Parte desse descrédito também estava associado, segundo a jovem, ao fato de que era um curso novo que estava formando a sua primeira turma e não havia, na percepção dos estudantes, uma comunicação entre a indústria e a coordenação do curso no sentido de divulgação de vagas. Durante a palestra no campus Salvador, a jovem teve ciência de que a empresa objetivava recrutar estudantes para uma vaga de estágio:

E aí nessa palestra - era meio terrorista a palestra para todo mundo desistir - aí eu lembro que boa parte da minha sala desistiu, ficaram eu e mais duas pessoas. Eu, uma menina daqui também de Camaçari e mais um rapaz, das vinte e tantas pessoas. A gente fez uma prova nesse dia e eu passei nessa prova. Aí depois, no outro dia eu fiz uma entrevista, passei na entrevista. Aí eu fui chamada para ir para Aracaju fazer a segunda fase. Eu fui para Aracaju, fiz a segunda fase, passei nessa segunda fase e fui chamada para ir para o Rio [de Janeiro]. Era um universo completamente diferente. Primeiramente que eu nunca tinha pegado um avião na vida. Eu peguei um avião para fazer uma entrevista, né, para fazer uma segunda fase, depois peguei um avião para ir para o Rio de Janeiro fazer um exame e voltei. Eu não tinha nem palavras para falar. Eu lembro que o meu pai chorou quando eu entrei no avião porque, eu acho, que ele nunca tinha pensado nisso. A mudança começou aí também. Então a mudança vem da escolha do campus Simões Filho e a expansão das coisas, do meu universo, vem também do próprio curso, que me possibilitou isso. Aí eu fui para o Rio de Janeiro, fiquei morando lá e estagiando e como aquela época estava bombando o petróleo, em três meses eu já tinha uma proposta de emprego. (Enedina, parda, 28 anos, engenheira mecânica -Planta do Polo Petroquímico- e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

De modo diverso, para Joana, jovem egressa mais recente do curso técnico de química, as informações e as oportunidades de estágio não chegaram como gostaria. A estratégia que a jovem lançou mão para se submeter às seleções e se informar sobre as vagas foi a de cadastrar o currículo nas vagas a partir das empresas de intermediação de estágio. Ainda que pese a conjuntura econômica e os problemas relacionados à oferta de estágio no setor industrial no ano de 2018, o curso técnico de química atende a uma gama de possibilidades de estágio, seja em laboratórios ou na operação de processos industriais. No caso da jovem, entretanto, foram muitas negativas (ou ausência de respostas, como assinala) antes de encontrar uma oportunidade de estágio remunerado em sua área:

Enfim eu precisava fazer o estágio do IFBA, então eu fui para muitas entrevistas em 2018. Mas isso eu estava na Ufba já. Aí eu fiz dez entrevistas e ouvi dez não. (...) porque agora nessas indústrias é tudo por sistemas de estágios, aí você cadastra seu



currículo... do nada aparece que a empresa aceitou seu currículo e que está te chamando para uma entrevista, você faz a entrevista e a empresa não fala nada. na verdade... (Joana, preta, 23 anos, sem atividade remunerada na ocasião da entrevista e egressa do curso técnico de química)

A empresa onde finalmente Joana conseguiu estágio foi novamente a mesma em que estagiou José (em 2011) e que foi mencionada no caso de preterimento de mulheres da turma de petróleo e gás de 2014. Desta vez, o relato sobre a empresa aparece com outras nuances:

Eu fiz para [empresa X] e o que me chamou a atenção na empresa é que fui entrevistada por duas mulheres negras: a pessoa do RH e minha chefe, [nome suprimido], que também era mulher negra... Eu decidi ser a pessoa sincera que eu era, falar, responder às perguntas na maior sinceridade possível. E eu falei para ela, eu me senti muito à vontade naquela entrevista. A gente tocou em assuntos, assim, eu cheguei a me emocionei ao falar. Houve perguntas também que acabou puxando para esse assunto de entrevistas, seleções. Eu falei que eu fiz muitas entrevistas, muitas seleções e não recebia um "sim". Aí acabaram me perguntando o que eu sentia sobre isso. (Joana, preta, 23 anos, sem atividade remunerada na ocasião da entrevista e egressa do curso técnico de química)

O relato de Joana sobre essa entrevista de emprego nos chama a atenção pois revela o efeito dos debates sobre diversidade racial e de gênero no interior das empresas, bem como nos ajuda a refletir concretamente o efeito dessas mudanças nas subjetividades de jovens aspirantes ao trabalho. É importante salientar que os relatos anteriores se referem a diferentes conjunturas econômicas experimentadas pelos entrevistados e os desafios de ingresso e permanência no mundo do trabalho para ambos os sexos e os atravessamentos de gênero no setor industrial. Diante dos desafios de conseguir uma vaga, os/as estudantes tendem a direcionar críticas ao papel do IFBA na sistematização ou divulgação das oportunidades de estágio:

O IFBA não ajuda você em nada não. Você que lute. Se você não correr atrás... A maioria dos meus colegas no quarto ano não conseguiram nada. Esperam para fazer estágio, ou fazer TCC ou fazer estágio, lá pelo IFBA mesmo. Terceiro ou quarto ano eu fiz um estágio lá até [na instituição], só que aí teve um processo seletivo da *Empresa Z* (empresa do ramo do petróleo), eu soube e aí eu fiz prova e tudo. Eu passei, mas a maioria dos meus colegas ninguém conseguiu nada não. E eu acho que dos que não conseguiram foi mais difícil para depois arranjar alguma coisa, arranjar algum emprego, e ter gosto pela profissão, sabe. Aí o estágio foi o que me fez ter certeza de que eu queria fazer mecânica mesmo, assim, fazer engenharia no caso. Depois eu fiquei meio na dúvida também, mas naquele momento ali eu achei que era aquilo dali. E a maioria dos meus colegas que não conseguiram acabaram saindo da área, alguns até trancaram tipo no quarto ano e foram fazer outra coisa "Ah que eu quero fazer medicina". "Vou sair porque eu não sei o que eu quero". Tem colegas que nem chegaram a formar com a gente. (Maya, preta, 24 anos, Técnica em mecânica e egressa do curso técnico de mecânica)

O estágio frequentemente aparece nos relatos tanto dos entrevistados, quanto do conjunto de participantes que responderam ao questionário, como uma oportunidade ímpar de ratificar ou não o desejo de prosseguir na área técnica. É oportuno destacar que em se tratando de oportunidades desiguais para homens e mulheres, essa ratificação da escolha também tende a se estabelecer de modo desigual. A forma como Maya conseguiu viabilizar o estágio e a

experiência profissional posterior é interessante para pensarmos essas assimetrias. Considerando todas as entrevistadas que conseguiram estágio ou emprego como técnicas, pelo menos três delas o fizeram a partir de seleções públicas (seleção para estágio ou mesmo concurso efetivo da Petrobras e concurso do hospital Sarah). Maya, por exemplo, estagiou na *Empresa Z* (empresa do ramo do petróleo) e, um ano e meio após finalizar o estágio, enquanto se preparava para ingressar na universidade fez o concurso para uma rede de hospitais (onde trabalhava na época que participou da pesquisa) no setor de manutenção (mecânica). Além do caminho de seleções (tipo concurso) serem aquelas que aparecem com mais frequência entre as entrevistadas que entre os entrevistados, há que considerar também o fato de que algumas das jovens entrevistadas tem pais que trabalham ou já trabalharam no setor industrial. Esse dado, embora não apareça como elemento de interferência direta em suas trajetórias, tende a ser mobilizado nos relatos como um fator que proporciona alguma familiaridade com as dificuldades previamente ou mesmo significam fonte de apoio familiar mais consistente e consciente diante do desejo das jovens em permanecer na busca por melhores oportunidades como técnicas e/ou engenheiras (como é o caso de Cristina e Enedina, por exemplo).

### **O Cotidiano do trabalho como estagiário/o ou técnica/o na área do curso ou como profissionais de áreas afins**

No item anterior falamos sobre as experiências de busca por estágio ou emprego, mas, mesmo quando conseguem o estágio ou emprego na área, relatos sobre as desigualdades experimentadas dentro do ambiente profissional da indústria mostram como, apesar das transformações sociais no mundo do trabalho, as relações de gênero nesse ambiente ainda são bastante assimétricas. Cristina conta como foi a sua experiência de estágio na Empresa Z. Esse estágio foi conquistado por meio de uma seleção pública que, presumidamente, garante parâmetros mais objetivos sem a interferência de vieses sexistas ou de qualquer outra natureza discriminatória. No entanto, além da seleção de ingresso no programa de estágio, situações cotidianas demonstram como outros dispositivos de segregação são acionados, criando para as mulheres uma sensação de não lugar no ambiente industrial:

[...]Fiz prova escrita, fiz uma redação e fiz uma prova presencial, no presencial eu já percebi um certo ambiente machista. Na última etapa tinham dois meninos e duas meninas (...) passaram dois meninos e eu, eu tive a maior nota (...) Já lá na empresa, meu chefe pediu para escolher, tinham eu e os dois meninos (...), então as pessoas iam escolher a gente, um dos rapazes chegou lá e falou... “para mim não”, ele não olhou na minha cara, falou assim para os meninos: “É para escolher, não é? Levanta os dois

meninos, eu quero o maior", eu estava na mesa, do lado dos meninos, ele não olhou na minha cara. (Cristina, parda, 26 anos, Estágio de engenharia do Petróleo e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

Esse fragmento do relato de Cristina diz muito sobre o efeito da desigualdade na subjetividade das jovens inseridas no ambiente industrial. Ao repetir que “ele não olhou na minha cara” reitera a sensação de ter sua presença invisibilizada naquele ambiente. A ação executada pelo intermediário de seu chefe foi a de escolher o “maior” entre os jovens do sexo masculino. Ao longo do relato, Cristina explica que a ação estaria ligada a pressupostos de capacidade física diferentes entre homens e mulheres e isso evidencia o sexismo e biologização da diferença em práticas cotidianas, de modo que a sensação de não fazer parte daquele ambiente tende a gerar reações das mais diversas. No caso de Cristina a reação será a de eterna vigilância e a sensação de que precisa provar seu valor. No decorrer de sua entrevista ela vai assinalar como passou sua experiência naquele estágio tentando provar que ser mulher não a tornava incapaz de executar nenhuma tarefa. Ao contrário, passou a ficar atenta aos burburinhos e aos comentários de corredor ao seu respeito. Estes comentários funcionavam como importantes dispositivos de poder e controle de gênero e a jovem reagia tentando se antecipar e aprender o que, segundo “as fofocas”, julgavam que ela não fosse capaz de fazer:

(...) e depois disso eu ficava o tempo todo ouvindo no estágio: "Ele disse que quando você for para o setor dele, ele vai furar o pneu para você trocar", e eu fiz assim: "Ele não vai...", a gente tem muito isso de não querer demonstrar fraqueza, então eu fiz o que, foi a maneira que eu encontrei... eu não ia bater de frente. Eu pedi para o meu pai me ensinar a trocar pneu, e falei assim: "No dia que isso acontecer, ele vai me esperar, mas eu vou conseguir trocar esse pneu". E ao decorrer do estágio, tinha um colega específico, que ele ficava o tempo todo dizendo: "Ele falou isso de você, ele falou isso", eu não sei nem se de fato ele falava, mas ele queria ainda que eu me impusesse. (Cristina, parda, 26 anos, Estágio de engenharia do Petróleo e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

A percepção das jovens em relação ao ambiente desigual também é um importante aspecto a ser destacado. Ainda que nem sempre tenham diante de si possibilidades de contestação, demonstram compreender o que se passa naquele ambiente não apenas através das situações mais explícitas de discriminação, mas também diante de mecanismos mais sutis. Ainda comentando sua experiência de estágio, Cristina, que atuava como técnica de operação neste estágio, revela que, em dado momento, uma das pessoas do setor administrativo saiu de férias e, apesar de seu colega do sexo masculino ter experiência no setor administrativo, ela é quem foi chamada para ocupar aquela função temporariamente: “escolheram a mulher para ir para o administrativo, meu outro colega tinha sido Jovem Aprendiz da própria Empresa Z, por que escolheram a mim? Ele entenderia muito mais do que eu, mas escolheram a mim...”. Ao lembrar desse fato ela reflete que aceitou e se saiu bem na função e, apesar de ter se sentido

silenciada em alguma medida, o fato de ter conseguido realizar a tarefa foi válido e significou um mérito seu, já que teve que aprender em dois dias (quando foi notificada da substituição) sobre rotina administrativa, coisa que jamais tinha tido contato anteriormente.

Mas a sensação de não lugar é experimentada também a partir de outros dispositivos de poder que se interseccionam com gênero no contexto do trabalho industrial. O relato de Elsie sobre sua experiência como técnica em inspeção quando era concursada na Empresa Z, é revelador dessas imbricações. Segundo seu relato, quando passou no concurso (o segundo no qual foi aprovada, pois no primeiro não tinha concluído o curso técnico e não pôde assumir) fez o curso de formação disponibilizado pela empresa e, de 40 a 50 pessoas aproximadamente, apenas 3 (três) eram mulheres, sendo ela a mais jovem, entre 18 e 19 anos:

Entrevistadora: Como era ser a mulher mais jovem, estar nas duas minorias, digamos assim?

Entrevistada: É, assim, no começo no curso de formação era tranquilo. Primeiro porque eu era muito boa na turma e acabava que a maioria do pessoal não era da área de Metalurgia.

Entrevistadora: Isso te favorecia?

Entrevistada: Então, me favorecia porque eu sabia bastante da área assim, então a formação era “tranquilo”. Mas na inspeção mesmo não era “tranquilo”. (Elsie, preta, 27 anos, bolsista de doutorado e ex-aluna do curso técnico de metalurgia)

Quando lhe perguntei mais detalhes da situação na inspeção Elsie me explicou sua atribuição no setor e seu relato é revelador de como sua condição de mulher jovem naquele espaço atravessado por múltiplas desigualdades resultava em descrédito de suas ações profissionais:

Eu atuava na área operacional (...) para analisar os equipamentos e ver se estão funcionando direito. O problema era que se eu encontrasse alguma coisa que não estava funcionando direito eu ia falar para o chefe da sonda, responsável operacional, que em geral eram homens assim acima de 60 anos. No começo era muito difícil o pessoal me levar a sério (...) porque eu tinha cara de que estava no Ensino Médio. Eu não tinha cara de quem sabia de alguma coisa, ali do pessoal, que em geral era a maioria do pessoal com anos de experiência e tal. Então para mim era bem... Era horrível porque o pessoal nunca me ouvia. O pessoal lá do operacional não me ouvia. (Elsie, preta, 27 anos, bolsista de doutorado e ex-aluna do curso técnico de metalurgia)

Mais uma vez notamos a sensação de não lugar nos relatos das mulheres no contexto do trabalho como técnica ou do estágio técnico. Aqui a estratégia possível e executada pela jovem, ante sua atribuição de notificar eventuais erros ou problemas no processo era o de sempre falar com seu supervisor, engenheiro responsável pela inspeção, que, sendo também um senhor de meia idade, atendia as condições simbólicas que davam legitimidade à mensagem: era um homem e era mais velho. O supervisor atuava como mediador e validador da avaliação feita pela jovem. Após receber a informação o supervisor registrava e enviava fotos dos achados de Elsie, pois, como assinalou: “Só a minha palavra não ia dar muito certo.”

Uma situação parecida é narrada por Mateus. Em uma empresa privada na Região Metropolitana de Salvador, o jovem também atuou no setor de inspeção. Segundo ele, a sensação inicial também foi incômoda pelo choque geracional:

Aí a galera ficou: “Esse cara mais novo na empresa, nunca trabalhou lugar nenhum... Eu aqui 20 anos de empresa, vem esse cara me dizer o que eu estou fazendo, o que eu não estou fazendo”. Só que aí tudo é o jeito né... Quando você vai aprendendo a lidar, você vai melhorando. As pessoas vão começando a ver seu trabalho, começando a gostar de você, e aí o clima se torna mais agradável. Mas no começo é natural que haja um movimento de recusa. A gente foi se adaptando (...) (Mateus, pardo, 24 anos, Operador mantenedor de usina termoeletrica e egresso do curso técnico de mecânica)

No entanto, é interessante notar que o relato de Mateus demonstra que a tensão inicial não se manteve por longo período. Ao contrário, continua sua narrativa falando sobre outras atribuições e outros avanços possibilitados pela convivência com as pessoas do setor. Explica que após um certo tempo dando baixa manualmente nas Ordens de Serviço, desenvolveu uma estratégia para melhorar o procedimento e junto com o TI e com a gerência implementou novo procedimento que permitia que os próprios operadores dessem baixa nas próprias Ordens de Serviço, como acontecia em outras empresas. Segundo o jovem:

Eu ficava 8 horas dando baixa e passei a ficar zero. Ou seja, isso me livrou o tempo para aprender e fazer milhares de outras coisas. Depois eu fiquei basicamente 6 meses fazendo isso até eu conseguir colocar esse sistema. Ou seja, 6 meses você conseguir conquistar espaço e confiança para fazer com que as pessoas vão lá e façam. Isso de certa forma é com o tempo. E aí depois que passou todo esse período eu comecei a trabalhar com outras coisas, comecei a me envolver na casa de máquinas, comecei a operar outros equipamentos, comecei a escrever procedimentos, comecei a fazer parte da brigada do corpo de incêndio, primeiros socorros. E enfim... Comecei a controlar um processo de programas e dar melhorias, me tornei profissional do ano do programa de 5S. Então foram surgindo outras responsabilidades que me possibilitaram crescer e ter uma visibilidade muito boa na empresa. Então isso me ajudou muito. Mas assim e tudo isso associado ainda a um Ensino superior, também foi um dos fatores que me possibilitou entrar lá. (Mateus, pardo, 24 anos, Operador mantenedor de usina termoeletrica e egresso do curso técnico de mecânica)

O relato acima aponta um desfecho acerca da situação de conflito geracional inicial bem diferente da situação vivida por Elsie. Para além das estratégias individuais de manejo da tensão, estão compondo o *background* das duas situações diferentes recepções aos sujeitos: um visto como não pertencente àquele universo e o outro que se sente acolhido ao fim de um processo, ainda que as tensões geracionais façam parte de ambos os contextos.

Como já mencionamos, Maya é uma jovem negra de 24 anos, egressa do curso de mecânica industrial. Seu estágio aconteceu na área de manutenção na Empresa Z (empresa do ramo do petróleo). Segundo a jovem foi um programa de estágio “bem estruturado” pois, nas suas palavras, não era como o de outras empresas que usavam o estagiário como mão de obra

barata. Apesar de relatar que a área de mecânica era menos organizada que outras, como Química, por exemplo, que exigia relatório a cada três meses, entre outras formalidades. A jovem destaca em seu relato que apesar de ser “todo mundo gente boa” havia muito machismo na empresa. Além de situações já comentadas até aqui, Maya menciona também a sensação de que performar feminilidade no ambiente de trabalho a colocava ainda mais exposta a situações e comentários sexistas. A esse respeito, exemplifica que nessa época costumava pintar as unhas com cores diferentes e usar adereços, mas em virtude da reação dos colegas de trabalho (homens), deixou de usar com frequência, ao menos enquanto trabalhava. Ela relata ainda que, transcorrido algum tempo, passou a ser vista pelo seu trabalho:

Aí nessa época aí eu com a *peãozada* assim, o pessoal terceirizado era bem chatinho pelo menos no início assim. Depois que o pessoal foi vendo que “Não, ela trabalha direitinho” Aí foi me deixando mais. Mas é uma coisa que em relação a machismo até hoje, né. Até hoje no trabalho eu já tenho cinco anos fazendo a mesma coisa ainda tem. É coisa que é eu não tenho muita esperança de que isso vá mudar. (...) Assim eu sei que tem certas coisas que a gente não dá para a gente desistir, não dá para a gente se conformar, mas a gente cansa assim... de ficar lutando, de ficar correndo atrás. Às vezes é “Vou perder hoje pela minha saúde mental”. (Maya, preta, 24 anos, Técnica em mecânica e egressa do curso técnico de mecânica)

Após o estágio e a conclusão efetivamente do curso técnico, Maya ficou um ano e meio estudando para ingressar na universidade quando soube do concurso para uma rede de hospitais, onde havia vagas para a área de manutenção mecânica. Nessa experiência relata que boa parte de seus colegas de trabalho entraram juntos com ela, por meio do mesmo concurso, então eram todos novos também. Neste caso os colegas, homens, costumavam relatar para ela o que ouviam a seu respeito e, tal como no relato de Cristina, os comentários de corredor funcionavam como dispositivo de poder da mensagem de que a mulher não daria conta do “trabalho pesado”:

Muita gente ouviu isso assim, não diretamente, mas fulano que falou com fulano, sabe? De que eu não ia dar conta, que eu não ia passar nem do treinamento, de que o serviço era pesado demais... Até no dia de fazer a prova, eu lembro que foi na Estácio, ali na FIB, e na minha sala só tinha eu de mulher. Acho que no concurso inteiro só tinha umas cinco ou seis. Quando eu entrei, menina ainda, eu tinha 20 anos. Quando eu entrei, todo mundo olhou para mim, todo mundo ficava meio “E aí qual foi dessa menina aí concorrendo com a gente?” E aí eu entrei foi muito... assim eu penso, eu sinto que até hoje, por exemplo, meu chefe mesmo ele tem uma resistência muito grande de me deixar tipo explorar outras coisas, sabe, entrar em outros serviços que exija muita responsabilidade. Ele fica meio “Ah! Não sei...”, “Não. Vá lá!”. E eu correspondo, então ele fica “Ah. Então tudo bem”. Mas sempre tem aquela resistência, sabe? (Maya, preta, 24 anos, Técnica em mecânica e egressa do curso técnico de mecânica)

Como aponta no relato acima, assim como outras entrevistadas, Maya passa também pelo constante desafio de provar que é capaz de realizar as suas atribuições como técnica, neste caso, de manutenção mecânica.

A narrativa de Maya e sua frase “Vou perder hoje pela minha saúde mental” expressa o efeito de violências e preterimentos sistemáticos experimentados pelas mulheres no trabalho como técnicas ou estagiárias de nível técnico, mas também visível para os rapazes mais atentos quando na mesma função. Manuel realizou o estágio no curso técnico de metalurgia na Empresa K. Segundo seu relato a diferença no tratamento das mulheres era visível já durante a seleção:

Quando a gente participou da seleção já ficou assim pré-determinado... é que a gente passa por um período inicial de treinamento, e depois disso já ficou definido que os meninos iriam para a área industrial de fato, para a “área” como chama, né. E as meninas ficaram mais restritas à área do laboratório ou uma área mais próxima da “área” de fato industrial, mas um pouco mais administrativa e isso era perceptível. E até também a quantidade de meninas que foram selecionadas nesse sistema. Foi acho que... tinha uns 10 ou 15 meninos para 5 meninas. Então a gente já percebia a disparidade desde esse início. É uma coisa que eu vejo também com a minha prima. Ela deu continuidade na área industrial e ela sempre comenta que lá só tem ela e mais duas meninas para um universo totalmente masculino. E aí quando tem uma piadinha machista ela tem que ficar mais recuada, porque se ela reage, depois acaba sobrando para ela de alguma forma. Então ela tem que ouvir aquilo e ficar para passar mais despercebido, porque realmente ela precisa do trabalho, entendeu? E quando eu tive essa vivência eu percebi até os olhares dos peões como chamavam, assim, era a coisa mais diferenciada... (Manuel, preto, 25 anos, Servidor público e egresso do curso técnico de metalurgia)

Já Enedina, jovem negra de 28 anos, compõe o grupo de jovens adultos e é egressa do curso técnico em Petróleo e Gás. Embora tenha recebido oferta para trabalhar como técnica enquanto estagiava numa multinacional no Rio de Janeiro, não aceitou e voltou para Salvador para se preparar para ingressar no curso de Engenharia Mecânica na UFBA. Ao lembrar sua experiência como estagiária em manutenção mecânica como técnica, Enedina destaca como o trabalho lhe exigia fisicamente:

No meu estágio eu passei para ser da manutenção. Então o que é que eu fazia? Tudo relacionado a equipamento. Eu limpava, desmontava, remontava tudo e limpava, participava do teste. As pessoas pegavam muito pesado comigo, eu carregava muito peso. Eu sentia todos os músculos do meu corpo. Me mandavam fazer coisas que homem tem até mais força para fazer. Mas tudo era Enedina. Aí era muito disso. De organizar os equipamentos e desmontar os equipamentos. Eu tinha que estudar também porque a gerência ficava me exigindo que eu fizesse apresentações, porque eu tinha que entender a técnica dos equipamentos. Então foi um estágio muito rico para mim, porque eu nunca tinha tido contato com uma empresa, com equipamentos, com ferramentas manuais, aí eu tomava treinamentos. (Enedina, parda, 28 anos, engenheira mecânica -Planta do Polo Petroquímico- e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

No seu relato, Enedina parece já ter interiorizado algumas dicotomias sobre o que seria o trabalho ou as atribuições mais adequadas aos homens, em virtude do pressuposto de que eles poderiam ter mais força física. Considera que “pegaram pesado” com ela ao lhe exigir tais esforços, no entanto, ao longo da entrevista, avalia que todas as experiências que vivenciou, desafiando esses limites das imposições de gênero no ambiente profissional, lhe

proporcionaram bagagem para as expectativas que constrói hoje em relação a sua atuação como engenheira mecânica.

Boa parte dos jovens que atuaram como estagiários ou profissionalmente como técnicos o fizeram em empresas terceirizadas. Ainda que atuando no complexo de grandes empresas como Braskem, Petrobrás, Ford e outras, estes jovens se inseriram em sua maioria a partir de contratos de prestadoras de serviço. Do ponto de vista salarial, a depender do seu ponto de partida socioeconômico, ou seja, das condições de emprego e renda de sua família, tendem a considerar os salários mais ou menos atrativos.

A flexibilização das leis trabalhistas e retrações econômicas que ocasionam maior desemprego tendem a atingir segmentos mais fragilizados no mercado de trabalho. Como podemos observar no conjunto das entrevistas e das trajetórias, os marcadores de gênero e raça operam de modo a tornar a situação das mulheres, especialmente das mulheres negras, ainda mais grave, pois estão em maioria em setores mais atingidos por tais mudanças (Próni e Gomes, 2015).

A sindicalização não foi um aspecto sobre o qual detivemos maior atenção, mas ao longo dos relatos dos jovens, pudemos observar que parte deles, mesmo quando sindicalizados, não costumavam se envolver nas atividades e lutas sindicais de sua categoria, mas costumam ser bastante críticos e atentos a situações de abusos presentes do ambiente de trabalho.

## 5.2 - Atuação como engenheiras e engenheiros: gênero nas experiências laborais, desafios e estratégias

Dezessete (17) dos jovens entrevistados/as, homens e mulheres, realizaram o curso técnico (seja com realização de estágio na área ou defesa de TCC) e ingressaram no nível superior onde cursam ou cursaram alguma das diversas engenharias. Como ressalta Maria Rosa Lombardi (2005), a engenharia constitui campo de atuação tradicionalmente masculino na história de grande parte dos países ocidentais (Lombardi, 2005, p. 2), mas também tem sido espaço de crescimento da presença feminina (Lombardi, 2005, Quirino, 2012). Neste item buscamos refletir sobre como os jovens narram suas experiências, expectativas e percepções em relação ao mundo do trabalho e ao campo da engenharia, onde atuaram profissionalmente ou como estagiários, no segmento industrial. Tais reflexões tem a dimensão de gênero como fio condutor.



Das jovens entrevistadas, duas já estavam efetivamente formadas e atuando como engenheiras: Enedina e Verônica. Enedina é uma jovem egressa do curso técnico de Petróleo e Gás e que experimentou algum grau de mobilidade social após o curso técnico e após o curso superior. Enedina estagiou como técnica e, no momento da entrevista, atuava como engenheira vinculada a uma empresa terceirizada (que presta serviço para uma grande empresa petroquímica), ocupando, ainda assim, espaços de maioria masculina. Realizou o Ciência Sem Fronteiras na Alemanha e estudou boa parte do fundamental 2 em escola particular, tendo apoio de madrinha para financiamento da escola na época em que seu pai estava desempregado. Em termos de percepções sobre seu trabalho e sua trajetória, Enedina tem visão mais crítica sobre os desafios das mulheres no espaço da indústria.

Já Verônica é uma jovem que aspirou a área de tecnologia desde cedo. Não chegou a atuar como técnica, pois realizou o TCC para concluir o Integrado. Concluiu o curso de engenharia pelo IFBA (campus Salvador) e atua como engenheira em uma fábrica de pneus. Tem visão mais liberal sobre a participação das mulheres no ambiente industrial. A ideia mais meritocrática de que, preenchendo os requisitos para o cargo, independentemente de ser mulher, terá seu espaço na indústria. Ambas além da graduação em Engenharia Mecânica, já haviam iniciado uma pós-graduação.

Estudos sobre o ingresso crescente das mulheres na engenharia assim como das experiências e vivências das mulheres nesse campo de atuação já estão razoavelmente consolidados (Lombardi, 2005; 2006). Nossas observações sobre os relatos as mulheres entrevistadas que enveredaram para algum dos cursos de engenharia guardam a especificidade de que estas participantes da pesquisa são também diplomadas como técnicas. Essa especificidade nos ajuda a pensar a inserção das mulheres em setores hegemonicamente masculinos a partir de uma dupla formação ou da sua inserção em duas condições distintas da carreira em termos de formação profissional.

No caso dos jovens entrevistados 3 (três) já tinham concluído o curso de engenharia, mas apenas 02 (dois) atuavam como engenheiros ou ocupavam cargos cujo pré-requisito era a formação de engenharia. Ronaldo é um rapaz branco, 29 anos, egresso do curso técnico de automação. Antes do IFBA sempre havia estudado em escola particular e, embora tenha realizado o estágio curricular remunerado ao fim do curso técnico, afirma que nunca trabalhou propriamente na área, mas em áreas afins, no segmento industrial. Ronaldo cursou Engenharia Elétrica no próprio IFBA e, na ocasião da entrevista, atuava como analista comercial em uma empresa do ramo industrial. Já Alex é um rapaz branco de 26 anos, egresso do curso técnico de mecânica. Como Ronaldo, estudou em escolas particulares antes de ingressar no IFBA e

estagiou na área técnica. Kursou Engenharia Mecânica no próprio IFBA e já havia iniciado uma pós-graduação. Quando participou da pesquisa atuava como engenheiro mecânico em uma planta do Polo Petroquímico e estava vinculado a uma empresa terceirizada. O terceiro jovem é Renato, já mencionado em outros momentos, graduado em Engenharia Mecânica pelo próprio IFBA, mas que atuava profissionalmente como técnico na empresa em que está vinculado desde o fim do estágio do curso técnico em mecânica. Interessante chamar a atenção que dos 17 entrevistados/as que em algum momento iniciaram cursos de Engenharias, 09 (nove) o fizeram no próprio IFBA (5 homens e 4 mulheres).

A análise dos relatos de jovens que tiveram atuação profissional como técnicos e que vislumbram a possibilidade de atuar como engenheiros/as (os/as estudantes de engenharia), ou aqueles/as que já atuam como engenheiros/as é diversa para os homens e mulheres. Ao falar sobre o cotidiano do trabalho, os homens tendem a focar em suas atribuições e expectativas profissionais e busca de melhores oportunidades salariais. Entre as mulheres a percepção recorrente ao vislumbrar a conclusão do curso de engenharia é a de que com esta formação podem obter mais reconhecimento e respeito de seus pares no contexto industrial, sobretudo dos técnicos de suas respectivas áreas.

Já mencionamos os relatos de Maya algumas vezes até aqui, ela é uma jovem negra de 24 anos e egressa do curso técnico de mecânica. Enquanto estudante de Engenharia Mecânica, lhe pergunto o que ela espera do trabalho como engenheira, tendo em vista sua experiência como técnica na área e ela responde que as suas expectativas são muito positivas. No relato que reproduzimos a seguir, Maya aponta para o desafio das mulheres técnicas no binômio execução e supervisão e revela, ao fim da reflexão, que no universo da rede de hospitais em que trabalha, pouquíssimas mulheres atuam como técnicas e o número é imensamente menor se tratando de técnicas que precisam executar funções que, segundo o imaginário sexista, são restritas aos homens, como nas áreas de manutenção, eletricidade etc.:

Assim, eu acho que na engenharia em si não deve ser tão ... deve ser assim: vai ter o machismo, mas eu acho que por ser uma área menos prática, então vai ter menos acesso à ferramenta, porque isso é o que muita gente fica assim: “Porque ela não vai ter força! Porque ela não vai ter jeito!” Porque as mulheres não são criadas para isso. As mulheres não são criadas para a gente saber trocar uma resistência de um chuveiro. A gente não é criada para isso, né, os meninos são. Então já está muito lá atrelado esses trabalhos manuais aos homens e isso que é o que mais assim o pessoal fica “Ah, será que vai conseguir? Tadinha!” E não me deixa nem tentar. Na engenharia eu acredito que por ser... se for projeto ou se for manutenção é supervisão, pela liderança, ou na área, se for indústria é planejamento. São mais serviços que você não vai ver engenheiros ali se sujando de graxa e hoje tem muita mulher. Está entrando muita mulher na mecânica, mais nas engenharias em si. A civil e a química, que é a que mais tem mulher, mas eu acredito que na mecânica já tem um ramo assim. Acho que há cinco anos atrás tinha bem menos mulher que tem hoje, então acho que o

mercado já vai se acostumar. Mas é muito mais comum ver uma mulher na mecânica fazer engenharia do que fazer um técnico e quando é técnico em geral as meninas vão pro planejamento e tudo. É mais fácil entrar... Na rede mesmo [na rede de hospitais em que trabalha] de todos os estados, lá só tem eu de, não é nem mecânica em si, se você falar tipo em mecânica, eletricista, todas as profissões assim que realmente executa só tem eu. Tem mais três meninas que são técnicas edificação, mas técnico em edificações acaba que fica na supervisão também. Elas tomam conta de pintor, pedreiro, essas coisas assim... Então elas não executam. E no hospital na rede inteira eu acredito que só tenha mais uma menina eletricista. Então é claro que a gente tem que ir (...) Mas na engenharia eu acho que vai ter um pouco mais de respeito por ser projeto, número, supervisão e gerência, então talvez tenha um pouco mais de respaldo na hora. Ainda mais se tiver experiência, se não chegar caindo de paraquedas na profissão, eu acho que vai ser menos pior. (Maya, preta, 24 anos, Técnica em mecânica e egressa do curso técnico de mecânica)

O relato de Maya, ao comparar sua experiência como técnica e suas expectativas para atuação como engenheira revelam permanências no âmbito das desigualdades de gênero, da clássica divisão do trabalho, e do sexismo experimentadas pelas mulheres, sobretudo técnicas, no contexto da indústria em setores majoritariamente masculinos. Mas o relato é também revelador de resistências e reelaborações nas estratégias de ocupação desse espaço, por parte das mulheres. No fim do trecho que compartilhamos acima, Maya supõe que “ter experiência” como técnica significa “não cair de paraquedas” numa função de comando que pressupõe a profissão de engenheira. Tal reflexão também aparece no relato de Verônica, neste caso, como engenheira que já atua como tal:

Mas assim, minha formação técnica eu acredito que foi bastante positiva. Hoje na minha carreira de trabalho eu lido com técnicos, eu trabalho com técnicos e eu trabalho com técnicos de mecânica. E quando eu digo: “Olha, eu sou técnica em mecânica, não sou só...” Porque as pessoas pensam que por ser engenheira você só conhece aquela teoria e tudo mais. Mas eu sou técnica também. Eu tenho a mesma habitação que você. (Verônica, parda, 26 anos, Engenheira mecânica -indústria- e egressa do curso técnico de mecânica)

Verônica comenta nesse trecho e ao longo da entrevista, como se reportar à sua formação como técnica a ajuda a mediar tensões resultantes da possível desconfiança sobre sua real habilidade de comando e conhecimento sobre a dimensão prática do trabalho dos técnicos que estão sob sua supervisão. Embora diplomada como técnica em mecânica, Verônica nunca atuou como técnica de nível médio, mas seu conhecimento e sua formação são acionados estrategicamente para garantir maior reconhecimento à sua posição e às suas ações diante dos técnicos subordinados a ela. Por outro lado, tal como reporta Lombardi (2006b, p. 175) em sua pesquisa sobre mulheres em posição de comando na área tecnológica, as habilidades relacionais em momentos de mediação de conflito entre os subordinados são também frequentes nos relatos das engenheiras entrevistadas em nossa pesquisa.

A expectativa sobre a dupla formação também parecia estar presente na narrativa de Enedina ainda enquanto atuava como estagiária do curso técnico de Petróleo e Gás. Nesta ocasião Enedina conta que recebeu uma proposta de emprego para trabalhar embarcada, mas não aceitou. Conforme relata, muitas coisas passaram por sua cabeça, desde o receio de iniciar a carreira profissional, se deslumbrar com o salário e perder de vista o objetivo de ingressar na universidade até, em combinação com esse aspecto, permanecer como técnica em um universo de trabalho onde presumia ser mais valorizada na condição de mulher, caso se inserisse como engenheira. Aqui vemos narrativas semelhantes de mulheres de cursos técnicos e períodos diferentes da vida acadêmica e profissional sobre a experiência como técnicas e expectativas sobre a atuação na engenharia.

A galera que faz engenharia geralmente já é uma galera elitista e você já tem um caminho trilhado. Que seu pai trilha, que seu tio trilha. Sua família já tem uma empresa para te colocar lá entendeu. Então é muito diferente. Para quem não tem isso, conseguir chegar lá é na base do sofrimento mesmo. É de alguém conseguir enxergar algum potencial em você e você conseguir entrar. Mas é uma porta fechada e você tem que destrancar essa porta e entrar. Eu acho muito difícil, eu acho que existem vários obstáculos. Sendo de raça, sendo de gênero, sendo de localidade, é muito mais difícil para quem não é desse pequeno grupo. Com certeza deve ter pessoas que ainda pensam assim “Ai nossa, ela é mulher, ela vai fazer isso?”. Hoje em dia eu acho até mais difícil por conta de não ter mais como negar, mas se tivesse alguma outra forma de negar, eu acho que eles tentariam. Eu fiz um processo [seletivo] da [empresa Y] e teve uma das coisas que o entrevistador me falou que foi que ele primeiramente ficou receoso de me colocar para participar desse processo seletivo. Porque eu sou mulher e eu ia ter que liderar vários homens. Mas dentro daqui dessa realidade, não tem nenhum lugar que eu precise liderar pessoas e que elas não sejam homens. Quase não tem mulher aqui. Então ele ia me excluir de um processo, que é um processo da empresa. Aqui, em qualquer lugar se eu for liderar alguém, vai ser homem. Então quando ele falou isso eu fiquei pensando. Eu tinha excluído da minha cabeça que alguém poderia me limitar por ser mulher, aí ele me lembrou disso durante esse processo, eu falei “Nossa é verdade Enedina, as pessoas vão te limitar porque você é mulher”. Você vai tanto se dando ali, que você termina excluindo esse tipo de coisa. Mas com certeza existe, tanto que ele me falou né. (...) Uma vez ou outra que alguém me lembra que por algum motivo vão tentar me excluir. Porque senão, eu não lembro não. Isso já saiu de mim, mas realmente ainda tem muita gente que pensa assim. Se eu for para um outro cargo as pessoas vão ficar “Meu Deus, será que ela vai dar conta? Nunca vi uma mulher nessa situação, nunca vi uma mulher nessa função.”, então é todo dia tendo que provar o valor. (Enedina, parda, 28 anos, engenheira mecânica - Planta do Polo Petroquímico- e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

O relato de Enedina, neste trecho aponta para posturas de enfrentamento das mulheres que resistem às imposições sociais e profissionais que tentam enquadrá-las em espaços de subalternidade. A jovem afirma que, não fosse o fato de ser sempre lembrada aqui e ali do lugar social de inferioridade ou incapacidade que tentam colocá-la, ela não lembraria, pois tem consciência de suas potencialidades intelectuais, acadêmicas e profissionais.

Por outro lado, a percepção de que a dupla formação (técnica e como engenheiro/a) poderia ser favorável a atuação profissional aparece em ambos os sexos, mas para as mulheres

aparece como expectativa de ser um trunfo, uma carta na manga ante ao desafio de uma inserção em ambiente masculino onde pressupõem que serão questionadas constantemente. É verdade que na maioria dos casos essa pressuposição vem de suas próprias experiências como técnicas que atuam no ambiente industrial. Algumas das mulheres que ainda estão cursando engenharia, mas já atuam ou atuaram profissionalmente como técnicas são Maya, Cristina, Francine, Mariana. Como vimos, no caso destas jovens, cursar engenharia aparece como uma forma de se manter na área de modo mais valorizado – não apenas em termos de remuneração e status profissional, mas reconhecimento em relação ao seu trabalho recorrentemente posto à prova quando mulheres técnicas.

Quando analisamos o conjunto dos relatos de Enedina e Verônica, jovens que de fato já atuam como engenheiras em suas áreas profissionais, concluimos que as expectativas relacionadas à dupla formação são apenas parcialmente cumpridas porque outras formas de discriminação de gênero no ambiente laboral, bem como outras estratégias de deslegitimação de seus trabalhos são constantemente acionadas e reelaboradas. Ainda assim, a dupla habilitação é vista por elas como positiva, na medida em que estas percebem resultados práticos e cotidianos em suas atuações profissionais, especialmente ao lidar com os técnicos (homens e, não raro, mais velhos) com os quais trabalham.

No caso dos homens a escolha pelo curso de engenharia aparece de modo mais naturalizado, quase como um desdobramento da formação técnica e sem maiores reflexões sobre questões como imposição de respeito, autoridade ou reconhecimento, como nas narrativas femininas. As motivações relatadas apontam para uma forma de se inserir mais qualificadamente no mercado de trabalho. Entre os entrevistados já formados nos cursos de engenharia temos Alex e Ronaldo. Alex estagiou na [empresa W] como técnico, mas como muitos entrevistados, realizou a experiência como operador mantenedor e considerou um estágio onde foi subaproveitado. Também realizou estágio de curso superior (Engenharia). Foi convidado a ocupar uma vaga como engenheiro na empresa em que já trabalhava como estagiário, mas em outra atividade. A cerca de sua experiência atual, comenta:

Com relação a emprego, hoje eu trabalho na terceirizada, eu não trabalho diretamente para a Empresa Y. Eu presto serviço para a Empresa Y. E aí é que está assim, no fim das contas quem é terceirizado, por mais que o projeto seja um projeto de média duração, é um projeto que tem tempo limitado. Então assim, tem que estar sempre buscando oportunidades. Eu cheguei até a é participar de um outro processo [seletivo] (...), mas acabou que eu continuei por aqui mesmo. Mas a procura continua sabe e aí é isso, basicamente sempre buscando. Essa questão dos cursos que eu faço é buscando sempre ficar cada vez mais qualificado. Melhorando cada vez mais o currículo para eventualmente quando surgir vagas está participando do pleito. (Alex, branco, engenheiro mecânico -Planta do Polo Petroquímico- e egresso do curso técnico de mecânica)

Ronaldo estagiou em uma empresa como técnico, foi contratado, ingressou no IFBA, fez o Intercâmbio pelo Ciências sem fronteiras; ingressou em uma segunda empresa como estagiário de engenharia e foi contratado. Conta que sua escolha pela engenharia foi influenciada pelo curso de automação que realizou no ensino médio integrado. Sobre sua formação como engenheiro destaca que atualmente trabalha como analista comercial:

Em 2016 eu consegui um estágio para a engenharia mesmo. Estágio curricular. E aí desse estágio eu fiquei dois anos como estagiário. Fui contratado e estou até hoje. Então minha carreira profissional é bem curta assim. É longa, mas só tem essas duas experiências: a anterior e a que eu trabalho hoje. (...) Então hoje eu sou analista comercial. É uma empresa que trabalha no segmento comercial. É de engenharia, trabalha com indústria indiretamente, porque a gente vende produtos para a indústria, equipamentos. (Ronaldo, branco, 29 anos, Analista Comercial -Indústria- e egresso do curso técnico de automação)

Reflexões sobre oportunidades de trabalho também aparecem na entrevista com Enedina. Ao longo da entrevista, ela comenta que sua inserção na empresa que atualmente trabalha se dá a partir do vínculo como terceirizada há quase quatro anos de quando participou da pesquisa. Segundo a jovem, durante a Pandemia de COVID-19, houve um período de retração na oferta de oportunidades de trabalho, mas após 6 (seis) meses desempregada, as ofertas de trabalho começaram. Em pesquisa sobre mecanismos acionados pelos jovens para procurar trabalho e, mais especificamente durante a análise de quem utiliza instituições de mercado com esse objetivo, Guimarães (2009) constrói uma tipologia de demandantes por emprego encontrando prioritariamente três perfis: o perfil de trabalhadores em busca do primeiro emprego, o perfil de trabalhadores em busca do bom emprego e o perfil de trabalhadores em busca do novo emprego, além de perfis mistos.

O primeiro grupo seria composto pelos mais jovens, entre 13 e 24 anos, com trajetória anterior de inatividade e que, geralmente, se declaram desempregados ou estudantes. O terceiro perfil seria o grupo de trabalhadores adultos e com pouca escolaridade. Já o segundo tipo seriam os jovens adultos com alta escolaridade, a exemplo de Enedina ou Akin, mencionado em seções anteriores. Segundo Guimarães (2009), neste grupo se observa a capacidade de perder, mas também e refazer vínculos empregatícios e, geralmente, estes trabalhadores têm entre 18 e 29 anos (Guimarães, 2009, p.168). Segundo a autora, “procurar emprego pela via das instituições formalizadas no mercado de trabalho, constitui-se, a um só tempo na face mais visível do desemprego - e por isso mesmo a mais facilmente sujeita a iniciativas de política pública (...)” (Guimarães, 2009, p.171). Diferente do analisado pela autora, no entanto, em seus relatos tanto Akin, quanto Enedina recorrem ao capital relacional construído nas suas breves, mas

razoavelmente consistentes, trajetórias profissionais. Enedina reforça que em seu campo de trabalho não há muitas mulheres e sente o peso dessa configuração no cotidiano, no entanto, fala com bastante autoconfiança sobre a frequência na qual é contactada para novas e boas oportunidades de trabalho:

Então as coisas são muito dinâmicas. Como eu comecei a ter muito contato, as pessoas conhecem o seu trabalho e vão te chamando. Não é nada comum ter mulher nessa área, mas as pessoas vão conhecendo realmente o seu trabalho. Então tem muito disso aí. Uma coisa que ninguém ensina na faculdade é que você tem que ser muito social no trabalho, então no meu trabalho eu falo o dia inteirinho. Tem dia que eu vou almoçar sozinha só porque eu não quero ter que interagir mais, de tanta interação por dia. (Enedina, parda, 28 anos, engenheira mecânico -Planta do Polo Petroquímico- e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

Novamente a questão relacional aparece nas entrevistas. Como é possível perceber no relato acima, Enedina tem consciência de que não é apenas o bom desempenho que conta para ser lembrada e contactada sobre novas oportunidades profissionais, mas um *network* que precisa ser construído com muita frequência e intensidade no cotidiano do trabalho. A importância no *network* já foi mencionada por outros rapazes entrevistados, mas notamos como no relato de Enedina, o fazer consciente e cotidiano de se fazer lembrada assume uma centralidade maior. Ao longo da entrevista, Enedina destaca que a sua pretensão profissional de curto prazo é assumir uma posição de liderança e comenta os passos que tem dado nessa direção, refletindo também os desafios que encontra no seu caminho. No cenário em que se encontrava quando concedeu a entrevista, Enedina comenta que estava sendo treinada para um cargo de liderança e seu objetivo era ser contratada não mais pela terceirizada, mas pela empresa principal:

Eu acho que quando a gente é mulher, principalmente numa indústria tão masculina, você tem que provar e reprovar que você é boa. Tem que provar hoje, eu tenho que provar amanhã, eu tenho que provar quase todo dia. Então isso me faz trabalhar muito. Então hoje dentro do meu grupo, eu trabalho muito. Então as pessoas ficam meio assim “pô Enedina, por que você trabalha tanto? Por que você leva tanta coisa para casa?”. É porque eu sei que eu tenho um tempo curto para aprender muita coisa. E ninguém admite uma mulher ser mediana. Eu tenho que ser sempre muito boa. Até a minha liderança hoje exige um nível de perfeição porque esse caminho está sendo desenhado para mim. Então minha liderança acredita em mim. Então eles vão desenhando isso e em contrapartida eu vou me capacitando para isso. (Enedina, parda, 28 anos, engenheira mecânico -Planta do Polo Petroquímico- e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

No relato podemos notar que, como em outras pesquisas sobre o tema, as mulheres tendem a necessitar provar reiteradamente que estão aptas a ocuparem os cargos e funções que realizam, especialmente quando atuam em nichos profissionais masculinos. Por outro lado, o desempenho acima da média das mulheres, para provar reiteradamente seu valor, tende a ser muito positivo para as empresas. Ainda que o segmento industrial seja um espaço de hegemonia

masculina, as empresas têm apresentado mudanças na política de contratação, ainda que tímidas, no sentido de incorporação da mão de obra feminina. Como ressalta Lombardi (2005), ser engenheira e mulher lidando com a tecnologia e com uma posição de poder de decisão representa de fato uma ruptura com padrões de segmentação segundo o nível de qualificação e sexo (Lombardi, 2005, p. 3), mas ainda observamos um conjunto considerável de permanências das desigualdades no âmbito do trabalho que são respondidas pelas mulheres a partir de práticas de resistência.

Uma coisa que eu sempre falo com um amigo meu, que ele é negro e ele trabalha lá e ele entrou estagiando comigo né, hoje ele já é [vinculado a] Empresa Y, eu ainda sou terceira. Eu falo a ele “rapaz, antes eu não almejava de forma nenhuma estar num cargo de liderança, eu sempre me vi, vamos dizer assim, menor, sabe. Estar numa área mais técnica, mais de fábrica, mas hoje eu percebi que a única forma de mudar as coisas é estando nos cargos superiores, porque é quem dita as regras”. Então eu tenho que estar lá em cima para ditar as regras, para ter mais mulher, eu tenho que estar lá em cima para entrar mais negros. Eu sempre falo isso com ele, é a única forma da gente fazer diferente. É chegando lá. Porque os cursos já são assim, aí quando você vai até mesmo para as entrevistas, você vê as pessoas que entram e é um padrão. É realmente um padrão. É todo mundo um padrão. Quase não tem mulher. Mulher você conta de dedo, negro você conta de dedo. Até mesmo você ser de uma classe social diferente. (Enedina, parda, 28 anos, engenheira mecânico -Planta do Polo Petroquímico- e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

Ocupar uma posição de liderança, para Enedina, é um projeto pessoal, mas também coletivo e político, na medida em que ela compreende que, não pode implodir as regras do jogo, mas pode alterar seu funcionamento ocupando posições hierárquicas de comando. Assim, ser “treinada para ser liderança”, como ela comentou em relatos anteriores, implica em uma exigência profissional atual, mas também em projeto pessoal e coletivo para a jovem. Ainda sobre a aspiração em “ser liderança”, podemos destacar nas falas de Verônica e de Enedina, e nas suas experiências como engenheiras, a figura da pessoa que percebeu seu potencial e confiou nelas em momentos chaves de sua trajetória profissional. Como Lombardi (2005) destaca, não raro essa pessoa é um homem, o superior hierárquico. No caso de Verônica, seu relato sobre o percurso na empresa nos permite algumas reflexões a esse respeito:

E aí depois eu fiz um ano e meio de estágio. De um ano e meio, ainda não estava formada. Fui contratada como analista da área de confiabilidade (...) basicamente você analisa, estuda para equipamento não falhar. Então tive bastante treinamento, tive a oportunidade de aprender e fazer outros cursos complementares. E daí eu fui analista mecânica dessa da empresa e depois quando eu me formei eu virei engenheira. E foram todos os processos porque chegou um momento no meu desenvolvimento que meu chefe disse para mim que era importante eu ir para o chão de fábrica. Era importante eu conhecer o outro lado da moeda, ser engenheira de manutenção e não só na área de confiabilidade, para entender que o meu cliente passa, para poder oferecer um melhor. E foi esse também é um ponto chave da minha vida porque no passado eu tive que descer e ser realmente engenheira de manutenção e encarar problemas assim. Utilizar realmente engenharia, né? Você tem um problema, como saber lidar com outros departamentos, como saber lidar com produção o tempo todo



na indústria que não pode parar, não pode parar. (Verônica, parda, 26 anos, Engenheira mecânica -indústria- e egressa do curso técnico de mecânica)

As trajetórias de Enedina e Verônica como engenheiras demonstram a presença de práticas de resistência mais ou menos explícitas em seus discursos, e que são mobilizadas pelas jovens de modo contínuo e cotidiano. A leitura de que é necessário ocupar posições estratégicas de poder para garantir a visibilidade de pautas como a de representatividade de mulheres e negros é uma dessas estratégias acionadas no discurso de Enedina, e que, segundo a jovem, se constitui também em projeto de carreira de médio prazo. A própria dupla formação como técnicas e engenheiras no contexto de busca por evitar ou contornar os possíveis questionamentos às suas atuações, conforme comentamos anteriormente, parece ser acionada como uma prática de resistência no ambiente industrial onde tradicionalmente predominam homens. Obviamente tal prática coloca em questão mais uma vez a hiperespecialização das mulheres e a necessidade instigada pelas estruturas de opressão de que grupos minoritários socialmente, como negros e mulheres, de que tenham mais formação que o necessário para ocupar determinados cargos ou funções, o que resulta, para as mulheres em maior investimento na educação e qualificação, sem o proporcional retorno financeiro. De todo modo, como destacam Bruschini e Lombardi (2003, apud Quirino, 2012, p.93), o aumento da participação das mulheres em nichos masculinos, como é o caso das engenharias, também reflete a ampliação das possibilidades de uma inserção profissional qualificada no mercado de trabalho.

### 5.3 - Viver, estudar e trabalhar na RMS: desafios de ser jovem estudante e trabalhador/a

Já foi possível perceber, desde a análise dos dados oriundos da aplicação dos questionários preliminares, no capítulo 3, que o curso técnico no IFBA se constituiu de fato em uma ponte importante para o mundo do trabalho ou, em outra direção, para o ingresso ou projeto de ingresso no nível superior. Muitos dos jovens que responderam ao questionário preliminar apontaram ter realizado cursos de qualificação adicionais relacionados à formação técnica e a inserção no nível superior é um fenômeno significativo mesmo considerando os egressos e ex-alunos/as de anos mais recentes.

No caso da amostra das entrevistas, o ingresso no nível superior atravessou a trajetória de quase todas/os entrevistadas/os, tendo em vista que a maior parte já cursava a graduação (18 participantes) e 12 deles/as já haviam concluído o nível superior. Apenas um jovem ainda não

havia iniciado o curso de graduação na ocasião da entrevista, o mais jovem, inclusive, Isaac de 19 anos. Conforme seu relato, ele já estava aprovado e até já havia se matriculado no curso de Matemática, mas na ocasião da entrevista, durante a Pandemia, havia decidido não iniciar aquele curso pois não tinha certeza daquela escolha e queria experimentar outra área de atuação diferente daquela para a qual havia sido aprovado.

Em relação ao curso superior agrupamos as trajetórias em dois grupos: trajetórias que passam pela inserção em cursos superiores com aderência ao curso técnico realizado e aquelas mais distantes do curso técnico, que geralmente apontam para rupturas, retomadas e reorientações de projetos pessoais. Como sinalizamos no capítulo dois, a distribuição dos cursos superiores para os quais os jovens haviam se direcionado mostra um predomínio nas diversas áreas das engenharias, somando 17 participantes. Os demais jovens (14 participantes) se distribuem nos cursos de Direito (4), Ciências Sociais (1), Letras (1), Psicologia (2), Física (1), Farmácia (1), Teatro (1), Ciências Biológicas, Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (1) e Matemática (que é o caso do estudante que decidiu não iniciar o curso apesar de aprovado).

Dos 17 participantes que chegaram a cursar engenharia, 5 (cinco) já haviam concluído quando participaram da pesquisa e 11 (onze) estavam cursando e 1 (um) mudou de curso. Em relação à classificação das trajetórias acadêmicas, as diversas engenharias vão ser consideradas aqui, grosso modo, como trajetórias acadêmicas de aderência ao curso técnico realizado, ainda que a engenharia escolhida não seja diretamente correlata ao curso técnico concluído. Há também o caso específico de um desses jovens que apesar de ter cursado engenharia, por um tempo, foi impedido de continuar em virtude do trabalho. Com a oportunidade de retornar aos estudos, e atuando no setor de energia eólica como técnico, decidiu migrar para o curso de administração, atribuindo essa migração à prospecção de oportunidades de crescimento no setor que se encontra. Uma das entrevistadas, Luma, de 23 anos, cursava BI em Ciência e Tecnologia, compreendendo a trajetória da jovem como aderente ao curso técnico realizado, considerando sobretudo as possibilidades aventadas por ela sobre seguir na área de tecnologia. Conforme relata, o ingresso e a conclusão do BI compõem seu projeto de adentrar uma área mais específica que a possibilite crescer no setor industrial.

O ingresso em curso superior, para a maioria dos jovens entrevistados, é um projeto que aparece no horizonte ainda no início do Ensino Médio Integrado, quando já identificam no IFBA um espaço de preparação mais sólida para essa finalidade. Para um conjunto menor de participantes essa possibilidade aparece de modo concreto apenas durante a realização do curso

técnico. Alguns, por força da necessidade de se inserir no mercado de trabalho exclusivamente, ou de permanecer nele, tendem a adiar esse projeto de ingresso.

Como apontam outras autoras, em geral, notamos nos relatos das mulheres uma atenção mais direcionada para o ingresso no nível superior e realização de pós-graduações tanto daquelas que seguem carreira acadêmica, quanto as que desejam se inserir no ambiente industrial. No caso daqueles que não desejam dar prosseguimento à carreira técnica o projeto de ingresso no nível superior é ainda mais frequente e estruturado, pois derivam de um desejo anterior e mais duradouro de miradas em outras áreas de conhecimento diferentes daquele eixo tecnológico do curso técnico que realizou. No entanto, de modo geral, notamos, nos relatos, que mesmo para aqueles/as que não prosseguem na área há uma compreensão de que as experiências vividas no Ensino Médio Integrado propiciaram ou influenciaram suas escolhas acadêmicas, seja por conta da realização de projetos interdisciplinares (integradores), seja pela participação em programas institucionais de iniciação científica com professores das mais diversas áreas ou outras atividades extracurriculares e até mesmo o envolvimento com o movimento estudantil.

Como apontam também outros pesquisadores sobre o tema, tomando a finalidade do Ensino Médio Integrado e seu papel para a juventude, é importante ressaltar que a preparação para o mundo do trabalho, bem como a qualificação profissional, é de fundamental importância para a juventude trabalhadora, mas ingressar em curso de Educação Profissional na modalidade de Ensino Médio Integrado significa também, e fundamentalmente, a preparação para o mundo do trabalho concebido de forma ampla e mais distante quanto possível da dualidade estrutural que marca a história da educação brasileira (Chagas, 2020; Leal, 2018). Assim, do ponto de vista da análise sociológica das trajetórias juvenis em curso neste trabalho, ingressar e realizar um curso técnico de Petróleo e Gás e seguir para a área de Direção Teatral, para a docência de nível médio, ou qualquer outra área, por exemplo, é não apenas possível, e até comum, mas deve ser também lido como uma trajetória de sucesso na Educação Profissional, tanto quanto realizar um curso técnico de mecânica e seguir na área de Engenharia Mecânica. Não há aqui a intenção de hierarquizar as escolhas e os caminhos trilhados pelos jovens. Entendemos, no entanto, que embora ambos possam significar trajetórias de sucesso para os agentes individualmente, do ponto de vista estrutural, esboçam questões relacionadas às desigualdades sociais e de gênero, em particular, que tem reflexos nas condições de vida dos sujeitos.

Comentamos sobre jovens que cursaram engenharia, a partir de suas experiências laborais. Aqui retomamos a dinâmica de ingresso no nível superior (ou a intenção de fazê-lo) a partir de outro ângulo: pensando continuidades, rupturas e subversões de trajetórias a partir da

categoria de gênero tomando as estratégias generificadas presentes nos relatos das/os entrevistados sobre as opções, escolhas e decisões acerca do ingresso no nível superior. Como veremos esses relatos remetem a experiência no curso técnico, positivadas ou não a *posteriori*, mostrando a importância dessa experiência na definição de suas trajetórias laborais e acadêmicas.

A análise dos relatos de jovens que não prosseguiram nas carreiras técnicas e/ou decidiram cursar graduações em áreas diversas e não necessariamente relacionadas ao curso técnico realizado são muito ricas. Elas geralmente demonstram que a importância do Ensino Médio Integrado nas suas trajetórias, e globalmente na trajetória do/a jovem egresso/a, não se limita a permanecer ou não na área do curso técnico, tanto no que diz respeito ao repertório de conhecimentos propedêuticos construídos ao longo de quatro anos, como também pelo repertório de conhecimentos técnicos construídos. A dificuldade de pensar a integração dos conhecimentos, no entanto, afasta o/a estudante que ainda não decidiu que área cursar, como aponta Simone:

E aí eu fui descobrindo assim... Automação, por exemplo, é uma matéria que eu gostava. Eu gostava de automação, mas eu tinha dificuldade de aprender. (...) Desenho técnico também (...). E aí depois que eu fui entender que quando, por exemplo, passei para a faculdade, que o professor pede para você desenhar um croqui da sua cena, porque você tem que mostrar o ponto alto da personagem ou ponto baixo da personagem. E aí você diz assim: “Nossa! Como é que faz isso?” Aí ele disse: “Você tem que pegar a matéria em desenho técnico, na universidade de arquitetura, porque vocês vão ficar sabendo disso”. Então tem muito isso. Aí eu percebi que eu aprendi pouco no IFBA, que eu poderia ter aproveitado muito mais. Quando eu peguei cenografia, por exemplo, muita coisa que eu aprendi em cenografia eu já tinha aprendido em desenho técnico. Mas que eu lembrava bem pouquinho. É tanto que o material foi o mesmo. nem precisei comprar material de desenho. Nem para a cenografia, nem para essa outra matéria, que são geralmente os laboratórios de direção. A mesma coisa AutoCAD... Eu não fiz curso de informática e eu tenho um domínio com ferramentas Excel, Word, PowerPoint. AutoCAD acho que pela falta de prática, não. Mas tive facilidade de aprender a usar QGiz, essas ferramentas de espacialização. E tive essa facilidade e acho que foi muito pelo contato que a gente tinha com aprendizado de fazer AutoCAD e de fazer essas coisas. (Simone, preta, 24 anos, Diretora de teatro e egressa do curso técnico de petróleo e gás)

O relato da entrevistada acima é bastante significativo porque traz à luz a questão de como os conhecimentos construídos no núcleo técnico e/ou politécnico do currículo do Ensino Médio Integrado podem ser mobilizados de diferentes formas nas memórias sobre as trajetórias das/os jovens egressos. Essa mesma entrevistada lamenta que só tenha percebido essas potencialidades após o ingresso no nível superior, mas ainda assim demonstra em seu relato a percepção de que os conhecimentos construídos em um curso técnico em Petróleo e Gás proporcionaram uma experiência ainda mais imersiva na sua trajetória como estudante de Direção Teatral.

Ainda assim, de modo geral, os relatos sobre a experiência de ter realizado o Ensino Médio Integrado no IFBA demonstram a importância desta nas trajetórias dos/as jovens independente de ter ou não prosseguido na área do curso técnico:

Eu sou egressa do IFBA, que realmente foi um marco na minha vida. Eu sempre fui uma boa aluna, sempre de escola pública. Mas quando eu entrei no IFBA foi realmente um lugar que me ensinou a pensar criticamente e abriu a minha cabeça para muitas coisas. E eu tenho conhecimentos do IFBA que a minha faculdade não me deu (eu entrei como bolsista nessa faculdade de direito. Talvez a UFBA me desse, mas essa faculdade que eu entrei não me deu nem 1% do que eu aprendi com 13-14 anos [de idade] no IFBA. (Catarina, preta, 25 anos, Advogada e ex-aluna do curso técnico na química)

Hoje, profissionalmente falando, eu sou psicóloga. Me formei recentemente, ano passado. E essa escolha por psicologia já veio muito anterior assim. Essa semana inclusive estava conversando com meus pais, porque o IFBA surgiu em minha vida não como uma escolha de “Ah, eu tô naquela expectativa”. Mas tô surpresa porque de fato modificou muito a minha vida. Eu posso olhar que foi algo que eu segui, não no sentido da escolha do curso técnico em seguir naquela área, mas enquanto transformação de muita coisa na minha vida... foi assim um momento essencial. (Neusa, preta, 24 anos, Psicóloga -Atendimento Clínico- e egressa do curso técnico de eletromecânica)

Por outro lado, o caminho que se constrói após o curso técnico não é linear e é afetado por muitas questões estruturais e não simplesmente a paixão por uma área de conhecimento ou setor profissional. A jovem Catarina, por exemplo, acabou ingressando no curso superior de Direito e hoje atua como advogada, no entanto os caminhos que a conduziram a essa escolha não foram aqueles que ela planejou. A jovem, egressa do curso técnico de química relata que desejava cursar medicina e na medida do possível, se empenhou para manter a excelência nos rendimentos, a despeito de todas as vulnerabilidades sociais que a envolviam. Seu pai tinha vício em jogos e este elemento, associado a outros fatores de ordem econômica e social, a colocavam diante da necessidade de se inserir mais depressa no mundo do trabalho. Não foi possível esperar um estágio na área técnica e a primeira oportunidade de trabalho que apareceu a jovem precisou abraçar. Foi assim se inseriu no mercado de trabalho como atendente de *call center* logo após terminar de cursar as disciplinas teóricas do curso técnico no IFBA, ao fim do 4º ano. Em virtude do trabalho e da exaustão, perdeu a chance de prestar ENEM quando considerava que “a mente estava mais fresca” para os conhecimentos aprendidos no Ensino Médio e, no ano seguinte, quando prestou o exame e conseguiu uma vaga no curso de Enfermagem na UFBA, não pôde cursar, pois a família precisava de sua colaboração financeira e o curso diurno na UFBA não era compatível com o emprego.

Aqui vemos que a moratória juvenil (Andrade e Meyer, 2014) não é um fenômeno que atinge todos os jovens, sobretudo quando falamos da juventude trabalhadora. Para que a jovem pudesse cursar Enfermagem (curso que considerava ser mais próximo do seu sonho de ingresso em Medicina), precisava ser liberada da necessidade de trabalhar e colaborar com as despesas

da casa. Deste modo, após algum tempo, Catarina começou o curso de Direito como bolsista numa instituição particular, cujo horário permitia a conciliação com o emprego, e posteriormente passou a atuar como advogada. Mas reflete:

E esse processo seletivo desse escritório que atualmente eu trabalho ainda é de certa forma um subemprego. Eu ainda me sinto desvalorizada na posição que eu estou, porque não são exatamente corretas as situações de trabalho. Eu como advogada posso dizer que não é correto as situações de trabalho que existem atualmente lá, e eu realmente continuo à procura de algo melhor. Ainda continuo à procura de uma posição melhor para advogar, mas eu vejo que o mercado de trabalho para advocacia aqui em Salvador é muito restrito. Por exemplo, o setor jurídico das grandes empresas não fica em Salvador, fica em São Paulo. E os escritórios de Salvador aqui tem o salário que é praticamente tabelado 1500 reais, 1200 reais, o que é muito menor do que a mensalidade da própria faculdade de direito, apesar de ser bolsista. Então, apesar de hoje eu ser uma mão de obra qualificada ou altamente qualificada, ainda não encontro posições de trabalho que me deixem satisfeita. Eu entendo que se eu fosse Técnica em Química hoje eu receberia mais do que eu recebo como advogada, porque os meus colegas [do IFBA] que entraram na indústria hoje são técnicos Sêniores, porque já tem 5 anos de experiência, e recebem muito, muito mais do que eu. (Catarina, preta, 25 anos, Advogada e ex-aluna do curso técnico na química)

Já Renato, seis meses após o estágio conseguiu formalizar o vínculo empregatício na mesma empresa onde já estava vinculado e se encontrou no dilema entre priorizar a nova trajetória profissional ou começar a universidade. Tal como Catarina, Renato também faz parte dos jovens que ingressaram nas primeiras turmas onde as oportunidades profissionais na indústria pareciam ser maiores e com melhores remuneração. No entanto, diferente da jovem, diante da encruzilhada que aponta para o trabalho e para a faculdade Renato encontra condições de escolher a conciliação, mas com pausas: se manteve no trabalho remunerado e iniciou um pré-vestibular, o que significou um pausa, sem perder o horizonte da universidade de vista:

2010 acabou, veio 2011, eu estava estafado do CEFET, me tirou todas as minhas energias, praticamente minha adolescência foi toda isso aí. Então realmente tirou toda a minha vida social, você perde tudo. Você perde, você ganha, mas não sabe o que está ganhando, você acha que está perdendo. Ai 2011 eu pensei “Pô, não vou fazer faculdade não. Não vou fazer vestibular agora não. Vou dar um tempo”. Ai mais uma vez um amigo meu da época do CEFET já, que também morava em Cajazeiras aí ele falou que não podia não, que a gente tinha que fazer o vestibular. Eu falei: “Pô, eu preciso dar uma respirada!”. Eu também já estava trabalhando. Eu tive essa sorte de entrar para estagiar e em 6 meses ser contratado. Então aquele impacto de você vim do zero, de estagiário já recebia mais que um trabalhador comum, praticamente de salário-mínimo. Então aquela coisa te seduz de certa maneira. Ai com 6 meses eu fui contratado, aí pronto foi lá em cima, bem mais mesmo do que eu ganhava. Então eu não sabia o que fazer. Nunca tinha lidado com aquilo e também logo aproveitei para reverter, podia ajudar meus pais, comprar várias coisas que faltava dentro de casa. Resumo da ópera: esse colega conseguiu me convencer. “Bora fazer um pré-

vestibular, alguma coisa”. Eu falei: “Bora!” (Renato, preto, 29 anos, Operador de processos químicos e egresso do curso técnico de mecânica)

Ao ser aprovado em Engenharia na UFBA e no IFBA (antigo CEFET), ele, como outros jovens ouvidos e desafiados pela conciliação entre a faculdade e o trabalho, escolhe o IFBA: “Talvez por esse sentimento e porque o CEFET é noturno. Todo mundo: ‘Você é maluco. Você não vai fazer UFBA?’ A UFBA rapaz eu ia ficar igual maluco, aula de manhã, de tarde, de noite.” (Renato, 29 anos). E assim Renato concluiu o curso de engenharia noturno no IFBA conciliando com o trabalho. A dupla jornada como estudante e trabalhador é sempre apontada como fonte de sofrimento emocional e sequestro da vida social, ainda assim, Renato se ancora na experiência também extenuante do Ensino Médio Integrado no IFBA: “E aí minha vida social já foi embora de novo, foi só um ano de respiro, e aí voltei. Mas também muito tranquilo porque eu já sabia como as coisas funcionavam.” (Renato).

As experiências de ingresso e reingresso na graduação também são palco de reorientação de rota, em alguns casos, como já vimos, em virtude das consequências da ausência de possibilidades materiais e objetivas de seguir o caminho planejado/desejado, seja por força da maternidade, seja pela necessidade de se manter no trabalho ainda que precário. O caso de Akin mais uma vez é interessante para pensarmos a dimensão das desigualdades e da precarização do trabalho, pois ele interrompe o curso de Engenharia no quarto semestre não porque não se interessa mais pela área, mas pela dificuldade de conciliar os estudos e o trabalho. O seu relato sobre o momento em que decide interromper a primeira graduação é revelador também da precarização que vivem os jovens no mundo do trabalho e do paradoxo que vive a juventude trabalhadora na busca por melhor qualificação e especialização. Na ocasião Akin teve seu horário de trabalho alterado pelo superior hierárquico, de modo que esse novo horário impossibilitaria o jovem de permanecer na faculdade onde cursava Engenharia de Controle e Automação. Ao solicitar revisão desta mudança Akin conta a reação do coordenador e a consequência da situação para a continuidade dos seus estudos:

Aí ele pegou botou uns currículos assim em cima, botou uma pressão psicologicamente, botou um grupo de currículos assim em cima da mesa: “É. Se você não quiser...” Ele falou assim: “Se você não quiser tenho muitos currículos aqui em cima da mesa”. Aí eu falei; “É. Não. Vou mudar de horário aí”. E foi nesse momento aí que eu tranquei a faculdade, entendeu? Tranquei a faculdade aí nunca mais eu tinha cursado nada de engenharia. Eu queria muito cursar engenharia, na época. (Akin, preto, 29 anos, Técnico em manutenção pleno em multinacional e egresso do curso técnico de eletromecânica)

Como muitos jovens trabalhadores estudantes, a balança pendeu para a manutenção do emprego. Após alguns anos, com a nova oportunidade de prosseguir com os estudos de nível superior à distância, durante a Pandemia, Akin decide ingressar no curso de Administração, não para sair do setor industrial, mas com o objetivo de se inserir de outro modo no setor. Segundo seus planos e seu olhar para o segmento onde atualmente está inserido, na reorientação de rota, pretende aproveitar a sua experiência pregressa no campo de parques eólicos e sua rede de relacionamentos profissionais, voltando-se para setor administrativo e de gestão. O caso de Akin é bastante emblemático pois as dificuldades de conciliação entre estudos e trabalho atravessam as trajetórias de muitos jovens, ainda que com nuances diferenciadas.

Uma dessas nuances é a dificuldade de conciliar trabalhos e estudos vivendo os desafios da mobilidade urbana na Região Metropolitana de Salvador. A maior parte das/as participantes da pesquisa, em ambas as etapas da educação formal ou da vida profissional, experimentam de modo singular essa vida em trânsito. Mesmo, alguns daqueles que moram na mesma cidade em que estudam se encontraram em algum momento diante do desafio de cursar a faculdade fora de seu município (especialmente os não residentes em Salvador), ou mesmo encontrar emprego ou estágio nos polos industriais da região metropolitana da cidade.

O relato de José sobre esse assunto nos ajuda a compreender outras várias narrativas atravessadas pelo trabalho e estudos na RMS. José também é egresso das primeiras turmas do EMI-IFBA e, no ano seguinte ao início do estágio do curso técnico foi contratado pela empresa, mas o desejo de ingressar no nível superior também permaneceu e ele chegou a iniciar seus estudos na UFBA tentando conciliar estudos e trabalho. No entanto, morando em Simões Filho e trabalhando em outro município da RMS, cursar Engenharia na UFBA (bairro da Federação, centro da cidade) a dinâmica de estudos e deslocamentos não permitiu que ele prosseguisse, nem mesmo no IFBA, campus Salvador, onde se inseriu em uma segunda tentativa.

Na empresa eu tive que me dedicar bastante lá. A empresa estava iniciando. Aí eu também não consegui fazer o curso de Engenharia Química lá em Salvador, porque são cursos que demandam muito do seu tempo de estudo, entendeu? E a gente infelizmente tem que... Na classe social que a gente está, a gente tem que às vezes... A gente tem que escolher. Não tem como.... A gente tem que ir... e eu tive que escolher o trabalho né? Eu escolhi o trabalho. Eu Acredito que foi a alternativa correta. Eu não me arrependo do que eu escolhi. (José, preto, 29 anos, Operador de processos e egresso do curso técnico de petróleo e gás)

Na ocasião da entrevista José cursava Engenharia Mecânica no IFBA campus Simões Filho, município de sua residência. O curso é recente e tão logo foi inaugurado, José viu a possibilidade de realizar seu desejo de ingressar no curso superior. Segundo o jovem a opção por retornar ao seu campus de origem, agora no nível superior, tinha a ver não apenas com a proximidade de sua residência, mas também com a familiaridade com a instituição e com os



professores que costumavam ser mais compreensivos com a condição de jovens estudantes e trabalhadores, muito mais do que em sua breve experiência na UFBA.

Assim, é importante considerar que além das questões já apontadas na literatura sobre o imperativo de conciliação entre trabalho também aparece nos relatos a partir dos desafios de mobilidade urbana na Região Metropolitana de Salvador. Durante a sistematização das entrevistas (agrupamento dos relatos por temas usando o software *NVivo*) os temas mobilidade e local moradia foram um dos destaques, pois, apareceram com frequência nos relatos. No roteiro da entrevista não havia perguntas sobre mobilidade, no entanto o fluxo da entrevista geralmente conduziu ao tema: ora como provocação da entrevistadora decorrente de alguma fala sobre deslocamento ou distância da escola/faculdade para o trabalho ou casa, ora apareceu espontaneamente no relato sem a necessidade de maiores perguntas. Este tema apareceu em 26 das 31 entrevistas, geralmente no contexto de fala sobre dificuldades de mobilidade na Região Metropolitana de Salvador no acesso à escola/faculdade ou ao trabalho.

Para os egressos e egressas do campus Simões Filho esse tema tem bastante relação com a heterogeneidade de local de moradia dos egressos/as. Como destacamos no capítulo 3, a análise dos questionários preliminares aplicados com ex-alunas/os, egressas/os e concluintes (338 participantes), indicou que o campus Simões Filho recebe estudantes de uma variedade de locais de moradia: desde moradores/as de bairros do centro e orla de Salvador até, predominantemente, pessoas de municípios variados da Região Metropolitana de Salvador e bairros do Subúrbio Ferroviário, enquanto o campus Salvador, embora receba estudantes com perfis de locais de moradia igualmente variados, concentrou, na amostra estudada, ex-alunas/os, egressas/os e concluintes concentrados na região do Centro e Orla Marítima Norte de Salvador.

Por fim cabe ressaltar que os relatos das entrevistas indicam que a jornada pelo Ensino Médio Integrado – IFBA, seja no campus Salvador ou no Campus Simões Filho, foi marcada para muitos jovens pela necessidade de caronas, de modo que o tema também necessita de uma análise gendrada e racializada. Na classe trabalhadora os obstáculos relacionados à mobilidade urbana é um dado geral, mas afeta de modo desigual mulheres e negros. A dinâmica de transporte na Região Metropolitana de Salvador e o modo como ocorreu a expansão dos IF's (quase sempre construídos em locais afastados dos municípios da RMS) frequentemente impõe desafios muito específicos das/os estudantes nos seus campus. Nesse ponto as frações da classe trabalhadora mais estáveis financeiramente ou aquelas que moram no entorno do campus Salvador, no centro da cidade se beneficiam, mesmo habitando bairros populares dessa região da cidade. No caso dos estudantes oriundos do campus Simões Filho o acesso é obstacularizado ainda pela oferta precária de serviço de transporte dentro e no entorno do município. Para

egressas/os e ex-alunas/os de ambos os campi os relatos evidenciam que as caronas são acionadas como estratégias, mas ainda assim, as mulheres são mais vulneráveis a essa alternativa.

## Considerações Finais

O ponto de partida dessa pesquisa foi a persistência de assimetrias de gênero no mercado de trabalho, notadamente o mercado de trabalho industrial, assim como das assimetrias de gênero nas carreiras profissionais (inclusive no que toca a inserção em cursos superiores). Apesar das transformações no mundo do trabalho tais assimetrias atravessam trajetórias sociais de jovens trabalhadores e trabalhadoras em todos os contextos sociais. Buscamos nesta pesquisa analisar como as relações de gênero se desenham e ao mesmo tempo (re)configuram as trajetórias acadêmicas e profissionais de um grupo de jovens em particular: aqueles e aquelas que cursaram o Ensino Médio Integrado em cursos que integram eixos tecnológicos voltados para o segmento industrial.

O Ensino Médio Integrado, diferente dos cursos técnicos estritamente profissionalizantes, se configura como modelo de educação baseado na premissa de integração entre ensino profissional e ensino médio propedêutico. Ao buscarmos problematizar como as dinâmicas de gênero atravessam as trajetórias de egressos dessa modalidade de ensino a partir de cursos técnicos ligados à indústria podemos refletir sobre as formas pelas quais os sujeitos, jovens homens e mulheres, lidam com as estruturas de desigualdade na educação profissional, em um mercado de trabalho industrial desigual e como constroem suas estratégias de inserção no mundo do trabalho e no nível superior.

A metodologia empregada neste trabalho foi qualitativa e propôs a aproximação com o campo empírico em duas fases. A primeira foi exploratória operada a partir da aplicação de questionários que alcançaram 338 participantes, egressos/as e ex-alunos/as de diversos anos desde o retorno do Ensino Médio Integrado no Cefet-Ba/ IFBA campus Simões Filho e Salvador. Na segunda fase realizamos 31 entrevistas com jovens que participaram da primeira etapa da pesquisa. A metodologia permitiu observar diferentes aspectos das trajetórias de jovens, de ambos os sexos, desde as motivações para o ingresso no Ensino Médio Integrado e nos cursos técnicos e campi escolhidos, passando pelas experiências na jornada da Educação Profissional de nível Médio, bem como as formas pelas quais as desigualdades de gênero se manifestam nas formas diferenciadas de desfecho do Ensino Médio Integrado nos cursos voltados para a indústria. Considerando a trajetória profissional de acadêmica, as análises permitiram observar os desafios das mulheres e as percepções dos homens em relação à busca por emprego e estágio, no cotidiano do exercício de atribuições como técnicos/as, assim como

as configurações de escolha e prosseguimento ou não na área de formação técnica quando considerada as possibilidades de ingresso em cursos de nível superior.

Ao analisarmos os principais aspectos sociodemográficos do alunado da Educação Profissional de Nível Médio no Brasil e na Região Metropolitana de Salvador e das/os egressas/os participantes da pesquisa à luz das reflexões sobre juventude, gênero e Educação Profissional foi possível identificar que o perfil dos participantes da pesquisa e do público que acessa o Ensino Médio Integrado na rede federal na Bahia, sobretudo na Região Metropolitana de Salvador, é predominantemente oriundo da classe trabalhadora, portanto a conciliação entre estudos e trabalho apareceu de modo substancial nas pesquisas, tanto nos questionários, quanto nas entrevistas. No entanto é preciso dizer que essa juventude, embora oriunda da classe trabalhadora, possui um perfil heterogêneo quando se trata das frações de classe que a compõe. Dito de outro modo, uma análise mais pormenorizada nos permite perceber variações, seja nos rendimentos da família, seja no local de moradia, no acesso a determinados bens e serviços, o que coloca os estudantes em posições também diferenciadas em relação ao imperativo da conciliação do trabalho e estudos. Existem os casos majoritários de estudantes que responderam conciliar estudos e trabalho durante o Ensino Superior, outros que além disso também o fizeram no Ensino Médio (e até mesmo antes). Por outro lado, a imagem do IFBA como um instituto de ensino que exige dedicação integral aos estudos pode também atuar afastando estudantes em situação de vulnerabilidade que não conhecem as políticas de acesso e permanência e podem considerar este espaço escolar como intangível diante de sua realidade econômica de dependência do trabalho durante a fase escolar.

A análise do perfil do alunado do Ensino Médio Integrado no IFBA, especialmente dos campi Salvador e Simões Filho a partir de 2006 (ano de reintrodução desta modalidade na instituição) através dos marcadores de cor/raça, sexo, idade, origem escolar evidencia a predominância de jovens negros; a presença intensa de mulheres mesmo em cursos voltados para a indústria como aqueles que são delimitados nesta pesquisa; a predominância de jovens entre 14 e 18 anos, bem como indica a predominância de jovens que estudaram em escolas públicas, ainda que a presença de estudantes oriundos de escola particular de pequeno e médio porte não seja incomum.

Nos debruçarmos sobre os dados dos questionários aplicados e sobre as entrevistas realizadas buscando observar quais os elementos que intervêm na escolha do curso técnico realizado e nas formas de concluí-lo, considerando as diferentes práticas profissionais admitidas nos PPCs dos cursos (TCC, estágio curricular) e outras formas de desfecho dos cursos

encontradas no plano empírico (estágio não remunerado na instituição de ensino, certificação do Ensino Médio via ENEM/ENCCEJA). Também buscamos indagar como gênero atua na (re)definição de estratégias de continuidade ou ruptura com os cursos técnicos realizados na transição dos jovens para cursos de graduação e/ou para inserção no mundo do trabalho. Neste sentido, gênero atua na trajetória dos jovens de diferentes formas. Em parte, incidindo diretamente na escolha dos cursos, em outra parte modelando expectativas em relação a esses cursos e ainda ditando quais as experiências vão ser mais marcantes no desenvolvimento da trajetória no ensino técnico considerando que todos os cursos selecionados na pesquisa são cursos ligados à área industrial.

É importante salientar que estudar no Ensino Médio Integrado não significa tacitamente seguir carreira no curso técnico, nem que esse seja o único resultado que indicaria sucesso na trajetória do/a egresso/a. Nesse aspecto mais uma vez a categoria de gênero atua nessas trajetórias ampliando possibilidades de prosseguimento, seja na carreira técnica, seja na carreira de nível superior a partir de rupturas ou continuidades relacionadas ao curso de origem. A presença e a troca pedagógica com professoras das áreas técnicas é mencionada em alguns relatos como uma situação motivadora para atuação na área industrial por parte das estudantes. Além disso gênero e família, por exemplo, vão atuar juntos de formas também variadas permitindo maior possibilidade viabilidade de adesão ao curso quando pais parentes familiares de modo geral já atuaram na carreira industrial.

Os relatos obtidos nas entrevistas nos permitiram ainda identificar como dinâmicas de gênero se mesclam à experiência de realização do curso técnico de nível médio propiciando estreitamentos ou alargamentos de oportunidades na vida profissional e universitária. Nos relatos dos/as entrevistados/as, não é incomum menções diretas a aspectos ligados ao mercado de trabalho industrial na última década e à forma como tais aspectos interferiram nas suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Ademais, dinâmicas de crescimento e de crises econômicas e políticas em setores específicos atuaram no alargamento de possibilidades ou no estreitamento de ofertas e oportunidades de estágio e emprego. Fenômenos como a desindustrialização, crises políticas e econômicas no setor de petróleo e gás também incidiram nas trajetórias estudadas seja por conta da oferta de empregos e estágios, seja na redefinição da trajetória de jovens nos cursos de graduação.

As entrevistas sinalizaram para um importante papel do Ensino Médio Integrado nas trajetórias juvenis seja em nível pessoal, profissional ou acadêmico. No caso específico da realização de um curso integrado de nível médio voltado para atuação no setor industrial há diferentes percepções no que diz respeito ao estreitamento ou alargamento de oportunidades na

vida acadêmica, profissional e pessoal relatado pelos/as jovens. Ainda que haja leve maioria de mulheres no conjunto dos entrevistados, a permanência na área industrial é mais verificada entre os participantes do gênero masculino. Apesar deste dado, os relatos das mulheres que permaneceram ou vivenciaram alguma experiência consistente de trabalho na área industrial são potentes. Estas relatam a importância dessa escolha na definição de suas carreiras profissionais e/ou acadêmicas. É importante ressaltar que, mesmo algumas daquelas jovens que mudaram de área no Ensino Superior, relatam a importância dessa experiência na ruptura de tabus e preconceitos. No entanto não se pode negligenciar nestes relatos a frustração, sobretudo no campus Simões Filho, com o fato de que não há opção senão um curso na área industrial, para ingresso no Ensino Médio Integrado, o que pode levar jovens de todos os gêneros ao ingresso com baixa expectativa de conclusão ou permanência na área.

A análise das entrevistas permitiu-nos confrontar com um conjunto significativo de relatos de preterimento, exclusão, desigualdades ligadas à dimensão de gênero geralmente interseccionada aos marcadores de raça e classe, mas também em casos específicos aos marcadores de sexualidade e geração. A percepção dos homens jovens sobre o alargamento de oportunidades em virtude da identificação de gênero era acompanhada de relatos de situações de preconceitos explícitos ou velados relacionados às dinâmicas de raça ou mesmo a aspectos ligados à sexualidade e a heteronormatividade em ambientes de trabalho, sobretudo no setor industrial. No caso das mulheres, muitos são os relatos de como preterimentos sistemáticos pautados em critérios de gênero atravessam as suas subjetividades.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como as dinâmicas e tensões oriundas das relações sociais de gênero, considerado a partir de uma concepção interseccional, atravessam as trajetórias acadêmicas e profissionais das/os jovens oriundas/os do Ensino Médio Integrado (cursos de eixos tecnológicos ligados à produção, controle e processos industriais) e mediam escolhas e oportunidades de acesso à Educação Superior e ao mundo do trabalho. Após a análise de dados sobre juventude, aplicação e análise dos questionários, bem como da realização, transcrição e análise das entrevistas, podemos dizer que a hipótese implícita neste objetivo se confirma, uma vez que as dinâmicas de gênero de fato interferem nas trajetórias dos/as participantes da pesquisa mesmo quando estes/as acreditam não ter qualquer influência ou relação.

A maioria dos homens participantes da pesquisa, quando confrontados com questões ligadas a questão de gênero afirmavam não ser impactado por ser homem, no entanto esta percepção já assinala o quanto sua existência social enquanto homem cisgênero o beneficia

sobretudo na preferência de setores industriais nas seleções de estágio, emprego e até mesmo a fluência sem maiores tensões nas escolhas acadêmicas e profissionais como técnicos e/ou (futuros) engenheiros. Para as mulheres as dinâmicas de gênero operam ainda mais explicitamente mesmo entre as egressas de cursos voltados para o ambiente industrial que realmente desejam seguir na área. Os obstáculos nesses casos aparecem sobretudo na transição escola-trabalho, na dificuldade de conseguir estágio, em comparação com os homens, na frustração diante de uma brilhante trajetória escolar no curso técnico e a sensação de que na competição pelo estágio fica para trás mesmo diante de colegas medianos do sexo oposto. No ambiente de trabalho e estágio a dificuldade de validação de suas práticas profissionais, a necessidade de ser observada/protegida por um supervisor (não raro homem), repercutem como aspectos onde dinâmicas de gênero se cruzam com raça e geração tornando as experiências das mulheres jovens e negras ainda mais complexas no entrecruzamento de estruturas de poder.

Durante o curso técnico as mulheres que prosseguem na área, em áreas correlatas ou em áreas das ciências exatas geralmente mencionam a referência de outras mulheres professoras e seu papel nas suas escolhas acadêmicas e profissionais. A referência a docentes é comum a todas as entrevistas, mas no caso das jovens entrevistadas essas referências são marcadamente femininas. Para as mulheres que não prosseguiram na área técnica observamos desde o desencorajamento resultante de uma organização acadêmica que invisibiliza as mulheres (e homens) jovens que ainda estão em dúvida sobre o que esperar do ensino médio integrado. O efeito dessa invisibilização é maior para as mulheres pois tendem a relatar o sentimento de se sentirem deslocadas no curso sobretudo nas disciplinas das áreas técnicas. Sensação de deslocamento reforçadas por posturas duras de docentes e em alguns casos até mesmo pontuadas como assédio.

Em todos os casos, para homens e mulheres, que seguiram na área ou não, as políticas públicas de permanência são fundamentais nas suas trajetórias acadêmicas, na viabilização da conclusão do curso de Ensino Médio Integrado e nos horizontes abertos para o nível superior e inserção profissional. No entanto essas políticas públicas de permanência (auxílio transporte, alimentação, bolsa de estágio ou não com base em critérios de vulnerabilidade social etc.) são marcadamente importantes nas trajetórias de mulheres. Dificuldades de mobilidade são relatos relevantes sobretudo para estudantes que moram ou estudam na Região Metropolitana. Neste caso, as mulheres são as que relatam mais intenso planejamento e obstáculos para se manterem nos cursos em virtude da mobilidade. Os auxílios financeiros se tornam cruciais nestes casos, mas, ainda assim relatam se sentirem vulneráveis à violência urbana, ao risco das caronas ou das grandes caminhadas a pé, de modo que tudo isso aparece nos relatos como obstáculos à

permanência. É importante notar também que, cruzando dados dos questionários com as entrevistas, os rendimentos familiares mais baixos são encontrados nas famílias de egressas do gênero feminino, nos levando a refletir sobre o impacto desses auxílios permanência na trajetória escolar das egressas.

Outro ponto que aparece de modo relevante nas trajetórias analisadas é a importância das redes de apoio para a permanência nos cursos. Grupos de estudos, as amizades que atravessam os anos do Ensino Médio Integrado, inclusive os apoios emocionais e financeiros mútuos são relatados em alguns casos como elementos decisivos para a manutenção dos/as jovens no Ensino Médio Integrado, sobretudo diante da demanda ampliada de tempo na escola e das dificuldades com disciplinas do currículo. Mais uma vez as narrativas sobre essas redes de apoio e redes de amizade compondo núcleo fundamental da permanência no Ensino Médio Integrado aparece de modo mais detalhado e intenso nos relatos das mulheres (o que não significa dizer que estão ausentes nos relatos masculinos).

As atividades promovidas pelos professores e coordenações como Olimpíadas, apresentação de trabalhos em eventos científicos, artísticos ou esportivos também são relatadas como oportunidades ímpares para os/as jovens no alargamento de seus horizontes. Nestes casos, não apenas pela oportunidade de estudos e pesquisa e intercâmbios com estudantes jovens de outras localidades, como também pela oportunidade (para muitos as únicas até aquele momento) de se deslocarem de seus municípios e estado e conhecerem outros lugares. Essas atividades, embora relatadas em relatos de participantes homens e mulheres, têm impacto significativo para as mulheres negras e homens negros quando observado a partir de uma análise generificada e interseccional. A oportunidade gerada por essas viagens e eventos, participação em pesquisa e olimpíadas se torna um diferencial importante para jovens negras e negros tanto no ambiente profissional quanto acadêmico de nível superior. Para as jovens negras, amplia suas possibilidades de atuação e afirmação, sobretudo quando escolhem carreiras acadêmicas e/ou profissionais mais fechadas do ponto de vista racial e de gênero. Em todos os casos oferece para a juventude trabalhadora oportunidade de alargamento de capitais simbólicos importantes para suas trajetórias.

De modo geral, o que notamos acerca da pluralidade das trajetórias é que, passar pelo Ensino Médio Integrado, diplomar-se como técnico/a e ter um emprego garantido é um sonho de muitos, mas não de todos/as os que ingressam na rede. Verificamos trajetórias plurais no que se refere ao prosseguimento ou não na área de formação técnica, mas o que destacamos ao



longo da exposição dos resultados da pesquisa é que obstáculos estruturais ligados à desigualdade de gênero entrecruzados a outras dimensões de desigualdade podem criar percepções de desejo individual e escolha, quando na verdade funcionam como entraves a oportunização de escolhas para homens e mulheres de modo mais democrático.

Por isso, a escolha por analisar as diversas escalas de tempo nas trajetórias de juvenis, trajetórias de curto prazo e trajetórias mais longas. Enquanto política pública de educação, o ensino médio integrado possibilita e propõe a formação ampla tanto para o prosseguimento nos níveis superiores de ensino quanto à inserção no mercado de trabalho. Para alguns jovens a recusa em prosseguir em áreas com afinidade com o curso técnico significa a recusa de passar a fazer parte de um espaço que já o/a exclui em virtude das assimetrias e estereótipos de gênero e até de sexualidade. Para outros jovens, ao serem preteridos da oportunidade de estágio pela estrutura que obstaculariza o acesso a estágio a jovens e mulheres, o recurso acionado será o de investir no curso superior (até mesmo em cursos com afinidade com a área técnica) para construir capital simbólico e capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 2010) necessários para enfrentar o mundo masculinizado com ferramentas mais efetivas, em um contexto sexista e também hostil com jovens (mundo sênior) onde gerações em gêneros se atravessam como narraram algumas de nossas entrevistadas.

## Referências Bibliográficas

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martone (org.). **Retratos da Juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte - MG: Letramento: Justificando, 2018.

ALMEIDA, Andreia de. **Educação profissional e relações de gênero: razões de escolha e a discriminação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2015.

ALMEIDA, Paulo Henrique de. A economia de Salvador e a formação de sua Região Metropolitana. CARVALHO, Inaiá; PEREIRA, Gilberto (Org.). **Como anda Salvador e sua Região Metropolitana**. Edufba, Salvador, 2008.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. - 1, p. 85-99, 2014. FapUNIFESP (SciELO). <https://www.scielo.br/j/er/a/hT39pphnhSjW5DyJgz73CdB/#>.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004

AZEREDO, Sandra. Teoria Feminista. In: AZEREDO, Sandra. **Preconceito contra a mulher** – diferença, poemas e corpos. 2Ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2011

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2020. p. 207-214.

BARDIN, Laurence. Terceira parte: método. In: BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. p. 123-198. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BELANI, Eliane Isabel. **Relações de gênero em um centro estadual de educação profissional**: o mesmo espaço, lugares de estranhamento. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Chapecó, Universidade Federal da Fronteira Sul - Uffs, Chapecó, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2235>. Acesso em: 30 dez. 2023.

BENEVIDES, Mario Henrique Castro; PINHEIRO, Carlos Henrique Lopes. Narrativas e trajetórias: abordagens metodológicas a partir da UNILAB. **Caderno CRH**, Salvador, v.31, n. 82, p. 169-186, jan-abr, 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M.A. Silva (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo** – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, Ed. Vozes, 2014.

BLANCO, Mercedes. El enfoque del curso de vida: origenes y desarrollo. **Revista Latinoamericana de Población**, v. 5, n. 8, enero-junio, Buenos Aires, 2011.

BLASS, Leila Maria da Silva. Mulheres fora de lugar? **Cad. Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 311-338. 2002. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a11.pdf> >. Acesso em 23 nov. 2019.

BORN, Claudia. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, n. 5, p.240-265, jan-jun, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

BOURDIEU, P. Coisas Ditas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. **Os Usos Sociais da Ciência**: Por uma Sociologia Clínica do Campo Científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. O senso prático. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude e PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo**: Metodologia da Pesquisa em Sociologia. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e cultura. 2. ed. Florianópolis: Editora Ufsc, 2018. 171 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério das Mulheres. Relatório Anual Socioeconômico da Mulher. 1ª Impressão. Brasília: Ministério das Mulheres. Abril, 2024, 468 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/observatorio-brasil-da-igualdade-de-genero/raseam/ministeriodasmulheres-obig-raseam-2024.pdf> Acesso em 20 jul. 2024.

BRAZOROTTO, Cintia Magno. **A desigualdade de acesso ao Ensino Profissional no Brasil e na Alemanha**. Marília: Editora Lutas Anticapital, 2021a. 295 p.

BRAZOROTTO, Cintia Magno. Estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de São Paulo: entre a política e o efetivo atendimento. In: SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; LIMA FILHO, Domingos Leite; NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação Profissional no**

**Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas.** São Paulo: Editora Acadêmica, 2021b. p. 169-192. (Volume 1).

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Trad. Renato Aguiar. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAMPELLO, Ana Margarida. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais – Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educação & Tecnologia.** V. 12, n. 1, jan-abr, Belo Horizonte, 2007.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. A Trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. **Universidade Federal do Pará.** 2010. Disponível em: <<http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PoliticaEducacional/CANALI.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

CARDOSO, Vera Lúcia. **A inserção da mulher no ensino técnico de nível médio: o caso a antiga Escola Técnica Federal de Minas Gerais – CEFET-MG.** 2011. 184f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARNEIRO, Keity Barbosa. **Jovens Mulheres na Educação Profissional e Tecnológica: problematizações sobre gênero no IFBA :: campus salvador.** 2023. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Campus Salvador, Salvador, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ifba.edu.br/jspui/handle/123456789/688>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CARVALHO, Marília Pinto de. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 - 2007): qual o lugar das famílias? In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. (org.). **Família & Escola: novas perspectivas de análise.** Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 61-82.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. Desigualdades raciais no espaço urbano. **Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades.** Salvador, v. 45, n. 249, p. 137 166, jan./abr. 2020.

REZENDE-CAMPOS, Pollyanna; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. SEXUALIDADES E GÊNEROS DISSIDENTES NO ESPAÇO ESCOLAR: dimensões possíveis da educação para e pelos direitos humanos. **Revista Direito e Sexualidade,** Salvador, v. 1, n. 1, p. 1-19, 22 set. 2020. Semestral. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/revdirsex.v1i1.35853>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revdirsex/article/view/35853/21090>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CELESTINO, Livia Fraga; MARTINS, Viviane Lima. Projeto integrador da consciência negra a partir das percepções dos discentes: Relações étnico-raciais e uma nova abordagem curricular na educação básica. In: CAVALHEIRO, Claudionor Nunes; LIMA, Laise Katiane Alencar (org.). **Caminhos da Educação: concepções e desdobramentos.** Formiga (Mg): Editora Multiatual, 2022. p. 09-29. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/717446/4/Caminhos%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Concep%C3%A7%C3%B5es%20e%20Desdobramentos%20-%20Volume%202.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

CHAGAS, S. E. A. E o Instituto Federal integra a jornada: potencialidades emancipatórias nas trajetórias de jovens egressos do curso técnico em Química integrado ao ensino médio em Institutos Federais no Centro-Oeste brasileiro. 2020. 281 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020

CHRISTOPHE, M. A legislação sobre a educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira. São Paulo: **Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade**; 2005.

COLAÇO, Alba Bandeira; COSTA, Fabiana Freitas. Estágio e os problemas de gênero: dificuldades e conquistas dos estudantes do Ifba na busca pelo estágio curricular. In: *Enlaçando Gêneros e Sexualidades*, 5., 2017, Salvador. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2017. p. 1-10. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30568>. Acesso em: 25 mar. 2022.

COLLINS, Patrícia Hill. Interseccionalidade e resistência epistêmica. In: COLLINS, Patrícia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. São Paulo: Editora Boitempo, 2022. p. 175-219.

COLLINS, Patrícia Hill. Epistemologia Feminista Negra. In.: COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo, Boitempo, 2019.

COSTA, Fabiana Freitas. Gênero, educação e interseccionalidade no contexto escolar: pistas para uma investigação sobre o tema. In: EICS - Encontro Internacional de Ciências Sociais, 4., 2014, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2014. v. 1, p. 1-11. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgs/eventos/eventos-anos-anteriores/iv-eics/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

COSTA, Marcio da *et al.* Oportunidades e escolhas: famílias e escolas em um sistema escolar desigual. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (org.). **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 131-164.

COSTA, Joana Simões de Melo; ULYSSEA, Gabriel. O fenômeno dos jovens nem-nem. In: CORSEUIL, Carlos Henrique; BOTELHO, Rosana Ulhôa. **Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros**. IPEA, RJ, 2014.

CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília (Flacso), 2005.

DANIEL, Camila. O Trabalho e a questão de gênero: a participação de mulheres na dinâmica do trabalho. **O Social em questão** – Ano XIV, n25/26, 2011.

DAROS, Michelli Aparecida. Expansão para quem? institutos federais e acesso à educação em perspectiva. **Serviço Social & Sociedade**, [S.L.], v. 146, n. 3, p. 1-21, 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.346>.

DELMONDES, Lúcia Aparecida. **Os (des)caminhos da educação profissional: uma análise das experiências dos egressos dos cursos técnicos de Campo Grande – MS**. Dissertação de Mestrado. UFMS. 2006.

DIEESE, Educação Profissional da Bahia: geração, gênero e etnia. 2014. Salvador, DIEESE, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BzfupWaN6LseT29zTWxvRkdvSVU/view?pref=2&pli=1&resourcekey=0-DL3yOJnfWocjeRwhAk0eFg> Acesso em: 20 jan. 2023.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, abr. 1998.

DRUCK, Graça. (verbete) A Precarização social do trabalho, In: IVO, A. (coord.) Kraychete, E.; Borges, A.; Mercuri, C.; Vitale, D.; Senes, S. (org.). **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social** – 81 problemáticas contemporâneas, São Paulo: Ed Annablume, 2013, verbete Precarização social do trabalho, Druck, G. p.373-380. (3.4).

FARTES, Vera Lúcia; MOREIRA, Virlene Cardoso. Introdução. In: FARTES, V. L.; MOREIRA, V. C. (Org.); **Cem anos de educação profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009)**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FARTES, Vera Lúcia Bueno; SANTOS, Adriana Paula Quixabeira. A construção da identidade operária a partir das políticas curriculares dos anos de 1970 na antiga Escola Técnica Federal da Bahia. **LES - Linguagens, Educação e Sociedade**: Revista do programa de pós-graduação em Educação da UFPI, Teresina, v. 22, n. 15, p. 123-148, jan. 2010. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/07/Univ-anos-1960-Michelle-Lima.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FELCKILCKER, Juceli Baldissera. **Projetos de vida de estudantes egressos de cursos técnicos integrados ao ensino médio: expectativas e concretizações**. 2023. 274 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Políticas e Processos em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=13813081](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13813081). Acesso em: 12 jun. 2024.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. CEDES** [online]. 2009, vol.29, n.78, pp.153-177.

FORNAZIER, Armando e PERAFÁN, Mireya Eugenia Valencia. Os arranjos das políticas territoriais no Estado da Bahia. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. v. 14, n.5, set-dez, Taubaté, SP, 2018.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; SERBER, Anette. Egresso do ensino técnico industrial no Brasil: um estudo de caso. **Textos Fcc**, São Paulo, v. 4, p. 1-67, jan. 1990. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2420/2378>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* O "estado da arte" das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação : de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Uerj, Lpp, 2018. p. 83-112.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5. 154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho necessário**. Ano 3, n.3, 2005. Disponível em: [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN\\_03/TN3\\_CIAVATTA\\_M\\_FRIGOTTO\\_RAMOS.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA_M_FRIGOTTO_RAMOS.pdf)

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. **Núcleo de Estudos da UFMG**. Belo Horizonte: Unisinos, n. 2, set 2000, disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G., (Org.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Ed. Vozes Petrópolis, 2002.

GIL, Gilberto; DONATO, João. Lugar Comum. In: GIL, Gilberto. Gilberto Gil Ao vivo. São Paulo, 1974. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fuELjfhgDAY&t=151s>. Acesso em: 21 jun. 2025.

GONZALEZ, Lélia. A juventude negra brasileira e a questão do desemprego. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo Afrolatinoamericano**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2020. p. 45-48.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020

GUERIOS, Paulo Renato. O estudo de trajetórias de vida nas ciências sociais: trabalhando com diferentes escalas. *Revista Campos*, 12 (1): p. 9 – 29, 2011.

GUIMARÃES, Iracema Brandão. Dinâmicas de gênero, emprego e trabalho. **Cadernos do CEAS**, Salvador/Recife, n. 243, p. 58-74, jan./abr., 2018.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Quem recorre às instituições do mercado para encontrar trabalho? In: GUIMARÃES, Nadya Araújo. **À procura de trabalho: instituições do mercado e redes**. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm, 2009. Cap. 5. p. 149-174.

HIRATA, Helena. Tecnologia, Formação profissional e relações de gênero no trabalho. **Revista Educação e Tecnologia**. Nº 06, Ano 04, Curitiba, 2003.

HIRATA, Helena. Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparada. São Paulo: **Friedrich Ebert Stiftung Brasil**. Out. 2015. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/12133.pdf>> Acesso em: 15 de ago/2018.

HIRATA, Helena. Por quem os sinos dobram? Globalização e divisão sexual do trabalho. In: EMÍLIO, Marli et al. (Org.). **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as políticas públicas**. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2003. p. 15-30.  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100005) Acesso em: 21 de nov/2017

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set. 2007. Trimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmdsBWQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

IBGE, Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n.38, 2024a. (Informativo) Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_informativo.pdf) Acesso em 10 de outubro de 2024.

IBGE. PNAD Contínua: [Tabela: Taxa de desocupação, por idade, 1º trimestre 2012 - 1º trimestre 2024]. In: IBGE. Séries Históricas. 2024b. [Acesso em 16 jul. 2024.]. Disponível em: [[https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm\\_source=landing&utm\\_medium=explica&utm\\_campaign=desemprego](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=series-historicas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=desemprego)]

JESUS, Líbia de Almeida Santana de. **Passei no IFBA e agora?! Um estudo sobre a transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado do IFBA – campus Porto Seguro**. Salvador, 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado)

KERGOAT, D. O cuidado e a imbricação das relações sociais. In: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. (Org.) **Gênero e Trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo, Boitempo, 2016. p. 17-26.

KERGOAT, D. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos CEBRAP**. N. 86. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000100005> Acesso em: 20 out. 2024.



KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. **Dictionnaire critique du féminisme**, organizado por Helena Hirata, Françoise Laborie, Hélène Le Doaré, Danièle Senotier. Ed. Presses Universitaires de France. Paris, novembro de 2000. Traduzido por Miriam Nobre em agosto de 2003. Disponível em: [https://poligen.polignu.org/sites/poligen.polignu.org/files/adivisaosexualdotrabalho\\_0.pdf](https://poligen.polignu.org/sites/poligen.polignu.org/files/adivisaosexualdotrabalho_0.pdf) Acesso em: 20 out. 2024.

KUENZER, A. Trabalho e Escola: A aprendizagem flexibilizada. **Revista Do Tribunal Regional Do Trabalho** Da 10ª Região, 20(2), 2016, p. 13-36. Recuperado de <https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/view/2> Acesso em: 20 de outubro de 2024.

LEAL NETO, Alberto Álvaro Vasconcelos. **Entre diálogos e reflexões**: o que os egressos do curso médio-técnico em Geologia têm a nos dizer sobre formação humana? 209f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

LEMONS, Ana Isabel Silva; FERREIRA, Débora Pazetto. Histórico da criação de coletivos feministas e LGBT nas unidades de belo horizonte do CEFET-MG. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 5., 2019, Minas Gerais. **Anais [...]**. Minas Gerais: Cefet-Mg, 2019. p. 516-522.

LOBO, E. S. **A classe operária tem dois sexos**, São Paulo, Editora Brasiliense, 1991.

LOMBARDI, Maria Rosa. **Perseverança e resistência**: a engenharia como profissão feminina. 2005. 286 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/333938>. Acesso em: 20 out. 2024.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheiras brasileiras: inserção e limites do gênero no campo profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 127, n. 36, p. 173-202, abr. 2006a. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://dialnet.unirioja.es/descar>. Acesso em: 30 jun. 2022.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheira & Gerente: desafios enfrentados por mulheres em posições de comando na área tecnológica. **Revista Tecnologia e Sociedade**, vol. 2, núm. 3, jul-dez, 2006b, pp. 63-86. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Curitiba, Brasil

LOPES, Sabrina Fernandes Pereira; QUIRINO, Raquel. Contribuições das humanidades para pensar a diversidade sexual e de gênero na educação profissional e tecnológica. **Artífices**: Revista Acadêmica em Humanidades, Salvador, v. 5, n. 1, p. 67-90, out. 2024. Anual. Dossiê. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/artifices/article/view/1178>. Acesso em: 26 abr. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Marcas do corpo, marcas de poder. In: LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018. p. 69-82.

MAIA, Eloiza Helena Gonçalves. **Violência Simbólica de Gênero: assédio moral e sexual em uma instituição federal de educação profissional e tecnológica**. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2021.36058>. Acesso em: 26 abr. 2025.

MANINI, Simone Moro; BIDARRA, Zelimar Soares. Trajetórias acadêmicas e profissionais de egressos da Educação Profissional e Tecnológica do IFPR campus Assis Chateaubriand/PR. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-18, dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/21623>. Acesso em: 06 jun. 2024.

MARONA, Marjirie Corrêa. Tradições constitucionais, Justiça e Cidadania no Brasil. In: CUNHA, Eleonora Schettini; THEODORO, Hildelano Delanusse (Org.). **Desenho Institucional, Democracia e Participação: Conexões Teóricas e Possibilidades Analíticas**. Editora D'Plácido, Belo Horizonte, 2014 (E-Book)

MARQUES, Eduardo. Leis e gerais, explicações e mecanismos – Para onde vão nossas análises. In **RBCS**, vol. 22, n.64. 2007.

MELO, Hildete Pereira de; MORANDI, Lucilene. Uma análise da distribuição do PIB per capita entre mulheres e homens no Brasil, 1991-2015. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 1-23, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198055272515>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rec/a/RxSCLcnCVrx7nr8WKqsWSXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

MENDONÇA, T. G. et. al. Determinantes da inserção de mulheres jovens no mercado de trabalho nordestino. **Documentos Técnico-Científicos**. V. 43, n. 04. Out-Dez/2012. Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/revista/ren/article/view/252/230> Acesso em: 20 out. 2024.

MILLIORIN, Simone. **Atuação da Rede Federal na ampliação do direito à Educação Básica: uma análise da oferta do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais**. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/09/Simone-Milliorin-Disserta%C3%A7%C3%A3o-p%C3%B3s-defesa.pdf> Acesso em: 20 out. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DEMO, Pedro e SILVA, Renan Antônio da. Pessoas com deficiência (PCD) egressas de uma formação profissional: trabalho e educação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1703-1729, out./dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13816>

MONTAGNER, Paula. A reestruturação produtiva e o desemprego da mulher. In: COSTA, A. A. et al. (Orgs.). **Reconfiguração das relações de gênero no trabalho**. São Paulo: CUT Brasil, 2004. p. 71-80

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 240-264, Jun. 2007.

NERI, Marcelo Cortês. Onda jovem na educação profissional: determinantes e motivações. In: CORSEUIL, Carlos Henrique; BOTELHO, Rosana Ulhôa. **Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros**. IPEA, RJ, 2014.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho**: entre a emancipação e a precarização. Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

NUNES, André Marcos Sousa. **Indicadores de equidade e de trajetórias da educação profissional e tecnológica**: monitoramento dos índices de acesso e de evasão no ensino médio integrado do IFNMG – Campus Araçuaí' 20/04/2021 134 f. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência E Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Vitória

NUNES, Paula. **Um ato de poder**: narrativas das mulheres da química sobre suas experiências. 2017. 123 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação e Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

OLIVEIRA, Alcione Silva de Oliveira e. **Estratégias estudantis para alcançar o ensino superior: o caso do IFBA**. (Dissertação de Mestrado). Salvador: Ufba, 2014.

OREIRO, José Luis; FEIJÓ, Carmem A.. Desindustrialização: conceituação, causas, efeitos e o caso brasileiro. **Revista de Economia Política**, [s. l], v. 30, n. 2, p. 219-232, jun.2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/rLLpcPDRQVXPj5BskzHqLqx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2024.

PACHECO, Ana Claudia Lemos. Uma caracterização do trabalho feminino no Polo Petroquímico de Camaçari-Ba. In: COSTA, Ana Alice A.; ALVES, Ivya (Org.) **Ritos, mitos e fatos: mulher e gênero na Bahia**. NEIM/UFBA. Coleção Bahianas, n1, Salvador, 1997.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), p. 139-165.

PEREIRA, Ildevânia de Jesus. **Trabalho como princípio educativo e formação integral nas matrizes curriculares da Educação Profissional e Tecnológica da rede estadual da Bahia**. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Ifba, Salvador, 2020.

POCHMANN, Márcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 217-241.

POGREBINSCHI, T. SANTOS, F. Participação como representação: o impacto das conferências nacionais de políticas públicas no Congresso Nacional. In: **DADOS**, Rio de Janeiro, v. 54, nº 03, 2011, pp. 259-305.

PRONI, Marcelo Weishaupt; GOMES, Darcilene Claudio. Precariedade ocupacional: uma questão de gênero e raça. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 85, n. 29, p. 137-151, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Jkxxc35wnZkzV8tY7vkXSpx/>. Acesso em: 25 out. 2023.

PUGAS, Eliana Maria da Silva. Indicadores de conclusão de curso: perfil dos cursos técnicos do Ifba- Simões Filho. In: V CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2016, Recife. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2016. p. 1-5. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD4\\_SA17\\_ID8631\\_08092018170530.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA17_ID8631_08092018170530.pdf). Acesso em: 02 out. 2022.

QUIRINO, Raquel. Trabalho da mulher no Brasil nos últimos 40 anos. **Revista Tecnologia e Sociedade**, [s. l], v. 8, n. 15, p. 90-102, 2012. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://periodicos.utfrpr.edu.br/rtts/article/download/2596/1693&ved=2ahUKEwiD9LjeoNeLAXUIrZUCHSzCK70QFnoECBgQAQ&usg=AOvVaw34MazQvAazSQClkjz2fWf>. Acesso em: 23 out. 2022.

QUIRINO, Raquel. A divisão sexual do trabalho na mineração. In: QUIRINO, Raquel (org.). **Relações de trabalho, educação e gênero**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 61-154.

QUIRINO, Raquel. Divisão Sexual do Trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 229-246, maio 2015. Trimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9440/6734>. Acesso em: 20 out. 2024.

RAYKIL, Eladyr Boaventura; PAIXÃO, Roberto Brasileiro. Impacto dos cursos técnicos de nível médio na vida profissional dos egressos do IFBA campus Porto Seguro. SENEPT – Seminário nacional de educação profissional e tecnológica (**Anais**), 2014.

REIS, Cacilda Ferreira dos *et al.* Implementação das cotas quilombolas no Instituto Federal da Bahia: notas introdutórias. In: VII ERAS e VII ENNEABI - A rede federal na encruzilhada, entre resistências e reconstruções, 7., 2023, São João del Rei (Mg). **Anais [...]**. São João del Rei (Mg): Even, 2023. p. 1-5.

RIBEIRO, Ludmila Maria Batista de Brito; HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori. Gênero e Marxismo. In: CARRIERI, Alexandre de Pádua; TEIXEIRA, Juliana Cristina; NASCIMENTO, Marco César Ribeiro. (Org.) **Gênero e Trabalho: Perspectivas, possibilidades e desafios no campo dos estudos organizacionais**. Salvador, Edufba, 2016. p.95-127

ROBERTI, Eugenia. Perspectivas sociológicas em el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 19, n. 45, p. 300-335, mai-ago, 2017.

ROCHA, Ananda Figueiredo. Educação profissional brasileira e participação feminina: uma análise histórica. **Criar Educação**: PPGE/UNESC, Criciúma, v. 1, n. 1, p. 1-12, 01 dez. 2016. Semestral. 2016: Edição Especial II Congresso Ibero-Americano. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2861>. Acesso em: 02 fev. 2023.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (org.). **Família & Escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 29-60.

ROMCY, Daniela; BRITES, Jurema. As mulheres na construção civil: algumas notas a partir de um trabalho de campo. **Revista Vernáculo**, [S.l.], nov. 2014. ISSN 2317-4021. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/37827>. Acesso em: 02 nov. 2017

ROSENTAL, Paul-andré. “Construir O ‘Macro’ Pelo ‘Micro’: Fredrik Barth E A ‘Micro história’”. In **Jogo De Escalas**: A Experiência Da Microanálise, Jacques Revel, Org., Págs. 151-172. Rio De Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de Classes**: mito e realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 528 p.

SANTANA JUNIOR, Humberto Manoel de. Encruzilhadas epistemológicas: :acertando o conhecimento europeu ontem com uma pedra que atirei somente hoje::. **Odeere**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - UESB., [s. l], v. 3, n. 6, p. 251-268, dez. 2018. Semestral. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7883128>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTOS, Elza Ferreira. Educação profissional, subjetivação e gênero: uma investigação no Instituto Federal de Sergipe. **Memórias IX Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnología y género**. España, 2012.

SANTOS, Valdeluce Nascimento *et al.* Permanência escolar: experiência do serviço social com estudantes cotistas quilombolas. In: 10º Encontro internacional de Política Social e 17º Encontro Nacional de Política Social, 17., 2024, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: UEFS, 2024. v. 1, p. 1-16. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SANTOS, Lícia Maria Souza dos. **As fronteiras do lugar na vida dos jovens**: um estudo nos bairros de Nordeste de Amaralina e nova Brasília de Itapuã em Salvador-Bahia. 2018. 226 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Sociais, Ppgcs-Ufba, Salvador, 2018.

SANTOS, M. S. ; SOUZA, R. B. ; CHATES, T. J. . De leggings à luta: a constituição do coletivo feminista Maria Baderna no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia, IFBA. In: XX Encontro Internacional da Rede Feminista Norte Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR), 2018, **Anais...** Salvador. Site do XX Encontro

Internacional da Rede Feminista Norte Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR)., 2018.

SANTOS, Elza Ferreira; SANTOS, Ieda Fraga; NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. Relações de gênero e educação profissional: a presença das mulheres. **Educ. Teoria Prática**, Rio Claro, v. 30, n. 63, e22, 2020. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-81062020000100094&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062020000100094&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 22 fev. 2022.

SARDENBERG, Cecília M. B. O gênero do mercado de trabalho no complexo metalúrgico norte-nordestino. In: SARDENBERG, Cecília M. B.(Org.) **A face feminina do complexo metal-mecânico: mulheres metalúrgicas no Norte-nordeste**. Salvador: NEIM/UFBA; REDOR; São Paulo; CNM/CUT, Colêção Bahianas, n.9, 2004.

SARDENBERG, Cecília M. B. Caleidoscópios de gênero: Gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. **Revista Mediações**, Londrina, v. 20 n. 2, p. 56-96, jul./dez. 2015.

SCHWARCZ, L. M. Biografia como gênero e problema. **História Social**, n. 24, p. 51-73, 11, 2013. Disponível em < <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/1577>> Acesso em 13 de set/2019.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e realidade**. V. 16 (2). Porto Alegre, 1990.

SILVA, Fernanda Souza da; et. al. Educação profissional e a inclusão de pessoas com deficiência: um mapeamento sistemático. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.L.], v. 1, n. 18, p. 1-19, 10 fev. 2020. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2020.8199>.

SILVA, Thaiane Lorena Nascimento; GUERATO, Denisia Araujo Chagas. A evolução da desindustrialização no Brasil. **Nexos Econômicos**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 100-124, 2019. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revnexeco/article/download/37053/21178/133578>. Acesso em: 13 maio 2023.

SOARES, Erika Almeida. Reestruturação produtiva e divisão sexual do trabalho: notas para um estudo sobre o setor da construção civil. Anais de Evento. **Congresso Brasileiro de Sociologia** (SBS), UNICAMP, 2015.

TOMIZAKI, Kimi. Abordagem geracional no estudo das relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (org.). **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 83-106.

VALE, Renata Moura do; MELO, Roberto da Cruz; JESUS, Marta Lícia Teles Brito de. O perfil dos ingressos do curso técnico subsequente em mecânica do Instituto Federal da Bahia. **Estudos Iat**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 6-15, abr. 2020.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. Formação e inserção profissional do pedagogo: O panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade

de Educação da UFMG. In: CUNHA, D.; QUEIROZ, T; LAS CASAS, E. B. **UFMG pesquisa egressos**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2019

WACQUANT, Loïc J. D. O Legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, **19**, p. 95-110, nov. 2002.

WAMPLER, B; AVRITZER, L. Públicos Participativos: sociedade civil e novas instituições no Brasil Democrático. In: SCHATTAN, V; NOBRE, M. **Participação e Deliberação**: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo. São Paulo: Ed. 34, 2004.

WEISHEIMER, Nilson. A construção social da juventude. In.: WEISHEIMER, et. al. **Sociologia da Juventude**. Ed. Intersaberes. Curitiba, 2013.

# APENDICE A – QUESTIONÁRIO PRELIMINAR

## Trabalho, gênero e educação profissionalizante – Trajetórias de jovens oriundas/os de cursos técnicos integrados do IFBA

Pesquisadora: Fabiana Freitas Costa / Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Iracema Brandão Guimarães  
Projeto de Doutorado / PPGCS-UFBA

### I - Identificação da/o entrevistada/o

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Nome Social – Caso se aplique (Nome pelo qual a pessoa travesti, transexual ou transgênero se identifica e é socialmente reconhecida) \_\_\_\_\_  
 Natural de qual município/Estado? \_\_\_\_\_  
 E-mail\* \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_  
 Em que bairro/cidade reside atualmente? \_\_\_\_\_  
 Com qual gênero se identifica? ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outros \* \_\_\_\_\_  
 Como você se classifica quanto à cor/raça? ( ) Preto ( ) Pardo ( ) Branco ( ) Amarelo ( ) Indígena  
 Orientação sexual: \_\_\_\_\_

### Sobre curso realizado no IFBA

1- Qual o tipo de curso realizado por você no IFBA? (pode marcar mais de uma opção)

- ( ) Ensino Médio Integrado  
 ( ) Subsequente  
 ( ) Graduação  
 ( ) Pós-Graduação  
 ( ) Outros tipos. Quais \* \_\_\_\_\_

2- Qual o ano de Ingresso no Ensino Médio Integrado?

- ( ) 2006  
 ( ) 2007  
 ( ) 2008  
 ( ) 2009  
 ( ) 2010  
 ( ) 2011  
 ( ) Outros\* \_\_\_\_\_

3- Qual o campus do IFBA você realizou o Ensino Médio Integrado?

- ( ) Campus Salvador  
 ( ) Campus Simões Filho  
 ( ) Outros\* Qual? \_\_\_\_\_

4- Qual o curso do Ensino Médio Integrado você frequentou nesse campus?

- ( ) Automação Industrial  
 ( ) Eletrônica  
 ( ) Eletrotécnica  
 ( ) Mecânica  
 ( ) Operação de Processos Industriais Químicos  
 ( ) Química  
 ( ) Petróleo e Gás  
 ( ) Metalurgia  
 ( ) Eletromecânica  
 ( ) Outros\* Qual? \_\_\_\_\_



5- Em que bairro/cidade residia quando estudava no Ensino Médio Integrado no IFBA?

6- Chegou a concluir o Ensino Médio Integrado no IFBA?

- ☐ Sim  
☐ Não

7- Caso tenha concluído o Ensino Médio Integrado no IFBA, marque a seguir qual o ano. Caso não tenha concluído, marque o último ano que frequentou:

- ☐ 2009  
☐ 2010  
☐ 2011  
☐ 2012  
☐ 2013  
☐ 2014  
☐ 2015  
☐ Outros\* \_\_\_\_\_

8- Durante o Ensino Médio Integrado, realizou estágio na área do curso (remunerado ou não)?

- ☐ Sim\* Onde estagiou? \_\_\_\_\_  
☐ Não  
☐ Outras situações\* \_\_\_\_\_

9- O estágio acima foi considerado como estágio curricular obrigatório para seu curso?

- ☐ Sim  
☐ Não  
☐ Outras Situações\* \_\_\_\_\_

10- Desenvolveu pesquisa com apresentação de TCC usado como requisito para diplomação do curso?

- ☐ Sim\* Se recordar, escreva a seguir qual o tema: \_\_\_\_\_  
☐ Não

11- De forma breve, como você descreve a sua experiência no Ensino Médio Integrado no IFBA, no curso realizado?

### **Educação e Trabalho**

12- Durante a realização do Ensino Médio Integrado no IFBA chegou a conciliar os estudos com o trabalho remunerado?

- ☐ Sim, apenas durante o estágio obrigatório  
☐ Sim, durante todo Ensino Médio Integrado  
☐ Sim, durante parte do Ensino Médio Integrado  
☐ Não  
☐ Outras situações que deseje comentar\* \_\_\_\_\_

13- Exceto a situação de estágio, já atuou profissionalmente na área do curso técnico?

- ☐ Sim  
☐ Não

14- Após estudar o Ensino Médio Integrado no IFBA você ingressou em algum curso Qualificação Profissional ou formação complementar?

- ☐ Sim\* Qual ou quais? \_\_\_\_\_  
☐ Não

15- Você ingressou em algum curso de nível superior?

- ☐ Sim\* Qual ou Quais? \_\_\_\_\_  
☐ Não

16- Caso tenha ingressado em curso de nível superior, qual o curso realiza ou realizou?

17- Caso tenha ingressado em curso de nível superior, esse ingresso aconteceu em instituição pública ou privada? (pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Instituição pública\* Qual? \_\_\_\_\_  
☐ Instituição privada mediante bolsa integral\* Qual a instituição? \_\_\_\_\_  
☐ Instituição privada mediante bolsa parcial\* Qual a instituição? \_\_\_\_\_

( ) Instituição privada mediante sem bolsa\* Qual a instituição? \_\_\_\_\_

18- Ainda para quem ingressou em curso de nível superior: durante a realização da graduação você precisou conciliar os estudos com o trabalho remunerado?

( ) Sim, apenas durante o estágio obrigatório.

( ) Sim, durante todo curso.

( ) Sim, durante parte do curso.

( ) Não, apenas estudei durante a graduação.

( ) Outras situações que deseje comentar\* \_\_\_\_\_

19- Atualmente está realizando atividade profissional remunerada?

( ) Sim\* Qual? \_\_\_\_\_

( ) Não\* Qual a sua última atividade remunerada? \_\_\_\_\_

20- Qual sua escolaridade hoje?

( ) Nível médio incompleto

( ) Nível médio completo

( ) Nível Superior incompleto

( ) Nível superior completo

( ) Pós graduação iniciada

( ) Pós graduação concluída

### Grupo Familiar

21- Sobre a configuração do seu domicílio atualmente:

( ) Mora com cônjuge ou companheira/o

( ) Mora sozinha/o

( ) Mora com amigas/os

( ) Mora com os pais e/ou outras pessoas da família

( ) Outra situação\* \_\_\_\_\_

22- Tem filhos?

( ) Sim\* Quantos? \_\_\_\_\_

( ) Não

23- Qual a escolaridade da sua mãe:

( ) Ensino Fundamental incompleto

( ) Ensino Fundamental completo

( ) Nível médio incompleto

( ) Nível médio completo

( ) Nível Superior incompleto

( ) Nível superior completo

( ) Pós graduação iniciada

( ) Pós graduação concluída

( ) Não sei

( ) Outra situação\* \_\_\_\_\_

24- Qual a escolaridade de seu pai:

( ) Ensino Fundamental incompleto

( ) Ensino Fundamental completo

( ) Nível médio incompleto

( ) Nível médio completo

( ) Nível Superior incompleto

( ) Nível superior completo

( ) Pós graduação iniciada

( ) Pós graduação concluída

( ) Não sei

( ) Outras situações \* \_\_\_\_\_

25- Algum membro da família já frequentou algum curso no IFBA (ou na época em que a instituição era conhecida por Cefet-Ba ou Escola Técnica)?

( ) Sim\* Se recordar, escreva a seguir qual o grau de parentesco e o curso que frequentou \_\_\_\_\_

( ) Não

☐ Não lembro

26- Qual o rendimento mensal médio da sua família atualmente?

☐ Sem rendimento

☐ 1 a 3 Salários Mínimos

☐ 4 a 6 Salários Mínimos

☐ 7 a 9 Salários Mínimos

☐ 10 Salários mínimos ou mais

27- Qual a sua participação no rendimento familiar?

☐ Sou o principal responsável pelo rendimento familiar

☐ Contribuo parcialmente com o rendimento familiar

☐ Não contribuo com o rendimento familiar

☐ Outra situação

### Sobre a pesquisa

28- Tem interesse de participar de entrevista sobre o tema dessa pesquisa (Trabalho, gênero e educação profissionalizante – Trajetórias de jovens oriundas/os de cursos técnicos integrados do IFBA)? A entrevista acontecerá **preferencialmente** online por vídeo (*Google Meet* ou *Skype*) em data e horário a ser combinado posteriormente.

☐ Sim, tenho interesse.

☐ Não, não tenho interesse.

29- Caso deseje, deixe observações sobre sua disponibilidade, melhor dia, horário para entrevista, dúvidas ou qualquer outra observação que considerar válida.

---

## APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### **Trabalho, gênero e educação profissionalizante – Trajetórias de jovens oriundas/os de cursos técnicos integrados do IFBA**

Pesquisadora: Fabiana Freitas Costa / Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Iracema Brandão Guimarães  
Projeto de Doutorado / PPGCS-UFBA

#### Roteiro de entrevista

#### **Identificação do/a entrevistado/a com base no questionário preliminar:**

Nome / Curso que frequentou no Ensino Médio Integrado / Ano de ingresso / Campus

#### **Fale-me de você e de sua trajetória pelo Ensino Médio Integrado, antes, durante e até o momento presente.**

(Essa provocação inicial tem o objetivo de deixar a/o entrevistada/o à vontade, à medida que permite o relato inicial livre sobre sua trajetória. Este relato inicial pode responder um conjunto de perguntas previamente preparadas, assim, a partir roteiro, os aspectos pouco explorados nessa fala inicial poderão ser estimulados).

#### **Eixo 1- Família e domicílio**

1- Fale-me um pouco sobre você e sua família.

(origem familiar, composição, se tem e/ou mora com filho(s), relação entre a família e os estudos, se outras pessoas da família fizeram curso técnico).

2- Como é a divisão de seu tempo em seu cotidiano hoje em dia? Como você concilia as diversas atividades em que está envolvida/o?

**3-[Entrevistadas/os com filho(s)]** Comente sobre sua experiência de maternidade/paternidade e como isso se relaciona com sua trajetória de estudos e/ou trajetória profissional.

#### **Eixo2- Trajetória formativa no ensino técnico integrado**

4- Comente um pouco sobre como foi a sua trajetória escolar antes de entrar no IFBA (escolas que frequentou, motivação para entrar no IFBA e para escolher o curso que escolheu).

5- Comente um pouco de como foi a sua trajetória escolar no curso técnico do IFBA - Ensino Médio Integrado (vivências, expectativas, relação com colegas e professores, dificuldades, se houve necessidade de conciliar escola e trabalho, experiências, expectativas ou frustrações relacionadas ao estágio ou TCC).

6- Ter escolhido um curso técnico que está tão intimamente relacionado ao universo da indústria (ainda que não se restrinja a esse campo) teve que impactos na sua trajetória enquanto estudante do Ensino Médio?

7- O curso que você realizou foi o Ensino Médio Integrado, o que significa que buscava integrar a formação geral de ensino médio à formação profissional. Como você reflete a respeito dessa formação e da sua experiência nela hoje em dia?

### **Eixo 3- Trajetória acadêmica fora do IFBA**

8- Como foram suas experiências após seus estudos no curso técnico do IFBA? (qualificações, outros cursos técnicos, conciliação de estudos e trabalho, curso de graduação ou pós graduação – experiências, expectativas e frustrações a esse respeito).

9- No caso de ter realizado graduação (e pós-graduação) comente um pouco sobre a escolha do curso (motivações, expectativas, dificuldades), sobre a instituição onde estudou/estuda, os desafios e as possibilidades que acompanharam ou tem acompanhado sua trajetória nesse espaço.

### **Eixo 4- Trajetória profissional**

10- Fale um pouco sobre a sua situação profissional atual e sobre sua trajetória neste campo da vida (carreira, situações de busca por emprego ou cargos e funções, experiências, frustrações e expectativas)

11- Já deixou de se inscrever em seleções, cargos ou vagas de emprego? Comente sobre isso.

12- Nos lugares onde já trabalhou como se dava as divisões de tarefas ou atribuições entre os/as funcionários/as? O critério do sexo do/a trabalhador/a tinha alguma relevância? O que você pensa a respeito disso?

### **Eixo 5- Experiências de preconceito/discriminação**

13- O que você acha que são fatores importantes para um/uma jovem conseguir se inserir no mundo do trabalho ou que pese para que não consiga se inserir bem nesse espaço? Você acredita que a identificação de gênero, sexual ou racial tem alguma influência nas oportunidades profissionais ou nas escolhas profissionais dos/as jovens? Algum desses fatores já influenciou sua trajetória?

14- Tomando a sua trajetória em retrospectiva, houve algum momento em que você lembra de ter vivenciado alguma experiência de preconceito de qualquer natureza ou tenha sentido que a sua **origem de classe social**, a sua **idade**, seu **gênero**, **sexualidade** ou seu **pertencimento racial** foi lido por alguém como fator para julgar seu potencial ou sua capacidade? Comente a respeito.

## APÊNCIDE C – TCLE - QUESTIONÁRIO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012 e nº 510/2016 QUESTIONÁRIO**

Você está sendo convidado(a) a responder este questionário que faz parte da etapa de coleta de dados da pesquisa intitulada “Trabalho, gênero e educação profissionalizante – Trajetórias de jovens oriundas/os de cursos técnicos integrados do IFBA”. Esta pesquisa propõe a análise de trajetórias de jovens que passaram pelo Ensino Médio Integrado de cursos classificados nos eixos tecnológicos “Produção Industrial” ou “Controle de Processos Industriais”, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Uma variedade de cursos ofertados pelo IFBA campus Salvador e campus Simões Filho integram essa classificação. Podem participar da pesquisa ex-alunas e ex-alunos desses campi que tenham concluído todo o curso e já sejam egressos/as diplomados/as, ou aqueles e aquelas que tenham cursado pelo menos até a última série do Ensino Médio Integrado. O objetivo desta pesquisa é compreender como as dinâmicas e tensões oriundas das relações sociais de gênero, interseccionadas a outros marcadores sociais como classe social, raça, dentre outros, atravessam as trajetórias acadêmicas e profissionais das/os jovens oriundas/os do ensino médio integrado (cursos de formação para o mercado de trabalho industrial) e mediam seu acesso a cursos superiores e/ou capacitações posteriores à formação integrada, bem como sua inserção no mundo do trabalho.

Caso você concorde em participar da pesquisa, você responderá perguntas sobre aspectos da vida social, acadêmica, profissional individual e familiar através do *Google Forms*. O questionário tem o objetivo de levantar características sociais do conjunto de ex-alunos/as do Ensino Médio Integrado e identificar os potenciais participantes da entrevista (etapa posterior).

Toda pesquisa com seres humanos apresenta algum tipo de risco aos participantes. Nesta pesquisa os riscos são: o questionário tocar em pontos sensíveis de sua história de vida; o questionário pode tomar mais tempo que o previsto; risco de identificação da/o participante nos resultados. No entanto, para diminuir a chance desses riscos ocorrerem, garantiremos o seu acesso aos resultados individuais e coletivos; garantimos que você pode interromper a realização do preenchimento a qualquer momento; garantimos a você o anonimato na divulgação dos resultados e asseguramos a confidencialidade e a privacidade nestes processos. Você não será identificada/o em nenhuma publicação resultante dessa pesquisa.

Em virtude de do desenho da pesquisa e de seus objetivos é possível afirmar que esta beneficiará jovens e futuros estudantes da Educação Profissional e a sociedade de modo geral, na medida em que poderá servir de subsídio para novas propostas de políticas de redução das desigualdades de gênero na Educação Profissional e na inserção no mercado de trabalho.

A sua participação não te trará custo algum, nem haverá, em razão da participação, o recebimento qualquer vantagem financeira. Como sua participação é voluntária, o fato de não querer participar não trará a você qualquer penalidade. Se você for acometido por algum dano

material, ou de outra natureza, causado pelas atividades realizadas nesta pesquisa, seu direito à indenização é garantido.

Você pode imprimir este termo de consentimento diretamente do *Google Forms*.

Reforçamos que a sua identidade será tratada com sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Para preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados, asseguramos que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão, deste modo, as informações obtidas através desta pesquisa somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam te identificar como participante da pesquisa. Além disso, asseguramos manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5(cinco) anos após o término da pesquisa. Caso você precise de atendimento imediato durante a pesquisa, seja por dúvida, incômodo ou esclarecimento, você pode me contactar, enquanto pesquisadora responsável, por telefone ou e-mail e estarei à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, através do e-mail: [fabifreitascosta@gmail.com](mailto:fabifreitascosta@gmail.com), do telefone 71 99284-9513 ou do endereço profissional: R. Vital Brasil, 1394-1908 - Pitanguinha, Simões Filho - BA, 43700-000. Além disso, é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é uma instância criada para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa. O CEP da Escola de Enfermagem da UFBA está localizado na Rua Augusto Viana- SN, 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, Bairro do Canela, Salvador-Bahia, tel. (71) 32837615 e e-mail do CEP([cepee.ufba@ufba.br](mailto:cepee.ufba@ufba.br)). O CEP do IFBA (Instituição Coparticipante), está localizado no endereço: Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela -Salvador -BA 40.110-150, tel. (71) 3221-0332.

Declaro que li e concordo em participar da pesquisa.

[Na versão *online* desse TCLE, a essa última frase será precedida de uma caixa *clicável* e o participante receberá o registro por e-mail]

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Fabiana Freitas Costa

Assinatura da Pesquisadora

Nome e contato da Pesquisadora Responsável: Fabiana Freitas Costa - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – FFCH/UFBA - E-mail: [fabifreitascosta@gmail.com](mailto:fabifreitascosta@gmail.com) / Tel.: 71 – 992849513 / Endereço Institucional - R. Vital Brasil, 1394-1908 - Pitanguinha, Simões Filho - BA, 43700-000

## APÊNCIDE D – TCLE – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)) BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012 e nº 510/2016 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Você está sendo convidado(a) a responder esta entrevista semiestruturada que faz parte da etapa de coleta de dados da pesquisa intitulada “Trabalho, gênero e educação profissionalizante – Trajetórias de jovens oriundas/os de cursos técnicos integrados do IFBA”. Esta pesquisa propõe a análise de trajetórias de jovens que passaram pelo Ensino Médio Integrado de cursos classificados nos eixos tecnológicos “Produção Industrial” ou “Controle de Processos Industriais”, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Uma variedade de cursos ofertados pelo IFBA campus Salvador e campus Simões Filho integram essa classificação. Podem participar da pesquisa ex-alunas e ex-alunos desses campi que tenham concluído todo o curso e já sejam egressos/as diplomados/as, **ou** aqueles e aquelas que tenham cursado pelo menos até a última série do Ensino Médio Integrado. O objetivo desta pesquisa é compreender como as dinâmicas e tensões oriundas das relações sociais de gênero, interseccionadas a outros marcadores sociais como classe social, raça, dentre outros, atravessam as trajetórias acadêmicas e profissionais das/os jovens oriundas/os do ensino médio integrado (cursos de formação para o mercado de trabalho industrial) e mediam seu acesso a cursos superiores e/ou capacitações posteriores à formação integrada, bem como sua inserção no mundo do trabalho.

Caso você concorde em participar da pesquisa, você responderá questões abertas sobre sua trajetória de vida orientadas por um roteiro previamente elaborado. A entrevista será gravada e poderá acontecer presencialmente, em local da sua escolha ou, **preferencialmente de maneira remota**, em virtude do contexto de Pandemia (COVID-19). Neste caso, a entrevista acontecerá através do *Google Meet* ou *Skype* caso haja condições e também seja a sua preferência. Ressaltamos que, em caso de entrevista presencial, serão tomadas todas as medidas de prevenção conforme as orientações das autoridades sanitárias em vigor na ocasião da realização da pesquisa.

Toda pesquisa com seres humanos apresenta algum tipo de risco aos participantes. Nesta pesquisa os riscos são: a entrevista tocar em pontos sensíveis de sua privacidade e ou de sua história de vida; a entrevista pode tomar mais tempo que o previsto; risco de identificação da/o participante nos resultados. No entanto, para evitar tais riscos, garantiremos o seu acesso aos resultados individuais e coletivos; estaremos sensíveis ao tempo e aos desconfortos nas respostas; garantimos que você pode se recusar a responder qualquer pergunta ou interromper a entrevista a qualquer momento; garantimos a você o anonimato na divulgação dos resultados e assegurarmos a confidencialidade e a privacidade nestes processos. Você não será identificável em nenhuma publicação resultante dessa pesquisa.



Em virtude de do desenho da pesquisa e de seus objetivos é possível afirmar que esta beneficiará jovens e futuros estudantes da Educação Profissional e a sociedade de modo geral, na medida em que poderá servir de subsídio para novas propostas de políticas de redução das desigualdades de gênero na Educação Profissional e na inserção no mercado de trabalho.

A sua participação como entrevistada/o não te trará custo algum, nem haverá, em razão da participação, o recebimento qualquer vantagem financeira. Como sua participação é voluntária, o fato de não querer participar não trará a você qualquer penalidade. Se você for acometido por algum dano material, ou de outra natureza, causado pelas atividades realizadas nesta pesquisa, seu direito à indenização é garantido.

No caso de realização de entrevista por via remota (através do *Skype* ou *Google Meet*), a leitura do termo e o seu consentimento antecederá a entrevista e será registrada no início da gravação, mas você também terá acesso ao *link* para leitura e possibilidade de realização do consentimento no formato *online* (através de preenchimento *online* do aceite pelo *Google Forms*). Esse link será enviado pelo menos um dia antes da entrevista *online* acontecer. **Em caso excepcional de entrevista presencial**, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será impresso e assinado pela pesquisadora e por você em duas vias originais, sendo que uma das vias será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra via será entregue a você.

Reforçamos que a sua identidade será tratada com sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Para preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados, asseguramos que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão, deste modo, as informações obtidas através desta pesquisa somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam te identificar como participante da pesquisa. Além disso, asseguramos manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5(cinco) anos após o término da pesquisa. Caso você precise de atendimento imediato durante a pesquisa, seja por dúvida, incômodo ou esclarecimento, você pode me contactar, enquanto pesquisadora responsável, por telefone ou e-mail e estarei à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, através do e-mail: [fabifreitascosta@gmail.com](mailto:fabifreitascosta@gmail.com) , do telefone 71 99284-9513 ou do endereço profissional: R. Vital Brasil, 1394-1908 - Pitanguinha, Simões Filho - BA, 43700-000. Além disso, é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é uma instância criada para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa. O CEP da Escola de Enfermagem da UFBA está localizado na Rua Augusto Viana- SN, 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, Bairro do Canela, Salvador-Bahia, tel. (71) 32837615 e e-mail do CEP([cepee.ufba@ufba.br](mailto:cepee.ufba@ufba.br)). O CEP do IFBA (Instituição Coparticipante), está localizado no endereço: Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela -Salvador -BA 40.110-150, tel. (71) 3221-0332.

Declaro que li e concordo em participar da pesquisa.

[No caso de versão *online* desse TCLE, a essa última frase será acrescentada uma caixa *clicável* e a opção de envio por e-mail]

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Fabiana Freitas Costa

Assinatura da Pesquisadora

Nome e contato da Pesquisadora Responsável: Fabiana Freitas Costa - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – FFCH/UFBA - E-mail: [fabifreitascosta@gmail.com](mailto:fabifreitascosta@gmail.com) / Tel.: 71 – 992849513 / Endereço Institucional - R. Vital Brasil, 1394-1908 - Pitanguinha, Simões Filho - BA, 43700-000.